

Planificación educativa y valoración de las identidades étnicas y regionales en la Amazonia. Reflexiones a partir del caso venezolano

Horacio Biord¹

1. INTRODUCCION

La Amazonia es una de las últimas fronteras del planeta. Así lo determinan sus espacios no destruidos y sus poblaciones autóctonas que aún conservan modos de vida propios. Esta situación regional de frontera está enmarcada en una creciente globalización de la economía y del sistema mundial, la cual tiene una demanda exponencial de recursos naturales.

Este contexto hace de la Amazonia un espacio vulnerable, críticamente vulnerable. La vulnerabilidad de la Amazonia, sin embargo, no se explica únicamente por sus características ecológicas. La fragilidad de los ecosistemas amazónicos es sólo el punto de partida de una cuestión que en realidad resulta mucho más compleja.

Algunos de los recursos alojados en la Amazonia han sido registrados en inventarios basados efectivamente en prospecciones de campo; mientras que otros simplemente han sido imaginados tanto en el pasado como en el presente. Ambos recursos, los probadamente existentes y los meramente imaginados, han sido, y lo están siendo en la actualidad, codiciados en forma desmedida por los propios países amazónicos y principalmente por los países industrializados. Es sabido que estos últimos lo hacen bien a través de las presiones internas que logran ejercer dentro de los países amazónicos o bien en forma directa como parecen estarlo

1. Universidad Católica Andrés Bello.

haciendo ahora a través del canje de deuda por ecología (Arvelo-Jiménez 1988, 1991 b).

Todos los países de la cuenca amazónica han abierto y seguirán abriendo —para sí mismos o para otros— la explotación de sus espacios amazónicos, pues la perciben como una especie de *conditio sine qua non* para alcanzar la tan ansiada —y sin embargo incierta— meta del desarrollo. Ahora bien la recurrente explotación convencional de los recursos amazónicos, es decir, mediante patrones o fórmulas que a pesar de haber sido exitosos en otras latitudes no lo serían en la Amazonia, constituye uno de los principales factores asociados a su vulnerabilidad.

En pocas palabras, la vulnerabilidad amazónica se explica, en un contexto mundial de demanda acelerada de recursos naturales, por (i) la falta de modelos de desarrollo adaptados a las difíciles condiciones ecológicas, los cuales a su vez suelen ser despreciados por los desarrollistas, así como por (ii) la ausencia de una voluntad política que los propicie, situación que constituye una constante en todos los países de la cuenca. Esto es importante recalcarlo, pues creo que ya existen suficientes estudios sobre la capacidad de regeneración de la selva cuando ésta resulta intervenida en niveles aceptables. En rigor, esto es lo que han hecho los indios amazónicos a lo largo de milenios: intervenir la selva pero en niveles tolerables por la selva misma.

Cada vez que la intervención basada en modelos de desarrollo no adaptados exceda la capacidad de carga —la cual, por lo demás, no la conoce exactamente la ciencia occidental—, se estará amenazando seriamente la continuidad de los ecosistemas amazónicos. Resulta claro, pues, que la Amazonia es vulnerable no tanto por sus condiciones ecológicas sino por el tipo de explotación y uso que se ha hecho o se pretende hacer de los recursos allí alojados.

Ahora bien, tanto el uso como la explotación de esos recursos están determinados por intereses económicos y decisiones políticas. Ambos determinantes provienen de afuera de la Amazonia y con mucha frecuencia también de afuera de los países amazónicos.

Durante las dos últimas décadas a la par que se ha avanzado en el estudio de la estructura, funcionamiento y potencialidades de los ecosistemas amazónicos, también se han intensificado los análisis sobre el avance de las fronteras económicas. Ambas cuestiones tienen implicaciones económicas, geopolíticas y geoestratégicas considerables y, quizá por ello, no han faltado los fondos para financiar las investigaciones. En cambio, hay un aspecto del avance de fronteras igualmente importante, con relevantes implicaciones en las áreas mencionadas, y que, sin embargo, no ha recibido toda la atención que merece. Me refiero al avance de las fronteras ideológicas.

Creo que ha habido un tratamiento diferencial en el estudio de las fronteras económicas e ideológicas. Esta apreciación es enteramente cualitativa ya que no ha sido validada de forma cuantitativa mediante, por ejemplo, la elaboración de una estadística sobre las publicaciones relativas al avance de las otras fronteras; pero esta naturaleza cualitativa no le resta valor.

Si lo comparamos con otros aspectos, hay un vacío de información sobre el avance de las fronteras ideológicas de las sociedades envolventes hacia la Amazonia. Este vacío implica tanto la carencia de descripciones sobre el avance mismo como un diagnóstico de sus efectos, lo cual sería de una gran utilidad prospectiva al menos para quienes creemos en un futuro propio y seguro para la Amazonia y para el hombre amazónico.

Tal vez, en círculos académicos, se le haya prestado un poco más de atención a lo que podemos llamar el "discurso de conquista" de los espacios amazónicos. Este discurso le ha servido a los gobiernos de los países de la cuenca para justificar los planes y programas oficiales de explotación de los recursos amazónicos (ver Smith, 1983). En síntesis, este discurso, de manera totalmente acrítica, subraya (i) el carácter de espacio vacío, que en este caso quiere decir "despoblado", de la Amazonia; (ii) la inconveniencia de que sus pobladores sean casi exclusivamente indios, "atrasados", "primitivos" y "carentes" de sentimientos y lealtades nacionales; (iii) el enorme riesgo geopolítico y geoestratégico que significa mantener vacíos esos espacios vírgenes; y (iv) los enormes beneficios económicos que reportaría la explotación de los inconmensurables recursos de todo tipo supuestamente alojados allí.

La naturaleza ideológica de este discurso, en el sentido de falsa conciencia, no requiere de mayores explicaciones. Baste recordar que este tipo de discurso ha alimentado e instigado los resquemores y las desconfianzas mutuas de los países amazónicos. Estas actitudes, precisamente, han impedido una efectiva coordinación de esfuerzos para responder de manera adecuada y regional a los retos de la Amazonia.

El estudio de las fronteras ideológicas tiene además una enorme importancia prospectiva. La etnología de las sociedades amazónicas ha mostrado que los indígenas poseen un sofisticado conocimiento del ambiente y de la ecología amazónicas, en muchos aspectos superior y más preciso que el acumulado por los especialistas de diversas disciplinas académicas. No en balde se habla de etnoecología, etnobiología, etnobotánica, etnozooloía, etnominerología, etnoastronomía, etc. El prefijo "etno" que introduce la denominación de esos conocimientos sólo da cuenta de los prejuicios occidentales frente a los conocimientos de otras culturas y, en ningún momento, de la inmadurez o insuficiencia de los conocimientos mismos.

Esos conocimientos son el resultado de siglos y quizás de milenios de interacción con el bosque y sus elementos. No es difícil concluir, pues, que los indios, que los pueblos amazónicos, poseen los conocimientos, las destrezas, la tecnología, para una adecuada explotación de los recursos amazónicos y la actitud, conservacionista se pudiera calificar, requerida para vivir en él sin dañarlo. En este sentido, el mayor patrimonio de los indios es su conocimiento del ambiente amazónico, su comprobada manera de utilizarlo exitosamente y su actitud hacia el entorno ambiental.

Si he venido insistiendo en la relación hombre-ambiente, es porque esa relación no sólo tiene implicaciones ecológico-económicas, sino que abarca aspectos más profundos del ser étnico. Los espacios amazónicos, que desde afuera se consideran principal y casi únicamente como un vasto y virgen repositorio de recursos naturales, son para los pueblos amazónicos asiento de los referentes geográficos de sus historias sagradas, de sus cosmogonías. Si tenemos en cuenta que lo tecno-ambiental y lo religioso, pueden interpretarse como los extremos o polos material e ideológico de las culturas amazónicas, no hay duda de la pertinencia del punto de vista que hasta ahora he adoptado.

En este trabajo intento hacer algunas reflexiones y recomendaciones sobre la importancia de una apropiada planificación educativa como medio para lograr una valoración de las identidades étnicas y regionales en la Amazonia que contrarreste las influencias deculturadoras y alienantes derivadas del avance de las fronteras ideológicas sobre los espacios amazónicos.

Me propongo, en primer lugar, ampliar la discusión sobre la importancia de preservar las identidades étnicas y regionales en la Amazonia y sobre el papel de la educación como mecanismo para reforzar y mantener el sistema de valores o de inducir cambios que se puedan considerar indeseables. Luego, pasaré a referirme a la Amazonia venezolana con el fin de ilustrar con casos reales los planteamientos teóricos. Para concluir, haré una serie de reflexiones tratando de señalar recomendaciones prácticas.

2. FRONTERAS IDEOLOGICAS, *DESAMAZONIZACION* Y PLANIFICACION EDUCATIVA

El avance de las fronteras de las sociedades envolventes hacia los espacios amazónicos no es un proceso uniforme. Las diversas fronteras (demográfica, económica, ideológica, lingüística, etc.) avanzan de manera disímil y discrónica, aunque su avance sea estructuralmente complementario e interdependiente. En términos históricos, la frontera ideológica fue la primera en avanzar mediante la acción evangelizadora de las misiones.

Estas prepararon el camino para el avance de las otras fronteras, especialmente de la lingüística.

Como ha reconocido el etnohistoriador jesuita, Bartomeu Meliá (1980), el saldo de las misiones antiguas es haber desencadenado en muchas comunidades indígenas una total transculturación, incluyendo procesos de obsolescencia y muerte lingüísticas, pues actuaban como fase intermedia entre la conquista y el dominio pleno de la metrópoli europea, el cual se consolidaba con la expropiación de los recursos culturales indígenas. En síntesis, la evangelización implicaba la imposición del cambio social y lingüístico que luego facilitaría la inserción de la población objeto en el nuevo modo de producción instaurado por los conquistadores.

Durante los últimos años la aceleración del proceso de avance de las fronteras económicas hacia los espacios amazónicos ha ido trastocando, casi completamente en algunas áreas, la condición de frontera cultural que tenían éstos hasta hace unas décadas. El caso venezolano, en el que consecuentemente se han ampliado las fronteras lingüística y demográfica de la sociedad envolvente, resulta patético en este sentido; pero el fenómeno es constante en todos los países amazónicos.

En virtud de este avance acelerado, la situación hasta ahora prevalente en la Amazonia de fronteras étnicas entre diversos grupos, incluyendo a los criollos o no-indígenas ², dado el avance hasta entonces mínimo de las fronteras de las sociedades envolventes, ha cambiado en forma radical para dar lugar a verdaderos fenómenos de fricción inter-étnica. Estos ocurren entre, por una parte, los grupos étnicos cuya continuidad cultural y lingüística se halla amenazada, y, por la otra, los cada vez mayores y estratégicamente más agresivos frentes de expansión de las sociedades envolventes.

Los actores de estos frentes portan, a su vez, modelos económicos, contradictorios con los modelos económicos indígenas. Simplificando la cuestión, podemos decir que se trata de modelos foráneos enfrentados, en una competencia a todas luces desproporcionada, a los modelos amazónicos. Esta confrontación abarca no sólo los modos de producción sino también la tecnología, la percepción ambiental y otros aspectos. Adicionalmente, así como las misiones supusieron un cambio social que contribuyó significativamente a la expansión de las fronteras de las sociedades envolventes, los modernos frentes de expansión devienen en poderosos

2. *Criollo* designa a los venezolanos en contraposición a los extranjeros. Esta denominación tiene su origen en la época colonial, ya que se utilizaba para distinguir a los nacidos en el continente americano de los españoles peninsulares y canarios venidos a América. Modernamente, en las áreas indígenas de Venezuela se utiliza para designar a los no-indígenas en general y, más concretamente, a los venezolanos no-indígenas.

agentes de cambio. Vale resaltar, de un cambio violento que, al menos teóricamente, las sociedades amazónicas no podrán enfrentar sin una cuantiosa pérdida de sus propios recursos culturales y, más grave aún, de la autonomía para tomar decisiones sobre su futuro étnico.

El avance de las fronteras ideológicas, en particular, conlleva el peligro de la fragmentación y destrucción de las culturas indígenas; es decir, lo que se ha conceptualizado como etnocidio ³. Ante este avance, el cual se cumple en un contexto violento de cambio social determinado por intereses de adentro y de afuera de los países amazónicos, el resultado que se puede prever para el mediano o largo plazo es, entonces, una completa transfiguración étnica. Esta transfiguración la entiendo como una desamazonización de las poblaciones amazónicas, especialmente de los indígenas.

La progresiva disolución del orden social de los pueblos indígenas; los efectos de los cambios económicos sobre su organización socio-política; los cada día mayores fenómenos de migración hacia las ciudades para acceder a los servicios que éstas concentran; más los cambios ideológicos que directamente inducen las misiones religiosas y la escuela, a la que luego nos referiremos más ampliamente, nos permiten suponer que el hombre amazónico está en una coyuntura o encrucijada difícil de su historia: continuar siendo amazónico, con la ampliación de su acervo de recursos mediante procesos de apropiación e innovación, o transfigurarse en un ser alienado de su mundo, de su entorno, de sus tradiciones, de su lengua, de su historia, de su pasado que, paradójicamente, es la clave misma de su propio futuro.

El indígena, en su aldea o comunidad, está sometido, en estrecho contacto con la naturaleza y según las normas sociales de cada grupo, a un proceso continuo de aprendizaje: de las técnicas de trabajo agrícola, de cacería, de pesca, de recolección, de elaboración de utensilios domésticos y de alimentos, de historia sagrada, de usos medicinales de las plantas, de historia étnica y local, etc. Además de las diferencias de roles femeninos y masculinos determinadas por la división sexual del trabajo, existe un mínimo de enseñanza especializada, es decir limitada a especialistas, como pueden ser la historia sagrada y la medicina, a cargo de las chamanes, y la historia del grupo, cuyos mejores conocedores son los ancianos.

En el contexto tradicional, cualquier ocasión es buena para aprender y no hay, salvo excepciones generalmente rituales, ruptura entre las actividades rutinarias de la vida cotidiana (es decir, la producción material

3. Al hablar de destrucción de una cultura se hace en términos holísticos, es decir, se alude a una cantidad de elementos, rasgos o recursos culturales cuya agregación dinámica es lo que los antropólogos denominan comúnmente "cultura".

y social) y el aprendizaje de técnicas, habilidades o conocimientos específicos. Sin embargo, esta falta de especialización o, en todo caso, esta especialización mínima, no ha impedido, por ejemplo, un conocimiento tan sofisticado y preciso del entorno ambiental que, como ya he apuntado, constituye un acervo de incalculable valor y un aporte para toda la humanidad. Este aprendizaje integral está reforzado, además, por las normas sociales o derecho consuetudinario de cada grupo y por su sistema de valores y creencias. En este complejo panorama se enmarcan, entre otras cosas, la percepción ambiental y social del entorno físico y de las relaciones sociales y aquellas que ocurren entre los hombres y el mundo sobrenatural.

La alteración de este complejo de relaciones genera cambios que pueden ser indeseables. Muchos de esos cambios referidos al ambiente han venido a reforzar viejos prejuicios sobre las poblaciones indígenas. Aludo a prácticas relacionadas con la explotación de los recursos naturales, como la agricultura de tala y quema. Al intensificarse ésta como consecuencia de una mayor demanda producida a su vez por concentraciones cada vez más grandes de población, la tala y la quema pueden extralimitarse más allá de los niveles tolerables lo que no sucedería, en cambio, en contextos tradicionales de estratégica dispersión y poca concentración de la población. Lo mismo ocurre con la cacería, la pesca, la recolección, el uso de los recursos, las técnicas de explotación, la percepción ambiental, etc.

En todo esto, las misiones religiosas y las escuelas tienen una gran responsabilidad como agentes de cambio. Entre los cambios críticos que suelen introducir ambas, no sólo están los contenidos sino también, y muy importante, las actitudes y formas de transmisión. Para sólo mencionar algunos ejemplos, los maestros no-indígenas; la contraposición de las figuras del misionero o del maestro a las figuras tradicionales del anciano, el chamán y otras; el uso de criterios inadecuados para valorar los conocimientos tradicionales o sabiduría étnica frente a lo que se considera como "científico" y "técnico"; la utilización de horarios que interfieren en las actividades rutinarias y productivas de la comunidad, que de hecho son las ocasiones tradicionales para la transmisión de conocimientos y técnicas; la poca adaptación del local de la escuela a las condiciones climáticas y culturales, habida cuenta además del choque que puede producir un espacio cerrado en culturas que no los suelen utilizar; la sobrevaloración de los recursos de la cultura occidental o el desconocimiento de sus costos, como la ropa, la medicina, la tecnología, etc.; o, para terminar estos ejemplos, las dificultades que puede confrontar la enseñanza formal basada primero en la meta y luego en el dominio pleno de la lecto-escritura en una cultura ágrafa, en la que el discurso oral conserva todo el prestigio y la credibilidad que ha perdido en las culturas escritas. Estos ejemplos forman todos parte de las críticas antropológicas a la educación meramente

bilingüe, es decir a aquella que no incorpora a sus premisas la interculturalidad de la educación para indígenas.

Por otro lado, siendo que la urbanización es cada día mayor en la Amazonia, creo que se debe prestar una gran atención al creciente fenómeno de los indios urbanos. Entre éstos, las afirmaciones anteriores tienen igual o más valor ya que en la ciudad resulta muy difícil reproducir el tipo de aprendizaje que, en contacto directo con la naturaleza y en el espacio social tradicional, se da en las comunidades indígenas. He utilizado, en este caso, el verbo "reproducir" porque creo que una escuela intercultural bilingüe, basada en premisas auténticas de pluralismo cultural y lingüístico, es capaz de simular (en este contexto cercano semánticamente a "producir") muchas de las condiciones tradicionales de aprendizaje.

La llegada a la ciudad y la adopción de un modo de vida urbano pudieran interpretarse como el punto culminante de los procesos de disolución del orden social tradicional, aculturación y obsolescencia lingüística. Sobre todo, si se piensa que la vergüenza étnica y lingüística se manifiesta principalmente en las ciudades donde el indio emerge como un "otro" indeseable en razón de todos los prejuicios de vieja data sobre las poblaciones indígenas. No obstante, pareciera que el fenómeno de los indios urbanos tiende a ser más frecuente y, aunque la persistencia del fenómeno étnico obedece a razones ligadas a su aún no desentrañada naturaleza, se puede hipotetizar que sin un espacio social mínimo y sin la capacidad de autogestionar la incorporación y desincorporación de recursos la reproducción cultural y lingüística podría entrar en crisis, dando paso a la pérdida de identidad étnica y regional, a la alienación que he denominado desamazonización.

Mucho de lo hasta ahora expuesto sobre los indígenas se aplica también a otras poblaciones amazónicas como campesinos con una larga trayectoria ocupacional y un fuerte arraigo en la región. Estos últimos, aunque puedan despreciar al indígena debido a los prejuicios y al racismo imperantes en zonas indígenas⁴, se han apropiado de ingentes recursos culturales indígenas que los han ayudado a sobrevivir en la Amazonia, cuando no son sus descendientes biológicos.

Si se está de acuerdo en (i) que los conocimientos y la percepción ambiental de los indígenas es su principal patrimonio y un imprescindible aporte de ellos a la cultura universal; (ii) que cualquier modelo de desarrollo alternativo de la Amazonia debe partir de la experiencia indígena de uso ambiental; (iii) que la consolidación de las etnias indígenas amazónicas como segmentos cultural y lingüísticamente diferenciados

4. El mismo etnocentrismo que en Venezuela hace llamar "irracionales" a los indios y "racionales" a los no-indios.

depende del espacio político que se les otorgue dentro de los Estados nacionales correspondientes; y (iv) que el arraigo de las poblaciones amazónicas, verdadero factor de soberanía nacional en los respectivos países, depende en buena medida de la persistencia y valoración de las identidades étnicas y regionales, se tendrá que admitir necesariamente entonces que el estímulo a la conservación de la sabiduría étnica en toda su complejidad y el estímulo a la consolidación pluricultural de la sociedad civil en las regiones amazónicas deviene en un objetivo geopolítico, geoestratégico y económico de primera importancia para los países amazónicos (ver Arvelo-Jiménez, 1991 a). Por ello los Estados de la cuenca amazónica deben tomar conciencia de la trascendencia de la planificación educativa como medio para alcanzar ese objetivo.

En 1972 una comisión de la UNESCO, presidida por el doctor. Edgard Faure, concluyó un importante estudio de la educación a nivel mundial. En ese estudio se alertaba a los Estados miembros sobre la peligrosa tendencia de la educación formal, básicamente occidental, a la superespecialización creando así un hombre dividido frente a lo que los miembros de la comisión consideraban que debía ser el hombre completo, en su dimensión humanística. Por otra lado, ante la tendencia populista a masificar la educación en perjuicio de su calidad tomando como referente principal un hombre abstracto que sólo existe en las estadísticas, se insistía en la necesidad de que los Estados dirigieran sus esfuerzos educativos hacia el hombre concreto, en su particular dimensión bio-psico-social, política, económica, ambiental y cultural (Faure *et al.*, 1974: 233-239). No se le escapó a dicha Comisión el problema de los costos de una educación integral que cumpliera con las recomendaciones anteriores. Por esta razón, ante los crecientes costos de la educación mundial, propuso como solución lo que llamó la *ciudad educativa*, es decir llevar el aprendizaje fuera de las aulas, a la vida cotidiana, a donde estaban las necesidades reales de las personas y la generación espontánea de soluciones. En pocas palabras, se quería sustituir la dogmática educación escolarizada por una educación eminentemente creativa y antro-po-orientada.

En grandes líneas, y a la inversa de las recomendaciones del informe de la UNESCO, el problema de la educación amazónica es un problema de sustitución de un hombre completo, el hombre amazónico, por un hombre dividido, producto, entre otras cosas, de una planificación educativa basada en un hombre abstracto, un educando fabricado por los planificadores educativos de cada país, y no en un hombre concreto, como lo es, en cambio, el hombre amazónico. Pero la sustitución va más allá, se pretende también sustituir una ciudad educativa, como lo es el modelo educativo de los indígenas, por una escuela superespecializada y compartamentalizada.

3. EL CASO VENEZOLANO

3.1. LA AMAZONIA VENEZOLANA

Desde el punto de vista hidrográfico, el área estrictamente amazónica de Venezuela es muy pequeña pues sólo incluye la sub-cuenca del Río Negro, en la parte más meridional del país. Sin embargo, por sus características ambientales e históricas, gran parte de la cuenca del Orinoco ubicada en la región geográfica conocida como Guayana se puede considerar "amazónica". Si utilizamos este criterio tendríamos que incluir todo el Estado Amazonas⁵ más los Estados Bolívar y Delta Amacuro, en total unos 453.950 km². De esta manera casi la mitad del territorio venezolano (el 49,77% del total de la superficie nacional) sería "amazónica". Sin embargo, para los fines de este trabajo sólo vamos a considerar "amazónico" al Estado Amazonas, de cuya superficie de unos 175.750 km² alrededor del 20% pertenece hidrográficamente a la cuenca amazónica, a través de la sub-cuenca del Río Negro.

Es interesante ver cómo ha crecido porcentualmente, durante la últimas décadas, la población del Estado Amazonas, situado en el extremo sur del país.

Población Estado Amazonas 1950-1981		
Censo	Población	d.i.r. %
1950	10.582	
1961	11.757	11.60 (50-61)
1971	21.696	84.54 (71-61)
1981	63.942	194.72 (81-71)
(dir) diferencia intercensal relativa		
Fuente: Venezuela 1983		

Lamentablemente no disponemos de la cifras del último Censo General de Población y Vivienda, realizado en octubre de 1990. Sin embargo, la elevada diferencia intercensal relativa correspondiente a los dos censos anteriores (1981 y 1971), la cual se sitúa en un 194.72 %, se explica por el carácter de frontera de recursos que tiene el Estado Amazonas y, al mismo tiempo, da cuenta del avance de la frontera demográfica de la sociedad envolvente hacia la Amazonia venezolana, pero, en realidad, sólo hacia la porción nor-oeste, donde está ubicada Puerto Ayacucho, la principal

5. El Estado Amazonas fue creado en 1992 mediante una ley que elevó a la categoría de estado a la antigua entidad federal conocida como Territorio Federal Amazonas. En este trabajo utilizamos la nueva denominación, aun para referimos -anacrónicamente- al Territorio Federal Amazonas.

ciudad amazónica de Venezuela, capital del Estado Amazonas y polo de atracción de migrantes. En este orden de ideas, Puerto Ayacucho es un buen ejemplo de la acelerada urbanización en la Amazonia e igualmente del fenómeno de los indios urbanos.

La población indígena representa, habida cuenta de la omisiones que puedan afectar los datos censales de una región tan difícil de empadronar y del fenómeno de los indios urbanos no reflejado adecuadamente en los Censos Generales de Población y Vivienda, más de la mitad de la población del estado Amazonas, como se muestra a continuación, especificado por grupos étnicos.

POBLACIÓN INDÍGENA. ESTADO AMAZONAS (1992)		
Grupo	Tronco lingüístico	Población
Baniva	Aruaco	1.176
Baré	Aruaco	1.136
Curripaco	Aruaco	2.531
Guajibo	No clasificado	9.401
Joti	No clasificado	286
Panare	Caribe	150
Piapoco	Aruaco	1.125
Piaroa	Sáliva	9.828
Puinave	No clasificado	665
Pumé	No clasificado	39
Warekena	Aruaco	420
Yabarana	Caribe	237
Yanomami	No clasificado	13.216
Ye'kuana	Caribe	2.381
Yeral	Tupí	775
	TOTAL	43.366

Fuente: OCEI, 1992 (Datos extraoficiales)

3.2. LA PROBLEMATICA EDUCATIVA Y LA EDUCACION PARA INDIGENAS EN LA AMAZONIA VENEZOLANA

En Venezuela la Constitución Nacional ⁶ garantiza el derecho general a la educación (Artículo 78) así como la gratuidad de la misma. El fin que

6. Promulgada en 1961.

le asigna la Constitución a la educación es "el pleno desarrollo del espíritu de solidaridad humana" (Artículo 80). Los preceptos constitucionales en esta materia están desarrollados en la Ley Orgánica de Educación ⁷.

La educación en Venezuela, según lo pauta el artículo 16 de dicha ley, tiene varios niveles (pre-escolar, educación básica con nueve grados, educación media diversificada y profesional con dos y tres años según las especialidades internas, y la educación universitaria) y modalidades (educación especial para niños con problemas de aprendizaje, educación informal, etc.). Ese mismo artículo faculta al Ejecutivo Nacional para "adecuar estos niveles y modalidades a las características del desarrollo nacional y regional". En esta facultad reside la posibilidad de crear regímenes especiales de educación para los sectores de la población nacional que así lo requieran, como los indígenas.

El máximo ejecutor de la política educativa del Estado venezolano es el Ministerio de Educación. De él depende la Dirección de Asuntos Indígenas, la cual tiene a su cargo la educación para indígenas. Sin embargo, las atribuciones de esta última no se limitan a esta materia sino que son mucho más amplias. Esto, por la dispersión de recursos y esfuerzos que significa, va en perjuicio de la educación para indígenas, sin contar con las sistemáticas interferencias de otras dependencias del Ministerio de Educación. Esas interferencias las suelen hacer los burócratas y planificadores del Ministerio de Educación bajo la premisa de que ellos son los técnicos en educación y no los funcionarios indigenistas. Esta situación se repite en niveles regionales donde la sobreposición de funciones entre las Oficinas Regionales de Asuntos Indígenas y las Zonas Educativas ⁸ es motivo de constante fricciones. Así, una media verdad, que sólo da cuenta de una necesaria complementariedad de enfoques, abordajes y procedimientos se traduce en una perniciosa práctica de órdenes, contraórdenes y omisiones.

Además no debemos olvidar que la educación venezolana confronta, en general, problemas comunes a todos los países latinoamericanos, como falta de suficientes locales, insuficiencia de maestros, alto porcentaje de personal no graduado, deserción estudiantil, dotaciones y mantenimientos deficientes de las escuelas, etc. Estos problemas se acentúan en las zonas del interior, especialmente en las más apartadas como el Estado Amazonas.

En 1979, el gobierno nacional decretó un Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, basado en premisas de pluralismo cultural y lin-

7. Promulgada en 1980.

8. Las Oficinas Regionales de Asuntos Indígenas (ORAI) son delegaciones de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación en las entidades federales con población indígena. Las Zonas Educativas, en cambio, son las delegaciones regionales del Ministerio de Educación.

güístico, que creó grandes expectativas en círculos indigenistas. El régimen, por diversas dificultades de orden administrativo y técnico sólo empezó a diseñarse efectivamente en 1981 y su aplicación empezó en el año escolar 1982-1983 (Biord, 1988). Para la primera etapa de aplicación del régimen se seleccionaron nueve grupos étnicos, de los cuales tres habitan en el Estado Amazonas ⁹.

En esa primera etapa se oficializaron alfabetos experimentales para las lenguas de los grupos seleccionados, se elaboraron cartillas de lectura, se hicieron los programas instruccionales para los primeros grados y se contrató la elaboración del primero de un par de manuales de cultura para cada grupo étnico. Estos manuales, sin embargo, nunca fueron publicados a pesar de haberse completado su redacción tanto en la lengua indígena respectiva como en castellano. La única excepción es la de los yanomamis ¹⁰. En la actualidad, no obstante que se han ido incorporando progresivamente los seis primeros grados de la escuela básica, el régimen parece tener sólo un funcionamiento nominal y, según el testimonio de varios maestros y líderes indígenas, en el Estado Amazonas sólo lo aplican los salesianos en las escuelas yanomamis del Alto Orinoco.

Estructuralmente hablando, el estancamiento y aparente fracaso de un programa educativo como el régimen de educación intercultural bilingüe, siempre se puede atribuir al desinterés de los gobiernos latinoamericanos en relación a iniciativas que mejoren la calidad de vida de las poblaciones indígenas o, asumiendo una actitud más crítica todavía, a la razón misma de esa falta de voluntad política, es decir a la negación de los derechos que los indígenas derivan del hecho de constituir colectividades anteriores a la existencia de los Estados nacionales. Sin embargo, se debe considerar también que muchas veces, para ser optimistas, la buena fe de algunos funcionarios se desvirtúa en la práctica por una inadecuada implantación de las políticas indigenistas. Sin restarle importancia a la causalidad estructural, voy a tratar de analizar algunas de esas causas operativas.

La primera de ellas está referida a la forma de implementación del proyecto. Si bien es cierto que los antropólogos carecen de la formación necesaria para hacer el diseño de un proyecto docente que no descuide

9. Los grupos seleccionados inicialmente fueron: pemón, warao, kari'ña, wayuu (guajiro), yukpa, pumé (yaruro), jiwí (guajibó), ye'kuana y yanomami (los tres últimos habitan en el estado Amazonas). Posteriormente se han incorporado los piaroas y los aruacos de Río Negro (baniva, curripaco, warekena).
10. Los salesianos, a cuyo cargo están las misiones del Alto Orinoco, habían fundado a finales de la década de 1970 la Escuela Bilingüe Yanomami que constituye un interesante ensayo de enseñanza intercultural digno de ser evaluado por sus implicaciones para otros grupos. Dentro de este proyecto, se han publicado diversos libros en yanomami y en versiones bilingües.

los elementos pedagógicos ni didácticos, no es menos cierto que los maestros carecen, por su parte, del entrenamiento que tiene el antropólogo para comprender y explicar los fenómenos sociales, entre ellos la transmisión de conocimientos. A esto se añade que el antropólogo por lo general, debido a una exposición continua a fenómenos de "otredad" cultural, social, económica, etc., ha desarrollado una sensibilidad especial hacia los grupos indígenas; dicho en otras palabras, su percepción de ellos está, según el caso, más o menos deslastrada de los innumerables prejuicios que sesgan la visión occidental del indio. En el caso venezolano, durante la primera etapa se dieron pasos firmes para una integración de especialistas (antropólogos, misioneros, educadores, etc.) en el diseño e implementación del régimen intercultural bilingüe. Sin embargo, esta colaboración fue eliminada progresivamente por el rol excluyente de los educadores quienes a lo largo de los últimos años han demostrado no haber respondido de manera exitosa al reto de una educación intercultural bilingüe.

Otra cuestión que obviamente perjudicó el desarrollo del régimen es el vacío de información antropológica que había —y todavía hay— en muchos aspectos relevantes para el éxito de una educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, sobre muchos grupos no existen buenas descripciones etnográficas actualizadas, que pudieran servir de guía y orientación a los planificadores educativos y, en cierto sentido, a los propios maestros ¹¹. En el plano lingüístico la situación era —y sigue siendo— todavía peor: de las nueve lenguas escogidas para la implantación: tres tenían gramática y diccionario publicados; dos, sólo diccionarios y cuatro, ni lo uno ni lo otro. De las lenguas de las tres etnias amazónicas seleccionadas sólo y exclusivamente había —y hay— un diccionario publicado para una de ellas. Se carece, pues, de gramáticas para los tres idiomas y de diccionarios para dos de ellos.

La enseñanza de contenidos de la cultura indígena en la escuela requería una actitud nueva en los maestros. Estos habían aprendido que a la escuela se iba a enseñar los contenidos de la cultura occidental y ellos, en sus escuelas, eran los demiurgos de esa cultura. De pronto, tenían que enseñar contenidos hacia los cuales mantenían una actitud ambivalente porque si bien eran los de su cultura de origen, también los habían aprendido a despreciar a lo largo de los años de escolaridad, pues —hasta entonces— la educación para indígenas era percibida como un acto de "civilización" de "bárbaros". En los maestros, más que en cualquier otro

11. Recuérdese que la escuela supone un contexto de enseñanza-aprendizaje distinto al de la transmisión tradicional de conocimientos, la cual se cumple a la par de los procesos de socialización y enculturación.

indígena, esa ambivalencia es más fuerte ya que en un régimen no pluralista tienen que enseñar su auto-desprecio. Se debe considerar, además, que la mayoría de los maestros indígenas son individuos que durante su adolescencia fueron sacados de sus comunidades de origen para proseguir estudios en internados multiétnicos o en las ciudades. Los efectos deculturadores de los internados multiétnicos no necesitan de mayores comentarios. Tampoco lo necesita la acentuación, que ocurre en las ciudades, de los fenómenos de vergüenza étnica y lingüística.

No sólo la ambivalente valoración de la identidad étnica y lingüística de los maestros constituye un obstáculo para el éxito de una educación intercultural bilingüe. También lo es la dificultad que representa la transmisión de conocimientos de tipo tradicional en un contexto no tradicional como lo es la escuela. Este sigue siendo un grave obstáculo aún no superado en el régimen de educación intercultural bilingüe de Venezuela. En los primeros años, la Dirección de Asuntos Indígenas organizó para los maestros talleres sobre la didáctica de la educación intercultural bilingüe pero éstos fueron suspendidos. A los realizados asistieron en realidad muy pocos maestros y no hubo una estrategia para generalizar las discusiones y orientaciones surgidas y/o impartidas allí.

Una dificultad adicional que se dio entre los ye'kuanas fue la división de este grupo étnico en ye'kuanas evangélicos y ye'kuanas no evangélicos. Desde el principio, los evangélicos se opusieron al régimen intercultural bilingüe por dos razones. La primera de ellas, porque el alfabeto oficializado no fue el empleado por ellos en las traducciones de la Biblia, con lo que la ortografía de sus textos se hacía obsoleta. La segunda, más profunda aún, porque la enseñanza de contenidos de la cultura indígena ponía en entredicho su sistemático desprecio de la cultura indígena, conceptualizada como obra del demonio. De hecho, en un primer momento los maestros evangélicos boicotearon la redacción del manual de cultura ye'kuana, en cuyo contenido y redacción hubo una profusa y decisiva participación de los indígenas. Sin embargo, al ver el entusiasmo de los otros maestros, algunos evangélicos se sumaron a quienes aportaban ideas para el libro (ver Amodio y Biord, en prensa).

Para el momento de la implantación del régimen de educación intercultural bilingüe en el estado Amazonas, sólo 41 comunidades de las etnias seleccionadas para la primera etapa del régimen habían reportado al Censo Indígena tener maestros indígenas (Venezuela, 1985). Esto significa que la educación intercultural bilingüe sólo se impartiría en el 7,87% de las comunidades indígenas. Esta cifra es reveladora de la poca entidad que había de tener una iniciativa tan importante y, si a ello se suman las dificultades de su implantación y la virtual paralización del régimen, se completa el cuadro que presenta el problema de la educación

intercultural bilingüe como un problema de errónea planificación educativa.

Algunos maestros indígenas piden mayor autonomía y participación en la planificación de la educación intercultural bilingüe. Quizá aquí esté una clave del éxito de la misma: permitir que los indígenas gerencien, conjuntamente con las autoridades educativas, su educación. Los jiwis del Estado Amazonas empiezan a pensar en un proyecto en este sentido. Se trata de una escuela intercultural bilingüe jivi que incluso cubriría las necesidades educativas de los numerosos jiwis asentados en Puerto Ayacucho. El proyecto está aún en una fase de gestación, pero parece una iniciativa alentadora.

Paso a referirme ahora a un problema educativo que afecta tanto a los indígenas urbanos como a los criollos de las ciudades. Aunque el sistema educativo venezolano, a partir de la década de 1980, oficializó el estudio de la historia regional y local, entendida la historia en un sentido amplio como historia social y cultural lo cual redundará en una valoración de las identidades regionales y locales, en la praxis educativa del Estado Amazonas esta meta no se alcanzará si no se valora adecuadamente la historia indígena y el presente indígena del Amazonas venezolano.

Por último, insisto en algo que hice más explícito en la sección 2 de este trabajo. La desamazonización de los indígenas amazónicos, sobre todo en contextos urbanos, corre pareja o bien con la desamazonización de otras poblaciones no indígenas o bien con el reforzamiento de los prejuicios de los no indígenas sobre los modos de vida indígenas, lo que deviene en una absoluta alienación. Una adecuada planificación educativa no puede dejar de lado esta consideración.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Creo que del estudio del caso venezolano se desprenden al menos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Primero. Resulta claro que se debe intensificar la investigación orientada a la elaboración de materiales bilingües y de apoyo al régimen de educación intercultural bilingüe.

Segundo. Es innegable que el éxito de un régimen diferenciado depende en gran parte de la formación docente de los maestros. Por eso es muy importante hacer de ésta un proceso dinámico y continuo, desde una perspectiva intercultural y bilingüe. Este tipo de formación también se debería extender a los maestros no indígenas que trabajan en la Amazonía venezolana.

Tercero. La deficiente aplicación del régimen de educación intercultural bilingüe hace deseable en grado sumo la apertura de un proyecto piloto

de educación intercultural bilingüe que, de manera experimental, permita derivar evaluaciones y sugerencias para la mejor aplicación del régimen. Dentro de ese proyecto piloto se le debe prestar especial atención a aspectos tales como la gerencia indígena del proyecto, la incorporación de recursos educativos tradicionales a la educación formal, la colaboración de maestros y antropólogos en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas y la producción de materiales.

Cuarto. Se hace urgente extender los beneficios de una educación intercultural bilingüe bien implementada a los indios urbanos de la Amazonia.

Quinto. Se debe impulsar un régimen diferenciado para todos los estudiantes (indígenas o no) de la Amazonia, en el cual se incluyan contenidos amazónicos (históricos, sociales, económicos, geopolíticos, ecológicos, lingüísticos, etc.) para reforzar la identidad de los pueblos amazónicos y evitar así la desamazonización progresiva.

Sexto. Resulta conveniente unir los esfuerzos, la experiencia y la voluntad de los países amazónicos para lograr soluciones a los problemas y retos que plantea la educación amazónica.

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo fue escrito cuando su autor trabajaba en el Departamento de Antropología del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). La versión original de este trabajo fue presentada, en enero de 1992, como ponencia en las II Jornadas Internacionales Amazónicas, organizadas por el Centro de Estudio de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME), en Quito (Ecuador). Agradezco al CEDIME, al Centro Cultural Abya-Yala de Quito, a la Fundación Polar de Venezuela y al Laboratorio de Etnología, Departamento de Antropología, del IVIC sus aportes económicos para poder asistir a las Jornadas. Este trabajo se benefició de las críticas de Nelly Arvelo-Jiménez (Departamento de Antropología del IVIC) y de Juan Haro (Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela). La responsabilidad de los errores, imprecisiones y juicios emitidos es solamente mía.

BIBLIOGRAFIA

AMODIO, E. y H. BIOD. (en prensa). Entrevista a Nelly Arvelo-Jiménez. En N. Arvelo-Jiménez: *Relaciones políticas en una sociedad tribal: estudio de los ye'kuanas, indígenas del Amazonas venezolano*. Quito: Abya-Yala. (2ª ed.).

- ARVELO-JIMENEZ, N. 1988. *Implicaciones geopolíticas y económicas del desarrollo amazónico en el caso venezolano*. (manuscrito).
- ARVELO-JIMENEZ, N. 1991 a. *Se acata pero no se cumple... Análisis preliminar de los aspectos jurídico-administrativos de la tenencia indígena de la tierra en Venezuela*. Informe técnico preparado para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (Roma, Italia).
- ARVELO-JIMENEZ, Nelly. 1991 b. *Armonías ilusivas*. (manuscrito).
- ARVELO-JIMENEZ, N.; BIRD-CASTILLO, H.; HURTADO, A. M.; PEROZODIAZ, A. Y S. VIDAL-ONTIVERO. 1990. *Indios e indigenismo ante la expansión de fronteras hacia el eje fluvial Orinoco-Apure*. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (mimeo) 2ª ed.
- BIRD, H. 1984. *Mitos, arcos y petróleo. Estudio de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. El caso kariña*. Tesis de licenciatura en Letras. Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- BIRD, H. 1984. "Marco teórico y legal para el estudio del problema indígena en Venezuela". *Anthropos* (Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación, Los Teques, Edo. Miranda) Nº 7: 153-158.
- BIRD, H. 1988. "La educación intercultural bilingüe en Venezuela: (el caso kariña)". En E. Amodio (comp.): *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina*. Quito: Abya-Yala, Vol. 2, pp. 63-83.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M. y F. Ch. WARD. 1974 [1972]. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO (Alianza Universidad, 33), 3ª ed..
- MELIA, B. 1980. "La misión actual en situaciones de colonialismo". *Sic* (Revista del Centro Gumilla, Caracas, Venezuela) Nº 423: 122-123.
- OFICINA CENTRAL DE ESTADISTICA E INFORMATICA [REPUBLICA DE VENEZUELA]. 1992. "Población indígena por sexo, según entidad federal y grupo étnico", 1992. *Tiempo de Resultados* Nº 2: [p. 3].
- SMITH, R. Ch. 1983. *Las comunidades nativas y el mito del gran vacío amazónico. Un análisis de planificación para el desarrollo en el Proyecto Especial Pichis Palcazu*. [Lima]: Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) (Documentos AIDSESP, 1).
- VENEZUELA, República de. 1983. *XI Censo General de Población y Vivienda*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- VENEZUELA, República de. 1985. *Censo Indígena de Venezuela. Nomenclador de comunidades y colectividades*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.