

# La lengua de señas venezolana en el panorama lingüístico nacional

Prof. Sergio Serrón Martínez  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias  
“Andrés Bello”

## Preámbulo

Hace muchos años, quizá desde siempre, asumí mi labor profesional como un hecho que sólo podría explicarse en su marco ideológico. De allí, que la comprensión del tema lingüístico siempre estuvo supeditado a la comprensión del tema social y no es extraño que ese compromiso buscara cobijo en los temas de las minorías, pero no en el sentido que le daba Juan Ramón Jiménez, sino en el verdadero sentido que adquieren en nuestras sociedades sin equidad: minorías en el poder y mayorías en la exclusión: alfabetismo y analfabetismo, lengua materna y desarrollo de competencias, bilingüismo e interculturalidad, lenguas indígenas y lengua de señas, cada una con enfoques, posibilidades y limitaciones diferentes, pero siempre abordadas en el marco del compromiso que evade los límites deformantes que intentan, desde siempre, mediatizar las imprescindibles transformaciones. Por eso, agradezco a los amigos merideños organizadores de este encuentro de la palabra y del silencio, haberme abierto un espacio para reunir algunas reflexiones, más que centradas en el tema propuesto, centradas en la realidad que explica el tema propuesto.

## Introducción

Enseñar lengua es un proceso complejo, afecta innumerables dimensiones, que muchas veces, las simplificamos en demasía. En Venezuela, y parece ser algo muy general, esa expresión tiene cinco referentes fundamentales:

1. enseñar español a hispanohablantes, que podría ser interpretado en términos de “alfabetización” y consolidación de competencias;
2. enseñanza intercultural-bilingüe a indígenas, un tema al que nos acercaremos más adelante;
3. enseñar otras lenguas, en especial el inglés, a la población nacional. Aquí es importante acotar que hay un entramado muy interesante centrado en términos motivacionales, para decirlo sin compromiso con teorías ya no tan en boga, el desarrollo de motivaciones intrínsecas, vinculadas con el deseo de aprender otra lengua sobre todo con intenciones comunicacionales (por ejemplo, relacionadas con el deseo de conocer otra(s) cultura(s)), suele estar supeditado a una motivación extrínseca, vinculada con motivos externos (por ejemplo, para emigrar o por razones de trabajo y/o estudio). Pero, en la mayoría, la motivación deja lugar a la obligación lo que limita la posibilidad real de que “enseñar otras lenguas” se transforme en un efectivo “aprender otras lenguas”. Esta disgregación parece no serlo tanto, teniendo en cuenta que en nuestro tema específico, el rendimiento tiene componentes motivacionales que no han sido bien aprovechados.
4. enseñar español a extranjeros, como segunda lengua si es dentro de nuestro territorio o como lengua extranjera, si es en territorios no hispano-hablantes como

- el Caribe No Hispánico o Brasil, y
5. alfabetizar e hispanizar a los deficientes auditivos, usuarios de la lengua de señas venezolana.

Revisaremos en esta oportunidad, la diferente situación de dos grupos que merecen una atención especial en el marco de equidad al que apuntan, sólo apuntan, las orientaciones actuales. Nos referimos a la atención de las minorías consolidadas aunque discriminadas por razones culturales y, sobre todo, lingüísticas: las comunidades indígenas y la comunidad sorda. De esa forma, podremos dar un vistazo no sólo lingüístico, a la lengua de señas venezolanas, en el panorama lingüístico nacional.

Por una parte, veremos que ese panorama expuesto sucintamente, es mucho más complejo que la elemental visión que se suele tener y encierra, fuertes contenidos hispanocentristas, no como reflejo de poder desde la lengua, sino en el sentido de que es la lengua de los grupos en el poder. Nos orientamos aquí, en la definición de “minorías” que hizo Tollefson (1991:15-16): “La palabra minoría es comúnmente usada para referir a grupos distinguidos por género, etnicidad, religión, raza y clase social” ... y agrega más adelante “Sin embargo número es menos importante que poder. Aunque el término minoría focaliza su atención en la dimensión cuantitativa (grupos que son numéricamente más pequeños que el dominante) es más importante su referencia a comunidades con pocos derechos o privilegios... minoría refiere, entonces, a grupos con relativamente menos poder, derechos y privilegios que uno o más dominantes” (traducción del autor).

Por otra parte, haremos referencia, siempre en el mismo marco, a la situación surgida a partir del texto constitucional de 1999 y de la realidad político, educativa, social y lingüística de cada colectivo.

Tendremos también que considerar posibles e imprescindibles áreas de investigación que apoyen la aplicación de programas educativos centrados en la integración.

Éste es un tema que, más en estos momentos, se ubica en el proceso que debe de llevar de la “planificación lingüística”, entendida en sentido lato como los esfuerzos conscientes por actuar sobre la estructura y función de las variedades lingüísticas, y las políticas lingüísticas que corresponden a la acción planificatoria gubernamental, enmarcadas imprescindiblemente en una teoría social del Estado. En términos generales, la ausencia de esta relación (políticas lingüísticas / teoría social del Estado) hizo que, y tal vez todavía hace que..., las políticas lingüísticas (y también sociales, culturales y educativas) hayan sido inconsistentes, incoherentes y, por ende, ineficientes.

A partir de estas reflexiones preliminares, pasemos a ver la situación lingüística venezolana en su contexto social, político y cultural.

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 (Vid Serrón, 1997) – para la incipiente economía agrícola, especialmente cacaofera. 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 - Vid Mosonyi y González Nández 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 - Vid 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, ratifican lo expresado por primera vez en la versión de 1961 y señalan “El idioma oficial es el castellano” y aquí dejamos de lado un tema interesante, centrado en la polémica terminológica, pero más ideológica, que se ha dado entre castellano (constitucional), español (de muchas denominaciones incluso de cursos de universidades) y la solución hispánica de compromiso (castellano-español, o español-castellano)

Sin embargo, esta primera afirmación lingüística que determina que la lengua materna del 90 % de la población es “oficial”, es conveniente aclarar su alcance. 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)” (S. Serrón, 1993). 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).”

Sin embargo, ese carácter de “oficial” no implica homogeneidad ni idiomática, ni cultural, ni – como es evidente - étnica. Entendemos por (no) homogeneidad lingüística del español en Venezuela, al reconocimiento que es la misma lengua pero con variedades, tanto como ocurre en el marco peninsular o americano.

Pero, ese carácter oficial, es matizado en esta oportunidad, y 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”. Esto complementa la Exposición de Motivos de la Constitución donde se expresa que “se modificó el artículo tradicional sobre el idioma oficial al declarar que el idioma oficial de Venezuela es el castellano, pero se reconocen los idiomas de los pueblos indígenas como oficiales en las comunidades donde son lenguas maternas, pudiendo usarse al igual que el castellano”. Otros artículos completan ese ropaje constitucional, algunos generales como el 119, en el que se reconoce “la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones”, o puntuales como el numeral 3 del 49 que prevé la asistencia de intérpretes en los procesos judiciales y administrativos o el 121, al que haremos referencia en el apartado educativo.

Debemos señalar, sin embargo, que no es un acto constitucional original. Por una parte, todas las disposiciones constitucionales están en total concordancia con las propuestas de la Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas 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.”

Por otra parte, López y Küpper (1999), antes de nuestro cambio constitucional, señalan:

Respecto del estatuto legal de los idiomas amerindios, hay que señalar que hasta hace muy poco tiempo el Perú constituía una excepción en la región, porque su legislación había otorgado a un amerindio, desde 1975, el carácter de idioma oficial. Hoy varios otros idiomas indígenas acompañan al quechua en esta condición, como producto de las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas dos décadas. En 1991, la nueva Constitución colombiana reconoció como oficiales, junto al castellano, a todas y cada una de las lenguas indígenas habladas en su territorio. Lo propio ocurre con la nueva Constitución peruana de 1993, o la ecuatoriana de 1999: en estos últimos países todas las lenguas indígenas son idiomas de uso oficial en las regiones en las que se hablan. Así mismo, los idiomas indígenas son oficiales en Nicaragua en las regiones autónomas del Atlántico Norte y Sur y el guaraní lo es también ahora en el Paraguay, aunque no gocen de esta situación todas las demás lenguas indígenas habladas allí.

No obstante ese carácter de “oficial”, la discriminación con los grupos lingüísticos indígenas, surge de su no estandarización, o su no estandarización plena, en cuanto “La variedad estándar es la lengua corriente interpersonal cuyo uso está reservado a los contextos formales en el campo de las relaciones sociales y estatales y que la sociedad ofrece como modelo” (Obregón, 1983b,p.25). En otras palabras, no es ofrecida como “modelo” para las relaciones sociales, formales, estatales, solo un sistema, tal vez incluso modelo, en el uso comunitario, nada más.

Podríamos resumir que:

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 dominante, 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)

### ¿Pero qué incluye “idiomas indígenas”?

Es un conjunto muy heterogéneo y como señala Bjord “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. Este factor de diversidad tendrá relevancia más adelante.

En todas las hipótesis se agrupan en 6 familias y un séptimo grupo, todavía sin asignar. Es importante consignar que 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, de allí que estas denominaciones que daremos puedan ser, incluso, discutibles. Este aspecto no puede dejarse de lado por las implicaciones sociales que tiene.

**Arawako** (aproximadamente 300.000): 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 70000): 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** (15.000): 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 (30000-Delta Amacuro, Monagas y Sucre).

Desde este punto de vista lingüístico, tenemos otros 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 Bjord que un alto porcentaje de los indígenas mantiene su lealtad a la lengua autóctona, según podemos apreciar en el

siguiente cuadro:

<b>Pueblo indígena</b>	<b>Población</b>	<b>Lealtad lingüística %</b>
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
Wótuja	11.103	99
Yanomami	7.069	100
Yavarana	318	47
Yekuana	4.408	99
Yeral	731	72
Yukpa	4.173	99

Son datos del censo anterior, algunas poblaciones presentan un incremento del 60 %

en el nuevo censo, no sólo por crecimiento demográfico sino también por mayor ajuste censal.

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, 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 Bjord (1999) para chaimas y cumanagotos.

Como vemos, con cifras actualizadas podríamos hablar de una población indígena nacional de poco más de 500.000 en un total de 23 millones, es decir, más o 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, en ese sentido se suelen reconocer 5 tipos de agrupaciones indígenas en Venezuela: tradicional aislada, tradicional en contacto, semi-tradicional, pluriétnica y urbana, cada una con su significado socio-económico-educativo diferente, pero, reiteramos con una constante de marginación.

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.

### **La comunidad sorda y su lengua de señas venezolana**

El grupo central al que dedicaremos nuestra atención es el de la comunidad sorda usuaria de la lengua de señas venezolana. 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 condescendiente 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.

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 manifestación pudiese ser vista en lugar de oída, y crearon las lenguas de

señas. (Carlos Sánchez, 1991, 5-6 - Vid también: Oviedo, A.1992, 1995; Pietrosemoli, L., 1991 Ana María Morales (2002-compiladora).

Pese a esta discriminación, la comunidad sorda cuenta con unos 40000 hablantes (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 o intenta no reconocerla: 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 lo referente a la situación de diglosia y bilingüismo, admite también sus propias definiciones y caracterizaciones: 1. el usuario sordo de la LSV, no tiene acceso a otra lengua que no sea de señas; 2. 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 (vid 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); 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.

Frente a las lenguas indígenas que podrían ser caracterizadas como regionales, oficiales, no estandarizadas plenamente, la LSV se caracteriza por ser una lengua plenamente no estandarizada, no nacional (aunque tampoco es regional), no oficial, minoritaria (en el sentido en que vimos más arriba) y discriminada (Serrón, 1992). Las implicaciones sociales y educativas también son evidentes.

### **Otras lenguas**

No podemos cerrar esta primera parte sin señalar la existencia de otras lenguas en Venezuela. Por una parte, el alemán de la Colonia Tovar, hablado por la población descendiente de antiguos inmigrantes de la Selva Negra alemana y que tiene un interés histórico, turístico y, por ende, económico. Su problemática es, por supuesto, muy diferente a la que hemos venido analizando.

El patois de Güiria y el loango de Barlovento parecen estar en proceso de extinción, sin embargo han servido para caracterizar zonas y han tenido marcada influencia en las mismas.

Desde el punto de vista lingüístico y teórico, hay una problemática que no ha merecido hasta ahora, mayor atención. Nos referimos a las lenguas que Biord ha denominada “coterritoriales”, definidas como las usadas en territorios fronterizos que, como ocurre

con toda la franja limítrofe nacional, son de población no asentada, no permanente, en este caso, el inglés y del portugués. El inglés en la zona de influencia de Trinidad y de Guyana con enclaves de interesante sobrevivencia, como en El Callao y que reflejan variedades subestándares. El portugués, por su parte, se ubica en la extensa y fluctuante frontera con Brasil, centrado, hasta ahora, en economías extractivas y delincuenciales. Son casos importantes a considerar en el desarrollo de una planificación lingüística orientada a la solución de problemas y, en el caso del portugués, puede constituir un tema de interés en una agenda que intente modificar, más allá de los discursos, las relaciones entre dos países que han estado de espaldas, en este particular, el aporte venezolano a la difusión con fines integrativos del español en Brasil, cuenta con el antecedente y el aval, de más de 30 años de experiencia en el Caribe No Hispánico.

Por último, no podemos ignorar que en Venezuela existe un crisol de otras lenguas derivadas de procesos migratorios individuales o colectivos y de la economía globalizada reflejada, en especial, en procesos tipo maquila. Los datos censales señalan casi un millón de usuarios de otras lenguas, sin explicitar su proficiencia en español. Las más importantes, por supuesto, corresponden a migraciones reforzadas en la post segunda guerra, en especial, italianos, portugueses y gallegos, que actualmente se complementan – aunque no se completan – con árabes de diversos orígenes y variedades, chinos no homogéneos lingüísticamente, coreanos, anglohablantes y otras lenguas europeas y criollos caribeños (haitianos, trinitarios), entre otras. Podríamos hablar aquí de presencia de diversos sectores sociales y económicos, de migraciones puntuales o permanentes, de objetivos y motivaciones muy diversas, unidas, solamente, por la ausencia absoluta de políticas nacionales o regionales para su atención o consideración.

Vemos, entonces, que la situación lingüística venezolana es muy compleja y que en ella, por su volumen, la comunidad sorda ocupa un lugar importante y debe ser objeto de preocupación en diversos planos: social, económico, educativo, cultural, político e investigativo. Al aspecto educativo y su relación con lo expuesto y al cultural, dedicaremos un último espacio.

### **La educación**

Centraremos 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, 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.

### **“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 muy recientemente 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 y otras, 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 como ya vimos, 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 Administración, se han hecho esfuerzos – hasta ahora infructuosos - orientados a mejorar la calidad de vida y la educación de estas comunidades.

La propuesta hecha recientemente (Causa Amerindia Kiwxi - Caño Tauca 3 de Diciembre del 2001) de la creación de una **Universidad Indígena**, luego de depurada su intención confesional, podría 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 Tauca 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.

#### **“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 requieren. 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 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) comprometidos ideológicamente con la transformación y con una visión actualizada.

A manera de conclusión: del bilingüismo y la interculturalidad a un enfoque orientado hacia el desarrollo de una cultura democrática en un marco comunicativo

Por su vinculación con el tema del panorama lingüístico y de las especificidades en las que estamos transitando, daremos algunas reflexiones sobre bilingüismo e interculturalidad, ambos estrechamente unidos.

Primero, reinterpretaremos algunos conceptos. Se podría establecer que el carácter bilingüe implica una competencia comunicativa en su primera lengua y que es, como señalan Sigüan y Mackey (1986), 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 en nuestras poblaciones indígenas no han conseguido, ni remotamente ese nivel. Es que además de la base teórica, además de las declaraciones y la elaboración de materiales, debe de haber, por una parte, la voluntad política de pasar de las palabras a las acciones y, por otra, la generación de motivaciones.

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 o colectivo, que es “el hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación”. 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 maternas 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 (vid, Serrón, 2001) y en todo el conjunto.

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.

Todos estos cambios, tanto en su orientación lingüística como cultural, recogerían una amplia cobertura legal silente y sin impacto que como la LOPNA (Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente, 1998), daban a todos los niños y adolescentes (incluyendo a las minorías, y, entre éstas, a la comunidad sorda) el derecho “a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, especialmente aquellos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas (art. 36), todo en concordancia con la Convención de los Derechos del Niño y su Ley Aprobatoria (art. 30).

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.

### **Bibliografía**

- Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Berti, C. y Sifontes, A. (1999) El pemón puede escribir su historia en su propia lengua en

- S. Serrón (1999 - comp.) Memorias de I – II Encuentros de Docentes con la Lengua Materna, Red Latinoamericana de Alfabetización – Puerto La Cruz – Maturín: 123-126
- Berutto, G. (1979) *La sociolingüística*, Editorial Nueva Imagen, México
  - Biord, H. (e/p1) Medios de comunicación y lenguas indígenas en Venezuela: algunos retos y perspectivas (en proceso para una antología que compila Francisco Javier Pérez);
  - - - - - - (e/p2) Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela (en prensa en la revista *Anthropos*)
  - - - - - - (1999) Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela, conferencia dictada en 1999 en el Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (Maturín-Caripe); en proceso la publicación de su versión definitiva.
  - Croes, G. y Biord, H. (1999). Recuperación de la memoria colectiva en las comunidades de Santa Rosa de Ocopa. En Gabriela Croes (coord., 1999): *La pertinencia cultural y la equidad: bases para la etnoeducación*. Caracas: Ministerio de Educación, 83-94.
  - Ferguson, Ch. (1959) „Diglosia“ en *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’alphabétisation*, Unesco, Ottawa.
  - López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas en [Revista Iberoamericana de Educación - Número 20](http://www.oei.es/buscador.htm), Mayo - Agosto 1999 (<http://www.oei.es/buscador.htm>)
  - 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
  - - - - - - (2002-compiladora) *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. En *Censo Indígena de Venezuela*. 1992. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática. Tomo I, pp. 514-515
  - - - - - -; Hernández, M. y E. Alvarado C. (1983). Informe preliminar sobre la especificidad antropolingüística del “luango” de Barlovento. En *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: IPC, pp. 159-167
  - - - - - - y O. González Ñ. (1970), El alemán de la Colonia Tovar, Estado Aragua, Venezuela, en *Economía y Ciencias Sociales* (Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela) N° 3: 44-59.
  - Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
  - Oquendo, L. (1998) Diagnóstico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena wayúu en CLAVE Revista Especializada de ASOVELE No. 7 – 73-82, Caracas
  - Oviedo, A. (1992) : La lingüística de las lenguas de señas. *Clave* Revista Especializada de ASOVELE No. 1 – 61-70, Caracas
  - ----- (1995) La situación lingüística en la escuela de sordos de Mérida: comentarios sobre el estado actual de modelo bilingüe en *Documentos*, 2, Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la sordera y el lenguaje, Mérida, Venezuela: 17-36,
  - Pietrosevoli, L. (1991) La lengua de señas venezolana: Análisis lingüístico. Trabajo de ascenso no publicado (sin embargo hay ponencias y artículos originados en esta referencia), Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela
  - Ramírez, M. I. (2000) Situación del bilingüismo en las comunidades yaruras del Estado Apure Trabajo de grado no publicado para optar al título de Magister en Lingüística UPEL-Maracay
  - 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.
- República Bolivariana de Venezuela, Asamblea Nacional Constituyente (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.*
- 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
- ----- (1997) Lo que nos une: nuestros idiomas en varios mundos, en *Clave* No. 6 p. 63-84.
- ----- (1998) Planificación lingüística, enseñanza de la lengua y unidad lingüística en *La Red Informa* Año 4 No. 4, Caracas, Junio de 1998, publicación de la Red Latinoamericana de Alfabetización: 2-7
- ----- (2001a) La educación intercultural bilingüe: reflexiones para un abordaje diferente en Sapiens, revista universitaria de investigación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Miranda - José Manuel Sisso Martínez - Año 2 No. 1 - junio de 2001 pp. 33-46
- ----- (2001b) El Enfoque Comunicativo y sus implicaciones – Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático en Letras (CILLAB-IPC-UPEL) No. 63 – 2001-2
- Stewart, W. (1974) Un bosquejo de tipología para describir el multilingüismo en Garvín P. y Lastra de S., Y (1974, eds.) *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México, UNAM: 224-233 en especial el inglés,
- Tollefson, J. (1991) *Planning language, planning inequality*, Longman, Londres/Nueva York