

PERTINENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Horacio Biord Castillo

RESUMEN

Este ensayo constituye una reflexión sobre la pertinencia de la inter- y la multiculturalidad en la educación venezolana. Se contextualiza la discusión en un mundo y un país sociodiversos, pero también crecientemente conscientes de ese carácter. Se plantean algunos retos de la educación en la promoción de la interculturalidad y el multiculturalismo como expresiones de la diversidad social y requisitos indispensables para construir un diálogo de conocimientos, saberes y haceres a través de los mensajes, los valores y las prácticas escolares y sociales que la escuela y la educación formal pueden transmitir y refor

zar. Se repasan algunas experiencias venezolanas, especialmente las referidas a pueblos indígenas y su importancia para afrodescendientes y otros grupos diferenciados. Finalmente se plantea una discusión que concluye con la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural como eje transversal de la educación para facilitar la valoración positiva de la diversidad, el pluralismo y el entendimiento social.

Palabras claves: afrodescendientes, escuela, educación formal, diversidad social, interculturalidad, multiculturalismo, pluralidad, pueblos indígenas.

ABSTRACT

RELEVANCE OF INTERCULTURALITY AND MULTICULTURALITY IN VENEZUELAN EDUCATION

This essay is a reflection on the relevance of inter- and multiculturalism in Venezuelan education. The discussion is contextualized in a world and a sociodiverse country, but also increasingly aware of that character. There are some challenges of education in the promotion of interculturality and multiculturalism as expressions of social diversity and indispensable requirements to build a dialogue of knowledge, knowledge and actions through messages, values and school and social practices that The school and the formal education can transmit and reinforce. Some Venezuelan experiences are reviewed, especially those related to indigenous peoples and their importance for Afro-descendants and other differentiated groups. Finally, there is a discussion that concludes with the need to adopt an intercultural perspective as a transversal axis of education to facilitate the positive valuation of diversity, pluralism and social understanding.

Keywords: Afrodescendants, school, formal education, social diversity, interculturality, multiculturalism, plurality, indigenous people.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo plantea algunas reflexiones sobre la pertinencia de una perspectiva multicultural e intercultural como enfoque general y transversal de la educación venezolana. Se enmarca en un contexto de redefiniciones de identidades y valoración de culturas, saberes y haceres como expresión de la sociodiversidad, muchas veces sometidas a invisibilidad social.

Desde los inicios de la educación intercultural bilingüe en Venezuela, en la década de 1970 y su implementación a principios de la década de 1980, he seguido con interés este tema de la ínter- y multiculturalidad en la educación venezolana. Originalmente fue pensada como un régimen educativo para las poblaciones indígenas del país. De manera creciente –y no sin resistencias y reticencias provenientes de diversos sectores, tanto pedagógicos como políticos y de opinión- ha tomado un especial auge como enfoque general de la educación en Venezuela. De esta manera, se reforzarán no solo la valoración y la visibilidad social de los segmentos sociodiversos y las matrices culturales de la “venezolanidad”, sino que consecuentemente se evitará profundizar un modelo educativo que, si no desprecia abiertamente las especificidades culturales venezolanas, tampoco las promueve como valores intrínsecos de lo que se ha llamado, a veces sin plena conciencia de sus implicaciones epistemológicas ni sociológicas, “identidad venezolana” y “cultura venezolana”.

Desde tales perspectivas de pluralismo cultural y lingüístico, este ensayo aboga por la relevancia y pertinencia de una sociedad consciente de su diversidad intrínseca y de la promoción de una valoración positiva de ese carácter del país. El logro de esto, entre otras estrategias, requiere de una adecuada educación formal basada en la ínter- y la multiculturalidad y no en la visión de una “única” cultura de un “solo” pueblo que mantiene una identidad también “única”. También es esencial el pluralismo, como expresión ideológica y social de la diversidad.

El mundo sociodiverso

Una de las características del mundo contemporáneo, valga decir globalizado y de manera creciente multipolar, es, precisamente, la tendencia a la particularización. Esta debe entenderse como la reformulación y afianzamiento de las identidades a partir de los niveles menores (es decir, lo “local” y lo “nacional”). Esto último refiere no a la expresión política de los estados-naciones sino a formaciones sociales con historias, recursos culturales e identidades propias. Muchos de los fenómenos que agrupamos dentro de la particularización pueden conceptuarse genéricamente como “etnogénesis”, es decir, la (re)creación y (re)simbolización de identidades. La particularización, valga esta precisión, va de abajo hacia arriba y termina imponiéndose y reclamando la concreción de políticas públicas y acciones específicas para apoyarla. Obviamente, la voluntad política de un Estado puede incentivar o reprimir los fenómenos de particularización, como pasó, por ejemplo, en España durante el gobierno de Franco y la democracia. En esos momentos, respectivamente, hubo represión y, por contraste, ha habido apoyo a las regiones, sus culturas e idiomas.

La particularización viene a ser el opuesto estructural de la globalización y sus efectos homogeneizadores. Favorece, según el caso, el énfasis, fortalecimiento o resurgimiento de identidades, algunas muy antiguas. Estas pueden haber surgido antes de los estados nacionales, haber sobrevivido a su creación o ser un producto de ese modelo político, que imaginó pueblos o sociedades con sus respectivas culturas y favoreció la creación de imaginarios de la identidad como sustento simbólico de su existencia (Anderson 1987). Algunas de esas identidades pueden ser las locales, regionales, étnicas, o nacionales.¹

1. Con este calificativo designamos la idea de una “nación” o formación social con una historia, una cultura y una identidad propias. No debe confundirse con los estados nacionales ni con la idea de “ciudadanía” o “nacionalidad”, que es el reconocimiento jurídico de la pertenencia a un estado nacional.

Europa proporciona excelentes ejemplos de lo particularización. Basta echarles una ojeada a los casos de España (con sus regiones autónomas, con especial referencia Catalunya, Euzkadi y Galicia, entre otras, y el resurgimiento o fortalecimiento de idiomas como el català y el valencià, el euskera, el galego, y otras lenguas o variedades lingüísticas), o al Reino Unido (con las identidades de Escocia y Gales, por ejemplo, y los procesos de autoafirmación regional, cultural y lingüística). Otro fenómeno, especialmente fuerte en Europa y los Estados Unidos, es la presencia de migrantes provenientes de países no occidentales o de América Latina que han empezado a cambiar los rostros de los países receptores. La diversidad en África y Asia resulta aún más evidente, quizá por tratarse de alteridades extremas con respecto a los países occidentales. En el continente americano, se pueden citar los ejemplos de los canadienses francófonos, de las minorías en los Estados Unidos y la cada vez mayor presencia en los escenarios políticos y sociales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos sociodiversos en América Latina.

El mundo progresivamente va adquiriendo un rostro heterogéneo y complejo, que muestra la sociodiversidad, el multiculturalismo y la linguodiversidad, que le son inherentes. Estas características acompañan otros conceptos como la diversidad biológica, los conocimientos tradicionales o étnicos y lo que se ha dado en denominar como el diálogo de saberes y el intercambio de haceres, que favorecen la visibilidad de sistemas de conocimientos y prácticas de poblaciones locales, marginadas o arrolladas por los sistemas y tradiciones dominantes (principalmente por las de origen occidental). Incluso se ha logrado establecer una correlación entre estos últimos aspectos (epistemológicos y prácticos) como expresión de la sociodiversidad y la biodiversidad. A mayor diversidad sociocultural, mayor también diversidad biológica.

El discurso del multiculturalismo dista mucho de ser un discurso ahistórico, ecléctico en cierto sentido e ingenuo políticamente.² Se trata más bien

2. Ver los ensayos contenidos en el libro *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, coordinado por Daniel Gutiérrez Martínez (2007).

del reconocimiento de una realidad a veces ignorada por los ordenamientos jurídico-políticos de los “estados ficticiales” (es decir, por aquellos estados que asumieron la ficción de su unicidad étnica, sociocultural y lingüística como fundamento del estado nacional unitario). El multiculturalismo ha contribuido a desenmascarar una realidad: la invisibilidad de las diferencias y la pertinencia y contribución de saberes y haceres distintos en la preservación de la mayor riqueza amenazada en las últimas décadas: el planeta mismo como un conjunto interconectado de ecosistemas (Lovelock 2008).

La aceptación del multiculturalismo, más allá del ámbito estatal, ha generado diversas reacciones negativas. Entre ellas, los fenómenos de etnocentrismo y xenofobia, neonazismo, discriminación y racismo. Otra respuesta puede ser la invisibilidad social y el desconocimiento de las diferencias, que en América Latina y en Venezuela, en particular, ha sido arropada con la ideología del mestizaje. Una tarea pendiente es formar y educar a las personas dentro de los valores de la pluralidad.

La Venezuela Sociodiversa

El preámbulo de la constitución venezolana de 1999 establece que una de las intenciones de dicho texto legal es refundar la república para establecer una sociedad “multiétnica y pluricultural”. El uso del singular podría interpretarse que el término “sociedad” está siendo utilizado como sinónimo de “país” y no de “pueblo”, pero en todo caso se genera una confusión sobre los alcances de esta declaración programática. Lo contradictorio de ello se puede evidenciar aún más en el hecho de que esa meta fundacional tan relevante para establecer un contraste con las visiones de país basadas en la idea “nacional” (o sea, la unicidad del pueblo, la cultura y el idioma)³ resulte, paradójicamente, poco desarrollada en el articulado de la carta magna. La excepción de esto es lo referido a los pueblos indígenas, a lo cual se le dedican varios artículos y el capítulo VIII completo. Sin embargo, sobre otros casos,

3. Sobre esto ver el trabajo de Biorð (2005), referido a las constituciones venezolanas del siglo XIX.

solo el artículo 100 habla de las culturas populares. No hay referencias, por ejemplo, a los afrodescendientes ni a otros grupos sociodiversos.

Esto ilustra, a mi juicio, dos situaciones. La primera, que la sociodiversidad no es una consecuencia del reconocimiento jurídico de tal situación. Más bien, esto último viene a ser la sanción legal de una situación preexistente. La segunda situación es la relativa a las reticencias y prejuicios, en este caso de las élites intelectuales, sobre el tema de la diversidad sociocultural y el multiculturalismo, lo cual se traduce en una sistemática negación de las realidades sociodiversas, a veces imperceptible pero no por ello menos vigorosa y efectiva en sus consecuencias. Esto ha permeado también a diversas instancias del Estado y de allí que, como sucede con la materia indígena (Bjord Castillo 2006), haya una gran distancia entre el discurso y la praxis del multiculturalismo. Esto debería definir incluso la forma de organización del Estado mismo: un estado plurinacional o pluriétnico.

En Venezuela el principal indicio del multiculturalismo y la pluriétnicidad (o de la multiétnicidad y el pluriculturalismo, como reza el preámbulo de la constitución) lo constituyen los pueblos indígenas, en razón de su alteridad extrema con los segmentos mayoritarios. Existen además los afrodescendientes, otras minorías culturales y lingüísticas (entre las que destacan, por su antigüedad y arraigo en el país, los descendientes de alemanes de la Colonia Tovar, estado Aragua, y El Jarrillo, estado Miranda) y más recientemente grupos de inmigrantes asiáticos, principalmente árabes y chinos. Pero la diversidad no se reduce a estos grupos. Lo que se considera el segmento mayoritario, calificado a veces de mestizo y designado con frecuencia aunque de manera equívoca de “criollo”,⁴ es muy heterogéneo. En primer lugar, resaltan las diferencias regio-

4. *El mestizaje como realidad biológica es innegable en Venezuela. A veces se usa como sinónimo de sincretismo cultural; pero la mayor parte de las veces como una ideología unificadora y blanqueadora de la población, que oculta la diversidad sociocultural del país. El término “criollo” resulta equívoco porque, si bien alude a lo propio, también en la época colonial se usó para designar a la población blanca nativa en contraposición a la europea o española (“blancos criollos”).*

nales, con variedades lingüísticas propias. 5 A ello se suman las diferencias diastráticas, no solo lingüísticas sino socioculturalmente consideradas. Los orígenes sociohistóricos de estas diferencias diastráticas no siempre son adecuadamente ponderados en los análisis sincrónicos de la sociedad y cultura venezolanas en su conjunto. La población venezolana mayoritaria presenta, además de las diferencias anteriormente señaladas, un par de oposiciones expresadas en términos de rural/urbano y, fundamentalmente, de dos categorías que, si bien se formulan como raciales o fenotípicas, son más bien el resultado de relaciones sociopolíticas. Sin embargo, el color de piel no deja de ser un componente importante. Se trata de “blancos” y “pardos”, habida cuenta de que durante el período colonial existía un régimen diferencial para aquellas personas no consideradas blancas por razones fenotípicas o legales. Como herencia colonial, esa división permeó la estructura social republicana y hoy en día constituye una oposición fundamental para entender la diversidad social venezolana. Esta oposición, por ejemplo, puede evidenciarse en el autorreconocimiento que los ciudadanos hicieron de sí mismos con ocasión del censo general de población y vivienda de 2011, como se muestra en el cuadro N° 1. (Ver Cuadro 1)

Es importante destacar que la mayor parte de la población se corresponde con las categorías de “morenos” (o pardos) (49,9%) y “blancos” (42,2%). Quizá, por vergüenza étnica y racial, mucha gente dejó de reconocerse como “afrodescendiente” o “negro” y prefirió hacerlo como “moreno” (o “pardo”). Estas categorías obviamente están atravesadas por las diferencias regionales y es una lástima que para este análisis no contemos con los datos desglosados por grupo o estratos socioeconómicos que podrían permitir establecer una

5. Se pueden identificar, al menos, ocho regiones: Zulia (estado Zulia), Andes (estados Mérida, Táchira y Trujillo), Occidente (estados Falcón, Lara y Yaracuy), Llanos (estados Apure, Barinas, Cojedes, Guárico y Portuguesa), Centro (estados Aragua, Carabobo, Miranda, Vargas y el Distrito Capital, antiguo Distrito Federal), Oriente (Anzoátegui, Delta Amacuro, Monagas y Sucre), Guayana (estados Amazonas y Bolívar) y la región insular (estado Nueva Esparta). Aunque coincide de manera general con los estados mencionados, zonas de esos estados culturalmente pertenecen a regiones vecinas: como las tierras bajas de los estados andinos que tienen más afinidades con el Zulia, zonas de Anzoátegui con el Llano, zonas de Apure, Barinas y Portuguesa con los Andes, zonas de Cojedes con el Centro, y zonas de Delta Amacuro con Guayana, etc.

Cuadro N° 1

Porcentajes de autorreconocimiento étnico de la población venezolana. Censo 2011

Autorreconocimiento étnico	
Morena/moreno	49,9
Blanca/blanco	42,2
Indígena	2,7
Negra/negro	2,8
Afrodescendiente	0,7
Otra	1,1
No señaló	0,6
Total	100

Nota: Datos censales 2011. Instituto Nacional de Estadística. www.ine.gov.ve

correlación más sofisticada entre ambas categorías. La hipótesis general es que los “pardos” y “blancos” parecen tener características contrapuestas y si bien comparten matrices culturales existen diferencias fundamentales entre ambos grupos que quizá se traduzcan en visiones y percepciones sociales diversas:

Cuadro N° 2

Características contrastivas entre “blancos” y “pardos”

	Blancos	Pardos
Características fenotípicas	blancos	Morenos
Ubicación socioespacial	urbanos, habitantes de urbanizaciones	rurales, habitantes de barrios
Situación económica	Privilegiados, ricos	Excluidos, pobres
Perfil educativo	alfabeto, con alta escolaridad, profesional	analfabetos, con baja escolaridad, no profesional
Perfil religioso	practicantes de un catolicismo normativo o popular moderado	practicantes de un catolicismo popular o de otras religiones o cultos
Perfil político	Mayoritariamente de oposición	Mayoritariamente oficialistas
Identidad étnica	blancos	Pardos

Para los fines de este análisis, sin embargo, importa resaltar la diversidad social y escapa de sus fines una descripción más exhaustiva. Importa sí resaltar

que la ideología del mestizaje ha encubierto estas diferencias como apoyo de las tesis de una democracia racial inclusiva y de la negación de la existencia de discriminación, racismo y diferencias significativas como mitos fundacionales o falacias dogmatizadas sobre las realidades socioculturales del país.⁶

El papel de la educación

La escuela y la educación formal son instituciones de gran prestigio social no solo en los países y sociedades occidentales o de tradición occidental, sino crecientemente en otros países y sociedades de diversas matrices culturales. Los conocimientos o saberes, haceres y valores transmitidos por la escuela y la educación formal pueden incidir tanto en la valoración temprana como en la práctica del multiculturalismo y el pluralismo. En efecto, el multiculturalismo y la diversidad sociocultural y lingüística, como rasgos inherentes a la condición humana, implican y retan a la educación formal como mensaje y contenido, como práctica socioeducativa y pedagógica. Así, pues, la educación formal parecería tener un papel relevante e imprescindible en la valoración positiva y la adecuada comprensión del multiculturalismo y la diversidad sociocultural. Enfatizo en este ensayo el papel temprano que involucra fundamentalmente a la escuela, aunque en realidad se trata de una relación con todos los niveles de la educación formal. Esta relación de mutua implicación continúa hasta los niveles universitarios de pre y postgrado.

La transmisión sistemática y progresiva de valores, conocimientos o saberes y haceres es la misión fundamental de la educación formal. El multiculturalismo como mensaje debe ser un contenido primordial de la educación formal, en todos los niveles, pero especialmente en los primeros en razón de que es allí donde el carácter de los escolares se muestra maleable en cuanto a la formación de valores y actitudes y se consolida la personalidad social, cuyos cimientos ha echado el hogar y otros agentes de socialización. Los mensajes y valores deben combinarse transversalmente, pues la separa-

6. Sobre esto ver el trabajo de Biord (2004).

ción de las esferas gnoseológica y axiológica es solo un método para facilitar su abordaje metodológico. En la vida cotidiana se presentan combinados dinámicamente, hasta el punto de resultar difícil separarlas. Lo que sabemos, lo que creemos, lo que pensamos de algo y cómo lo apreciamos son temas que por lo general están estrechamente relacionados. La escuela y la educación formal deben asumir esto para lograr una combinación armoniosa del multiculturalismo como mensaje y como valor, evitando que las distorsiones, prejuicios y un imaginario social excesivamente etnocéntrico o chauvinista (falsa o excesiva, entiéndase perniciosamente, “nacionalista”) puedan sesgar la percepción sobre la diversidad sociocultural y lingüística. El papel del docente en esta de por sí compleja tarea es decisivo, pues debe actuar como un mediador entre visiones, percepciones y valoraciones en conflicto o reforzar prejuicios, sea deliberadamente o no.

Como práctica social, la escuela debe fundamentar una praxis de la interculturalidad y el multiculturalismo. No se trata de decir que algo sea o no bueno o conveniente, sino de ponerlo en práctica como manera de validarlo, si fuera el caso, o de desterrarlo como conducta social, si resultase lo apropiado. Predicar algo y hacer lo contrario no solo constituye una gran contradicción ética sino un contraproducente mensaje. Con frecuencia, la praxis educativa promueve un aberrante proceder que es el denominado “currículo oculto”. Se trata de lo que de manera implícita o no declarada se termina haciendo, generalmente en contraposición a lo que de manera explícita se declara querer transmitir, apreciar o hacer. A ello se suma la interculturalidad como práctica pedagógica, lo cual en ocasiones deviene en un importante reto epistemológico. Combinar saberes y haceres no es sencillo, sobre todo cuando unos (los de origen occidental) casi siempre están sobrevaluados y considerados como “convenientes” o “científicos” frente al supuesto empirismo y “folclorismo” de conocimientos, saberes y haceres provenientes de otras matrices culturales.

La práctica de la interculturalidad y el multiculturalismo implica desde aspectos de la proxémica y el comportamiento hasta otros menos sutiles como lo gráfico y lo iconográfico. Condenar a la invisibilidad social aquello que de-

fendemos, queremos transmitir o valorar es negarlo e impedir su viabilidad y ulterior realización sociopolítica. Un reto que comparten subsidiaria-mente un modelo de país multicultural y pluriétnico y una educación inter-cultural es construir efectiva, positivamente, un hacer intercultural cotidiano y, en consecuencia, una sociedad multicultural (es decir, de hecho y no solo como ficción jurídica, habida cuenta de que las realidades y procesos sociales no se crean por decreto o mandato legal).

La práctica de la pluralidad y la diversidad no es fácil, ni sencilla. Más aún, pluralidad e interculturalidad carecen (quizá por fortuna)⁷ de un modelo, de una plantilla, de una receta que indique detallada y minuciosamente cómo practicarlas exitosamente, aun en ámbitos escolares. La escuela y la educación formal interculturales todavía distan mucho de ser realidades consolidadas o mínimamente construidas. Son, más bien, proyectos y programas, una invitación abierta a construirlas realmente. Se pudiera pensar incluso que sociedades y escuelas interculturales se acercan más a una utopía, pero el carácter irrealizable no viene dado, en mi opinión, porque sean efectivamente utópicas sino porque la meta y el punto de salida guardan una distancia todavía muy grande y llena de fuertes y poderosos obstáculos. Como mensaje, como valor y, sobre todo, como práctica social y pedagógica, la interculturalidad, el multiculturalismo y el multilingüismo, en pocas palabras, la diversidad sociocultural, deben ser apropiados por la escuela y la educación formal, siempre en un contexto de pluralismo. Esta apropiación pasa, necesariamente, por su adaptación a los espacios educativos y ese proceso es el gran reto de la educación del futuro.

Algunas experiencias

En Venezuela, desde finales de la década de 1960, se discutió ampliamente en círculos antropológicos y, menor medida, pedagógicos, sobre educación intercultural bilingüe referida a pueblos indígenas (Biord C. 2002). Estas discusiones prepararon el camino para la adopción oficial, mediante el decreto²⁸³ del 20 de septiembre de 1979, de un régimen de educación intercultural bilingüe para escuelas de comunidades indígenas. La premisa fun-

7. Para evitar fórmulas dogmáticas que pudieran luego actuar de manera contraria a lo que se busca, que es el reconocimiento y aceptación, mediante el pluralismo, del multiculturalismo y la diversidad social y lingüística.

damental de tal régimen educativo era promover las culturas y lenguas indígenas mediante una práctica escolar basadas en la interculturalidad y el bilingüismo (Mosonyi y Rengifo 1982).

La decisión de adoptar ese régimen colocó a Venezuela a la vanguardia de la educación para indígenas en América Latina. Sin embargo, su éxito pedagógico fue muy desigual al entusiasmo que generó en círculos indigenistas. Diversos obstáculos retrasaron su aplicación. Entre estos deben destacarse los siguientes:

1. la escasez de etnografías y descripciones de los idiomas de los pueblos indígenas seleccionados a partir de los cuales elaborar materiales didácticos;
2. el insuficiente número de maestros indígenas adecuadamente formados como para afrontar los retos de un régimen de educación intercultural bilingüe que constituía la negación de la misión de la cual muchos docentes indígenas (y no indígenas, por supuesto) se creían imbuidos: “civilizar” a los indios;
3. el no haberse basado su implementación en una consulta más amplia entre las comunidades; y, finalmente,
4. la inexistencia, para ese entonces, de proyectos históricos de pueblos indios explícitos que sustentaran proyectos pedagógicos dentro de los cuales se debía haber inscrito la innovación educativa adoptada por las autoridades. Con ello su éxito habría sido mayor, al reducirse la resistencia de algunas comunidades, lo cual, afortunadamente, fue solo transitorio y no muy intenso.⁸

Más tarde, con el cambio de gobierno y tras un incidente entre una comunidad wótuja (piaroa) y los peones de un hato de colonos en el hoy estado

8. La mayor resistencia ocurrió en comunidades evangélicas del pueblo yé'kuana (en el hoy estado Ama-zonas), que sentían amenazada la continuidad del culto religioso y de las actividades proselitistas, tanto por una valoración positiva de la religión y la cultura indígenas en el nuevo régimen educativo frente a la

Amazonas ocurrido en 1984 que generó una vasta y desigual polémica sobre el indigenismo y los pueblos indígenas, el Ministerio de Educación fue abandonando progresivamente el régimen de educación intercultural bilingüe, que terminó teniendo una existencia solo nominal, útil para ser presentado en círculos internacionales como una política del Estado venezolano a favor de los pueblos indígenas. A estas causas del abandono del régimen de educación intercultural bilingüe, se sumó la crisis económica de la década de 1980 dificultó o impidió, prácticamente, ante lo que las autoridades consideraban otras prioridades, que fluyeran recursos hacia un tipo de educación que no solo requería mejorar los materiales de apoyo, intensificar la capacitación de los docentes y aumentar la cobertura tanto a la generalidad de las comunidades de los pueblos indígenas seleccionados (nueve para la fase experimental) como a la totalidad de los pueblos indígenas del país.

A finales de la década de 1990, entre 1997 y 1998, cuando se discutía la reforma educativa conocida como “Currículo Básico nacional”, la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación (entonces órgano rector de las políticas indigenistas del país) diseñó y comenzó a implementar un Programa de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (PRO-REIB) (Biorð 2004 a, 2004 b). Sin embargo, con la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente en 1999 y la inclusión en la actual constitución de un capítulo dedicado a los derechos de los pueblos indígenas, entre ellas el otorgamiento de rango constitucional a la educación intercultural bilingüe, comenzó una nueva etapa. La Dirección de Asuntos Indígenas, ante la inminencia de la transformación del órgano rector y su cambio de adscripción dentro del poder ejecutivo (aspiración de larga data), propuso entonces la creación de una unidad especializada en educación para indígenas dentro del Ministerio de Educación, lo cual se logró a principios de 2000 aunque su creación efectiva fue en 2001 (la Dirección de Educación Intercultural). En la actualidad se discute en la Asamblea Nacional un proyecto de educación indígena que debería reforzar el modelo intercultural.

satanización de ambos aspectos que había sido practicada durante décadas por los misioneros evangélicos como también por la adopción de nuevos alfabetos y la injerencia de nuevos actores en la educación (planificadores educativos y pedagogos del Ministerio de Educación, antropólogos, lingüistas, etc.).

Ahora bien, como balance general, la educación intercultural bilingüe para indígenas, no obstante, el apoyo gubernamental que ha recibido desde 1999, sigue siendo solo un gran objetivo programático. Así como entre 1997 y 1998 se hizo un amplio diagnóstico de su funcionamiento para planificar el PRO-REIB del cual se generó un plan marco, transcurrida más de década y media, luce altamente deseable hacer un nuevo diagnóstico que permita ponderar los logros y establecer necesidades y prioridades (Ministerio de Educación 1998; Biord Castillo 2006). Siendo únicamente un objetivo programático, en Venezuela la educación intercultural bilingüe para indígenas dista aún mucho de constituir una verdadera herramienta pedagógica.

Si bien Venezuela innovó en materia de educación para indígenas a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, no ha logrado consolidar ese gran objetivo programático de una educación verdaderamente intercultural. En Colombia, por ejemplo, se comenzó a hablar de “etnoeducación” para indígenas y afrodescendientes. En el caso de Venezuela, una educación diferenciada para afrodescendientes, que valore sus aportes y especificidades históricas, socioculturales y lingüísticas es todavía el germen de lo que podría constituirse en el futuro como un proyecto coherente.

Otros grupos o minorías que se beneficiarían de una educación intercultural y bilingüe lo constituyen segmentos sociodiversos, entre ellos los habitantes de Paria (estado Sucre), que hablan una lengua criolla ahora quizá obsolescente (el “patuá” o *patois* de Paria) e inmigrantes de arraigo antiguo, como los descendientes de alemanes de la Colonia Tovar (estado Aragua) y El jarillo (estado Miranda), hablantes de *alemmannisch* o alemánico (Biord 2004 c, 2004 d).

Sin embargo, el gran reto para Venezuela como país sigue siendo cómo asumir en todo el sistema educativo, más allá del necesario apoyo al fortalecimiento cultural y lingüístico de algunos segmentos sociodiversos (indígenas, afrodescendientes, grupos locales e inmigrantes de arraigo antiguo, entre otros), una verdadera perspectiva intercultural. Se trataría de una visión amplia acerca de la diversidad del mundo y del país, de su pluriethnicidad y multiculturalismo, que permita identificar y valorar positivamente alteridades y fomentar la comprensión y el entendimiento como bases del gran pacto social que significa una república.

Discusión

La apropiación de la diversidad social en todas sus expresiones (pluriétnicidad, multiculturalismo, multilingüismo, diversidad epistémica) no es un proceso ni fácil ni automático ni para una sociedad como agregado de individuos con recursos culturales sobre los que ejerce decisiones y con identidad (Bonfil Batalla 1987), así como tampoco lo es para la escuela ni para la educación formal. Centrando el análisis y las reflexiones sobre estas dos últimas instituciones, debe señalarse que la educación formal está basada en modelos occidentales.⁹ Occidente tiene una manera excesivamente etnocéntrica de valorar su propia visión del mundo (Dussel 1994; Wolf 1987).¹⁰ La tradición “occidental” ha pesado mucho en la construcción de las alteridades.¹¹ El otro no es realmente sino lo que Occidente cree –acertadamente o no– que es o debe ser ese otro y hasta qué punto debe cambiar o experimentar una actualización histórica,¹² para poder incorporarse de una manera asertiva, siempre en la mirada de Occidente, al mundo moderno, es decir fundamentalmente occidental. Así se llega a establecer un razonamiento excluyente del siguiente tipo: una sociedad, un recurso cultural, un conocimiento no occidental, es válido solo en la medida en que la ciencia o el conocimiento occidental determine que es válido.

De esta manera, Occidente se erige en el gran árbitro del mundo. Más allá de los motivos y pruebas para desmontar lo irracional de tal procedimiento, surge otra cuestión de especial relevancia. Se trata de la definición misma de lo que es Occidente (Dussel 1994). ¿Puede, por ejemplo, considerarse América Latina parte de Occidente? ¿O solo lo son parcialmente sus elites, coloniales o neocoloniales)? De allí se deriva un punto de discusión necesario para desenmascarar las visiones dominantes que dentro de América Latina han propiciado o reforzado las prácticas educativas y epistémicas coloniales y autocoloniales.

9. Aunque otras matrices culturales hayan podido influir, como la tradición islámica en la España medieval.

10. Ver el interesante trabajo de Preiswerk y Perrot (1979) sobre la enseñanza eurocéntrica de la historia en el mundo.

11. Véanse los trabajos fundadores de Todorov (1987) y Said (1978).

12. El concepto de “actualización histórica” fue formulado originalmente por Ribeiro (1973).

Un factor que debe considerarse es que el discurso de la diversidad tanto biológica como social no es políticamente ingenuo. Diversos analistas y dirigentes políticos de izquierda se han apoderado (y a veces legitimado o incluso empoderado) con planteamientos referidos a la aceptación de la diversidad. Algunos autores han postulado una diferencia entre el multiculturalismo como discurso sobre la diversidad y el reconocimiento “pleno” o efectivo, al menos, de los derechos culturales, políticos y económicos de los grupos sociodiversos, adjudicando lo primero a posiciones ramplonamente consideradas como neoliberales y lo segundo a partidos y gobiernos socialistas, que según esto encarnarían la verdadera justicia social (Gutiérrez Martínez 2007). Sin embargo, no debe olvidarse que para el marxismo la etnicidad y la diversidad sociocultural han sido cuestiones complejas y complicadas de abordar, pues trascienden el estrecho marco de las luchas de clase y la condición de la clase proletaria como sector social oprimido y explotado. Una contextualización más amplia, que incluya una visión histórica del asunto, muestra que las conquistas y reivindicaciones de los grupos sociodiversos ha sido un proceso gradual, lento, asincrónico, con movimientos progresivos y regresivos, pero sostenido en el tiempo. Ejemplos de ello son las luchas indígenas en América Latina y también, aunque todavía menos exitosas, las protagonizadas por los afrodescendientes.

En Venezuela, la “interculturalidad” ha sido entendida como forma de educación apropiada para minorías o grupos sociodiversos, en razón de sus especificidades socioculturales y lingüísticas. Sin embargo, este énfasis en la educación intercultural como modalidad educativa (régimen, según la nomenclatura oficial) esconde dos realidades que se soslayan al reducir, malinterpretándola, la “interculturalidad” a la educación propia (lo que en Colombia y otros países se ha llamado “etnoeducación”). La primera de esas realidades es la diversidad misma de los sectores mayoritarios de la población venezolana. La segunda, es la naturaleza de una educación intercultural. Desglosemoslas para su discusión.

La primera realidad soslayada es la diversidad inherente a la formación social venezolana. Si se identifican las alteridades extremas, como pueblos indígenas, afrodescendientes, inmigrantes de arraigo antiguo y otras minorías

étnicas, queda un “resto” de la población que sería la mayor parte de los venezolanos. Pero esa mayoría dista mucho de ser homogénea. Atravesada por diversas isoglosas o marcadores identitarios (regionales, diastráticos, etc.), podemos reducirlas para fines descriptivos a dos grandes grupos: “blancos” y “pardos” o “morenos”. Estos grupos, que deben ser estudiados etnográficamente, podrían presentar diferencias culturales, algunas sutiles, otras de mayor relevancia y consistencia. Especialmente en función de sus orígenes y de la historia de su conformación como grupos sociales que no raciales (lo cual debe enfatizarse), podrían tener racionalidades distintas, maneras de percibir socialmente diversas. De hecho, siempre me he inclinado a pensar que una causa fundamental de la crisis sociopolítica y de la fuerte polarización del país en los últimos años, entre grupos afectos al proyecto oficialista y grupos opositores, se basa en una contraposición de racionalidades producto de percepciones culturales e identidades contrastivas. Un ejemplo de ello podrían ser los significados asociados, para unos y otros grupos, a términos como “pueblo” y “democracia”. Para facilitar el entendimiento y tender puentes entre las posiciones diversas de uno y otro grupo, un enfoque y una educación interculturales podrían jugar un papel relevante al suministrar claves para la mutua comprensión.

Más allá de este objetivo de acercamiento y comprensión recíproca entre grupos diversos que constituyen la mayoría del país (alrededor del 92%), están los otros grupos sociodiversos. La valoración de la diversidad (en la escuela como mensaje y como valor, como práctica social y práctica pedagógica) requiere de una educación general intercultural que permita el diálogo de culturas, saberes y haceres, de percepciones y racionalidades acerca de lo que acontece.

La segunda de las realidades soslayadas es el concepto y práctica misma de la interculturalidad y de la educación intercultural. En el caso de indígenas y afrodescendientes parece más bien ser asumida como un espacio o una herramienta política, antes que como una modalidad educativa y un reto epistémico que requiere respuestas desde lo educativo y la investigación en educación y ciencias humanas, en general. La interculturalidad debe ser construida a partir de la praxis. No se trata de un rótulo o simplemente de una meta u objetivo programático ni solo de un discurso, por más válido e interesante que pueda serlo.

epistémico que requiere respuestas desde lo educativo y la investigación en educación y ciencias humanas, en general. La interculturalidad debe ser construida a partir de la praxis. No se trata de un rótulo o simplemente de una meta u objetivo programático ni solo de un discurso, por más válido e interesante que pueda serlo.

Así como la interculturalidad implica retos o posiciones ontológicas y epistemológicas, también requiere de una axiología de la interculturalidad y de una ética. Proclamar el valor intrínseco de la diversidad es un compromiso universal. En el discurso político venezolano reciente, por ejemplo, se ha tendido, quizá en un esfuerzo por contrarrestar el exceso de valoración del componente europeo, a sobrestimar lo indígena y lo negro-africano en desmedro de lo europeo. Como consigna política, tal vez, si no justificado, resulte comprensible. Pero como análisis de las especificidades culturales venezolanas no es más que un sesgo tan deplorable como la minusvaloración de lo aborígen y lo negro-africano.

CONCLUSIONES

El multiculturalismo es inherente a la condición humana. Diversidad y homogeneidad son el anverso y reverso de una misma moneda, la humanidad. De allí que la educación deba partir de la premisa de la diversidad sociocultural y lingüística (en un sentido muy amplio, que abarque incluso la diversidad sexual). En Venezuela, como expresión de esa variedad, existen diversos segmentos sociodiversos que configuran un país pluriétnico y multicultural. El sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, debe dar cuenta de ese carácter heterogéneo que encuentra, en símbolos, recursos culturales y la variedad estándar del español venezolano, expresiones de convergencia, su unidad en la variedad.

La educación, en consecuencia, debe transmitir tal diversidad tanto como mensaje como valor, a través no solo de prácticas pedagógicas sino también sociales. Al hacer esto último nuevamente se toca y se traslapa con lo axiológico. Dada la infinita variedad de formas culturales, una escuela y una educación verdaderamente interculturales deben propender más a la valoración

de la diversidad que a su divulgación y enseñanza exhaustivas, tareas por demás imposibles. Sin embargo, valorar positivamente al otro y la diversidad que representa, aunque no se logre un conocimiento pleno de su especificidad cultural, es ya una garantía mínima para evitar la discriminación, el racismo y la exclusión que conducen a la invisibilidad social, la automarginación, la vergüenza ética, cultural y lingüística, y, finalmente, a una alienación general de una sociedad con respecto a sus orígenes y su manera peculiar y particular de ser. Aceptar el rostro diverso de un país es un paso adelante para construir los puentes del entendimiento y la paz social.

Hablar de multiculturalismo y diversidad social implica también reconocer, amplia y plenamente, el pluralismo. No puede haber multiculturalismo sin un verdadero pluralismo. Si algo ha caracterizado a la educación venezolana a partir de 1999 es que ha habido una creciente valoración del multiculturalismo, pero inversamente una reducción del pluralismo, especialmente ideológico. Esto constituye una contradicción. En parte, el discurso multicultural y pluriétnico del gobierno venezolano desde 1999 al presente tal vez haya gozado de menos aceptación por la falta de un verdadero pluralismo ideológico y por el carácter sesgado de su interpretación del multiculturalismo. De esta manera, aunque no siempre dentro del ámbito educativo, la práctica social del multiculturalismo contradice el mensaje y la valoración positiva de una realidad no solo venezolana sino mundial. La construcción de sociedades más justas, equitativas y afirmativamente diversas tiene un aliado y una irrenunciable condición en el pluralismo y la aceptación de la alteridad en todas sus consecuencias: no solo culturales o étnicas, sino también ideológicas.

De esa manera se podrá afianzar un verdadero diálogo de saberes y hacer, como requisito indispensable para descolonizar el conocimiento, devolver la visibilidad social a los grupos invisibilizados y minusvalorados y hacer de los sujetos oprimidos y subalternos ciudadanos del mundo, con el pleno reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos. El otro existe aunque no lo reconozcamos, pero al reconocerlo reafirmamos un deber ineludible: aceptar la diversidad como parte de la esencia humana, como valor supremo de todas las sociedades y sus miembros. El otro no es una esencia sino una posición deíctica. El otro, los otros, podemos ser yo y nosotros mismos.

Depende, simplemente, de la posición al enunciar. Si la escuela y la educación formal entienden esto, lo transmiten y lo valoran habrán cumplido a cabalidad su misión intercultural.

Reconocimientos

Agradezco profundamente a la Dra. María Isabel Ramírez Duque, del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (Maracay, estado Aragua), adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por sus estimulantes discusiones y su colaboración para estudiar la educación intercultural bilingüe, tarea en la que hemos estado juntos desde 1997. Leyó e hizo importantes sugerencias a este ensayo y me prestó una importante ayuda bibliográfica.

REFERENCIAS

- Anderson, Benedict. 1997. *Comunidades imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica (Colección Popular, 498) (1ª reimp. de la 1ª ed. en español de la 2ª en inglés).
- Biord C., Horacio. 2002. Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. *Anthropos(Venezuela)* (Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación, Los Teques) N° 45: [7]-40.
- Biord, Horacio. 2004 a. Guías pedagógicas indígenas para la educación intercultural bilingüe. *Anthropos(Venezuela)* (Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación, Los Teques, estado Miranda) N°s 48-49: 79-99.
- Biord, Horacio. 2004 b. Lineamientos para una bitácora de navegación: relanzamiento y optimización de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. *Educación y Pueblos Indígenas* (Quito, Ecuador) N° 55: 13-36.
- Biord, Horacio. 2004 c. Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela. En Francisco Freites Barros y Francisco Javier Pérez (compiladores): *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta (Colección: El nombre secreto), pp. [254]-298.

- Biord, Horacio. 2004 d. Multietnicidad, pluriculturalismo y multilingüismo en Venezuela. Implicaciones de la diversidad socio-cultural y lingüística. En José Luis Andrades G. y Mariana Blanco (comp.): *Multiculturalismo, educación e interculturalidad. Memorias del II Seminario Nacional de Interculturalidad*. Caracas: Asociación Venezolana de Educación Católica, pp. 11-70.
- Biord, Horacio. 2005. La consagración de la irrealidad. Silencio constitucional en materia indígena en Venezuela (1830-1900). *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (Caracas) N° 350: 85-110.
- Biord Castillo, Horacio. 2006. Algunos retos y perspectivas ante el cambio del ente rector de las políticas públicas para pueblos indígenas. *Anthropos(Venezuela)* (Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación, Los Teques, estado Miranda) N^{os} 52-53: [53]-64.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata* (México) N° 3: 23-43.
- Dussel, Enrique. 1994. *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural Editores y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (Colección Academia, N° 1).
- Gutiérrez Martínez, Daniel (coord.). 2007. *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI Editores y El Colegio de México (2ª ed.).
- Lovelock, James. 2008. *La venganza de la tierra. Por qué la Tierra está rebelándose y cómo podemos todavía salvar a la humanidad*. Caracas: Planeta Venezolana (2ª reimpresión).
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. 1998. *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnósticos y propuestas. 1998-2008*. Caracas: Dirección de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación.
- Mosonyi, Esteban [Emilio] y Francisco A. Rengifo. 1982. Un enfoque interdisciplinario sobre los fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. *Anuario Indigenista* (México) vol. 42: 31-57.
- Preiswerk, Roy y Dominique Perrot. 1979. *Etnocentrismo e historia (América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental)*. México: Nueva Imagen (Serie Interétnica).
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Todorov, Tzvetan. 1987. *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo Veintiuno.
- Wolf, Eric R. 1987. *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Historia).