

EL BILINGÜISMO EN EL PROGRAMA DE FORMACION DE DOCENTES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, EN MARACAIBO, ESTADO ZULIA

Saida Guerra
Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

Fecha de recepción: 27/03/2008

Fecha de aceptación: 20/05/2008

RESUMEN

Se desarrolló esta investigación sobre el funcionamiento del bilingüismo como componente del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de la UPEL en Maracaibo, estado Zulia. Se parte de la identificación del contexto lingüístico presente en la administración del programa, asimismo del conocimiento del comportamiento del bilingüismo como un componente prioritario del mismo, conjuntamente con la caracterización del dominio y funcionamiento del bilingüismo en los estudiantes y docentes activos en el Programa. Metodológicamente, la investigación es de tipo descriptiva y de campo. En su desarrollo se aplicaron las técnicas de entrevistas y encuestas. Entre los resultados destacan que en el PEIB estudiado se aplica el modelo de transferencia y de sumersión que le dan al programa un carácter asimilacionista. El 28,6% de los estudiantes del PEIB no dominan la lengua indígena, el grupo restante manifiesta diversas formas de bilingüismo wayuunaiki-castellano, resalta el bilingüismo subordinado, además la mayoría de los estudiantes tienen dominio del dialecto abajero. Del total de docentes, solamente un 19,51% son bilingües.

Descriptores: Bilingüismo, indígenas wayuu, castellano-wayuunaiki, Educación Intercultural Bilingüe, asimilacionismo.

THE BILINGUALISM IN THE PROGRAM OF FORMATION OF TEACHERS INDIGENOUS TO THE UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, IN MARACAIBO, ZULIA STATE

Saida Guerra

RESUME

This investigation was developed about the functioning of the bilingualism as a component of the Intercultural Bilingual Education Program (PEIB) of the UPEL in Maracaibo, Zulia state, starting from the identification of the linguistic context present in the administration of the program, the knowledge of the behavior of the bilingualism as a prior component of the same one, together with the characterization of the authority and functioning of the bilingualism in the students and active teachers in the Program. Methodologically the investigation is descriptive and of field. In its development there were applied the techniques of interviews and surveys. Among the results they emphasize that in the PEIB studied applies the model of transference and of submersion, which gives to the program an assimilationist character. 28, 6 % of the students of the PEIB do not dominate the indigenous language, the remaining group demonstrates diverse forms of wayuunaiki-bilingualism, it highlights the subordinated bilingualism, besides the majority of the students have authority of the abajero dialect. Of all the teachers only 19, 51 % is bilingual.

Keywords: bilingualism, wayuu indians, Castilian-wayuunaiki, assimilationist, bilingual intercultural education.

INTRODUCCIÓN

En la educación intercultural bilingüe se requieren docentes con dominio del castellano y la lengua indígena, que manejen estrategias para la implementación de la interculturalidad, con la finalidad de garantizar el éxito de las políticas educativas dirigidas a los pueblos aborígenes. De igual manera, docentes que contribuyan al mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas, reconocidas oficialmente en la normativa venezolana vigente y exigidas por diversas instancias ministeriales de educación en el país.

Al nivel universitario, desde el año 1990, en el estado Zulia, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) facilita la formación universitaria de los docentes indígenas a través del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Ello con la finalidad de proveerles “las destrezas necesarias para desempeñar los roles de investigador, orientador, facilitador, evaluador, planificador, representante de su etnia, promotor social y económico, ecologista y administrador de la Educación Intercultural Bilingüe” (UPEL, 2006)

EL PEIB presenta múltiples problemas. En el Zulia, después de dieciséis años de su creación, resalta el inapropiado manejo de los enfoques de interculturalidad y bilingüismo implícitos en el programa de formación de los docentes indígenas. Las premisas de interculturalidad y bilingüismo manejadas en las políticas del PEIB, administrado por la UPEL, en Maracaibo, estado Zulia, son débiles y no tienen correspondencia con el contexto y las necesidades de los pueblos indígenas atendidos. El enfoque de interculturalidad fue analizado por Fernández, Magro y Meza (2005), demostrando que el programa a nivel nacional reconoce la diversidad étnica y cultural; pero, contradictoriamente, en la práctica ocurre un encuentro pedagógico

asimilacionista que restringe la diversidad sólo a lo étnico. Asimismo, plantean que el bilingüismo declarado en el programa no es real en un número significativo de los estudiantes participantes, ni en los profesores. En el programa, se usa el idioma castellano como lengua predominante en todo el sistema de enseñanza aprendizaje, restringiendo el uso de las lenguas de los pueblos indígenas atendidos.

Las políticas asimilacionistas aplicadas en el PEIB dan continuidad a las directrices gubernamentales que históricamente han determinado la pérdida de las lenguas indígenas y la transculturación. En este sentido, (López, 2006) expresa que este tipo de políticas se aplica para construir una “cultura nacional única, una sola nación y un país unitario y uniforme y, de facto, se asumió un proyecto político que bien puede calificarse de etnocida, pues pretendió eliminar las diferencias étnico-culturales de los indígenas”.

Esta investigación tiene el objetivo general de describir el funcionamiento del bilingüismo como componente del PEIB de la UPEL en Maracaibo, estado Zulia. Los objetivos específicos son: (a) Identificar el contexto lingüístico de la administración del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Maracaibo, estado Zulia. (b). Conocer el comportamiento del bilingüismo como un componente prioritario del PEIB. (c) Caracterizar el dominio y funcionamiento del bilingüismo en los estudiantes y docentes activos del PEIB extensión Zulia.

El estudio del bilingüismo es relevante por ser uno de los componentes principales del programa y su débil atención actual impide la formación apropiada de los estudiantes: futuros docentes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La información generada permitirá a la universidad decidir sobre el establecimiento de correctivos para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas

(wayuunaiki-castellano). También, el desarrollo de competencias culturales propias de los indígenas y el ingreso a competencias culturales de la sociedad nacional a la cual pertenecen, como lo expresa Recasens Salvo (s.f).

La investigación se fundamenta teóricamente en la concepción de Educación Intercultural Bilingüe, expuesta por Barnach-Calbó (1995), en la cual presupone la existencia de dos más sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad. Para Amadio, (en ob.cit.), existen dos concepciones de interculturalidad. La primera se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas; es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. La segunda, entendida como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia.

En relación a los **Modelos de Educación Bilingüe**, Crawford y Cadenas (2003) y Baker (1993) exponen dos: **el de Transición o Transferencia y el de Mantenimiento**. En el primero, la lengua indígena es utilizada a manera de puente para la enseñanza del castellano. En éste, se pone énfasis en cambiar en el indígena la lengua minoritaria por la mayoritaria. La asimilación social es el objetivo subyacente; no se considera el afianzamiento y la revalorización de la lengua materna de

los indígenas. Éste tipo de modelo promueve el bilingüismo sustractivo. En el segundo modelo, el **de Mantenimiento**, la lengua indígena se enseña al lado de la segunda lengua durante toda la escolaridad. Tiende hacia la revalorización de todas las lenguas y culturas existentes. Promueve el desarrollo de destrezas y mantenimiento de la lengua materna. Éste es el modelo ideal para emplear en los programas de formación de educadores indígena y en la EIB en las instituciones escolares.

La enseñanza del bilingüismo se clasifica según los planteamientos de Baker (1993), en formas débiles y fuertes de enseñanza para el bilingüismo. Entre las diversas formas débiles de enseñanza que conducen al asimilacionismo, apartheid y la segregación, es de interés para esta investigación, los programas de sumersión que conducen al monolingüismo y el asimilacionismo, fundamentados en la enseñanza en la lengua mayoritaria, sin establecer mecanismos para desarrollar la primera lengua o la nativa -en este caso de los indígenas- sino que es remplazada por la lengua mayoritaria. Menciona además las formas fuertes de la enseñanza del bilingüismo a través de programas de inmersión, de doble dirección y en lengua patrimonial, en los que el aprendiz maneja el bilingüismo dando importancia a la lengua autóctona y a la segunda lengua o lengua que se desea aprender. Esta forma de enseñanza busca el pluralismo y mejora del aprendiz, esperando como resultado lingüístico el bilingüismo y la biliteracidad. Baker (1993) concluye que para la enseñanza bilingüe escolarizada es mejor situar la escolarización en programas de inmersión, transitorios, de mantenimiento o doble dirección.

El bilingüismo no es fácil de precisar, para Macnamara (1969) una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua tiene habilidades en una de las cuatro modalidades de

la segunda lengua (hablar, entender, escribir, leer). Oquendo (1998) considera normal que el bilingüismo genere una alternancia de códigos. Baker (1993) expresa que “definir quien es o no bilingüe resulta esencialmente elusivo y en última instancia imposible” (p. 44). Sus hallazgos demuestran que las concepciones tradicionales de bilingüismo son de poca ayuda y plantea otros enfoques más útiles: hacer una distinción entre el bilingüismo como una posesión individual y como una posesión de grupo o bilingüismo social. El bilingüismo individual está determinado por las capacidades lingüísticas del individuo; y el bilingüismo social, por el uso del mismo. “Hay cuatro capacidades lingüísticas básicas; escuchar (comprensión auditiva), hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades al mismo tiempo entran en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas, oralidad y literacidad” (Baker, 1993, p. 31) y menciona una quinta competencia o capacidad, referida a la lengua usada para pensar.

En cuanto al *uso*, el bilingüismo implica que el individuo que domina las dos lenguas involucradas tenga competencia comunicativa en su primera lengua, acompañada por una competencia parecida en otra lengua, tanto que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con similar 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 permita expresar los mismos significados en ambos sistemas. Surge, por otra parte, la necesidad de ir estableciendo nuevos elementos para comprender e integrar mejor el concepto, familiaridad y competencia por un lado, función y uso por otro (Serrón, 2001).

Son de interés en esta investigación, los aportes de López (1993) quien clasifica el Bilingüismo en: simultáneo o de cuna, consecutivo, sustractivo, aditivo, perfecto y funcional. Se emplean los criterios de

Fishman (citado en Oquendo, 1996) sobre el funcionamiento del bilingüismo en coordinado y subordinado, en función del lugar donde el sujeto investigado adquirió la segunda lengua o lengua española: “Si es en la escuela, se está ante un bilingüe coordinado, mientras que quien la adquirió en la casa o en el trabajo, es bilingüe subordinado” (p. 139).

Finalmente, en cuanto al estudio de los dialectos del idioma, en los wayuu se presentan variaciones regionales y locales de la lengua que han sido estudiadas por Medina de (1985), Matos Romero (1971), Jusayú (s.f) y Álvarez (1993) quienes manifiestan que están referidas a la pronunciación, entonación, y expresiones propias que son fácilmente entendidas entre los indígenas, aunque estén ubicados en diferentes zonas geográficas. En el idioma wayuunaiki existen pequeñas diferencias en la forma de hablarlo que son evidentes en los tres dialectos o argot empleados en la Península de la Guajira: el Jarareño que se habla en la media guajira (Jarara), el abajero empleado en la baja guajira y el arribero utilizado en la alta guajira.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

La actividad investigativa devela la situación del bilingüismo, mediante el empleo de una tipología de investigación descriptiva, de campo con un diseño transeccional. De la población total de indígenas wayuu, se tomó una muestra intencional de 196 estudiantes, el 66% de los cursantes del PEIB durante el Período Académico Extraordinario de Nivelación y Avance (PAENA) 2006.

Metodológicamente, se emplearon las siguientes técnicas de investigación: (a) La encuesta, se aplicó a los estudiantes bilingües del Programa Educación Intercultural Bilingüe, mediante el empleo de un cuestionario de 45 ítems, de respuestas dicotómicas; (b) La entrevista, en

la modalidad de diálogos semiestructurados dirigidos a ocho docentes indígenas.

Las variables estudiadas fueron contexto lingüístico, comportamiento del bilingüismo como componente del PEIB y el funcionamiento del bilingüismo en los estudiantes y docentes activos del programa en la extensión Zulia. Finalmente, la técnica de análisis principal consistió en la determinación de frecuencias en los datos obtenidos.

LA LENGUA INDÍGENA WAYUU Y EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UPEL

Los indígenas representan aproximadamente el 10% del total de habitantes de América Latina, en donde sobreviven sus expresiones lingüísticas con grandes dificultades. El mapa lingüístico de América es considerado el más complejo y rico del mundo entero, en tal sentido, actualmente existen en este continente entre 400 y 1500 lenguas aborígenes. (Díaz-Couder, citado en Sichra y López, 2003, Mosonyi y Mosonyi, 2000). Estos idiomas amerindios conforman entre un 4 y 6% de los 6000 a 10000 idiomas del mundo.

El Zulia, que es uno de los diez estados venezolanos habitado por indígenas, alberga actualmente a cinco etnias nativas, los Barí, Yukpas, Añu, Wayuu y Japrería, que conforman el 62.4% la población indígena total. Según el censo del año 2001 los wayuu, constituyen una población de 293.777 habitantes que se ubican en los Municipios Páez, Mara Machiques y Rosario de Perijá, del estado Zulia.

Los indígenas wayuu, históricamente, han resistido a las imposiciones e intentos aculturación de otros pueblos, especialmente de los españoles, que desde la época de la colonia quisieron implantarles su cultura, sin éxito, debido a la astucia de los indígenas que se revelaban

silenciosamente a la evangelización de los misioneros capuchinos. La evangelización de los guajiros no la lograron, no por falta de inteligencia, sino porque se mantuvieron aislados e impenetrables, conservando su lengua, aunque conocen el castellano. El idioma actual es fiel e idéntico al conocido por los españoles en los días del descubrimiento (Olivera de Castro, 1975, p. 229).

La lengua guajira, el wayuunaiki pertenece a la familia arahuaca maipurán (arawaka) que es la más extendida e importante familia lingüística de la América del Sur. (Álvarez, 1993, p. 1). La descripción del sistema sonoro del guajiro y la escritura de su lengua logran avances muy importantes con los aportes de Hildebrandt (1963), Mansen (1972), Mosonyi (1975), Goulet y Jusayú (1978) y otros investigadores, que muestran acuerdos respetables sobre la escritura de esa lengua indígena. En el año 1982, fue reconocido el wayuunaiki como idioma del wayuu y se regularizó la estructuración de su gramática, con la aprobación del Alfabeto de Lenguas Indígenas Venezolanas (ALIV) quedó constituido por 22 letras, 18 consonantes y 6 vocales.

El Estado venezolano se ha encargado de asumir y fortalecer oficialmente la atención educativa de los indígenas, desde el año 1979. A través de Decreto 283, crea el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) en primaria y promueve la formación de docentes a nivel universitario, en forma similar a otros países de Latinoamérica que han logrado avances significativos en la EIB. En este sentido López (2006) expresa:

El uso de las lenguas indígenas en la educación ha ganado un amplio terreno en los últimos veinte años. Si bien la educación bilingüe para indígenas comenzó a desarrollarse en distintas áreas de América Latina hace ya más de 70 años, ésta nunca logró la suerte ni el estatus

oficial que hoy ostenta: en 17 países de la región...bajo las denominaciones de educación bilingüe, educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB), educación indígena o etnoeducación...que la educación bilingüe haya sido integrada en los planes y programas gubernamentales es por cierto un avance notable en la política educativa latinoamericana, desde siempre basada en la ilusión etnocida de la homogeneidad lingüístico-cultural. (Disponible, <http://www.llacta.org>)

En este orden de ideas, Marín (2002) expresa que en el año 1937, en México, se inició la educación bilingüe realizada principalmente por los misioneros norteamericanos del Protestantismo Fundamentalista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Estos misioneros aplicaban una alfabetización limitada a la traducción al castellano o al portugués de textos religiosos y promovía la conversión de los indígenas a una religión no autóctona y a la cultura occidental, en el marco de *una política de asimilación de los indígenas*, por parte de los Estados dominantes. Los misioneros se aliaron con los gobiernos para implementar políticas tendentes al control político, económico y cultural de los indígenas.

Así como el Estado venezolano ha permitido políticas asimilacionistas en detrimento de las lenguas indígenas ha pretendido también, la revitalización lingüística y cultural mediante políticas educativas relevantes. En este sentido, el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro se ha ocupado tradicionalmente de la formación de los docentes indígenas en Venezuela. Desde el año 1977, en consonancia con las exigencias del Ministerio de Educación, se encargó de la formación de bachilleres docentes; posteriormente, desde el año 1987, se le facultó para la formación de docentes a nivel superior, a través del Programa Educación Intercultural Bilingüe de la UPEL.

El PEIB está funcionando en el estado Zulia desde el año 1990 como parte de uno de los cuatro programas de docencia de pregrado administrados por el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (IPREM), de la UPEL a nivel nacional, que facilita además los programas de Educación Rural, Integral y Preescolar. Funciona en el estado Zulia en dos localidades: una en Maracaibo donde se atiende el mayor número de estudiantes indígenas, principalmente del pueblo wayuu, provenientes de los municipios Mara, Páez, Machiques de Perijá y Maracaibo y, la otra, en la localidad de Machiques donde se atienden a los estudiantes Yukpa y Bari procedentes de los municipios Machiques y Rosario de Perijá. Para el año 2006, el egreso del PEIB en el Zulia se ubica alrededor de 600 profesores, en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe.

En este contexto, el Estado reconoce el uso oficial de las lenguas indígenas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que además de afianzar el castellano como idioma oficial, señala que “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”. (Art. 9). Asimismo, con la Ley Orgánica de los pueblos y comunidades indígenas (2002) en el artículo 81 y con los Decretos 1795 y 1796, se norma el uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados ubicados en su hábitat.

LA LENGUA INDÍGENA DEL WAYUU Y EL BILINGÜISMO

La lengua de los indígenas wayuu, tipificada como arahuaca (maipurán), es una de las más sólidas y hablada por el mayor número de indígenas en América Latina. Los registros sobre el número de hablantes de la lengua del indígena wayuu varían según el lugar geográfico al que se refieran. Álvarez (1993) señalaba que “el guajiro es una lengua hablada

por unas 300.000 personas ubicadas entre Colombia y Venezuela” (p. 33). Asimismo, Mosonyi y Mosonyi (2000) expresaron que en Venezuela “el número de hablantes oscila entre 150.000 y 200.000 personas” (p 12).

En Venezuela, existen actualmente tres núcleos de familias arahuacas. De éstos, en el estado Zulia y la península de la Guajira se localizan el guajiro y el paraujano. Al extremo oriental del país, en los límites del estado Bolívar con la zona en reclamación de Guyana, se habla el arahuaco; y en el sur, a lo largo de la de la franja limítrofe del estado Amazonas con Colombia, tiene su asiento un grupo de seis lenguas arahuacas cercanamente emparentadas, que son el *piapoko*, el *warekena*, el *kurripako*, el *baniva*, el *yavitero* y el *baré*. (Mosonyi y Mosonyi, 2000, p. 35). En su mayoría, estos grupos indígenas arahuacos se encuentran separados geográficamente, lo que les dificulta interrelacionarse cultural y lingüísticamente.

La vitalidad del lenguaje del wayuu ha sido el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual se asimila la cultura y que a la vez forma parte de ella. Se ha empleado para transmitir generacionalmente, en forma oral, la cosmovisión indígena, a través de una educación propia. A decir de Levi-Strauss, (1971) el lenguaje es “concebido como códigos formados por la articulación de signos, viene de la tradición externa, esto es, de la educación” (p 9).

EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO DE LA ADMINISTRACIÓN DEL PEIB EN MARACAIBO

El contexto lingüístico del programa se analiza desde las perspectivas de las políticas y el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que subyace en la práctica en el PEIB en Maracaibo y el apoyo logístico a esta actividad.

Políticas y Modelo del EIB en Función del Bilingüismo

La verdadera Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presupone la existencia de dos o más culturas que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad, sin la subordinación de ninguna de ellas. Mas, no es éste el tipo de relación que se está instaurando en el PEIB-Zulia.

Los estudiantes monolingües, hablantes solamente del castellano, que egresan del PEIB con el título de profesor para la EIB, tienen que sumarse a los procesos crecientes de revitalización lingüística y cultural que se están realizando en las instituciones escolares en los sistemas y subsistemas educación y bachillerato, desconociendo la lengua nativa de los indígenas wayuu, lo que trae como consecuencia, fuertes limitaciones para cumplir a cabalidad su desempeño profesional y exclusiones en el ámbito laboral. En este sentido, es necesario destacar el planteamiento de Mosonyi (2004) al referirse a los múltiples inconvenientes que aparecen en la ejecución de la EIB:

Cuando descendemos al terreno de lo real, nos encontramos con la eterna letanía de que muchos de los maestros no son indígenas, que si son indígenas no están bien preparados o suficientemente motivados, que algunas comunidades no defienden la cultura propia, que la infraestructura y los materiales presentan carencias impresionantes, que la supervisión obstaculiza el desempeño de los maestros y pugna por desindianizar cualquier iniciativa innovadora (p. 118).

Las debilidades de formación de los docentes indígenas en gran medida se la endosan los encuestados al modelo de transición empleado en el PEIB, en el cual se fomenta el remplazo de la lengua indígena, en vez de enriquecer el potencial sustantivo del sujeto a través del manejo de un idioma más. En este sentido, López (1993) expresa que “por lo general la escuela oficial fomenta el olvido gradual de la lengua materna de los educandos indígenas así como la potencialidad que ésta tiene como

instrumento de comunicación, expresión y cognición, para sustituirla por la segunda lengua: el castellano” (p. 106).

Es necesario recordar los planteamientos de Mosonyi (2004) sobre las primeras versiones de la EIB que, perseguían fines sustitutivos, a través de un modelo de transición se buscaba reemplazar en el más breve tiempo posible una realidad lingüístico cultural no occidental y generalmente minoritaria, por otra adscrita al proyecto político de una de las naciones modernas del mundo, suscitándose situaciones como el etnocidio y lingüicidio, los que se aceptaban como cosa natural, inevitable y altamente deseable. Al respecto este autor plantea:

El uso de la lengua nativa en la primera educación bilingüe revestía un carácter propedéutico. Esto lo resume adecuadamente el bilingüismo de transición. Se suponía correctamente desde un punto de vista pragmático, que se facilitaba muchísimo la adquisición del idioma oficial... mediante la ayuda iniciativa del habla nativa, así como un dominio más firme sobre los primeros estadios de la lectoescritura. Cumplida esa misión la lengua propia debía desaparecer, esfumarse por arte de magia (Mosonyi, 2004, p. 121).

Los organismos ministeriales de educación formal en Venezuela están trabajando intensamente para profundizar la implementación de la normativa vigente que garantice la revitalización y mantenimiento de las lenguas indígenas.

Apoyo Logístico en el Desarrollo del Bilingüismo Durante el Proceso Educativo

El PEIB no tiene una sede propia, lo que incide en la inexistencia de una logística apropiada para la atención de los estudiantes indígenas. Se carece principalmente de una biblioteca apropiada y la que existe

actualmente es muy pequeña, con escasos textos, en castellano, bilingües y especialmente en wayuunaiki, requeridos en los procesos cognitivos de los estudiantes wayuu de la sede de Maracaibo.

La falta de dotación de una biblioteca apropiada no se puede justificar con la carencia de materiales impresos en la lengua indígena, como han manifestado sus coordinadores, debido a que se ha escrito significativamente en esta lengua indígena. Este aspecto es avalado por Álvarez (1993) quien señala que sobre la lengua guajira “se han producido gran cantidad de artículos y trabajos académicos, tesis de postgrados, libros de enseñanza de la lengua, análisis del discurso, colecciones de relatos, materiales de lectura para niños, entre otros”. (p. 2). Asimismo, Mosonyi y Mosonyi (2000) expresan que “El guajiro es una de las lenguas mejor estudiadas de Venezuela. Existen gramáticas diccionarios, recopilaciones de literatura oral bilingüe y otras publicaciones, algunas realizadas por autores guajiros nativos.”(p. 35).

Comportamiento del Bilingüismo como un Componente Prioritario del PEIB

En el diseño curricular del PEIB y en su aplicación se evidencia el comportamiento del bilingüismo. En la matriz curricular, las asignaturas o cursos vinculados con la lingüística indígena, no son suficientes para formar el docente requerido en la EIB. Además, el diseño se administra en forma parcelada y reduccionista, aunque en el programa, en forma explícita no se busca la desaparición de la lengua autóctona; sin embargo, en el diseño no se prevén los mecanismos que faciliten la profundización de su enseñanza-aprendizaje. En el currículo actual de la UPEL no hay la transversalidad lingüística necesaria que garantice el uso de la lengua indígena y el desarrollo de las competencias lingüísticas demandadas por el futuro docente y el sistema educativo de los pueblos

indígenas.

En forma contradictoria con la concepción y componentes de interculturalidad y bilingüismo asumidos por el PEIB, los estudiantes cursantes del mismo comienzan a recibir información lingüística puntual, entre el cuarto y el quinto semestre, dificultándose el manejo de los contenidos curriculares en su lengua nativa, dejando de lado el modelo de mantenimiento. Al respecto Mosonyi (2004) señala:

Hoy día y para fortuna de los verdaderos cultores de la sociodiversidad, es el bilingüismo de mantenimiento y de perpetuación consciente el que está a la orden del público y en la agenda de los grandes organismos internacionales, no obstante la consistencia real de tales desiderata es todavía netamente insuficiente, por dificultades económicas, políticas y hasta por la inercia de los pueblos discriminadores y discriminados (p. 121).

En definitiva, el diseño curricular aplicado en el PEIB de Maracaibo no tiene la transversalidad lingüística que contribuya a fortalecer en los estudiantes las capacidades o destrezas receptivas y productivas de oralidad y literacidad del wayuunaiki. Además, el componente lingüístico no se ha incorporado en las áreas de investigación, extensión universitaria, en las actividades administrativas, políticas de desarrollo y bienestar estudiantil.

Docentes del PEIB y el Fortalecimiento del Bilingüismo

En el PEIB labora un número reducido de docentes indígenas bilingües del castellano-wayuunaiki, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Docentes Bilingües que laboran en el PEIB en Maracaibo desde 2004 a 2006

Cohorte	Semestre/Lapso	Nº Total docentes	Docentes criollos		Docentes indígenas	
			Nº	Frecuencia %	Nº	Frecuencia %
2004	2004-A	46	40	86,95	6	13,05
	2004-B	38	30	78,95	8	21,05
2005	2005-A	41	32	78,05	9	21,95
	2005-B	36	28	77,77	8	22,22
2006	2006-1	41	33	80,49	8	19,51

El porcentaje de docentes bilingües ha oscilado entre un 13,05% (seis docentes indígenas de un total de 46) en el año 2004 y 19,51% (ocho docentes de un total de 41) en 2006, con un máximo de un 22,22% en el lapso 2005-B. La escasa proporción de profesores indígenas determina que el monolingüismo en castellano prevalezca al aplicar las estrategias para la EIB, además los coordinadores y docentes del programa, en su mayoría, no hablen la lengua nativa de los cursantes, entrando en contradicción con lo expuesto por Ansión (citado en Fernández y otros, 2005, p. 236) quien considera que en los procesos formativos de la educación intercultural bilingüe, el docente indígena debe pertenecer a la misma cultura de los participantes y dominar la lengua nativa de los indígenas, al igual que el castellano, por lo tanto en la formación del docente se deben profundizar experiencias prácticas que conduzcan al manejo adecuado tanto de la lengua vernácula y la mayoritaria oficial.

Estas dificultades se visualizaban desde el año 1987, cuando se formuló el diseño curricular del PEIB. En el Plan de Estudios de la especialidad, se vislumbraba la falta de viabilidad del programa por la carencia de docentes preparados para facilitar sus contenidos. Al respecto se destaca que el personal docente es insuficiente en número "esta mal preparado para desempeñarse dentro de tal concepción educativa." (UPEL, 1987, p. 9). Esta situación no se ha superado durante el funcionamiento del PEIB en el Zulia. En este mismo orden de ideas, Ipiña (1995) plantea que la aptitud básica para todo educador que sea verazmente bilingüe es:

El dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte; y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos del país. Este amplio dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de primera y segunda lengua. (Disponible: www.oci.org)

Entre las grandes fortalezas que tiene el PEIB se encuentran: (a) Un gran porcentaje de los docentes contratados ocupan cargos importantes en la administración del EIB de la Zona Educativa Regional, en la gobernación del estado y en otras universidades, ofreciendo su rica experiencia en la facilitación de las actividades de docencia. (b) La selección desde el año 2006 de dos estudiantes indígenas como preparadores en lingüística e investigación, que apoyan las actividades en su la lengua nativa.

Estrategias de Enseñanza Aprendizaje Bilingüe

Entre los grandes problemas que presenta la enseñanza de la EIB en el ámbito académico, está el uso limitado de estrategias de enseñanza aprendizaje bilingüe (castellano-wayuunaiki), en conjunción con el restringido uso de la oralidad en sus clases y actividades extra cátedra que inciden en las deficiencias presentadas al producir materiales escritos y en sus expresiones en exposiciones orales. El escaso número de docentes indígenas bilingües impide la profundización del PEIB en sus códigos lingüísticos ancestrales. En este sentido (López, 2006) considera que se han cambiado “los patrones comunicativos...en desmedro de otras formas gráficas de significación sociocultural o de la oralidad ancestral y con preeminencia de la letra y la palabra escrita; generando además conflictos sociales y brechas generacionales difíciles de salvar”(sn). Se requiere profundizar tanto en la oralidad como en la literacidad del wayuunaiki.

El sistema de clases semipresencial (cada 15 días) y las políticas de contratación de personal se han convertido en uno de los principales obstáculos para la aplicación del programa, debido a que los docentes y coordinadores son contratados tomando en cuenta solamente su

formación técnicapedagógica sin considerar su identificación con la cultura del pueblo indígena atendido. La mayoría de los docentes han sido formados en instituciones que no abordan las diferencias lingüísticas y culturales, que fomentan la uniformidad y la asimilación. A decir de López, (2006):

Mientras la preparación de profesionales indígenas, continúe prestando atención casi exclusivamente al desarrollo técnico y profesional docente, y descuide en el proceso la reconversión subjetiva del docente indígena, la recuperación crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una visión crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como, junto a todo ello, el desarrollo de una conciencia política igualmente crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro o maestra, aún siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario del Estado-nación homogeneizador, sin contribuir significativamente y desde el privilegiado espacio escolar a la transformación del Estado, tal como hoy lo anhelan los líderes y organizaciones indígenas. (Disponible, <http://www.llacta.org>)

En definitiva, los profesores que tienen el perfil, competencias y capacidades lingüísticas para la enseñanza de la EIB, son los egresados del mismo programa, sin embargo su incorporación ha sido muy baja y no se prevén mecanismos para hacerlo.

DOMINIO Y FUNCIONAMIENTO DEL BILINGÜISMO (WAYUUNAIKI-CASTELLANO) EN LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES ACTIVOS DEL PEIB EXTENSIÓN ZULIA

El Bilingüismo castellano-wayuunaiki de los estudiantes del PEIB se analiza desde varias perspectivas: de las características de los estudiantes, del dominio y funcionamiento del bilingüismo, del uso social

de la lengua indígena, de las variantes dialectales y del bilingüismo en los docentes.

El bilingüismo no es fácil de precisar en los indígenas pues está determinado por las capacidades lingüísticas del individuo (bilingüismo individual) y por el uso del mismo (bilingüismo social). La determinación de quién es bilingüe o no, lo decía Baker (1997), no es fácil ya que algunos estudiantes hablan una lengua, pero no la escriben o no la leen. Algunos estudiantes dicen entender perfectamente la lengua materna; pero no la hablan.

Para la descripción del bilingüismo, se realizó un sondeo inicial a 196 estudiantes de la Extensión Zulia del IPREM-UPEL (ver Cuadro 2). El 28,6% manifiesta que no son hablantes del wayuunaiki, son monolingües del castellano; mientras que el restante 71,4% son bilingües en diversas modalidades y tipologías que van desde el bilingüismo incipiente hasta los que tienen un dominio total de las dos lenguas, con amplias competencias para entenderse con sus pares.

Cuadro 2
Estudiantes bilingües del PEIB-Extensión Zulia

Estudiantes	Número (N°)	Porcentaje (%)
Monolingües del castellano	56	28,6
Bilingües	140	71,4
Total	196	100

La mayoría de estos estudiantes monolingües del castellano son indígenas, solamente un 3,5% (siete estudiantes) son criollos que se han sumado al programa, sin dominio de la lengua de los indígenas.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CURSANTES DEL PEIB

El dominio del bilingüismo wayuunaiki-castellano en los estudiantes de la UPEL está influenciado por el lugar de nacimiento y residencia (ver Cuadro 3). En cuanto al lugar de nacimiento, el 57,86% de los

encuestados señalan que son nativos de comunidades indígenas asentadas en el Municipio Páez del estado Zulia, lo que les facilita un mayor dominio de su lengua nativa el wayuunaiki y una mayor vivencia con su cultura ancestral. El 28,57% son oriundos del Municipio Maracaibo, donde se encuentran ubicadas grandes barriadas citadinas, como Ziruma (barrio fundado en Maracaibo por los indígenas desde el año 1944), donde se mantienen parcialmente las costumbres del indígena wayuu. El 12,14% de los encuestados se declaran originarios del Municipio Mara, en el cual se encuentra asentado un conjunto de indígenas wayuu y el 1,42% proceden del Municipio Machiques. La mayoría de los estudiantes no hablantes del castellano se residen en grandes ciudades, entre ellas Maracaibo

Cuadro 3
Lugar de nacimiento y de residencia de los estudiantes Bilingües del PEIB en Maracaibo

Lugar /Municipio	Nacimiento (N°)	Porcentaje (%)	Residencia (N°)	Porcentaje (%)
Páez	81	57,86	67	47,86
Maracaibo	40	28,57	61	43,57
Municipio Mara	17	12,14	11	7,86
Machiques	2	1,43	1	0,71
Total	140	100	140	100

En la investigación se detectó que el mayor número de bilingües en la extensión Zulia (ver Cuadro 4) lo conforman estudiantes de diversos clanes, entre ellos 20,7% del clan *Uliana*, seguidos por 17,9% *Epieyu*, 16,4% estudiantes *Aapushana* y 12,9% estudiantes *Jaya´aliyuu* , seguidos por una minoría de diversos clanes: *Ipuana Püshaina* ,, *Juusayuu*, *Paüsayuu*, *Uraliyuu*, *Jirnu*, *Sijjona*, *Sapuana*. Es de destacar que esta división por clanes esta determinada por la matrilinealidad, sólo se conforman grupos de parientes por la línea materna, ya que para el guajiro únicamente son sus parientes los familiares de la madre.

Cuadro 4**Distribución del Bilingüismo por Clanes en el PEIB- Maracaibo Zulia**

Clanes	Tótem	Nº	Porcentaje (%)
Uliana	Felinos: Tigre y Jaguar	29	20,7
Epieyuu	Falcónidos: Águila cataneja o gavilán	25	17,9
Aapushana	Falcónidos: Zamuro	23	16,4
Jaya`aliyuu	Cánidos: Perro	18	12,9
Ipuana , pushaina, juusayuu y otros	Falcónidos, suidos, ofidios	45	32,1
Total		140	

Dominio y Funcionamiento del Bilingüismo en los Estudiantes

Tomando en consideración el dominio de las competencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes, se logró clasificar el bilingüismo de la siguiente forma:

1. Bilingüismo Simultáneo y Bilingüismo Consecutivo. El

Bilingüismo Simultáneo o de Cuna, es una tipología de bilingüismo que refleja el desarrollo de competencias lingüísticas en dos idiomas adquiridos por las personas en forma sincronizada desde el nacimiento en el hogar. Ocurre mayormente cuando los padres pertenecen a grupos étnicos diferenciados, con marcada diversidad lingüística, en estos casos resulta difícil diferenciar la primera lengua de la segunda.

Respecto a los cursantes del PEIB, el 19,3 % se consideran bilingües perfectos, usan indistintamente la lengua materna o la segunda lengua desde su nacimiento y un 80,7% (ver Cuadro 5) coincide en presentar características que los tipifican como poseedores de un bilingüismo consecutivo, el cual ocurre cuando la persona aprende a hablar primero en un solo idioma y, posteriormente, añadido a este conocimiento un segundo idioma.

Cuadro 5**Bilingüismo consecutivo y simultáneo de los estudiantes del PEIB- Maracaibo**

Tipo de Bilingüismo	Nº Estudiantes	Porcentaje (%)
Bilingües simultáneo o de cuna	27	19,3
Bilingüismo consecutivo	113	80,7
Total	140	100

2. Bilingüismo Incipiente y Bilingüismo Perfecto. El bilingüismo incipiente se expresa en el 12,14% de los encuestados quienes tienen un buen dominio de su primera lengua el wayuunaiki, pero tienen un uso limitado de la segunda lengua, el castellano. Mientras el 11,42 % muestran una tipología de bilingüismo que también se puede caracterizar como *incipiente* (ver Cuadro 6). Hablan bien el castellano, pero no lo hacen en wayuunaiki. Asimismo, tienen fuertes limitaciones para pronunciarlo, dificultades para pensar en la lengua de los wayuu, tienen alguna habilidad para escribirlo o leer el idioma, usan algunos términos o algunas expresiones básicas de interacción social, como saludos, presentaciones y otros.

Cuadro 6
Bilingüismo Incipiente y Perfecto de los estudiantes del PEIB- Maracaibo

Tipo de Bilingüismo	Número	Porcentaje (%)
Bilingüe incipiente con dominio de wayuunaiki	17	12,14
Bilingüe incipiente con dominio de castellano	16	11,42
Bilingües perfectos/leen y escriben las dos lenguas	73	52,14
Bilingües perfectos/no leen y escriben el wayuunaiki	34	24,3
Total	140	100

En el cuadro anterior, se evidencia que al 52, 14% se le considera bilingües perfectos. Éstos son sujetos que desarrollan una competencia comunicativa en una y otra lengua, recurren a sus lenguas según la situación, el contexto, la función o el interlocutor lo requieran” (López, 1993, p.109) aunado al dominio de la escritura. El grupo restante de estudiantes señalan que entienden, hablan bien, reflexionan y piensan en las dos lenguas en estudio, pero carecen de la destreza receptiva de leer y de la capacidad de expresión escrita (literacidad). Otros presentan limitaciones con respecto a alguna de las competencias lingüísticas, principalmente la escritura, pero tienen un dominio aceptable del bilingüismo que les permite el uso de las dos lenguas.

3. Bilingüismo Coordinado y Subordinado. Siguiendo los criterios de

Fishman (citado en Oquendo, 1996), los resultados de la encuesta develan que la clasificación del bilingüismo presente en los estudiantes wayuu del PEIB en Maracaibo en la UPEL, es en el 33,57% de los casos el bilingüismo es del tipo coordinado, aprendieron la segunda lengua, el castellano o lengua mayoritaria en la escuela, que históricamente ha cumplido un rol homogeneizante de la lengua en los indígenas; mientras que 63,57% de los estudiantes encuestados señala que aprendieron el castellano en su hogar, en el núcleo familiar, prevaleciendo el bilingüismo subordinado, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 7
Bilingüismo coordinado y subordinado en estudiantes Wayuu, PEIB-Maracaibo

Tipo de Bilingüismo	Número (Nº)	Porcentaje (%)
Coordinado	47	33,57
Subordinado	89	63,57
Sin Información	4	2,86
Total	140	100

Los resultados de esta investigación coinciden con los de Domínguez, Labarca y Oquendo (2006) al analizar las actitudes lingüísticas de las estudiantes wayuu que cursan estudios en la Universidad del Zulia (LUZ), quienes son portadores de un bilingüismo de tipo subordinado, observándose en ellas una actitud más favorable hacia la lengua materna (el wayuunaiki) que hacia la segunda lengua el español.

USO DE LAS LENGUAS WAYUUNAIKI-ESPAÑOL EN SOCIEDAD

El bilingüismo no se define solamente por las capacidades lingüísticas de las personas, sino que se considera además el uso de dos lenguas. La lengua no puede separarse del contexto en que se desenvuelve, debido a la existencia de un conjunto de elementos comunicacionales e interrelaciones que intervienen en su vitalidad o

extinción.

La vitalidad de las lenguas se logra con el uso y el wayuu actual mantiene su lengua tal como lo hicieron sus antepasados e incorpora elementos propios del intercambio cultural con el criollo en su vida diaria, sin modificarla. En este aspecto, recurre a los préstamos lingüísticos de aquellas palabras que no son fáciles de expresar en su idioma originario. De esta manera, mantienen viva su lengua porque es la expresión más real de su cultura.

En cuanto al uso de las lenguas en la sociedad (ver Cuadro 8), el 65% de los encuestados expresan que las conversaciones del grupo familiar se realizan siempre en wayuunaiki. El 56,43% manifiestan que emplean el wayuunaiki siempre para entenderse con las personas de su comunidad, principalmente porque ellos están ubicados en comunidades indígenas que mantienen los usos lingüísticos y costumbres de su etnia en forma arraigada. El 53,57% plantea que se entienden siempre con los amigos en wayuunaiki.

Cuadro 8
Uso de las lenguas castellano- Wayuunaiki en la sociedad

Socialización de las lenguas	Siempre		A veces (Bilingüe)		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conversaciones del grupo familiar mayormente en wayuunaiki	91	65,00	49	35,00		
Emplea el wayuunaiki con personas de su comunidad	79	56,43	54	38,57	7	5,00
Se entiende con los amigos en wayuunaiki	75	53,57	62	44,29	3	2,14

VARIACIONES DIALECTALES DEL WAYUUNAİK EN LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Los dialectos también son propios de la cultura wayuu en la cual se presentan variaciones regionales y locales de la lengua. Las variaciones

más comunes que se observan en la lengua de wayuu están referidas a la pronunciación, entonación, y expresiones propias que son fácilmente entendidas entre los indígenas, aunque estén ubicados en diferentes zonas geográficas.

En el idioma guajiro existen pequeñas diferencias en la forma de hablarlo que son evidentes en los tres dialectos o argot empleados en la Península de la Guajira: El Jarareño que se habla en la media guajira (Jarara), el abajero empleado en la baja guajira y el arribero utilizado en la alta guajira, todos se entienden muy bien al relacionarse en su lengua autóctona.

En cuanto a las variantes dialectales que se presentan en el uso del wayuunaiki (ver Cuadro 9) se destaca el 53,57% hablantes del wayuunaiki-abajero o de la baja guajira, el 22,86% del jarareño y en menor escala el 17,86% el arribero.

Cuadro 9
Variedad dialectal del Wayuunaiki usada por los estudiantes de la UPEL en Maracaibo

Tipo de wayuunaiki	Número (N°)	Porcentaje (%)
Abajero	75	53,57
Jarareño	32	22,86
Arribero	25	17,86
Sin Información	8	5,71
Total	140	100

BILINGÜISMO EN LOS DOCENTES DEL PEIB

De los ocho docentes entrevistados, seis (75%) son bilingües de cuna y al mismo tiempo bilingües subordinados; mientras que dos de ellos (25%) son bilingües coordinados que aprendieron el castellano en la escuela o en la universidad. El 62,5% de los docentes universitarios es bilingüe en sus hogares, mientras que el restante 37,5% emplea mayormente el español en el ámbito familiar.

Cinco profesores contratados pertenecen a los clanes Jaya´aliyuu (62,5%) y un menor número a los clanes Epieyuu, Aapushana y Woiliyuu. La mayoría mantiene las costumbres y usos indígenas; esto se refleja en la usanza de las mujeres de su vestimenta indígena y en la promoción de actividades vinculadas con los valores del pueblo wayuu. Asimismo, el 75% (6 docentes) descende de indígenas wayuu monolingües del wayuunaiki y bilingües del wayuunaiki-castellano; el 25% restante (2 docentes) descende de padres indígenas y criollos.

En cuanto a la variación dialectal del wayuunaiki, cuatro docentes (el 50%) manifiestan que su lenguaje es arribero, propio de la alta Guajira y el otro 50% se pronuncia por la lengua abajera empleada en la zona baja de la Guajira. Ellos presentan diferencias perceptibles y entendibles en la forma de pronunciar los códigos lingüísticos. Todos los docentes manifiestan que tienen el dominio y las competencias lingüísticas del wayuunaiki y el castellano (con algunas excepciones en la escritura), facilitándose el manejo del componente del bilingüismo del PEIB, sin embargo, excepto en Lengua Autóctona I y II, todas las clases son en castellano.

Los docentes que laboran en el programa gozan de prestigio en la comunidad indígena. Trabajan en forma simultánea en otras instituciones influyentes de la ciudad marabina y de Municipio Páez y ocupan cargos importantes en la EIB, como coordinadores de programas, gerentes de la Escuelas Zulianas de Avanzada, profesores de la Universidad de Zulia.

Todos los docentes coinciden en señalar la debilidad del componente bilingüe en el PEIB y la necesidad de superar urgentemente esta situación. Para ello se requiere voluntad política para enfrentar las fallas administrativas y del diseño curricular que actualmente se está promoviendo en el programa. Algunos de los docentes manifiestan que son conocedores de los eventos que se están promoviendo en torno a las

transformaciones del diseño curricular del PEIB, pero su situación laboral les impide participar activamente en estos procesos.

CONCLUSIONES

El contexto lingüístico de administración del Programa Educación Intercultural Bilingüe de la UPEL en Maracaibo del estado Zulia no corresponde con el componente lingüista previsto. También, la matriz curricular no prevé la cantidad de asignaturas, ni la transversalidad lingüística requerida.

En el PEIB prevalece el modelo de EIB de transferencia o transición, del tipo de sumersión, en el cual se manejan formas débiles de enseñanza del bilingüismo en las clases, con una alta audiencia de educandos que representa una minoría lingüística wayuu y que se aplica la lengua mayoritaria o el castellano.

Aunado a esto, en la planificación desarrollada por los docentes, los aspectos pedagógicos son abordados unilateralmente, privilegiando los aspectos técnicos pedagógicos, teniendo como referente sólo los objetivos y actividades previstas en el diseño curricular vigente desde hace veinte años, cuando prevalecía el modelo burocrático populista de la administración pública y se planificaba en forma impositiva y centralizada, sin considerar las particularidades lingüísticas de los sectores atendidos, ignorando las políticas participativas previstas en los cambios curriculares de educación básica, media y de los programas indígenas, en los cuales se ha venido trabajando con Proyectos de Aprendizaje y Proyectos Educativos Integrales Comunitarios. Este deslinde, impide que mediante la planificación pedagógica se le responda a las necesidades lingüísticas y culturales de los educandos.

En el programa, los elementos lingüísticos están aislados, tanto en el componente docente, como en las áreas de investigación, docencia, actividades administrativas, políticas de desarrollo y bienestar estudiantil.

Los resultados conducen a concluir que existe la preeminencia de políticas y directrices asimilacionistas en el PEIB del IPR El Mácaro en Maracaibo, que contribuyen a la imposición y homogeneización lingüística, fortificando el monolingüismo del castellano y la instauración de un modelo de educación bilingüe de transición o transferencia, en el cual, la lengua indígena es utilizada esporádicamente, promoviendo un bilingüismo sustractivo.

En este mismo orden de ideas, los resultados revelan que el bilingüismo como un componente prioritario del PEIB, en forma inexplicable e injustificable, se viene operando con una plataforma del 94% de profesores contratados, mayormente monolingües del castellano, con escasa relación con la cultura wayuu, con limitada incorporación de docentes egresados del PEIB Extensión Zulia, del cual han egresado más de 600 profesores en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe que escasamente son incorporados como docentes a la universidad.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje significativo, aplicadas por la mayoría de los docentes en el programa sin el componente bilingüe, disipan su valor por carecer del elemento cultural prioritario del wayuu: su código lingüístico.

Es inadmisibles que la UPEL no le suministre al PEIB apoyo en espacio físico, biblioteca, promoción de actividades de extensión e investigación que produzcan el intercambio lingüístico requerido. Es imposible consolidar un componente bilingüe en el PEIB sin una sede propia, ni bibliotecas con textos apropiados escritos en la lengua autóctona de los indígenas.

En cuanto a la caracterización del dominio y funcionamiento del bilingüismo en los estudiantes activos del PEIB extensión Zulia, es preocupante que el 28,6% de los estudiantes del programa desconozca la lengua de los indígenas wayuu, cuestionando los mecanismos de selección de los estudiantes que ingresan al programa

Por otro lado, se logró determinar la existencia del bilingüismo subordinado ya que la mayoría de los estudiantes aprendieron la segunda lengua, el castellano en el hogar, aunado a un alto porcentaje de estudiantes que se consideran bilingües perfectos, un grupo menor con un bilingüismo incipiente en el castellano, un grupo similar con un bilingüismo incipiente hacia el español. Otros, se asumen con limitantes en alguna de las competencias lingüísticas del habla, literacidad o escritura. Mientras que los docentes indígenas encuestados son bilingües perfectos.

En un elevado número de estudiantes indígenas las conversaciones del grupo familiar, con sus amigos y con las personas de su comunidad se realizan en wayuunaiki y emplean en menor grado el bilingüismo en su vida cotidiana.

En cuanto a las variantes dialectales que se presentan en el uso del wayuunaiki denominado abajero en los estudiantes, mientras que en los docentes, están equilibrados los que dominan las variantes arribero y abajero de la alta y baja guajira respectivamente.

RECOMENDACIONES

En el PEIB es necesario un modelo de enseñanza del bilingüismo aditivo y no sustractivo. En este sentido, es ineludible profundizar en el establecimiento de medidas correctivas en las áreas que afectan la aplicación del bilingüismo en la UPEL, tanto al nivel del diseño curricular,

como en la administración, contratación y regularización laboral de los docentes indígenas, en la sensibilización e identificación de los docentes afines con las características del programa, con potencialidades reales para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo intelectual de sus alumnos, apoyados en los recursos potenciales de las culturas indígenas, en el marco de la revalorización de sus lenguas y de sus culturas.

Se requiere de voluntad política y de sinergias del personal que se identifique plenamente con la aplicación de un programa fundamentado en formas fuertes de enseñanza que eviten el monolingüismo y fortalezcan el bilingüismo y la biliteracidad. Habrá que estudiar la posibilidad de aplicar *Programas de inmersión, o de Mantenimiento y Enseñanza Bilingüe, o de Enseñanza Bilingüe de Doble Dirección* en la que el estudiante profundice su aprendizaje en la lengua mayoritaria y de su lengua nativa o lengua patrimonial, contribuyendo al mantenimiento, pluralismo, mejora lingüística que tiene como resultados bilingüismo y biliteracidad.

Al fortalecer las áreas debilitadas y las competencias lingüísticas de estudiantes y docentes, se contribuirá a disminuir el asimilacionismo presente en el programa y que está causando desequilibrios en la educación formal de los pueblos indígenas. Un aporte importante es la incorporación de un mayor número de estudiantes indígenas como preparadores en el área de lingüística y afines, para contribuir a permear en toda la administración del currículo, la transversalidad lingüística necesaria.

Es necesario aplicar métodos de enseñanza aprendizaje significativo para el dominio de la lengua indígena y el castellano. En ambos casos, deben evitarse los enfoques centrados en los métodos como la gramática, la traducción y el sistema audiolingual, fundamentados en la

repetición memorización y traducción.

Se sugiere que la enseñanza, en primer lugar, deba partir de los planteamientos de Crawford y Cadenas (2003) que señalan la necesidad de apoyarse primeramente en los saberes colectivos para adquirir la lengua que identifica a su pueblo originario y fundamentan su propuesta en los principios expuestos por Vygostky, centrados en el empleo de “conceptos, teorías e hipótesis vinculadas a las nociones constructivistas sobre el significado... subraya la dimensión social del aprendizaje que implica el apoyo de madres, maestros, hermanos mayores” . Se centra en la construcción de significados partiendo de los conocimientos que el estudiante ya tiene, combinándolo con nuevas ideas que se integran a los conocimientos previos del estudiante.

En segundo lugar, en lo expuesto por Brunner en cuanto al *andamiaje* o apoyo temporal que brindan los maestros “referido a la plataforma para apoyar y estimular el desarrollo del lenguaje... hacia niveles de complejidad superiores”. Señalan como andamiaje, las preguntas, estímulos ilustraciones, demostraciones, dramatizaciones, gestos, comprensión vigilada, graficas de visualización. En este sentido, hay valiosas experiencias en profesores de la UPEL en el manejo de técnicas y herramientas participativas que se pueden combinar con las de expertos lingüistas, que deben liderar estos procesos y que ya forman parte de la plataforma de docentes contratados de la universidad, quienes deben ser sujetos de contratación permanente, como personal ordinario de la universidad.

Teniendo estas premisas como soporte, se sugiere la realización de grupos de aprendizaje del wayuunaiki que a través de la Sub Dirección de Extensión del IPREM de la UPEL puedan participar en Diplomados u organizarse en clubes u organizaciones que establezcan métodos para adquirir la segunda lengua, centrados en estrategias lúdicas, dinámicas

de grupos, visitas guiadas, días de campo hacia las comunidades de habla de la lengua materna. En la UPEL se pueden definir sitios de concentración que les permitan periódicamente y con regularidad compartir los saberes colectivos.

La UPEL requiere contactar especialistas en el área lingüística, con dominio de las lenguas nativas, que estén en capacidad de seleccionar los métodos comunicativos más adecuados para la adquisición de la L₂. Al respecto, Crawford y Cadenas (2003) mencionan los métodos siguientes:

1. El método de la Respuesta Física Total (RFT) de Asher (1969-1972) que prioriza la pertinencia del contenido en vez de las formas gramaticales, basado en mandatos con palabras o frases, periodos de silencios y juegos que provocan las respuestas físicas de los estudiantes a los mandatos.

2. El método natural (Terrell, 1977-1981) se puede aplicar con las siguientes premisas: centrar la clase en la adquisición del lenguaje, no se corrigen directamente los errores de la expresión oral, los alumnos pueden responder en la L1, L2 o en ambas.

3. Otro método importante es el empleo de un currículo temático (Crawford y Cadenas, 2003), adaptado a las necesidades de los estudiantes, partiendo de sus necesidades lingüísticas interrelacionadas con otras áreas del conocimiento. Además, es necesario destacar la importancia de enseñar a los estudiantes a leer y escribir en su propia lengua.

Se recomienda que los resultados de esta investigación sean tomados en cuenta por los autores de los cambios en el diseño curricular del PEIB y que se haga extensible este estudio a las otras extensiones del PEIB, en Amazona, Bolívar, Apure y en el Zulia al Municipio Machiques donde se atienden a través del PEIB a los Indígenas Yukpa y Barí.

Los resultados de esta investigación pueden diferir si se aplican

pruebas de conocimiento oral y escrito a los estudiantes del PEIB de Maracaibo sobre las lenguas involucradas, verificando así con propiedad sus competencias lingüísticas. Por ello se recomienda el desarrollo de actividades investigativas que contribuyan a develar por esta vía la esencia de la problemática del componente lingüístico en toda la UPEL.

Asimismo, los resultados de esta actividad deben ser considerados por la Comisión de selección de personal que labora en el PEIB, para que se establezcan las medidas correctivas necesarias.

REFERENCIAS

- Álvarez J. (1993). Antología de los textos guajiros interlineales. Maracaibo: Gobernación del estado Zulia.
- Barnach-Calbó, E (1995). La nueva educación indígena en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural
- Baker C. (1993). **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra.
- Crawford, A. N. y Cadenas, H. (2003). Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua. En I. Jung y L.E. López (comp.). **Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. (pp. 228-247). Madrid: Morata.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela** 5453, Marzo 3, 2000.
- Decreto N° 283. (Régimen Educación Intercultural Bilingüe) (1979, Septiembre 20) **Gaceta Oficial de la República de Venezuela** N° 31825.
- Decreto Presidencial N° 1795 (Uso obligatorio de los idiomas indígenas) (2002, Mayo)
- Decreto Presidencial N° 1796 (Creación del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas) (2002, Mayo 29)
- Domínguez M., Labarca J. y Oquendo L. (2006). **Las actitudes lingüísticas de las estudiantes wayuu**. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de docentes e investigadores de la lingüística. Programa y Libro de resúmenes ENDIL XXV. Maracaibo, LUZ.
- Fernández de C., M. E, Magro R., M. y Meza Ch. M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?

- Investigación y Postgrado.** 20 (1). 207-242.
- Goulet, J. G. y Jusayú, M.A. (1978). **El Idioma Guajiro: Su fonética su ortografía y Morfología.** Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Hildebrandt M. (1963). Diccionario Guajiro Español. Lenguas indígenas de Venezuela. Publicaciones de la comisión indigenista. 2 in 8º
- INE. (2001). XIII Censo de población y Vivienda. Caracas: Autor.
- Ipiña E. (1995). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. Revista iberoamericana de educación. [Revista en línea] Disponible en <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie>. [Consulta: 2006, Julio 16]
- Jusayú, M. A. (s.f). **Karra lóuta jüchi kimajatü juku'waipa. Los tópicos de la cultura wayuu..** Trabajo no publicado.
- Lévi- Strauss, C. (1971). **Arte, lenguaje, etnología.** México: Siglo Veintiuno.
- Ley de pueblos y comunidades indígenas. (2005). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela 38333, Septiembre 12, 2005.
- López L. E. (1993). **Lengua. Materiales de apoyo a la formación docente en la EIB** Vol. 2. UNICEF. 93-124.
- López, L. E. (1995). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación.** [Revista en Línea] 13. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie>. [Consulta: 2006, Julio 16]
- López L. E. (2006). **Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe.** En América Latina [Documento en Línea] Disponible en <http://www.llacta.org>. [Consulta: 2006, Julio 10]
- Macnamara, J. (1969), ¿Cómo se puede medir el alcance de una persona bilingüe dominio? En Descripción y medición del bilingüismo, ed. L. Kelly. Toronto: University of Toronto Press.
- Mansen, R. A. (1972). Fonemas del Guajiro. SFIC 1: 57-63.
- Medina de, N. O. (1985). **La escuela primaria y el indígena en Venezuela. Una aproximación al estudio de su microsistema. Caso Guajiro.** Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Marín, J. (2002). **La reflexión intercultural como base para una educación democrática para los pueblos autóctonos y la sociedad multicultural en América Latina.**[Documento en Línea]

- Disponibile en <http://www.paulofreire.org/marin.htm>. [Consulta: 2006, Julio 15].
- Matos Romero M. (1971). **La guajira y su importancia**. Caracas: Empresa el Cojo.
- Mosonyi, E. (1975). El idioma guajiro. **Boletín indigenista venezolano**. Caracas. (16) 101-115.
- Mosonyi, E. (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. **Boletín de lingüística**. Vol. 21. Ene-Jun, 116-125.
- Mosonyi, E. y Mosonyi, J. (2000). **Manual de lenguas Indígenas de Venezuela** (t. I). Serie orígenes. Caracas: Fundación Biggot.
- Olivera de Castro, M. T. (1975). **La goajira**. Mérida: Universidad de los Andes.
- Oquendo L. (1996). El funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira. *Clave*. Revista especializada de ASOVELE. 139-155.
- Oquendo L. (1998). Diagnostico de la situación bilingüe de la comunidad lingüística indígena guajira. **Clave 7**. Revista especializada de ASOVELE. 73-81
- Recasens, Salvo (s.f.). **Multiculturalidad y educación**. [Documento en Línea] Disponible en <http://www.google.co.ve>. [Consulta: 2006, Julio 1] **para su diseño y validación**. (2º ed.) Venezuela: CIDEG.
- Sichra, I. y López L.E. (2003). La educación en áreas Indígenas en América Latina. **Qinasay Revista de Educación Intercultural Bilingüe**. Cochabamba. Vol. 1, 15-25.
- Serrón S. (2001). Visión lingüística de la educación Intercultural Bilingüe. Ponencia Presentada en el I Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Aragua: Cillab-IPC.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1987). **Diseño Curricular de Programa educación Intercultural Bilingüe**. Aragua: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). **Programa Educación Intercultural Bilingüe**. [Documento en Línea] Disponible En <http://upel.edu.ve>. [Consulta: 2006, Julio 16]