

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN LA COYUNTURA VENEZOLANA ACTUAL

PROF. ESTEBAN EMILIO MOSONYI*

Paso por paso, las minorías étnicas y las etnias menos favorecidas --en general-- han conquistado el derecho a recibir educación en su propia lengua y siguiendo los cánones de su propia cultura. Este es un fenómeno de alcance mundial y cuenta con el aval de muchos gobiernos --entre ellos el venezolano--, de la UNESCO y de otros organismos internacionales especializados. Con esto se trata de reparar una injusticia histórica tenazmente persistente, y que sólo puede explicarse como secuela de políticas de índole colonialista e imperialista, incapaces de respetar culturas ajenas al ámbito occidental ni idiomas fuera de las lenguas dominantes de un puñado de países hegemónicos.

En Venezuela, la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas ha tenido avances importantes en los últimos años, particularmente a partir del Decreto Presidencial 283. Ha habido un esfuerzo ejemplar desplegado por la acción conjunta de maestros y dirigentes indígenas, lingüistas y antropólogos, educadores y funcionarios públicos. Sin necesidad de exagerar, podemos afirmar que esta nueva modalidad educativa se logrará afianzar en el país a mediano plazo, a lo largo de un proceso de avance, mejoramiento y consolidación en los diversos frentes de trabajo.

Sin embargo, los problemas siguen siendo múltiples y complejos. En el campo lingüístico es necesario perfeccionar las descripciones fonológicas y gramaticales, caracterizar el perfil antropolingüístico de cada lengua, comenzar la estandarización gramatical y léxica, y realizar un conjunto de actividades con vista a la planificación lingüística integral. A esto se suman numerosos factores de orden extralingüístico como la reducción presupuestaria, la discontinuidad política y administrativa, la resistencia de numerosos sectores a la nueva educación indígena y la falta de una política indigenista integral y coherente que armonice con los más recientes esfuerzos educativos.

La Educación Intercultural Bilingüe es una respuesta esperada durante largo tiempo por las comunidades indígenas a sus legítimos planteamientos

en los cuales exigían una modalidad educativa que tuviese su punto de partida en su propia cultura y problemática y fuese transmitida a través de su propia lengua, además del castellano. Por lo demás, este tipo de educación cuenta ya con la aprobación de numerosos gobiernos y de los organismos internacionales competentes, por cuanto constituye la única opción válida ante el fracaso evidente del modelo educativo anterior basado en la lengua y cultura dominantes.

En nuestro país, la Educación Intercultural Bilingüe se está poniendo en práctica en numerosas comunidades habitadas por nueve etnias indígenas, para las cuales se elaboraron sendos libros de lectura escritos en estas lenguas y cuidadosamente ajustados a las respectivas culturas. Es oportuno recalcar que el uso de la lengua nativa es un objetivo en sí mismo, y de modo alguno se reduce a servir de instrumento de transición para la posterior adquisición del español, como ocurría con ciertas metodologías bilingües más tradicionales. No deja de ser cierto que el niño indígena --quien, en la mayoría de los casos, sólo posee un conocimiento deficiente del castellano-- aprende las distintas asignaturas, incluyendo la lengua española, con mucho más facilidad si se le enseña en su lengua materna. De esta manera se le evitan muchos traumas y retrasos en el aprendizaje. Pero la justificación última del empleo del idioma indígena no se da en términos pragmáticos de mayor a menor facilidad en lo referente a la transmisión de conocimientos. Lo verdaderamente determinante es el valor intrínseco de las lenguas y culturas autóctonas como tales, tanto para las etnias portadoras como para la nacionalidad venezolana y para la humanidad global. Por otro lado, el derecho a la lengua es sagrado e irrenunciable para cualquier colectividad que la posea, sin importar el número pequeño o grande de los hablantes. En fin de cuentas, la riqueza y complejidad de un sistema lingüístico, así como su capacidad expresiva, son hechos de orden cualitativo extensivos a cualquier lengua humana, ya que todas ellas sintetizan un universo cognoscitivo, valorativo y vivencial.

Esa misma realidad nos explica que si bien sólo nueve lenguas étnicas de las aproximadamente treinta existentes en el país han sido objeto,

* Dpto. de Antropolingüística - Universidad Central de Venezuela. Caracas.

hasta ahora, del presente ensayo educativo, tal circunstancia no puede obedecer a un verdadero orden de prioridades. Desde un punto de vista cultural y humano cada lengua étnica es rigurosamente equivalente y, en cierto sentido, puede ser más urgente proteger un idioma hablado apenas por 10 individuos que otro compartido por miles de hablantes, a pesar de que nuestro sistema educativo favorece ampliamente las comunidades que cuentan con la presencia de muchos alumnos.

Sea como fuere, por razones coyunturales fácilmente explicables, y ante la imposibilidad de abarcar de una sola vez las treinta etnias, el ensayo se ha comenzado por nueve etnias relativamente numerosas y en cuyo seno se podía contar con la colaboración de un cuerpo docente bastante amplio. Aún cuando el ritmo de su generalización y perfeccionamiento esté sujeto a un conjunto de limitaciones, la Educación Intercultural Bilingüe es, no obstante, un hecho consumado y la tendencia hacia su extensión a toda la Venezuela indígena es irreversible. Mal podríamos retornar al anterior sistema educativo de alcances etnocidas ni tampoco resulta viable diseñar ningún sistema innovador, a la vez que respetuoso del patrimonio aborigen, que no sea una variante fácilmente reconocible de la Educación Intercultural Bilingüe.

La nueva educación indígena es una realidad incontrovertible que sólo cabe afianzar, consolidar, difundir y perfeccionar, en vista de la amenaza constante que se cierne sobre nuestras lenguas y culturas étnicas. Es una responsabilidad histórica de nuestra generación enfrentarnos a tan gigantesca tarea, si queremos legar intacto este honroso patrimonio a nuestros descendientes. Mas no se trata de una tarea fácil en vista de los numerosos factores que inciden en sentido negativo. En esta ocasión nos limitaremos a enumerar tan sólo algunos que dificultan la puesta en práctica de nuestro ensayo de Educación Intercultural Bilingüe en su fase inicial.

En algunas comunidades, los maestros indígenas no están bien informados acerca de los propósitos y alcances de esta nueva modalidad educativa. En otros lugares ellos disponen de cierta información, pero carecen de la metodología indispensable para poner en juego estos principios. Otras veces lo que parece fallar en los educadores es la motivación, acostumbrados como están a la rutina y a la inercia engendradas por el sistema anterior. A esto se suma el grado a veces elevado de vergüenza étnica presente en numerosas comunidades, donde la prédica constante de una ideología difusa hacia internalizar en los indígenas la idea de que "ser indio es degradante y hablar la lengua nativa es muestra clara de primitivismo e inferioridad". En relación a este punto es necesario recordar que la mayoría de los venezolanos no indígenas, incluyendo la mayor parte de las instituciones, ven todavía con incompreensión y recelo la Educación Intercultural Bilingüe y pueden llegar al extremo de frenar su propagación, sobre todo en aquellas comunidades y etnias donde los niños indígenas, de hecho, han comenzado a olvidar su propio idioma y dejar de lado sus costumbres ancestrales, ante la presión etnocida del medio social en que se desenvuelven.

De todo lo anterior se desprende que los problemas característicos de la Educación Intercultural Bilingüe pueden desglosarse metodológicamente en factores endógenos y exógenos. Por un lado, están aquellos inherentes a la elaboración de programas, textos y otros materiales --tanto docentes como de apoyo-- en lenguas indígenas, de manera que adquiera viabilidad la iniciativa de proporcionar al menos una educación básica completa a los pueblos indígenas dentro de los nuevos cánones. Por otra parte nos encontramos con factores de carácter sociocultural y otros situados fuera del ámbito educativo y los campos más relacionados al mismo, pero que influyen con gran fuerza --y a veces de manera decisiva-- en el curso de los acontecimientos.

Vamos a llevar a cabo un somero examen, en primer término, de los factores endógenos, donde privan realidades de orden lingüístico y antropolingüístico.

1- INSUFICIENCIA DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y ANTROPOLINGÜÍSTICAS, Y FALTA DE INVESTIGADORES COMPETENTES.

Antes que nada, es necesario hacer énfasis --una vez más-- en el hecho de que la casi totalidad de nuestras lenguas étnicas siguen siendo muy imperfectamente conocidas, si bien la situación ha mejorado sensiblemente a lo largo de los últimos años. Los lingüistas profesionales que se dedican a este campo aún son muy escasos, y con tendencia lenta al crecimiento demográfico. Justo es destacar al mismo tiempo, que poco a poco hemos venido subsanando esa aguda carencia, en buena parte bajo la presión de las circunstancias y el acicate de retos y exigencias emanados del desarrollo del programa en esta su primera fase. Todo coincide en indicar que la Educación Intercultural Bilingüe no decaerá entre nosotros por problemas inherentes a la investigación lingüística, por más que las necesidades sean fuertes y apremiantes.

La descripción puramente fonológica de las diversas lenguas se encuentra ya en una fase relativamente avanzada, al menos en lo que a las implicaciones del programa se refiere. Recordemos aquí que no se necesitan complejos tratados de fonología generativa o de otro basamento teórico-metodológico, para la construcción de los alfabetos normalizados con todos sus fonemas y sus reglas fonotácticas más importantes, expresados por letras y por reglas ortográficas respectivamente.

Más difícil se presenta la situación en el nivel morfosintáctico y léxico-semántico, para no hablar del abordaje antropolingüístico del análisis del discurso y otros campos no tradicionales de investigación, aún muy poco explorados en lo que a lenguas indígenas se refiere. Particularmente urgente se presenta la necesidad de elaborar gramáticas escolares comprensibles para los maestros indígenas y graduadas por orden de dificultad creciente. En realidad, se trataría de nociones fundamentales de carácter analítico que hagan comprender a cada maestro indígena, y a otros miembros poseedores de cierto nivel educa-

tivo formal dentro de cada etnia, la verdadera naturaleza y las características esenciales de la propia lengua vernácula que manejan, su complejidad inextricable, así como sus inagotables valores y riquezas. No se puede soslayar este punto en vista del efecto conmovedor y la motivación insustituible que ejerce sobre el indígena aculturado y frecuentemente avergonzado de sí mismo el descubrir que su lengua posee gramática, tiene su escritura, concentra en su seno un conjunto de excelencias y cualidades que él mismo ignoraba y hasta despreciaba. Otro terreno prioritario para la investigación lo constituye la elaboración de diccionarios bilingües, tanto de la lengua indígena al castellano como en sentido inverso, que aparte de contener un número mínimo de entradas ofrezcan suficiente confiabilidad fonológica y morfosintáctica.

Además de la necesidad de lingüistas y antropólogos profesionales dedicados a estas tareas, se impone --con mayor razón-- la capacitación de técnicos en lingüística y antropolingüística de nivel medio que multiplicarían los esfuerzos de los lingüistas académicos, relevándolos al mismo tiempo de una cantidad de tareas subalternas y menos exigentes. Sería muy útil que la mayoría de esos técnicos en lingüística y antropolingüística fuesen indígenas bilingües --sobre todo maestros-- para contribuir a través de la autogestión de la propia etnia a un conocimiento mucho más profundo, directo y detallado de cada lengua.

La enorme utilidad que pueden prestar estos técnicos indígenas --algunos de los cuales podrán formarse más adelante a un nivel profesional-- se percibe igualmente en el campo cultural, en todos los ámbitos pertinentes a la cultura autóctona tradicional. No olvidemos que tampoco las investigaciones antropológicas están muy avanzadas en la mayoría de los grupos étnicos, aparte de que siempre han sido realizadas por personas ajenas a estas poblaciones. Además, la Educación Intercultural Bilingüe necesita recuperar lo más relevante de estos sistemas culturales mediante el uso de las respectivas lenguas nativas y con técnicas antropolingüísticas. Luego, esos datos culturales --referentes a organización social y económica, cosmovisión, etnociencia, etnohistoria y otros tópicos-- tendrán que codificarse de acuerdo a los cánones de la propia cultura indígena, para poder servir de insumo a la Educación Intercultural Bilingüe. Recordemos que toda la programación de esta modalidad educativa se basa --al menos idealmente-- en la sistematización más explícita posible de la cultura y problemática de cada grupo étnico, a tal punto que la totalidad de los acontecimientos y otros elementos tomados de la cultura dominante se inserte en este modelo como una ampliación dinámica de la cultura de cada etnia y jamás como un conjunto aislado e independiente de datos heterogéneos, a manera de un cuerpo extraño a la misma. En términos más abstractos, nuestro modelo es intercultural y no bicultural, aunque sí bilingüe. El indígena seguirá conservando su propia cultura ampliada y dinamizada con nuevos aportes, y estará en condiciones de expresarla a través de dos vehículos idiomáticos: la lengua nativa y el castellano (1).

2- DIFICULTADES INHERENTES A LA PLANIFICACION LINGUISTICA.

La planificación lingüística se ha convertido en una disciplina sumamente compleja y exigente en los últimos años, ante el surgimiento de un número insospechado de situaciones inéditas y --sobre todo-- ante la aceptación por lo menos tácita del pluralismo cultural e idiomático, en sustitución de las anteriores pretensiones lingüísticas de homogeneizar drásticamente el panorama lingüístico en todos los continentes. En el presente ensayo de naturaleza global queda excluida toda posibilidad de abordar este campo en forma sistemática, por lo que nos limitaremos a mencionar algunas dificultades típicas que se nos presentan muy a menudo en el trabajo cotidiano.

Aún cuando aumentan las presiones hacia una mayor unificación de los alfabetos diseñados para las diferentes lenguas, hay factores que retrasan considerablemente esos esfuerzos, entre los cuales destacaremos --en esta oportunidad-- la tensión existente entre una posible normatividad nacional y una internacional. Para dar un ejemplo, si nos atenemos exclusivamente a la realidad venezolana, la forma óptima de transcribir la aspiración laríngea /h/ sería la /j/ para cualquier alfabeto indígena. En la ortografía warao actual escribimos efectivamente jobaji /ho'bahi/ (tierra) y el mismo procedimiento se aplica en varios otros alfabetos. Sin embargo, si nos interesa promover el mutuo acercamiento de todos los sistemas gráficos amerindios del continente --sobre todo si tenemos en mente los países de habla portuguesa, inglesa, francesa y holandesa-- es preferible implantar de una buena vez la grafía 'h'. Así, para un warao de Surinam es mucho más sencillo escribir 'hobahi' en el caso citado. Estas y similares consideraciones nos llevan a sostener que no es prudente, por ahora, establecer alfabetos definitivos.

Otro problema es la presencia inevitable de divergencias dialectales o al menos topolectales en las lenguas indígenas. Esto se complica por la hipersensibilidad manifestada por muchas comunidades que quieren ver reflejada su propia forma de habla aún en los detalles más nimios, y muestran un rechazo frontal hacia variantes usadas en otras zonas o comunidades. Aun cuando tales discrepancias distan mucho de ser insolubles, la prudencia nos aconseja dar cabida al mayor número de formas alternas posibles, mientras las mismas no pongan en entredicho la inteligibilidad mutua. Por ejemplo, en guajiro "ella" puede decirse "shia" (ši'a) o "jia" (hi'a). Si bien preferimos en nuestras publicaciones la primera forma por ser menos ambigua y de uso más extenso, manifestamos nuestro beneplácito más explícito para quienes prefieran usar la segunda forma que también se entiende sin mayores complicaciones en todo el territorio guajiro. El punto de partida más aconsejable es un polimorfismo morfosintáctico y léxico, amplio y flexible, dentro del cual se sientan a sus anchas todos los hablantes, sin peligro ninguno de discriminación.

Un punto especialmente álgido lo constituye la creación de nuevos vocablos y expresiones para la designación de nuevas ideas y realidades. Sin rechazar terminantemente la adopción de préstamos lingüísticos a partir del español u otras lenguas dominantes, estamos convencidos de que esto debe quedar como último recurso, ya que coarta la creatividad libre y espontánea dentro de la lengua autóctona, violenta las estructuras de la misma y --para colmo-- crea dependencia y sumisión hacia las lenguas y culturas hegemónicas con el consiguiente debilitamiento del patrimonio originario. Si en warao decimos, por ejemplo, "maestro" en vez del término nativo "inaminatu", de ninguna manera nos limitamos solamente a introducir una palabra española sin mayores consecuencias. Por el contrario, provocamos el desuso de un término nativo formado por derivación, implantamos un grupo consonántico -str- inexistente en esta lengua, y reforzamos la conciencia subyacente --totalmente errónea, por supuesto-- de que el warao es un pobre "dialecto" que requiere obligatoriamente de este tipo de préstamos para lograr expresar de algún modo ideas de cierta complejidad.

Algunas veces los nuevos términos se crean sin traumas y se generalizan rápidamente, como por arte de magia. En yaruro, por ejemplo, "charā" --palabra enteramente tradicional-- significa "canoa", mientras que "kjɔndɛcharā" (canoa de fuego) es una embarcación provista de algún tipo de motor, y por extensión puede ser cualquier vehículo motorizado. Si queremos especificar, "uimomɛ kjɔndɛcharā" es una canoa de fuego que anda por el agua, "uɛmomɛ kjɔndɛcharā", una canoa de fuego que se desplaza arriba, es decir, vuela por el aire, y finalmente "dabumomɛ kjɔndɛcharā" es una canoa de fuego que se mueve en la tierra (carro, automóvil, camión, etc). Otros ejemplos de vocablos creados espontáneamente por hablantes de esta lengua son kjɔndɛtatā (luz de fuego, es decir, electricidad) nhɛm parɛā - jō (casa donde se escribe, o sea, escuela), chjipararī kjararō' nimbōrea (lo que habla en un hierro cóncavo, es decir, grabador de sonido).

En cualquier otro idioma indígena se encuentran ejemplos similares. En baniva, avión se dice corrientemente "mūlupale wītsi" (canoa del aire). En guajiro, el mismo término se traduce por "katūnasū" (objeto alado). En esta misma lengua, aeropuerto puede decirse "sūshakatūle katūnasū", el lugar donde se bajan los aviones. Pero este término no está todavía fijado por el uso, no forma parte aún del vocabulario guajiro convencional. Cabría decir, en forma alterna, sūpūlee katūnasū o, más breve aún, "katūnasūpūlee" (lugar especial para los aviones). Hay, en principio, posibilidades casi infinitas --algunas más felices que otras-- para verbalizar el mismo concepto. De modo que muy a menudo la creatividad de los propios hablantes conspira contra la fijación rápida de nuevas normas terminológicas.

Esto último se ilustra muy bien con los intentos que hemos hecho de traducir el término "justicia", al guajiro. Se puede acuñar, efectivamente, ana akua¹ipaa (buen proceder), loto akua²ipaa (proceder derecho) loto apūnaa (vía derecha), y muchos otros términos, perfectamente obje-

tables por los hablantes y de muy difícil aceptación generalizada, por encima de todo. Si las presiones aumentan por crear un significativo unívoco para el concepto de "justicia", no hay duda de que al cabo de un tiempo prudencial el término preciso aparecerá y será consagrado por el uso. Lo que no puede permitirse es imponer por decreto un término y forzar a los hablantes para que lo utilicen, cosa que por lo demás ellos jamás aceptarían en la práctica.

3- DIFICULTADES EN EL USO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LOS NIVELES SUPERIORES DE ENSEÑANZA

Todo lo anterior nos pone en cuenta de dificultades muy serias que obviamente habrá que confrontar en la programación de la Educación Intercultural Bilingüe para niveles más altos que los primeros años de enseñanza básica. Para estos primeros años, incluyendo el preescolar, disponemos ya de buenos materiales en varias lenguas o por lo menos no existen mayores problemas para elaborarlos. Pero ya para los años finales de la enseñanza básica y con mayor razón para la educación media, especial y superior, la tarea se complica enormemente.

Ahora bien, la Educación Intercultural Bilingüe tiene la aspiración legítima de implantarse progresivamente en todos los niveles educativos, sin excluir siquiera el universitario. En fin de cuentas, ¿qué nos impide teóricamente impartir clases de cualquier disciplina universitaria en caraña o piaróa?. De hecho existen universidades indígenas o con un fuerte componente indígena en algunos países, principalmente en EE.UU.

El gran obstáculo que hay que vencer es el del metalenguaje educativo. Es preciso elaborar programas en lenguas indígenas, lo mismo que libros de texto, literatura en general, y muchos materiales de apoyo. Los más escépticos preguntarán ¿cómo pretender la realización de todos estos objetivos, si la mayoría de nuestras lenguas indígenas no poseen en la actualidad, ni siquiera un término unívoco para traducir el concepto de "programa"?. Contestaremos que no es tan difícil crear esa palabra; además de que es perfectamente factible programar sin utilizar la palabra "programa" como tal.

Voy a iluminar esta idea mediante un caso concreto que surgió como discusión hace poco en el seno del equipo planificador. Uno de los profesores expuso que cuando él buscaba el equivalente de la palabra "patria", los maestros indígenas le respondían automáticamente con la palabra "tierra" en sus respectivas lenguas. A él le preocupaba mucho esa situación, por cuanto --aún sin dejar de reconocer la analogía entre "mi patria" y "mi tierra"-- se necesitaba algo más preciso, más explícito, para afinar la idea de pertenencia a un Estado, y a la nacionalidad venezolana en última instancia.

Yo le contesté que el problema era mucho menos grave de lo que parecía. La comunicación lingüística se da a través del discurso y no mediante una mera yuxtaposición de palabras y morfemas.

Si digo simplemente "mi tierra", tal vez no basta. Pero si desarrollo en idioma indígena todo un discurso bien articulado en torno a "mi tierra", hablando de la tierra en que nací, en que me criaron, donde tuve mis primeras experiencias, a la que estoy ligado a través de mi familia, mi comunidad, mi trabajo, mis placeres y hasta por mis problemas y necesidades, sí puedo desenvolver en forma dinámica todos los campos semánticos que me interesa poner en evidencia en relación con el concepto de "patria", aunque este carezca de un equivalente preciso por los momentos. A través de esta técnica discursiva, podemos explicar tranquilamente a todos los indígenas y en su propia lengua cualquier contenido mental que deseemos comunicar y con matices aun más precisos que si nos ciéramos a buscar traducciones más o menos literales a los conceptos claves que queremos transmitir.

Tal metodología discursiva nos permite hablar de todo sin ambigüedades, porque las explicaciones van colmando las lagunas conceptuales y definiendo todo aquello que no esté claro desde el inicio. Se trata básicamente del mismo procedimiento que siempre se ha utilizado con los alumnos de lengua española o inglesa --pongamos por caso-- cuando se les explica por primera vez lo que es la física, la química, la geografía y el concepto de oración, de gramática, de poder legislativo, de soberanía nacional o de todo cuanto se preste a la ampliación de nuestro universo cognoscitivo. En resumen, las terminologías estandarizadas hay que crearlas, pero la mejor vía de hacerlo es recurrir al lenguaje discursivo aplicado a cada esfera temática nueva, hasta que los nuevos vocablos vayan naciendo y a veces descartándose por el uso continuo.

4- NECESIDAD DE AMPLIAR Y GENERALIZAR EL USO DE LAS LENGUAS INDIGENAS EN TODOS LOS AMBIENTOS.

Ya sabemos que es perfectamente posible --quiero tanto difícil en el principio-- expresar cualquier idea o secuencia de ideas en una lengua indígena, por más que estas nada tengan que ver con la cultura étnica original. Además, esto ocurrirá mucho antes de producirse una verdadera estandarización del vocabulario o de otros componentes de cada lengua. Un buen hablante puede traducir --en forma adaptativa-- cualquier texto a su idioma, por muy engorroso que sea y por mucho trabajo que le cueste aclarar los supuestos culturales sobre los que descansa dicho producto lingüístico. Así, para traducir al guajibo una guía turística de Bélgica, tengo que explicar primero dónde queda ese país, cuáles son sus características más importantes, en qué difiere esencialmente de los lugares que el grupo étnico guajibo conoce por experiencia propia, y una serie de cosas más que para el lector occidental son perfectamente implícitas. Pero lo principal y más importante es que la traducción --que en este caso se convierte en una recreación del texto original-- se puede hacer si tanto el traductor como el oyente disponen de tiempo y motivación suficientes. De manera que en último análisis siempre quedará demostrado el principio básico de la equivalencia

entre las lenguas naturales: todo se puede decir en todas las lenguas del universo, más allá de las barreras culturales particulares. De lo contrario no sería posible la Educación Intercultural Bilingüe.

Una lengua, al moldear y ser moldeada por una cultura específica, se vuelve perfectamente capaz de exteriorizar verbalmente --por intermedio de todos y cada uno de sus hablantes-- cualquier objeto, relación, situación o circunstancia que se presente dentro de esa cultura. De allí que el lenguaje articulado sea el sistema expresivo más completo, abarcante y totalizador que existe. Más aún, así como toda cultura es expandible hasta el infinito, también el lenguaje que le sirve de vehículo comunicante, lo es por definición. Toda lengua y cultura poseen no solamente una riqueza infinita en tanto que intérpretes particulares de la experiencia humana universal, sino que ambas están abiertas y disponibles para una expansión virtualmente infinita a través de una dinámica que les es propia.

Sapir y Whorf tienen razón en lo que respecta a la influencia mutua entre lengua y cultura, siempre y cuando entendamos que no existe determinado absoluto en ninguno de los dos sentidos sino que se da un condicionamiento recíproco en ambas direcciones. Cualquier cultura es mejor expresada a través de la lengua que le sirve de medio primordial de comunicación; más esto no excluye que pueda ser interpretada con efectividad por cualquier otra. De igual manera, un idioma expresa con mucho mayor facilidad aquello que compete a la cultura de la cual es vehículo portador; hay, pues, un condicionamiento evidente que llega a conformar una barrera. Pero si recurrimos a una metodología intercultural idónea y la llevamos a sus últimas consecuencias, ninguna barrera será suficientemente poderosa para impedir la aplicabilidad de una lengua a una nueva situación cultural, por desconcertante que sea en un primer instante; y es preciso que esto lo comprenda cabalmente cada hablante indígena al igual que cada hablante de la lengua dominante. Mientras subsista la errada creencia de que la lengua indígena es --de alguna manera-- inferior, nunca se dará una verdadera interculturación, es decir, una comunicación horizontal, respetuosa y creativa entre distintas culturas, de manera que todas ellas resulten enriquecidas sin perder su originalidad.

Evidentemente, no basta con la educación escolarizada y formal para que esto se cumpla. Las lenguas indígenas deberán utilizarse crecientemente en todos los ámbitos. En la radio y en la televisión; en los establecimientos públicos y privados, así como en los señalamientos viales; en la prensa y en todo tipo de publicaciones; en las instituciones y oficinas gubernamentales de todos los niveles. Y es necesario, sobre todo, que el indígena hable, lea y escriba su lengua sin ninguna inhibición: en plena vía pública, ante gente extraña y aun lejos de su lugar de origen cuando tenga ocasión de hacerlo. Es menester abogar por la oficialización progresiva de todas las lenguas indígenas, mediante un proceso gradual pero continuo e ininterrumpido, hasta la estabilización plena aun de aquellas sobre las que se

cierte el peligro de extinción. En relación a este último caso, se impone la organización de preescolares especiales de recuperación lingüística y cultural, con participación decisiva de ancianos y ancianas indígenas que transmitan todo su conocimiento ancestral a los niños más pequeños de la comunidad, capaces aún de adquirir sin dificultad ni interferencias el idioma de sus mayores.

PROBLEMAS DE CARACTER EXÓGENO

Visto hasta ahora, con algún detalle, los factores endógenos de la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe, pasaremos a una exposición mucho más somera y reducida de los problemas de orden exógeno que afectan la consolidación de la nueva modalidad educativa. Como dijimos arriba, se trata más que todo de realidades de orden sociopolítico, económico y cultural que por definición caen fuera del ámbito estricto de la Educación Intercultural Bilingüe.

Es oportuno citar una parte de la Declaración de Puerto Ayacucho del 11 de marzo del presente año, firmada en la sesión final de la Reunión del Instituto Indigenista Interamericano celebrada en esa ciudad.

INTRODUCCION:

"Durante los últimos años las Políticas Indigenistas de los Países Americanos, han recogido algunas de las demandas de los pueblos indios que pugnan por superar las formas de colonialismo, discriminación y opresión que secularmente han padecido. Para nadie puede ser un secreto que los pueblos indios de esta parte del continente han sufrido y continúan sufriendo toda clase de atropellos y vejámenes, tales como usurpamiento de sus territorios, la expoliación de sus recursos, la dominación económica, política e ideológica, el desprecio por sus culturas, lenguas y su propia condición humana, la permanente y sistemática contaminación de su ambiente con las dramáticas consecuencias para su salud colectiva. Estas situaciones se ven agravadas por la formulación y ejecución de proyectos de desarrollo con carácter depredador que consideran a la Amazonía como un espacio geopolítico vacío y de libre disponibilidad para la continuación de la conquista y la colonización".(1)

Principios Generales

- 1.- "Las 300 etnias que habitan la Región Amazónica constituyen un patrimonio civilizatorio único e irremplazable para la humanidad. Este patrimonio se encuentra gravemente amenazado en su integridad y en sus posibilidades de desenvolvimiento y proyección futuros, ante modelos irracionales de desarrollo que ignoran voluntariamente la capacidad creadora y los conocimientos milenarios acumulados por estos pueblos".
- 2.- "Frente a los modelos desarrollistas en crisis cobran cada día mayor vigencia los modelos de Auto-desarrollo, llámese estos ecod-

sarrollos o etnodesarrollos, muchos de los cuales recogen y expresan la experiencia histórica de los pueblos de la Cuenca Amazónica. Esto último supone la garantía de niveles de autodeterminación y gestión autónoma compatibles y complementarios con los proyectos nacionales de los países signatarios del Tratado de Cooperación Amazónica tal como afirman los cancilleres de dichos países en la Declaración de Belén (Brasil I). 'La población indígena autóctona constituye elemento esencial de la Amazonia y es fuente de conocimiento y hábitos que sirven como base de cultura y economía locales, siendo por tanto merecedora de particular atención en el planeamiento actual y futuro en la Región Amazónica de cada país'".

- 3.- "Este reto impone que las políticas indigenistas de los países signatarios respondan a lineamientos coordinados que garanticen acciones coherentes y sistemáticas en favor de las etnias involucradas. Ello se hace especialmente necesario en los numerosos casos de etnias indígenas que comparten áreas fronterizas de dos o más países".

Tal como lo establece el espíritu y los propósitos del Tratado de Cooperación Amazónica, las poblaciones indígenas de la Región son merecedoras, de hecho y de derecho, de un trato preferencial en todo lo concerniente a las decisiones que las afecten en forma directa o indirecta."

(Tomado de: *Voz Indígena*, Año 5, N° 21. Caracas, abril de 1983, pp. 4-6).

A pesar de la validez indiscutible de todas estas ideas, definiciones y objetivos, las políticas indigenistas aún no marchan siquiera de una forma medianamente aceptable, si bien hay que reconocer el esfuerzo conjugado de muchas personas e instituciones y los indudables avances que ha habido.

La discontinuidad administrativa --resultado de la excesiva politización y partidización de la vida nacional-- se hace sentir muy fuertemente en todos los programas orientados hacia la población indígena, por cuanto estos se interrumpen, se encogen, se modifican y se distorsionan con un simple cambio de orientación o de algunos funcionarios claves. La incoordinación entre los ministerios y las instituciones que se dedican a esta problemática sigue siendo proverbial, y hoy se ve agravada por la gran reducción presupuestaria en todo el ámbito de la administración pública.

La autogestión indígena, la participación de los propios indígenas o al menos de algunos de sus representantes, continúa siendo muy escasa y mediatizada, sobre todo por factores políticos y personales. Solo un pequeño porcentaje de funcionarios indigenistas o vinculados a los indígenas trabajan con mística y devoción, mientras que la mayoría se muestra apática y en veces contraria a la recuperación de las etnias. La formación,

capacitación y motivación de los propios maestros bilingües indígenas deja mucho que desear en numerosos casos.

No se ha podido frenar la penetración de terratenientes ni se han detenido las obras de infraestructura --tales como el cierre del Caño Mánamo-- y explotaciones de proporciones faraónicas, las cuales constituyen un peligro evidente e inmediato para la integridad de numerosas comunidades, al alterar de manera irreversible sus condiciones de vida destruyendo el ecosistema de zonas enteras.

Existen proyectos de poblamiento militar y civil de las zonas fronterizas habitadas por diversas etnias, así como planes de concentración compulsiva de las comunidades indígenas, acompañadas de la creación de grandes internados educativos que de por sí contradicen toda la concepción filosófica, científica y humana de la Educación Intercultural Bilingüe. Ha habido, por fortuna, importantes reacciones por parte de un conjunto de sectores frente a tales políticas, tan etnocidas como aberrantes. En fin, aún existen las Nuevas Tribus --con su sabotaje permanente tanto hacia el programa como los alfabetos aprobados--, y tantos otros problemas menudos y graves que sería difícil terminar de enunciar....

Con todo lo que estas dificultades representan, no tenemos derecho ni tiempo de ser pesimistas. La Educación Intercultural Bilingüe es una realidad que ha tomado impulso y todos podemos

hacer algo --como profesionales y como ciudadanos-- para ayudar en el proceso de su consolidación total.

RESUMEN

La Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas ha tenido grandes avances en Venezuela en los últimos años. El autor describe los obstáculos encontrados, los logros alcanzados, la estrategia a seguir, y afirma que esta nueva modalidad educativa se afianzará en el país a mediano plazo.

REFERENCIA:

- (1) Existe también el modelo bilingüe-bicultural utilizado en EE.UU., México y otros países. Esto supone --por lo menos en teoría-- manejar simultáneamente dos culturas paralelas y escindidas. Sin embargo, así como es relativamente fácil ser bilingüe o aún trilingüe, es inverosímil poseer en esta forma dos culturas a la vez, lo cual implicaría tener una doble personalidad y optar entre dos órdenes de respuestas posibles en función de todas las situaciones vitales. Por estas y otras razones, en las reuniones entre expertos se ha venido imponiendo el modelo intercultural bilingüe.



capacitación y motivación de los propios maestros bilingües indígenas deja mucho que desear en numerosos casos.

No se ha podido frenar la penetración de terratenientes ni se han detenido las obras de infraestructura --tales como el cierre del Caño Mánamo-- y explotaciones de proporciones faraónicas, las cuales constituyen un peligro evidente e inmediato para la integridad de numerosas comunidades, al alterar de manera irreversible sus condiciones de vida destruyendo el ecosistema de zonas enteras.

Existen proyectos de poblamiento militar y civil de las zonas fronterizas habitadas por diversas etnias, así como planes de concentración compulsiva de las comunidades indígenas, acompañadas de la creación de grandes internados educativos que de por sí contradicen toda la concepción filosófica, científica y humana de la Educación Intercultural Bilingüe. Ha habido, por fortuna, importantes reacciones por parte de un conjunto de sectores frente a tales políticas, tan etnocidas como aberrantes. En fin, aún existen las Nuevas Tribus --con su sabotaje permanente tanto hacia el programa como los alfabetos aprobados--, y tantos otros problemas menudos y graves que sería difícil terminar de enunciar....

Con todo lo que estas dificultades representan, no tenemos derecho ni tiempo de ser pesimistas. La Educación Intercultural Bilingüe es una realidad que ha tomado impulso y todos podemos

hacer algo --como profesionales y como ciudadanos-- para ayudar en el proceso de su consolidación total.

RESUMEN

La Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas ha tenido grandes avances en Venezuela en los últimos años. El autor describe los obstáculos encontrados, los logros alcanzados, la estrategia a seguir, y afirma que esta nueva modalidad educativa se afianzará en el país a mediano plazo.

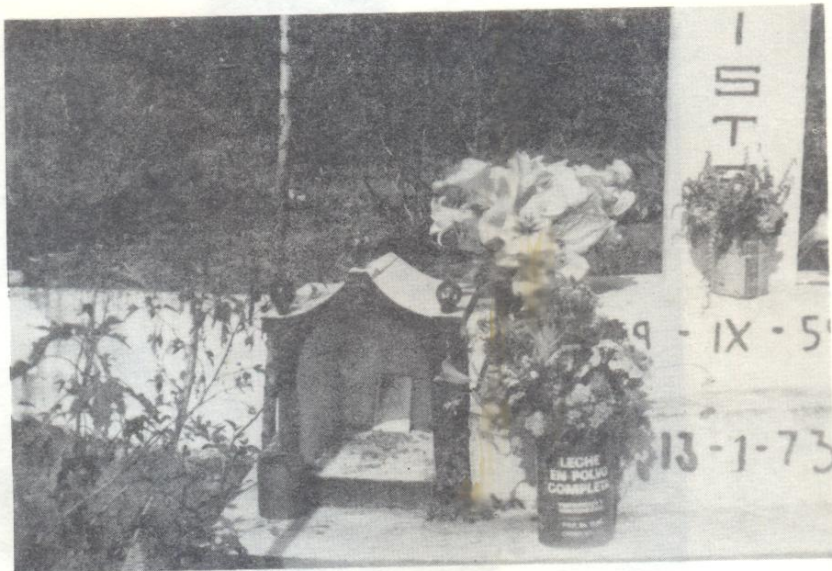
REFERENCIA:

- (1) Existe también el modelo bilingüe-bicultural utilizado en EE.UU., México y otros países. Esto supone --por lo menos en teoría-- manejar simultáneamente dos culturas paralelas y escindidas. Sin embargo, así como es relativamente fácil ser bilingüe o aún trilingüe, es inverosímil poseer en esta forma dos culturas a la vez, lo cual implicaría tener una doble personalidad y optar entre dos órdenes de respuestas posibles en función de todas las situaciones vitales. Por estas y otras razones, en las reuniones entre expertos se ha venido imponiendo el modelo intercultural bilingüe.





"Locos" de San Gerónimo.
El Cerrito, Santo Domingo, Cordillera de Mérida.



Altar de María Lionza, Arroyos de Agua Blanca.
Estado Portuguesa.