

Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación

Sergio Serrón Martínez

“Andrés Bello” UPEL-IPC

Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias

sergio_serron@hotmail.com

Me acompañan los sueños. Me acompañan también los que sueñan. Juntos se están revitalizando culturas e idiomas casi olvidados en África y en nuestro propio continente. Se está soñando tanto que ya se están recuperando especies y animales. Continúa la preocupación por la Amazonia pero hay fuerzas ambientalistas que sueñan al mismo tiempo que están bien despiertas. (Esteban Emilio Mosonyi Entrevista El Nacional – Caracas – 7 agosto 2000 – C8).

Nosotros los indígenas también tenemos la herencia que nos dejaron nuestros ancestros de donde arrancar y consolidar nuestra autodeterminación como pueblos indígenas pemón, con características propias de una población con cultura (Casilda Berti y Antonio Sifontes - educadores pemones -, 1999: 123).

Resumen

El trabajo se orienta por los presupuestos de la planificación lingüística y es de carácter exploratorio, descriptivo y documental. En el mismo, revisaré sucintamente la diferente situación actual de las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, a partir de la consideración del texto constitucional de 1999 y de la realidad política, educativa, social y lingüística de cada colectivo, para intentar explicar por qué la marginación y la exclusión no han dejado de ser una constante. Desde el punto de vista teórico, propongo una reconceptualización de la competencia comunicativa, objetivo teórico inicial de la educación, y que deviene imprescindible para desarrollar una cultura comunicativa – y, sobre todo, la

cultura democrática objetivo final que integra todas las anteriores. Los resultados muestran que además de la disparidad en la consideración política y social, ambas comunidades requieren una atención educativa prioritaria, centrada en una revisión del concepto de interculturalidad, y por ende de bilingüismo, en un nuevo marco ideológico, sin dejar de lado la necesidad de construir la sociedad multiétnica y pluricultural. Este trabajo servirá de insumo básico para el desarrollo de programas y proyectos orientados a integrar los grupos minoritarios.

Palabras clave: Interculturalidad, bilingüismo, indígenas, sordos, cultura democrática.

Bilingualism, Interculturality and Education: an Approach to the Indigenous and Deaf Communities in Venezuela

Abstract

This study is oriented by presuppositions about linguistic planning and is exploratory, descriptive and documental in nature. It succinctly reviews the current diverse situations of the indigenous and deaf communities in Venezuela, in the light of the 1999 constitutional text and the political, educational, social and linguistic reality of each group, to try to explain why marginalization and exclusion are still constants. From the theoretical viewpoint, the study proposes a re-conceptualization of communicative competence, the initial theoretical objective of education, which becomes essential for developing a communicative and above all, a democratic culture, the final aim that integrates all others. Results show that besides the disparity in political and social considerations, both communities require priority in educational services centered on a review of the interculturality concept, and therefore of bilingualism, in a new ideological framework that does not put the need for building a multiethnic and pluricultural society aside. This study will serve as a basic component for developing programs and projects oriented toward integrating minority groups.

Key words: Interculturality, bilingualism, indigenous, deaf, democratic culture.

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, “enseñar lengua” tiene hoy seis referentes: 1) enseñar la lengua oficial nacional a quienes las tienen como lengua materna, 2) alfabetizar y/o hispanizar (enseñanza intercultural-bilingüe) a poblaciones autóctonas, 3) enseñar las lenguas autóctonas a poblaciones criollas, 4) alfabetizar e hispanizar a los deficientes auditivos, usuarios de la lengua de señas, en ningún caso co-oficial, pero con cierto grado de reconocimiento. 5) enseñar otras lenguas (extranjeras) a la población nacional, y 6) enseñar la lengua oficial nacional a extranjeros: como segunda lengua (en el propio territorio) o como lengua extranjera. En términos generales, todos estos referentes integran interculturalidad y educación, pero sólo dos, el segundo y el quinto, las relacionan con bilingüismo.

En este trabajo, revisaremos sucintamente la diferente situación de ambos grupos a partir de la consideración del texto constitucional de 1999 y de la realidad político, educativa, social y lingüística de cada colectivo. Haremos también algunas referencias a posibles e imprescindibles áreas de investigación que apoyen la aplicación de programas educativos centrados en la integración.

Nuestro objetivo es, a partir de una revisión bibliográfica y documental, describir y analizar la realidad que confrontan estas poblaciones, lo que permitirá enriquecer los estudios y proyectos que se están desarrollando para hacer realidad el texto constitucional que apoya los programas de integración, equidad y desmarginalización social, política y educativa de los grupos minoritarios. No menos interesante es la posibilidad de apoyar otra área sensible de la realidad educativa nacional, como es la de la formación docente especializada.

Nuestro marco conceptual se inscribe en la Planificación Lingüística y educativa. En ese contexto, deviene fundamental contar con una presentación básica de la realidad lingüística nacional, heterogénea y disímil. A este aspecto, le dedicaremos los apartados siguientes. A continuación, relevaremos algunos temas educativos que permiten comprender mejor la realidad y aportar informaciones para futuros trabajos. Finalmente, y a manera de conclusión, expondremos el bilingüismo como un objetivo social integral y mostraremos su vinculación y la del enfoque intercultural, con dos constructos que deberían orientar los fines educativos: la construcción de una cultura comunicativa, que es el carácter so-

cial de la competencia comunicativa individual, y de una cultura democrática, que es el fin último de la educación.

1. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN VENEZUELA LENGUA OFICIAL, LENGUAS OFICIALES, LSV

El Preámbulo de la Constitución vigente (1999) define nuestra realidad cuando expresa que “con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, *multiétnica y pluricultural* [...]” se decreta la nueva Constitución. Un país conformado por oleadas sucesivas desde el mundo precolonial con pueblos autóctonos de diferentes antigüedades, con una colonización no sólo multilingüe sino multidialectal, con la integración de una determinante importación de mano de obra esclava – también multilingüística como en todo el Caribe – para la incipiente economía agrícola, especialmente cacaotera. Una segunda referencia debe iniciarse con las migraciones características del siglo XIX, acentuadas en el siglo XX por la explotación petrolera, primero de poblaciones europeas – fundamentalmente de lenguas latinas como el portugués, italiano, gallego y los variados dialectos españoles y posteriormente, de otras diversas nacionalidades y lenguas: árabes, chinos (también de múltiples lenguas y dialectos). Finalmente, ya en la segunda mitad del siglo XX, el país recibió unas fuertes corrientes migratorias que se originaron primero en las dictaduras fascistas europeas y en las consecuencias naturales de guerra y postguerra, y después, en la endémica grave situación económica y política de Latino América. No podemos dejar de lado un aporte puntual pero significativo del alemán de la Selva Negra ubicado, desde hace más de 150 años, en un enclave rural y turístico cercano a Caracas (alemanisch - Mosonyi y González Nãñez, 1970), así como tampoco, la presencia de una representación local de esas formas características de la lingüística caribeña que son los criollos (patois de Güiria y el loango de Barlovento - Mosonyi et al, 1983). Estamos hablando de un país cuya peripecia histórico-económica hizo lo que su Constitución recoge: multiétnico y pluricultural, y en ambos conceptos, el tema lingüístico o es determinante, fundamental, o es, por lo menos muy importante. Como es importante también señalar que a diferencia de otros países, Venezuela ha sido históricamente un país de acogida, un país receptor, distinta, por ejemplo, de los países europeos que en su mayoría han sido por épocas, emigrantes e

inmigrantes o de muchos países de América, tradicionalmente con población inmigrante.

Los “Principios fundamentales” de la Carta Magna señalan “El idioma oficial es el castellano”. Sin embargo, esta primera afirmación lingüística que determina que la lengua materna del 90% de la población es “oficial” (1) no implica homogeneidad ni idiomática (2), ni cultural, ni -como es evidente- étnica.

Por otra parte, Biord (2002) expresa que como reconocimiento constitucional a largas luchas de los pueblos indígenas y sus aliados desde los 50, se agrega en el texto constitucional: “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 patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad” (3).

En resumen:

Venezuela es un país con una población que mayoritariamente tiene el castellano como lengua materna, y, con carácter constitucional (artículo 9) de lengua oficial, sin embargo, ahora comparte ese rol con idiomas indígenas, ancestrales y patrimoniales. En otras palabras, pasó de ser una lengua impuesta y dominadora, superior pero nunca mejor, a ser una que, en democrática igualdad, transita con sus iguales el camino hacia un futuro que antes les fue negado. Enorme paso que nos ayuda, por fin y luego de cinco siglos, a dejar atrás la conquista y la colonia y, sobretodo sus consecuencias de miseria y explotación, pero nos obliga también a ser coherentes con ese precepto en el desarrollo de políticas educativas (Serrón, 2001a).

2. ¿PERO QUÉ INCLUYE “IDIOMAS INDÍGENAS”?

Es un conjunto muy heterogéneo y como también señala Biord (2004) “En virtud del dinamismo y complejidad de los fenómenos étnicos, es posible que existan otros pueblos que o bien no hayan sido reportados o bien que hayan sido subsumidos bajo la identidad étnica de otros pueblos vecinos.” Es así como encontramos autores que hablan de 32 ó 33 pueblos indígenas, otros de 24, las clasificaciones y asignaciones varían también (4). Este factor de diversidad tendrá relevancia más adelante.

En todas las hipótesis se agrupan en 6 familias y un séptimo grupo, todavía sin asignar (5):

Arawako (aproximadamente 200.000): En el Zulia (occidente) Añú y Wayuu (también en Mérida y Trujillo), En Amazonas (oriente) Baniva, Baré, Kurripako, Lokono, Piapoko (también en Bolívar) y Warekena.

Caribe (aproximadamente 45000): En Oriente: Akawayo (Bolívar), Chaima (Monagas y Sucre); Cumanagoto (Anzoátegui, Monagas y Sucre), Eñepá (Amazonas y Bolívar); Kariña (Anzoátegui y Bolívar); Pemón (Bolívar), Wanai (Bolívar), Yavarana (Amazonas), Yekuana (Amazonas y Bolívar) y en el Occidente Yukpa (Zulia).

Chibcha (poco más de 1500) Barí (Zulia).

Saliva (12.000): en Oriente: Maku (Amazonas), Sáliva (Amazonas) y Wótuja (Amazonas y Bolívar).

Tupi (poco más de 700): Yeral (Amazonas).

Yanomama (casi 10000): Sanemá (Amazonas y Bolívar) Yanomami (Amazonas).

Sin clasificar o en proceso de estudio: Jodi (500-Amazonas y Bolívar); Puinave (700-Amazonas y Bolívar), Pumé (4000-Apure), Sapé (25-Bolívar), Uruak (40-Bolívar) y Warao (20000-Delta Amacuro, Monagas y Sucre).

Desde este punto de vista lingüístico, tenemos otro aspecto fundamental que debe ser considerado también: la lealtad hacia su lengua autóctona. Aunque no hay estudios totalmente confiables sobre el tema y tampoco dentro de cada comunidad la situación es uniforme, podría señalarse, siguiendo a Biord (2004) que un alto porcentaje de los indígenas mantiene su lealtad a la lengua autóctona, según podemos apreciar en el Cuadro 1.

No hay factores uniformes que expliquen esta lealtad, como ha sido tradicional hacerlo con el aislamiento (la nación wayúu 86%, no se encuentra aislada, sin embargo, otras con alto o bajo porcentaje, lo están). No obstante, la acción persistente de desetnización seguramente por factores económicos, sobre algunas poblaciones ubicadas en secciones muy sensibles de la geografía nacional por la presencia petrolera, podrían introducir explicaciones más efectivas. Es importante señalar también, que el proceso de extinción de lenguas indígenas (que exponen Wurm,

Cuadro 1. Lealtad a la lengua autóctona

Pueblo indígena	Población	Lealtad lingüística %
Akawayo	807	100
Añú	17.437	2
Baniva	1.150	44
Baré	1.210	16
Barí	1.520	98
Chaima	n. d.	S/d
Cumanagoto	n. d.	S/d
Eñepá	3.133	100
Jivi	11.064	93
Kari'ña	11.141	36
Kuiva	375	98
Kurripako	2.806	85
Lokono	248	91
Mako	345	100
Pemón	18.871	98
Piapoko	1.331	94
Puinave	773	87
Pumé	5.415	94
Sáliva	79	28
Sanema	2.058	100
Sapé	28	100
Uruak	45	100
Wanai	177	11
Warao	23.957	97
Warekena	409	57
Wayuu	168.310	86
Wótujá	11.103	99
Yanomami	7.069	100
Yavarana	318	47
Yekuana	4.408	99
Yeral	731	72
Yukpa	4.173	99

Fuente: Biord, 2004.

1991 y Adelar, 1991, citados por Oquendo, 1998), parecería contradecirse con programas nacionales de revitalización de lenguas y culturas y fundamentalmente por una acción recuperadora de esa identidad, como la señalada por Croes y Biord (1999) para chaimas y cumanaotos.

Como vemos, con cifras actualizadas podríamos hablar de una población indígena nacional de poco más de 500000 (6) en un total de 26 millones, es decir, algo menos del 2%, se distribuye en 6 estados ubicados al Oriente y al Occidente del país (en las franjas fronterizas o en zonas aledañas, lo que agrega nuevos problemas con los contactos interlingüísticos con diversas lenguas, español-español, español-inglés, español-portugués). Desde el punto de vista socio-económico su habitat lo constituyen las zonas más pauperizadas venezolanas y la migración urbana se encuentra, salvo excepciones, en los sectores más marginados. Sus lenguas y culturas cuentan en el marco constitucional, con un reconocimiento total, sin embargo, pese a su valioso y apreciable acervo cultural (que diversos autores subrayan en campos como el simbólico, cognoscitivo y literario y que se refleja, por ejemplo, en una variada artesanía) la situación diglósica (existencia de variedades funcionalmente diferenciadas – pertenezcan o no a la misma lengua – vid Ferguson, 1959 y Berutto, 1979) superpuesta o no al bilingüismo, ha llevado a un proceso externo a la comunidad o interno – que afecta aún más – de desprecio a la lengua y de baja consideración de la cultura autóctona.

2.1. La comunidad sorda y su lengua de señas venezolana

El otro grupo al que dedicaremos nuestra atención es el de la comunidad sorda usuaria de la lengua de señas venezolana (7). Pese a una lucha denodada de sus miembros, apoyados – parcialmente – por grupos universitarios vinculados a lo que ha sido denominada “educación especial”, no obtuvieron reconocimiento constitucional similar, no obstante a que en su artículo 81, con un espíritu veladamente discriminatorio y descendiente se expresa: “/.../ Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas” (subrayado nuestro), pese a que esa “lengua” no es aceptada en el mismo nivel que otras lenguas (8).

Los sordos como todos los seres humanos tienen y siempre han tenido la capacidad de desarrollar el lenguaje /.../ Sólo que como no podían hacer uso de la audición, crearon lenguas cuya mani-

festación pudiese ser vista en lugar de oída, y crearon las lenguas de señas (Sánchez, 1991: 5-6).

Pese a esta discriminación, la comunidad sorda cuenta con 34271 miembros(as) (según el Censo 2001, la tercera comunidad lingüística del país, luego de la castellana y la wayú), organizaciones comunitarias y sociales que han desarrollado liderazgos reconocidos, instituciones especializadas, formación universitaria, dependencias ministeriales, y un grupo sensible de investigadores especialmente en la Universidad de los Andes -Mérida- y en la universidad Pedagógica – Caracas (reflejados, aunque muy parcialmente, en la bibliografía).

En cuanto a la lealtad lingüística con la lengua de señas venezolana, por razones obvias, es muy alta, pese a las presiones de una sociedad oyente que no la reconoce, intenta no reconocerla e insiste con programas “oralistas” que la discriminan: la comunidad sorda se conforma en torno a esa lengua de señas y está constituida por todos los sordos y sólo por los sordos: lengua y cultura están íntima e indisolublemente unidas. En este sentido, frente a la lealtad por opción cultural que caracteriza a las poblaciones indígenas, tenemos aquí, una lealtad por estricta necesidad, por un factor de sobrevivencia.

En lo referente a la situación de diglosia y bilingüismo, admite también sus propias definiciones y caracterizaciones, que la tornan parcialmente diferente a la realidad sociolingüística indígena: 1. el usuario sordo de la LSV, no tiene acceso a otra lengua que no sea de señas; 2. como en el caso de las lenguas indígenas, su contexto está conformado por usuarios de otra lengua, el español, que no usan la LSV y cuando la usan -por ejemplo, maestro bilingües - no lo hacen en los niveles que permitirían considerarlos bilingües, es decir, no más allá de un dominio básico y funcional (Oviedo, 1995); 3. la conformación de la comunidad, tampoco es uniforme por cuanto la adquisición es tardía (hijos de padres oyentes) o inicial (hijos de padres sordos), esta factor diferencial es muy relevante; 4. el acceso a la cultura inherente, también es diferente; 5. la comunidad sorda no tiene un espacio geográfico donde se radica: su espacio lo constituye la escuela o las instituciones comunitarias específicas y la familia, cuando se da la hipótesis del grupo familiar sordo, tal vez, éste podría ser el más importante de los factores diferenciales.

3. LA EDUCACIÓN

Corresponde, ahora, una revisión de la situación educativa. Centramos la atención inicial en algunos artículos de la nueva constitución, para que establezcan el marco legal general y luego haremos algunas consideraciones específicas, podríamos afirmar, como ya lo hemos hecho, que la problemática planteada con las minorías lingüísticas y culturales son reflejos de los problemas que afectan todo el andamiaje educativo y que esta sección constitucional intenta reparar. Para facilitar la comprensión, iremos de los artículos más específicos a los que establecen principios fundamentales, programáticos, del hecho educativo.

La enseñanza de la lengua castellana (9), hasta el diversificado, es obligatoria, exceptuando, a las comunidades lingüísticas indígenas para las que se considera no una atenuación de la obligatoriedad, sino un desarrollo de la norma de oficial compartida (107). La misma estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica (104), de tal forma que los educadores estén en condiciones de darle a todos la posibilidad de ejercer el derecho a una educación integral, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (103), negando de plano la educación remedial con la que se suele acrecentar el déficit socio-cultural-educativo de los sectores desfavorecidos y, en este caso concreto, de las comunidades de la diversidad nacional. El conjunto apoya la enunciación programática, fundamental y obligante: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es **democrática**, gratuita y obligatoria.” (102). El texto constitucional en este conjunto es una reafirmación y aplicación de lo expuesto hace 25 años por la Declaración de Persépolis de la UNESCO: “La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político” (UNESCO, Coloquio de Persépolis, 1975 – Hamadache *et al.*, 1988) y, como tal acto político, ha sido considerado en todas las administraciones, cualquiera haya sido su orientación.

3.1. “Educar al Indígena”

En 1982 se inició el programa dispuesto en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe aprobado en setiembre de 1979 (Decreto 283) que tenía como objetivo preservar las lenguas de las etnias culturalmente distintas y superar las dificultades planteadas por un régimen educativo que repetía contenidos y programas orientados a la población criolla:

pretende contribuir a definir la concepción y praxis de la educación indígena, teniendo como punto de partida su propia e intransferible realidad, su grado de desarrollo cultural, el uso y el enriquecimiento de su lengua nativa, en armoniosa complementación estratégica con una progresiva castellanización; su experiencia de educación informal; su nivel tecnológico; sus formas de propiedad, de trabajo y de organización social de la producción; y sus potencialidades para la autogestión en la promoción de sus propios servicios educativos, que afirman la personalidad, dentro de un sistema educativo nacional razonablemente flexible (Ministerio de Educación 1981: 1).

En diversas oportunidades se hicieron evaluaciones que desnudaron los problemas en su aplicación debido al número insuficiente de maestros indígenas sustituidos por docentes criollos generalmente desconocedores de la lengua y la cultura del grupo, a la escasez de recursos en general y de textos especiales bilingües y a la carencia de un equipo interdisciplinario especializado para planificar y dar seguimiento a los planes.

Algunas experiencias, como la realizada por la Oficina Ministerial correspondiente con la etnia yekuana y por la organización UNUMA (Asociación Civil de Apoyo al Indígena - ONG) con la etnia pemón, demostraron la viabilidad de un programa intercultural bilingüe asistido, con la formación de recursos docentes propios, producción comunitaria de textos, valoración interna y externa de lengua y cultura. Sin embargo la mayoría de las etnias ocupantes de áreas periféricas de escaso desarrollo o constituyentes de la denominada variante indígena de la marginalidad urbana, no han contado con programas en esta dirección.

La situación empieza a revertirse, como ya hemos dicho, con la aprobación de la nueva constitución que luego de reconocer los idiomas indígenas, establece (artículo 121 de su capítulo VIII - De los Derechos de los Pueblos Indígenas) que “/.../ tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto, /.../ una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades, valores y tradiciones /.../”. No obstante, es bueno acotar, que los intentos en esta dirección siguen chocando con la vigencia de los factores distorsionadores enumerados antes, pese a que por parte de la Admi-

nistración, se han hecho esfuerzos – hasta ahora infructuosos - orientados a mejorar la calidad de vida y la educación de estas comunidades.

La polémica propuesta hecha (Causa Amerindia Kiwxi - Caño Taucá 3 de Diciembre del 2001) de la creación de una **Universidad Indígena** parecía ser una respuesta a las necesidades generadas por el espacio constitucional abierto y un complemento necesario a los procesos, ya muy largos, que confluyeron en la educación intercultural bilingüe:

En este horizonte estamos dando en Taucá los primeros pasos formando a los indígenas en un ambiente natural indígena, con la presencia de sabios indígenas para que ellos elaboren sus primeros textos: las cartillas de lectura, los libros de lectura, las gramáticas, los diccionarios, los textos que han de usar los jóvenes de secundaria en sus comunidades y se vaya ampliando el campo de la investigación, desde preparar y formar educadores indígenas hasta abarcar profesiones apropiadas en los amplios campos del saber que exige asumir en interculturalidad los conocimientos de la cultura universal. Es el comienzo vital de una semilla que se siembra y que comienza ya a brotar.

Sin embargo, como quedó en evidencia en el Simposio sobre Enseñanza y mejoramiento del español como segunda lengua en hablantes indígenas adultas (Universidad Católica Andrés Bello – Academia de la Lengua, Caracas, 25 de junio de 2003), hay fuertes, y bien fundamentadas objeciones, sobre todo a la ideología subyacente en algunas de estas proposiciones.

3.2. “Educar al sordo”

Un movimiento muy sólido ha germinado, en torno a la educación de niños y adolescentes con dificultades auditivas. El planteamiento hecho por los especialistas para desarrollar un programa intercultural bilingüe integral, se centra en el reconocimiento de su lengua de señas venezolanas como lengua materna y en la adopción de una actitud diferente a la asistencialista con una visión integradora mucho más profunda que supere las deficiencias de las políticas ministeriales (República de Venezuela, 1997). En tal sentido, tres enfoques fundamentales acercan nuestros dos temas: se puede considerar la sordera más como un fenómeno ideológico que fisiológico, más social que educativo (Morales, 2000: 27), como consecuencia debe abandonarse la dependencia [ideológica]

de la comunidad oyente cuya falta de preparación para abordar eficientemente la labor educativa (docente, familia, comunidad) es evidente y generar los cuadros (docentes, planificadores, investigadores) que se requirieron. La propuesta de la Universidad Indígena podría repensarse en términos de Universidad para la Diversidad que permita “Educar para este pluralismo [que] conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social (Amorós y Pérez, 1993)” y que buscaría, como efecto social, del colectivo desarrollar una “educación intercultural [que] no es ni debe identificarse con la educación de niños pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural” (Muñoz, 1997).

En Venezuela no podríamos decir que nuestras poblaciones autóctonas y con deficiencias auditivas son marginales ni desfavorecidas educativamente con una educación que más que remedial es, como hemos dicho anteriormente, analgésica: sería ignorar que casi el 80% de la población se encuentra, todavía, conformando sectores excluidos. Hay sin embargo, dentro de ese diagnóstico pesimista, un pronóstico optimista que indica que un marco legal y constitucional propicio enmarca una acción de diversos sectores (desde ONG hasta académicos y ministeriales) comprometidos ideológicamente con la transformación y con una visión actualizada. Hemos visto que hay factores que contextualizan realidades diferentes, pero también otros contextualizan un marco de similitud, en este aspecto se inscribe que ambas comunidades están excluidas, marginadas y lejanas de un proceso de integración que exigiría una revisión en los términos que intentamos presentar a continuación.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN: DEL BILINGÜISMO Y LA INTERCULTURALIDAD A UN ENFOQUE ORIENTADO HACIA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN UN MARCO COMUNICATIVO

A lo largo de la exposición hemos ido presentando algunas conclusiones sobre las que se deberá trabajar en un proyecto de propuesta integral. Enseñar lengua abarca un amplio espectro, pero la idea central es precisamente “enseñar lengua”, lo que obliga a subrayar las similitudes y

a difumar las diferencias. La heterogeneidad lingüística y social nacional nos lleva a un trabajo de planificación lingüística y educativa que tiene un campo de interés primordial en dos expresiones minoritarias que reflejan exclusión y marginación: las comunidades indígenas y sorda. En esta dirección, tienen diferencias que abarcan la razón de la lealtad, socio-cultural o pragmática, el enfoque del proceso bilingüe y la relación con la diglosia, y los productos relacionados con su consideración social y política y hasta con su autoestima. Sin embargo, estas consideraciones finales más que un concluir implican un desembocar. En efecto, una sociedad como la que define la Constitución, se fundamenta en una visión cultural diferente. Cuando hablamos de cultura comunicativa y cultura democrática, pensamos en un modelo de sociedad en la que la interculturalidad constituye un objetivo a cumplir permanentemente y el bilingüismo no es un contenido de inclusión minoritaria, sino un componente básico de una sociedad de amplitud.

Por esta razón, en el desembocar de este cierre, haremos algunas reflexiones sobre el tema del bilingüismo en las comunidades indígenas, por estar más avanzado su proceso que en la comunidad sorda nacional, pero, en oportunidades, agregaremos alguna reflexión sobre estos últimos, a beneficio de inventario.

En ese contexto, surge evidente la necesidad de reinterpretar algunos conceptos. Se podría establecer que el carácter bilingüe implica una competencia comunicativa en su primera lengua y que es acompañada por una competencia parecida en otra lengua, tanto que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Sus características más resaltantes, desde el punto de vista individual, son la independencia de los dos códigos, la alternancia rápida entre ambos y la traducción que le permite expresar los mismos significados en ambos sistemas: sin embargo, veinte años de educación intercultural bilingüe no han conseguido, ni remotamente ese nivel (10), como tampoco lo han conseguido en los otros referentes de “enseñar lengua”.

Debemos además, ir estableciendo nuevos elementos para comprender e integrar mejor el concepto: familiaridad y competencia por un lado, función y uso, por otro. En nuestro caso en general, hay un proceso de bilingüismo individual básico en las comunidades indígenas que la escuela intenta transformar en social (11). No se busca que las dos lenguas coexistan en el mismo espacio, sino que los individuos hagan bilingüe al colectivo a partir de su propio bilingüismo en dos lenguas mater-

nas diferentes. En otras palabras, para que la intención constituyente se plasme en una realidad democrática, ese bilingüismo colectivo y social debería idealmente conformarse sobre la base de individuos cuya lengua materna sea la indígena (o la lengua de señas venezolana) y la segunda, aunque con distintas características para cada grupo, el español (hablado y escrito para unos, exclusivamente escrito para los otros) y el caso inverso, es decir aquellos que en la misma región o en el contexto de deficiencias auditivas (por ejemplo familiares, amigos, docentes) tienen como lengua materna el español, deberían adquirir la indígena o la lengua de señas venezolana, o sensibilizarse para su uso. Es decir que el objetivo educativo intercultural bilingüe debería plantearse el desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas (12) y en todo el conjunto (13).

Sería muy importante profundizar el estudio y caracterización de esta competencia así como su impacto tanto en la formación de un usuario comunicativamente competente (problema de la escuela) como de un ciudadano con “cultura democrática” (problema de la sociedad). Esto, a su vez, se vincula con la comprensión del tema del bilingüismo y de la biculturalidad.

Una educación “bilingüe” debería ser concebida, entonces, en términos, de **bicomunicativa** y, sólo desde ese punto de vista, pensamos que hasta no sería necesario agregar “bicultural”. En los últimos años, el tema de la interculturalidad como extensión de la competencia social, invadió el campo del lenguaje, en especial el de la enseñanza de las lenguas dos, ya sea extranjeras o segundas – como es el caso de nuestras poblaciones indígenas y con deficiencias auditivas. En términos generales, la interculturalidad implica una extensión de la biculturalidad, en el sentido que significa un cambio de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas (más cercano a la biculturalidad), lo que se fundamenta en la adquisición de conocimientos para la comprensión de los sistemas culturales. Ese cambio de actitud, deriva naturalmente hacia la moderación – reducción – del etnocentrismo y una modificación de las actitudes individuales y sociales hacia los otros, tan vigente en las comunidades criolla y oyente.

En esta dirección surge evidente que es imprescindible pensar que un proceso efectivo, social y apegado al espíritu de la constitución, implicaría concebir el bilingüismo como bicomunicativismo, en cuanto al desarrollo de una competencia comunicativa básica en ambos sistemas y

la concepción del biculturalismo como interculturalismo, en el sentido de un conocimiento y una actitud hacia ambas culturas, es decir, hacia la cultura en general como constructo del ser humano. Esto implica una etapa en un continuum que pasaría por un nivel superior que sería la **cultura comunicativa**, es decir, la predisposición a establecer una comunicación integral y, por último, tendríamos el nivel más incluyente que sería la **cultura democrática**, basada en la comprensión y el respeto a la alteridad.

Se abre un espacio de indudables riesgos pero, también, de indudable impacto en el campo de la investigación comparativa tanto de lenguas como de culturas: conocer para respetar y ser respetado en la diversidad, en ese contexto de revitalización imprescindible de lenguas y culturas. No es ese, sin embargo, el único espacio donde la investigación es imprescindible: profundizar el tema de la lealtad, en todos sus niveles, de la consideración social de lenguas y culturas, y de la formación docente para una enseñanza no remedial, en los términos acordes con las disposiciones, son algunas de las múltiples tareas que deberían abordar las instituciones realmente preocupadas en que los procesos de transformación no sigan soslayando la diversidad: un enfoque intercultural bilingüe no debe dirigirse sólo a los grupos de la diversidad, en última instancia, diversos somos todos.

Notas

1. Lengua oficial "... se refiere concretamente al uso obligatorio de esa lengua en documentos y otras actividades oficiales (no se incluye generalmente la docencia por cuanto ésta es objeto de decisiones separadas)" (Serrón, 1993, 18). Stewart (1974) da mayor precisión en nuestro contexto cuando expresa: "el uso de la lengua considerada legalmente apropiada para todos los fines representativos políticos y culturales. En algunos casos, la función oficial de una lengua está especificada por la Constitución" (subrayado nuestro)
2. la misma lengua pero con multiplicidad de variedades tanto peninsulares como americanas, es decir, en el marco, primero de esa unidad supradialectal que es la comunidad hispanoamericana, y luego, la unidad supradialectal mayor, que es la comunidad hispánica.
3. Todas las disposiciones constitucionales están en total concordancia con las propuestas de la Reunión de Consulta Técnica sobre Políti-

cas Educativas Gubernamentales para los Pueblos Indígenas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Querétaro, México, 9 - 11 de octubre de 1995), especialmente cuando se expresa “Promover acciones encaminadas a que el Estado reconozca la diversidad cultural y lingüística en su constitución y leyes de educación.” (para políticas iberoamericanas en esta dirección ver web www.oei.es).

4. Por ejemplo: Granados (1998) señala: “En Venezuela se hablan más de 25 lenguas indígenas...”; La fuente oficial más cercana la constituye Oficina Central de Estadística e Informática. República de Venezuela. (1993) **Censo Indígena de Venezuela. 1992**. Caracas. Venezuela, La información del Censo Indígena de 2001 no ha sido divulgada incluso en la página web www.ocei.gov.ve.
5. Algunos pueblos fueron conocidos por otros nombres que, en algunos casos tenían carácter despectivo, no obstante, se ha dado un importante proceso de revitalización de las denominaciones étnicas que ha tenido gran importancia interna, aunque todavía debe imponerse externamente: Añú (Paraujano); Barí (Motilonos bravos), Eñepá (Panare); Jivi (Guajibo); Kari’ña (Caribe); Lokono (Arawako); Piapoko (Tsatse); Pumé (Yaruro); Wanai (Mapoyo); Warao (Guaraúno); Wayuu (Guajiro); Wótuja (Piaroa); Yanomami (Wai-ka); Yekuana (Maquiritare); Yukpa (Motilonos mansos). En tal sentido, pueden consultarse los textos de Biord citados en la bibliografía, Mosonyi, 1993 y Granados, 1998).
6. El Censo Indígena de 2001, con mayor precisión, llevó a 534816 la población indígena nacional, sin embargo, hay que destacar que en cuanto a residencia en asentamientos autóctonos el número descendió a 183343 (Censo de Población y vivienda 2001 Tomo II. Metainformación, p. 19).
7. Una excelente y actualizada presentación de la situación educativa de la comunidad sorda en Venezuela la constituye Ana María Morales, 2000, texto que ha dado origen a varios artículos en prensa y ponencias no publicadas. Sobre diversos aspectos, hay una copiosa bibliografía, sin embargo, por obvias razones referiremos trabajos nacionales.
8. En ese sentido, quedaría en lo que caracterizábamos como “Lengua no estándar-no nacional-no oficial-minoritaria-discriminada” (Serrón, 1992:23).

9. El texto constitucional habla de lengua, una primera interpretación llevó a considerar que era “lengua castellana”, sin embargo en algunas organizaciones, como por ejemplo la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura - SEDE VENEZUELA UPEL-IVILLAB, ha venido interpretando como “toda lengua”, ver supra los 6 referentes de “enseñar lengua”.
10. Dos trabajos esclarecedores sobre el tema lo constituyen tanto Morales, 2000 como Ramírez, 2000 que unen a su conocimiento de la realidad lingüística del bilingüismo en los grupos estudiados, su formación y aplicación a la práctica educativa.
11. bilingüismo social o colectivo es “el hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación”.
12. el tema lo hemos desarrollado en extenso en Serrón, 2001b.
13. No es nuestro tema, pero sin duda, las carencias en la formación docente en este particular, desnudan una arista muy sensible de la exclusión.

Referencias Documentales

- AMORÓS, A. y PÉREZ, P. 1993. **Por una educación intercultural**. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid (España).
- BERTI, C. y SIFONTES, A. 1999. “El pemón puede escribir su historia en su propia lengua”. S. Serrón (1999 - comp.) **Memorias de I – II Encuentros de Docentes con la Lengua Materna**: 123-126. Red Latinoamericana de Alfabetización -Puerto La Cruz- Maturín (Venezuela).
- BERUTTO, G. 1979. **La sociolingüística**, Editorial Nueva Imagen, DF (México).
- BIORD, H. 2002. “Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela”. **Anthropos**, No. 45: 7-40. Caracas (Venezuela).
- BIORD, H. 2004. “Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela”. F. Freites y F. Pérez **Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas**. 250-294. Universidad Cecilio Acosta. Maracaibo (Venezuela).
- CROES, G. y BIORO, H. 1999. “Recuperación de la memoria colectiva en las comunidades de Santa Rosa de Ocopía”. Gabriela Croes (coord., 1999):

- La pertinencia cultural y la equidad: bases para la etnoeducación:** 83-94. Ministerio de Educación. Caracas.
- FERGUSON, Ch. 1959. "Diglosia". **Word**, 15: 325-340.
- GRANADOS, H. 1998. **Lingüística indígena: La lengua Waraw**. Ediciones Comisión Regional Macuro 500 Años, Cumaná, Venezuela.
- HAMADACHE, A. y MARTIN, D. 1988. **Théorie et pratique de l'alphabetisation**. Unesco, Ottawa.
- MORALES, A.M. 2000. **Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos** Trabajo de grado no publicado de Maestría en Lingüística -UPEL-Caracas-Venezuela.
- MORALES, A.M. (compiladora). 2002. **Educación para sordos: Lengua Escrita**. FEDUPEL, Caracas (Venezuela).
- MOSONYI, E.E. 1993. "Algunos problemas relativos a la transcripción de los nombres étnicos y de las autodenominaciones". **Censo Indígena de Venezuela**. 1992. Tomo I: 514-515. Oficina Central de Estadística e Informática. Caracas (Venezuela).
- MOSONYI, E. E.; HERNÁNDEZ, M. y ALVARADO C., E. 1983. "Informe preliminar sobre la especificidad antropolingüística del "luango" de Barlovento". **Actas del III Encuentro de Lingüistas**: 159-167. IPC, Caracas (Venezuela).
- MOSONYI, E.E. y GONZÁLEZ Ñ., O. 1970. "El alemán de la Colonia Tovar, Estado Aragua, Venezuela." Revista **Economía y Ciencias Sociales** N°3: 44-59. UCV. Caracas (Venezuela).
- MUÑOZ, A. 1997. **Educación Intercultural. Teoría y práctica**. Editorial Escuela Española. Madrid.
- OQUENDO, L. 1998. "Diagnóstico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena wayúu". **CLAVE** No. 7: 73-82. ASOVELE, Caracas (Venezuela).
- OVIDO, A. 1995. "La situación lingüística en la escuela de sordos de Mérida: comentarios sobre el estado actual de modelo bilingüe". **Documentos**, 2, 17-36. Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la sordera y el lenguaje, Mérida (Venezuela).
- RAMÍREZ, M. I. 2000. **Situación del bilingüismo en las comunidades yaras del Estado Apure**. Trabajo de grado no publicado para optar al título de Magister en Lingüística UPEL-Maracay (Venezuela).
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 1981. Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, Caracas.

- REPÚBLICA DE VENEZUELA, OFICINA CENTRAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. 1993. **Censo Indígena de Venezuela. 1992**. Caracas (Venezuela).
- REPÚBLICA DE VENEZUELA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN – DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 1997. **Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo**. Caracas (Venezuela).
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. 1999. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas (Venezuela).
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. 2003. Oficina de Estadística y Censos **Censo de población y Vivienda 2001**. Caracas.
- SÁNCHEZ, C. 1991. **La educación de los sordos en un modelo bilingüe**, Mérida (Venezuela).
- SERRÓN, S. 1993. **Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional**. IPEMAR - ASOVELE. Caracas.
- SERRÓN, S. 2001a. “La educación intercultural bilingüe: reflexiones para un abordaje diferente”. **Sapiens, revista universitaria de investigación**. Año 2 No. 1 - junio de 2001: pp. 33-46, Instituto Pedagógico de Miranda. Caracas (Venezuela).
- SERRÓN, S. 2001b. “El Enfoque Comunicativo y sus implicaciones – Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático”. **Letras** No. 63. CILLAB-IPC-UPEL. Caracas (Venezuela).
- STEWART, W. 1974. “Un bosquejo de tipología para describir el multilingüismo”. GARVÍN, P. y LASTRA DE S., Y. (1974, eds.) **Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística**: 224-233. UNAM, DF (México).