Estudios Latinoamericanos
39 (2019): 165–184
https://doi.org/10.36447/Estudios2019.v39.art10

La política del Estado venezolano hacia los indígenas amazónicos. Esbozo del problema[1]

Tarzycjusz Buliński

Resumen
En el artículo presento la política del Estado Venezolano hacia los pueblos indígenas que viven en el estado Amazonas venezolano. Dedicará especial atención a la política educativa. El artículo presentará tres modelos de la política estatal: proselitista, asimilatorio y multicultural. En el primero, el Estado trató de transformar a los indígenas en cristianos, en el segundo, en mestizos y campesinos y el tercer modelo fue convertir a los indígenas en ciudadanos socialistas (los ciudadanos bolivarianos). En el texto trato de demostrar que la política venezolana hacia los indígenas del Amazonas se basó en todas sus etapas en la asimilación.

Palabras clave: *pueblos indígenas, política estatal, Venezuela, Amazonia*

Abstract
POLICY OF THE VENEZUELAN STATE TOWARDS THE AMAZON INDIGENOUS PEOPLES
In the article I present the policy of the independent Venezuelan state towards the indigenous peoples living in Venezuelan Amazon. I will pay special attention to educational policy. Th e article will present three proselytic, assimilatory and multicultural state policy models. In the former, the state tried to transform the indigenous peoples into Christians. In the second, the state tried to change the Indians into Mestizo and peasants. In the third, the state tried to transform the indigenous peoples into socialist citizens (los ciudadanos bolivarianos). In the text I try to show that Venezuela's policy towards Amazon indigenous peoples was assimilating at all stages.

Keywords*: indigenous peoples, state policy, Venezuela, Amazonia*

Tarzycjusz Buliński ▪ Universidad de Gdansk, https://orcid.org/0000-0001-7783-2268

En el artículo voy a esbozar la política del independiente Estado venezolano hacia los pueblos indígenas de la Amazonía venezolana, prestando especial atención a la política de educación. Voy a proponer su cobertura mediante modelos de política del Estado hacia los indígenas amazónicos. Voy a distinguir aquí tres de estos modelos, presentes en la política económica, social y educativa de Venezuela en diferentes períodos históricos, que llamaré: proselitista, asimilativo y multicultural. Los presentaré uno por uno, como fases sucesivas de la política estatal hacia los indígenas de la Amazonía.

El marco temporal de dichas fases en la política lo constituye, por un lado, el año 1830 (la independencia de Venezuela) y, por el otro, el año 2013 (la muerte del presidente Hugo Chávez y el comienzo simbólico de la crisis económica y política del Estado). Así que no me voy a ocupar del período colonial, es decir, de la política del Virreinato de Nueva Granada hacia los indígenas amazónicos en el período comprendido entre los siglos XVIII y XIX (sobre la actividad de las reducciones misioneras véase, p.ej., Coppens 1971; Haro 1998, 2017).

En cuanto a los límites territoriales de la Amazonía venezolana, les doy un alcance más amplio que solamente utilizando criterios geográficos (la cuenca del Orinoco y de los ríos Casiquiare y Río Negro) y administrativos (Estado Amazonas). Así, los límites de la Región Amazónica de Venezuela los voy a definir utilizando criterios geográficos, ecológicos, demográficos y culturales. Geográficamente, la Amazonía venezolana está formada por los territorios del Estado Amazonas y los territorios al sur del río Orinoco (es decir, la mayor parte de los estados Bolívar y Delta Amacuro) que pueden ser divididos en tres regiones: occidental (Estado Amazonas), central (Distrito Cedeño del Estado Bolívar) y oriental (otras zonas del Estado Bolívar y Delta Amacuro). En términos ecológicos, la Amazonía venezolana incluye tanto los hábitats del bosque tropical húmedo (selva), como los de la sabana ubicados en el territorio con una relativamente densa red fluvial. En términos demográficos, es una región enorme y poco poblada (la Amazonía representa la mitad del territorio de Venezuela y está habitada por tan sólo el 6,7% del total la población del país). Se trata de una zona donde la población indígena representa una gran minoría en comparación con la población no indígena (en la región occidental de la Amazonía venezolana, los indígenas constituyen más del 40% del total la población, en la zona central más del 8% y en la oriental más del 4%, mientras que en el resto del país esa proporción no sobrepasa el 1%). En total, en la Amazonía venezolana viven unos 44.000 indígenas. Dicha región es considerada por el resto de la población (principalmente mestiza) de Venezuela como una zona salvaje, no civilizada, marginal del país. En términos culturales, es una zona habitada por 19 pueblos indígenas que presentan muchas similitudes en términos demográficos, de asentamiento, económicos, sociales, políticos y de creencias (Mattéi-Müller 2009). La población campesina no indígena se caracteriza por una específica cultura regional de ganaderos (llamados llaneros) que la distingue de los venezolanos de otras partes del país.

Cada uno de los presentados a continuación modelos de la política estatal hacia los indígenas amazónicos puede ser caracterizado mediante las visiones que los representantes del Estado trataban de implementar con la finalidad de adaptar a ellas a los indígenas. La primera fase es la proselitista en la cual el Estado trataba de transformar a los indígenas en cristianos. La segunda fue la fase de asimilación, en la cual el objetivo de la política nacional era transformar a los indígenas en mestizos y campesinos. Finalmente, la tercera, es la fase multicultural en la que Venezuela intenta transformar a los indígenas en ciudadanos con conciencia socialista.

Fase proselitista (primera mitad del siglo XX)

Hasta los comienzos del siglo XX, los indígenas que vivían en la Amazonía quedaban fuera de los intereses del país recién constituido. En el siglo XIX, la política de Venezuela como país independiente se aplicaba a los indígenas que vivían en el centro geopolítico del país, es decir en los Andes y en la franja de la costa atlántica. Inicialmente, su objetivo principal fue reducir y luego eliminar los territorios comunitarios indígenas, es decir las denominadas tierras de resguardo, concedidas por la Corona española durante el período de la Colonia a diferentes grupos indígenas. En aquella misma época, ni las élites venezolanas ni las instituciones económicas y educativas del país no prestaban atención a los grupos indígenas que vivían en la selva. Esta situación encontraba su reflejo incluso en las sucesivas constituciones (1864, 1874, 1901, 1909, 1925) que distinguían claramente entre los indígenas civilizados y los salvajes (*no civilizados*, *no reducidos*, *que viven en estado salvaje*; Bello 2005: 40-3). Las zonas habitadas por estos últimos pasaron a la administración estatal y la única entidad no estatal que podía operar en su territorio fueron las misiones católicas (Ley sobre Reducción y Civilización de los Indígenas del 1822, Ley sobre Reducción, Civilización y Resgurado del 1882). Sin embargo, en el siglo XIX, ésta era sólo una posibilidad, sin que existiera una actividad real a mayor escala.

Ese estado de "ausencia" de los indígenas amazónicos en el pensamiento y en las estrategias de actividad de los organismos estatales duró hasta el boom del caucho entre los siglos XIX y XX. Fue entonces cuando tuvo lugar una explotación intensiva, de saqueo, de las zonas amazónicas por los caucheros mestizos sometida a un escaso control del Estado. Un sombrío símbolo del boom fue la actividad de Tomás Funes quien en los terrenos de la Amazonía venezolana creó un "pequeño Estado" autoproclamado, de corta duración (1913-1921), basado en el terror, la esclavitud de los indígenas y la recolección forzada de caucho. El Estado no tuvo entonces la oportunidad de actuar más ampliamente en los territorios limítrofes. En esta situación, la solución fue emprender una acción civilizadora de la Amazonía a través de las instituciones religiosas. Basándose en la Ley de Misiones del 1915, durante las tres décadas siguientes (1922-1948), en la Amazonía comenzaron a establecerse a gran escala misiones cristianas. Las órdenes más activas fueron los ca-

puchinos en la región oriental de la Amazonía venezolana (entre los pemones) y los salesianos en la región occidental (entre los yanomami). La actividad de las misiones incluía tres áreas principales: crear y ampliar centros misioneros, concentrar en ellos la población indígena de la región (mediante la distribución de bienes, la atención médica, etc.), llevar la escolaridad y las prácticas religiosas. Todo eso, de avuerdo a la retórica de la época, tenía que llevar a "civilizar a los indígenas" e "incluirlos en el marco del Estado". En la práctica, sin embargo, lo que sucedía en las misiones, es decir abrir escuelas, centros de atención médica, construir asentamientos, llevar actividad comercial, estaba sujeto a la evangelización. La ley de la época ofrecía libertad a las instituciones religiosas en establecer, dentro de las misiones, sus propias reglas de conducta. Por otro lado, los indígenas que vivían en la Amazonía, estaban legalmente incapacitados. Las tierras que habitaban eran propiedad del Estado (Ley de Tierras Baldías y Ejidos de 1909 las había clasificado como zonas no productivas) y las leyes de aquel entonces no daban a los indígenas la calidad de entidades jurídicas. Como resultado, las misiones establecidas en la Amazonía venezolana en la primera mitad del siglo XX fueron independientes del Estado. Su principal objetivo ideológico era transformar a los indígenas en cristianos mediante la escolaridad y la aplicación de un modelo de vida característico de la sociedad nacional (agricultura, cría, hábitos alimenticios, etc.). Este sistema se asemejaba en gran medida al sistema de reducciones coloniales que operaban anteriormente, entre otros, en la cuenca del Orinoco (para las reducciones véase, por ejemplo, Fernández 1991; Haro 1998). Como dice Arvelo-Jiménez (1984: 107), en aquel momento "la política integracionistas era indistinguible de la doctrina social de la Iglesia Católica" (véase Arias 2007; Bello 2005; Bigott, Solano 1991; Clarac 2001; Coppens 1971).

Hasta la década de 1950, las misiones fueron creadas sólo por las órdenes católicas, mientras que a partir de los 1950 iniciaron su actividad también las misiones protestantes, especialmente la Misión de las Nuevas Tribus de los Estados Unidos. Esta organización misionera, de alcance mundial, fue muy activa en el territorio de la Amazonía. Comenzó su actividad en Venezuela en la década de los 1940, en la región del río Casiquiare y Río Negro, inicialmente de manera ilegal y a partir del 1953 con la aprobación del Ministerio de Justicia. Poco a poco ampliaba la red de sus centros misioneros incorporando a varios pueblos indígenas, entre otros a los Yecuana, Yanomami, Piaroa. Las misiones tenían sus propias pistas de aterrizaje para facilitar el transporte aéreo lo que aumentó su independencia de la sociedad nacional y del Estado venezolano. En las décadas de los 1970 y 1980, tuvieron lugar varios discursos de activistas sociales y políticos indígenistas, dirigidos contra la presencia de dicha Misión en Venezuela. Se acusaba a los misioneros de que llevaban una actividad aculturativa que traía efectos sociales negativos entre los indígenas evangelizados. Sin embargo, a pesar de esta campaña, la Misión de Nuevas Tribus mantuvo su actividad hasta el año 2005 cuando el decreto presidencial consideró de ilegal su presencia en Venezuela.

Por lo tanto, hasta finales de la década de 1960, los indígenas amazónicos enfrentaban dos tipos de actividad por parte de la sociedad nacional. El primer tipo fue la actividad económica, periódica e intensiva, no coordinada por el Estado (recolección y comercio de recursos naturales, como caucho y fruta de sarrapia)[2]. llevada a cabo por los miembros de la sociedad nacional local y campesina. El segundo tipo fue la actividad misionera a largo plazo, intensiva y manejada centralmente, sobre todo de evangelización y educación, realizada por los miembros de las instituciones religiosas. Los indígenas amazónicos no estaban sometidos a ningún otro tipo de actividad. Aunque durante dicho período fueron creados varios organismos dedicados a los asuntos indígenas, entre otros, para proteger sus derechos (Comisión Indigenista Nacional establecida en 1947, Oficina Central de Asuntos Indígenas establecida en 1968), pero su funcionamiento fue más bien de fachada y no se traducía en cambiar la situación de los pueblos indígenas.

Fase de asimilación (segunda mitad del siglo XX)

El cambio de política tuvo lugar a finales de los años 1960 y 1970. Con la mejora de la situación económica de Venezuela (aumento del precio de petróleo y crecimiento de sus exportaciones), apareció la estrategia de explotar la Amazonía y transformar a los indígenas que vivían allí en miembros de la sociedad nacional. El lema principal de la política estatal hacia los indígenas venezolanos fue su mestizaje. La figura del indígena se convirtió en una de las tres figuras simbólicas (junto con el blanco y el negro) las que, como resultado del proceso histórico, crearon una nueva cualidad - la nación venezolana. Según esta ideología, un venezolano es alguien que, como resultado de la mezcla de elementos antiguos, ha adquirido una nueva identidad: antes era un indígena, un español o un descendiente de esclavos negros, ahora es un criollo, un mestizo, que ha creado una nueva "raza": los venezolanos. Desde esta perspectiva, los grupos indígenas deberían mestizarse, hacerse lingüística, social y culturalmente similares a otros miembros de la sociedad nacional. De allí, los principales puntos de énfasis puestos en la educación y en los proyectos de desarrollo se referían a enseñar a los indígenas el idioma castellano, el estilo de vida campesino (agricultura, ganadería) y la religión cristiana, ya que estas tres características representaban a un típico campesino que vivía en las tierras que colindaban con las tierras indígenas. La política del Estado, esencialmente escolar, tenía que hacer de los indígenas los representantes de la sociedad nacional, conscientes de sus raíces indígenas, pero que viven, piensan y hablan como otros venezolanos.

En la Amazonía, en la década de 1970, dicha estrategia se aplicó en cuatro áreas. En primer lugar, se inició el proceso de asentamientos y explotación de las zonas del Sur. Durante las tres décadas siguientes, hasta finales de los años 90, se establecían agencias gubernamentales para la explotación de dichas zonas que consistía en construir la infraestructura (nuevas carreteras, puentes, aeropuertos),

buscar y extraer recursos naturales, establecer nuevos asentamientos, escuelas y ambulatorios, todo ello bajo el lema de la modernización de la Amazonía. Con estos proyectos, llegaron a los territorios amazónicos colonos, mineros, maestros y médicos venezolanos. En los años 70 los organismos más influyentes fueron la Comisión para el Desarrollo del Sur (CODESUR) y el Instituto Agrario Nacional (IAN). En segundo lugar, en el marco de esos programas se iniciaron entre los indígenas proyectos económicos llamados "empresas indígenas", cuyo objetivo era educarlos e introducir en la economía nacional. Tenían que enseñar a los indígenas amazónicos a vivir y trabajar "a lo campesino", es decir, basar su subsistencia en la agricultura y la ganadería. En tercer lugar, se alentaba a los indígenas a formar organizaciones indígenas que se caracterizaban por su multiétnicidad: estaban formadas por representantes de varios grupos indígenas que vivían en una determinada región (por ejemplo, la Organización Regional de Pueblos Indígenas del Amazonas). En cuarto lugar, el IAN comenzó a conceder la propiedad comunitaria de tierras a diferentes asentamientos indígenas.

Esas cuatro áreas de actividad política fueron presentadas como política pro-indígena cuya finalidad tenía que ser la protección de los indígenas y la restitución de la indigenidad como valor político, social y cultural. En realidad, su verdadero objetivo era asimilar a los pueblos indígenas. Los actos jurídicos, en algunos de sus párrafos, declaraban la necesidad de proteger a las comunidades indígenas o el derecho de los indígenas a utilizar su territorio (p.ej., la Constitución de 1961 o la Ley de Reforma Agraria de 1960), mientras que en otros recomendaban incorporar a los indígenas en la nación venezolana. El efecto de la acción de conceder títulos de propiedad de la tierra a los indígenas, a pesar de los atractivos lemas de "devolución de las tierras pertenecientes a los antepasados", resultó ser miserable y provisorio. Esto títulos se concedieron a apenas un 25% de las comunidades indígenas, y sólo por el período de transición, puesto que en 1984, la decisión judicial sobre el valle de Wanay permitió revisarlos y, en consecuencia, hacer que el Estado o propietarios no indígenas recuperaran una parte de ellos. Las organizaciones indígenas, a su vez, resultaron ser un socio de fachada para las acciones gubernamentales, una voz aparente de los pueblos nativos en las discusiones sobre las actividades de explotación emprendidas por el Estado. Su carácter multiétnico impidió eficazmente la cooperación entre los representantes de diferentes grupos indígenas y la toma de acuerdos en cuanto a las acciones a largo plazo. Por consiguiente, el verdadero objetivo de la política estatal fue hacer que los grupos indígenas formaran parte de la sociedad nacional, crear a partir de esos grupos minorías étnicas, diferentes de la sociedad mayoritaria en cuanto al idioma y costumbres, pero iguales en su modo de existencia económica, social y cultural. El resultado positivo de esa actividad fue limitar los actos de violencia contra la población indígena y aumentar la protección de sus derechos. (véase Arvelo-Jiménez 1984, 1990, 2001; Bello 2005; Clarac 2001; Kelly 2011a, 2011b; Ministerio de Justicia 1974; Gouveia 1988).

A finales de los años 70 y a comienzos de los 80 del siglo pasado, tuvieron lugar dos modificaciones dentro de esa estrategia de asimilación. La primera fue una reformulación ideológica. Se dejó de utilizar los eslóganes de modernización y desarrollo, introduciendo en su lugar lemas ecológicos y de seguridad nacional. La Amazonía y sus habitantes nativos quedaron bajo la responsabilidad del recién creado Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales no Renovables. Fue un período en el que se crearon parques nacionales y reservas que los indígenas, siendo habitantes de esas tierras, sólo utilizaban. Dichas reservas, su flora y fauna, sus recursos naturales y sus habitantes, ya que eran terrenos particularmente valiosos desde el punto de vista del Estado por ser ricos en recursos y estar situados cerca de las fronteras nacionales, estaban también sujetos a una legislación especial (Ley de Seguridad y Defensa de 1978) que privaba a los indígenas de la posibilidad de actuar sobre la base de otros actos jurídicos. El otro cambio fue la creación del programa de enseñanza para los indígenas, por primera vez en Venezuela. Este programa, llamado El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante: REIB), fue establecido en 1979 en el –*nomen est omen*– Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, y fue una etapa importante en la transformación de la política educativa del Estado hacia los indígenas, aunque por el momento sólo a nivel de eslóganes ideológicos.

En la parte ideológica, el REIB era presentado por sus autores como pro-indígena. Su idea principal tenía que ser la protección de la cultura indígena mediante la protección del idioma nativo del grupo. Por consiguiente, se hizo un mayor hincapié en la alfabetización de las lenguas indígenas, la "producción" de la literatura indígena y la revitalización lingüística de determinadas lenguas indígenas (éste era el concepto del "nicho lingüístico", un tipo de jardín de infantes donde los ancianos del grupo que aún hablaban la lengua nativa tenían que participar en los encuentros con la generación más joven, que sólo hablaba español). Según los creadores del programa, también era importante crear entre los indígenas el sentimiento de orgullo de su cultura y etnicidad. Su desarrollo se midió principalmente mediante el número de pueblos indígenas incluidos en el mismo[3], mediante el creciente número de escuelas y maestros indígenas y mediante la publicación de manuales para la educación bilingüe (véase MED 1988a, 1988b; Croes 1998; Navas de Laguna 1974).

Parece, sin embargo, que el REIB fuera nada más que una parte de la política de asimilación realizada en aquel momento. Esto se manifestó no sólo en la ideología del programa el cual, aparte de las consignas sobre valoración positiva de la cultura indígena, contenía también postulados explícitos de integración de las sociedades indígenas en la corriente principal de la sociedad venezolana. Lo demostraba además su contenido. El Programa REIB era casi idéntico a los programas de educación rural realizados entre los niños venezolanos de las zonas rurales. La diferencia se refería únicamente al número de horas dedicadas a determinadas áreas de enseñanza y a la presencia de una materia adicional relativa al idioma nativo del

determinado grupo indígena. En consecuencia, los indígenas no estaban dispuestos a participar activamente en el programa, eran escépticos respecto a los proyectos de alfabetización y no utilizaban silabarios, elaborados con mucha dificultad por los lingüistas, para aprender sus idiomas nativos. Preferían la escolaridad anterior, donde dominaba el idioma español. Los creadores del REIB consideraron que las causas de esos problemas residían en la insuficiente formación de los maestros y la falta de respaldo político (p.ej., Croes 1998; Mosonyi 1998), mientras que los críticos del programa señalaban su paternalismo que el REIB hubiera declarado combatir (p.ej., Biord 1993; Sánchez 1999; Villalón 1994; Larsen 1995). De hecho, los activistas y los científicos (principalmente lingüistas) que participaban en la idea de proteger a los indígenas, desempeñaron un papel importante en el proceso de creación del programa y su aplicación. Los propios indígenas sólo eran receptores pasivos de aquella actividad. Como lo expresó Clarac (2001: 345), "la acción indígenista planificada por la OCAI [Oficina Central de Asuntos Indígenas - T.B.] desde Caracas consideraba al indígena como objeto de planificación, no se le consultaba, porque había que «civilizarlo» primero". Esto produjo una serie de situaciones paradójicas. Por ejemplo, el programa que promovía la igualdad entre los indígenas y otros miembros de la sociedad nacional, afirmaba la necesidad de introducir la idea de multiculturalismo en las escuelas. No obstante, la puesta en práctica de esta idea sólo estaba presente en las escuelas indígenas, donde se enseñaba a los niños la igualdad del mundo de los venezolanos y del mundo de los indígenas, mientras que en las escuelas venezolanas estaba ausente. Así, los niños indígenas aprendían dos idiomas y dos imágenes del mundo (la de la sociedad nacional y la indígena), mientras que los niños venezolanos estaban conociendo sólo una imagen: la suya. Se podría decir, parafraseando la hábil declaración de Enrique Mayer (1982: 273) quien dijo que el REIB era como un típico proyecto de la UNICEF: "nació, vivió y murió como un experimento sin consecuencia real alguna". Y esa era la política del Estado en aquel momento. Parece que las acciones emprendidas por el Estado a finales de la década de 1990 estaban dirigidas principalmente a asimilar a los indígenas y a explotar las regiones habitadas por ellos, aunque fueron llevadas a cabo bajo las consignas de desarrollo, modernización, ecología e indigenismo.

La fase de multiculturalismo (principios del siglo XXI)

El cambio oficial de actitud hacia los indígenas tiene lugar entre los siglos XX y XXI. Hay tres razones de este cambio. La primera es un aumento real de la actividad social y política de los indígenas venezolanos simbolizada por el llamado "caso Imataca" de 1997[4]. La segunda es la influencia postiva de la idea del indigenismo en la política estatal indígena en el sentido amplio del término. La tercera, a su vez, es el cambio político en Venezuela y un giro consciente de la política estatal hacia una utilización de los pueblos indígenas diferente a la anterior.

En 1999 llega a la presidencia del país Hugo Chávez Frías y crea el movimiento sociopolítico izquierdista llamado "revolución bolivariana". El indígena se convierte allí en un símbolo importante. Su figura se cita como un punto de referencia positivo en la creación de una imagen ideológica de la lucha contra el capitalismo, la explotación y el neoliberalismo. Los indígenas son presentados como un reservorio de valores revolucionarios, puesto que ya antes de que se creara la nación venezolana, habían llevado una lucha desigual por su autodeterminación (en la época de la conquista habían tenido que enfrentarse con el imperio español). Según el punto de vista de la política bolivariana, la tradicional forma de vida de los indígenas fue realizar las ideas socialistas experimentando, durante décadas, la exclusión social.El personaje clave de una tal imagen de los pueblos indígenas es Guaicaipuro – un cacique indígena mitificado de la época de la conquista quien oponía una feroz resistencia contra los colonizadores (véase Angosto-Ferrández 2008). Por lo tanto, para romper con el modelo anterior de un Estado basado en la explotación y la injusticia social, el Estado debería empoderar a los indígenas, hacer que finalmente se conviertan en un miembro igualitario de la nación, sin perder su individualidad cultural. Tiene lugar el abandono de la idea de criollización a favor de la idea de multiculturalismo. La nación ya no es un conjunto de individuos iguales (mestizos), sino un mosaico de varios grupos de diferente cultura y tradiciones, unidos por el mismo concepto de justicia social.Vale la pena notar aquí que la creación de una falsa imagen de los indígenas y la utilización de la misma para crear la identidad nacional existía ya durante la fase de asimilación; la revolución bolivariana continúa solamente la línea anterior de política cultural (más sobre ese tema, véase Gavidia 2003; Bonet 2019).

Hasta aquí la ideología. ¿Qué cambios reales ha provocado? Aparecen nuevas normas legales, encabezadas por la Constitución de 1999 que reconocen a Venezuela como un país multicultural y multiétnico, y que garantizan a los indígenas la igualdad de trato. En los años siguientes se aprueban tres nuevas leyes relativas a los grupos indígenas, su patrimonio cultural e idioma (REP 2005, 2008, 2009). Introducen la igualdad de derechos para los indígenas, incluyendo también la posibilidad de obtener derechos de propiedad comunitaria de los territorios habitados por diferentes grupos indígenas. Los indígenas se hacen presentes en la vida política del país. Se van creando varias instituciones nuevas para servir de plataforma para la actividad de los pueblos indígenas (en 2007, se creó incluso un ministerio especial, el Ministerio para los Pueblos Indígenas) y además, también los indígenas pasan a ser miembros de los órganos legislativos y ejecutivos a nivel nacional y estadal, aunque su participación en ellos es mínima. Se van formando también organizaciones indígenas con el objetivo, según se está pensando, de representar a un solo grupo cultural y lingüístico, cuyos miembros participan en una red de reuniones y congresos revolucionarios organizados por el Estado. No obstante, los cambios más significativos tienen lugar en la educación. A partir del 2002, el idioma nativo se ha

convertido en obligatorio en todas las unidades educativas que funcionen en los territorios indígenas. Se reactiva y modifica el programa de educación intercultural (REIB bolivariano). Su idea es capacitar a los indígenas mediante la publicación de materiales de enseñanza en idiomas nativos y la formación de líderes indígenas. Su finalidad es conducir a la protección y el fortalecimiento de la identidad cultural y, como resultado, al desarrollo social, político y económico de los grupos indígenas (Mosonyi 2008: 427). Así, la retórica del programa va cambiando de modernizadora a revolucionaria (p.ej., en el lugar de la expresión "desarollo social", se utiliza el "desarollo humano"). Sin embargo, la modificación más importante del REIB se refiere a la introducción de los elementos de conocimientos indígenas en la enseñanza. Dichos conocimientos tienen que ser definidos por los indígenas mismos y presentar los elementos más importantes y "vitales" de la cultura de un grupo determinado (p.ej., mitos, canciones y cuentos orales sobre el pasado, técnicas artesanales o conocimientos de curación). Además, organizando la enseñanza según el REIB, se debe tomar en cuenta la especificidad cultural de los grupos indígenas (introducir el calendario escolar y el horario adaptados al ritmo de vida y a los valores de un determinado grupo). Finalmente, el último cambio educativo es el intento de ampliar la educación intercultural a todos los niveles de educación (la versión anterior del REIB se realizaba sólo en la escuela primaria; véanse los documentos oficiales: MED 2004a: 55-56; MED 2004b: 102-105; literatura: p.ej. Aguilar Castro 2004; Guzmán 2011; Mosonyi 2008, 2010; Mattéi-Müller 2009; Ramírez MM., Ramírez M.I., Fernández de Caraballo 2008; Ramírez 2010; Quispe, Moreno 2011)[5].

No se ha observado una distinción particular de la Amazonía venezolana en la política estatal. Durante la década 1999-2009, no hubo acciones que pudieran indicar que Venezuela seguía una política diferente hacia la Amazonía y sus habitantes nativos. A lo sumo, la propaganda oficial "usó" a algunos pueblos amazónicos para crear la imagen de los indígenas como "revolucionarios originales". Sin embargo, si se observa la práctica social, se puede tener la impresión de que la política actual del Estado hacia los indígenas amazónicos es al menos ambivalente y muestra las características de la política de asimilación de la fase anterior. A continuación voy a presentar cuatro fenómenos que lo demuestran.

La nueva legislación no ha conllevado modificaciones a mayor escala en cuanto a los títulos de propiedad de las tierras habitadas por los indígenas (en 2007, sólo se concedieron 32 títulos de tierras a determinadas comunidades indígenas con un total de población que no llegaba a 10.000 personas). Y lo que es importante, todos esos títulos se referían a las tierras ubicadas en la parte central de Venezuela, ninguno incluía zonas de la Amazonía venezolana. En estas regiones, muchas comunidades procedieron a una autodemarcación, concebida desde la base, de los posibles límites de las futuras tierras indígenas, que hasta la fecha no han sido reconocidps por el Estado. En la Amazonía siguen operando los organismos gubernamentales responsables de la explotación de los recursos naturales de la región.

Sus nombres e ideología han cambiado, pero el ámbito de actividad sigue siendo el mismo y las comunidades indígenas no tienen allí una influencia significativa (p.ej., la Misión Piar, establecida en 2005, era, según la declaración, un programa para el desarrollo social de los asentamientos mineros, pero en realidad era un programa destinado a desarrollar la industria minera local). Por otra parte, la participación de los indígenas amazónicos en la vida pública y política de la sociedad nacional se reducía a los frecuentes viajes de los miembros de las organizaciones indígenas que participaban en numerosos congresos, conferencias y talleres politizados. Hacía falta una actividad a largo plazo en ese tipo de organizaciones políticas. Al parecer, los cambios educativos parecían ser los más reales. Los cambios en el programa de educación y en su organización (el calendario escolar ajustado al ciclo de vida del grupo) y el uso de la lengua indígena se convirtieron en un hecho en algunos asentamientos indígenas. El tema de la ampliación de la educación intercultural a la enseñanza secundaria y superior se presentaba mucho peor: no sólo que había poquísimas escuelas de este tipo, sino que la educación en ellas apoyaba más bien en la cultura nacional dominante en vez de fortalecer las culturas indígenas locales (p.ej., en la Universidad Indígena de Tauca la enseñanza de los así llamados conocimientos tradicionales chamánicos se efectuaba en castellano). Sin embargo, si miramos más de cerca las formas en las que el nuevo REIB bolivariano quería lograr sus objetivos, veremos que los cambios en la educación no han sido tan profundos. Es que el principal campo de actividad del REIB bolivariano consistía en publicar material escolar en los idiomas de los seleccionados grupos indígenas, llevar a cabo seminarios y talleres para maestros indígenas, consultas con maestros y comunidades indígenas sobre las modificaciones en el programa de educación. Así pues, los instrumentos para lograr los objetivos del programa no cambiaban: seguían los maestros indígenas y manuales escolares, y sus promotores fueron las mismas personas que, dos décadas atrás, habían creado el anterior programa de educación intercultural (Esteban Emilio Mosonyi, Alexander Mansutti). Todo esto sugiere que en la práctica el nuevo REIB (bolivariano) tenía el mismo tono de asimilación que su predecesor de los años 80 y 90. Esta impresión se reforzaba aún más al vincular la política de empoderamiento de los indígenas con las principales directrices de la política educativa de la UNICEF (p.ej., Ramírez 2010: 66) que era un ejemplo de una ideología que se unificaba fuertemente en el sistema económico, social e ideológico único (véase Aguilar Castro 2004; Guzmán 2011; Kelly 2011a, 2011b; Mosonyi 2008, 2010; Mattéi-Müller 2009; Ramírez M.M, Fernández de Caraballo, Ramírez M.I. 2008; Ramírez 2010; Quispe, Moreno 2011).

Resumen

La fase proselitista de la política estatal tiene probablemente sus orígenes en la época colonial, lo que puede sugerir la continuidad de las medidas adoptadas

hacia los indígenas amazónicos en el marco del Estado colonial e independiente. En cuanto a la política educativa, su rasgo distintivo es la educación escolar llevada a cabo en nombre del Estado por instituciones religiosas, como Fe y Alegría[6]. El Estado venezolano concedía permisos a las instituciones religiosas para que éstas educaran a los indígenas con la finalidad de incluirlos en la esfera de influencia de la administración estatal. Sin embargo, las instituciones religiosas actuaban de dos maneras: al mismo tiempo que actuaban en nombre del Estado y emprendían las primeras actividades administrativas en las zonas de la Amazonía venezolana, realizaban sus objetivos proselitistas, tratando de convertir a los indígenas en cristianos. El plan básico de educación incluía el conocimiento religioso, el aprendizaje de la lectura y escritura en el idioma de la sociedad nacional y los fundamentos de aritmética. La enseñanza fue impartida por no indígenas de origen religioso (principalmente misioneros) en castellano. El programa de enseñanza público tenía por objeto civilizar a los indígenas y proporcionarles los "logros de la civilización" básicos de la sociedad venezolana (saber leer y escribir, saber contar). El programa de enseñanza oculto contemplaba llevar a cabo la aculturación de los indígenas y convertirlos en cristianos de "segunda" categoría (política y socialmente inferiores a los demás grupos de sociedad). La política de la fase proselitista tenía como objetivo incluir a los indígenas en el mundo de la sociedad nacional a través de su cristianización.

La fase de asimilación estaba relacionada con la estabilización del Estado independiente y la extensión de su influencia a las zonas que hasta entonces se encontraban bajo la tutela de instituciones religiosas. En esta fase, el Estado emprendía una explotación económica planificada de las tierras de la Amazonía y esta vez ha entrado en ellas de manera autónoma. En términos de política educativa, el rasgo distintivo de esta fase fue la introducción de la educación estatal secular basada en la reformada ley de educación. También fue modificado el programa de enseñanza: se ha reducido elementos religiosos, colocando en el primer plano el programa de enseñanza secular. En la escuela no sólo se enseñaba a contar, leer y escribir en castellano, sino también elementos de geografía, historia, biología o física. La enseñanza fue llevada a cabo por no indígenas de origen tanto religioso como secular, en castellano. El programa oficial de educación se realizaba bajo el lema de la modernización y el desarrollo de los pueblos de la Amazonía venezolana cuyo propósito era incluirlos en la economía de mercado y transformarlos en miembros de la sociedad nacional (definidos como tales sin tomar en cuenta las categorías culturales, sino basándose en las categorías sociales, económicas o políticas). A cambio, el propósito del programa oculto de educación, era asimilar a los indígenas y transformarlos en ciudadanos de "segunda" categoría, es decir, en sociedades campesinas con raíces indígenas. La política de la fase de asimilación tenía por objeto eliminar la individualidad cultural, lingüística, social, política y económica de los indígenas. Cabe subrayar que en varios lugares, la educación pública en la Amazonía seguía siendo llevada a cabo por instituciones religiosas que oficialmente realizaban el programa

oficial de modernización de los pueblos indígenas, pero el su contenido oculto el programa de enseñanza fue proselitista.

La fase de multiculturalismo comenzó a tomar forma a finales de los 1990, aunque, por supuesto, los efectos del desarrollo de la actividad indigenista pudieron observarse ya antes. El resultado de la progresiva activación política de los indígenas venezolanos, del desarrollo de los movimientos sociales en pro de los derechos humanos y del cambio político (la toma del poder por Chávez) fue la nueva constitución del país (1999) que contenía lemas de multiculturalismo y multilingüismo. Los cambios que introdujo fue conceder formalmente el derecho de los indígenas a su lengua y a su enseñanza, a su cultura, identidad, modo de vida y territorio. Esto ha contribuido a que se transformara parcialmente el programa de educación intercultural. El rasgo distintivo de la fase de multiculturalismo es la educación estatal llevada a cabo por maestros indígenas (a menudo también en lenguas indígenas) y con la participación de las comunidades indígenas locales. El programa de educación está compuesto de los conocimientos no indígenas enseñados en castellano y de los conocimientos indígenas enseñados en la lengua nativa (lectura y escritura en la lengua nativa, materias sobre la cultura indígena). El objetivo del programa de enseñanza público es empoderar a los indígenas mediante su alfabetización y acciones antidiscriminatorias. Mientras que un tema por resolver es el contenido del programa de enseñanza oculto. Parece que su cambio no haya sido importante y que la escuela sigue centrada en transformar a los indígenas, esta vez en "ciudadanos indígenas", es decir, miembros de una minoría étnica que posee su propia individualidad cultural, limitada con respecto a otros grupos de la sociedad nacional, expresada en la cultura folklorizada, la conciencia étnica y el uso o la revitalización de la lengua indígena. Se supone que una tal minoría étnica indígena participe en la vida política, social y económica de la corriente principal de la sociedad nacional, gozando de los mismos derechos que sus otros segmentos y grupos. Los objetivos de la política en su fase de multiculturalismo era incluir a los indígenas de la Amazonía en la sociedad venezolana, vistos como un grupo étnico.

Para resumir, uno puede arriesgarse a decir que en todas sus fases la política de la Venezuela independiente hacia los indígenas amazónicos fuera una política de asimilación. En particular la política educativa, que trajo como resultado diferentes variantes del programa de educación intercultural bilingüe, fue la que a pesar de sus declaraciones sobre la protección, el desarrollo y la capacitación de los grupos indígenas realizaba de hecho el programa de unificación cultural y de transformación de los indígenas en miembros de la nación venezolana. En la fase proselitista, el Estado trataba de transformar a los indígenas en cristianos. En la fase de asimilación, el objetivo de la política estatal era transformar a los indígenas en mestizos y campesinos. En la fase multicultural, el Estado trataba de transformar a los indígenas en ciudadanos con conciencia socialista (de acuerdo con la letra y el espíritu de la revolución bolivariana).

Todas esas fases fueron manifestaciones de la política de identidad del Estado venezolano donde diferentes elementos de la historia y de la cultura de los grupos seleccionados fueron apropiados y redefinidos en un contexto cambiado por las élites constructoras de la nación y donde los efectos de las acciones se conviertían en una especie de tradición inventada, según la concepción de Hobsbawm (2008). En todas las fases, el objetivo era hacer de los indígenas una parte de la nación venezolana. La diferencia entre ellas consistía sólo en una diferente forma de entender lo que se escondía bajo el término "nación venezolana".

Traducción: Iwona Stoińska-Kairska

Notas

1 El texto se basa en fragmentos modificados del trabajo: Buliński 2018: 67-77.

2 La sarrapia (*Dipteryx punctata*, *Dipteryx odorata*) son árboles frutales de la familia de las *Fabaceae*. Sus frutos contienen cumarina, un compuesto químico con un agradable olor a heno fresco. En la primera mitad del siglo XX, la cumarina se utilizó ampliamente en América del Norte y Europa, principalmente en las industrias de perfumes y de jabón, pero también en la de tabaco y de alimentos. Su uso fue limitado debido a su nocividad para la salud.

3 Primero abarcó a nueve grupos indígenas (Hiwi, Wayuu, Kari'ña, Pemón, Warao, Yanomami, Pumé, Yekuana, Yukpa) y una década más tarde se expandió a siete grupos más (Kurripaco, Piapoco, Warekena, Baniva, Yabarana, Piaroa, Sikuani y E'ñepá).

4 En 1997, el gobierno venezolano cambió, o de hecho limitó, el estatus legal de la reserva de la Sierra de Imataca en Gran Sabana cuyos habitantes y usuarios eran los indígenas Pemón. El propósito de esos cambios era permitir la construcción en su territorio de una central hidroeléctrica. Los indígenas, junto con las ONG de perfil ecológico e indígenista, comenzaron a protestar contra ese tipo de actos. La lucha contra la violación de la ley pronto se convirtió en una lucha por los derechos indígenas. La así llamada Declaración de Imataca de 1998 planteó explícitamente la cuestión de los derechos del pueblo indígena a su autonomía y los derechos a la tierra que habitan. De hecho, el caso Imataca llevó a la politización de las organizaciones indígenas en Venezuela (Aguilar Castro 2004: 96-97).

5 Sin embargo, queda por resolver en qué medida la creación del REIB en 1979 pertenece a la fase de asimilación y en qué medida a la de multiculturalismo. Basándome en el análisis del contenido y del funcionamiento del REIB, considero que, a pesar de su inspiración indígena, el mismo estaba orientado hacia la asimilación, tanto a nivel del programa de enseñanza oculto como público. Aunque oficialmente tenía que proteger la identidad y la cultura indígenas, pero en la práctica se reducía a alfabetizar la lengua indígena y folklorizar elementos escogidos de la cultura indígena. No obstante, y por otro lado, no hay que olvidar que su efecto indirecto fue que entre algunos pueblos amazónicos se han formado maestros indígenas y se ha introducido la enseñanza de la escritura y la lectura en las lenguas indígenas, es decir, elementos que se han desarrollado en la fase siguiente. Por lo tanto, su papel no está claro.

6 Fe y Alegría es una ONG internacional que reúne las escuelas de perfil católico. Su objetivo es desarrollar y educar a los grupos socialmente desfavorecidos, principalmente los pobres. Fue fundada por el jesuita José María Vélaz en 1955 en Venezuela, desde donde se extendió a España y algunos países de América del Sur y Central. En Venezuela, es una de las organizaciones educativas más vigorosas con su propia sección de publicaciones y de capacitación. Una de las áreas de su actividad es la educación de los grupos indígenas del país.

Bibliografía

Aguilar Castro V.
(2004) *Politica y cuestión indígena en Venezuela*, „Sociètè Suisse des Américanistes. Bulletin", No. 68, pp. 91–104.

Alès C.
(2002) *Pueblos indígenas y el derecho al conocimiento. Experiencia del pluriculturalismo en la Amazonía Venezolana*, „Anales", No. 5, pp. 1–37. Amazonas M.A. (1987) *La escuela bilingüe Yanomami: instrumento facilitador para el diálogo intercultural*, „Pueblos Indígenas e Educación", No. 1(3), pp. 37–56.

Angosto-Ferrández L.
(2008) Pueblos Indígenas, guaicaipurismo y socialismo del siglo XXI en Venezuela, *Antropológica de la Fundación La Salle de Ciencias Naturales*, vol. LII, no. 110, pp. 9-33.

Arias Caballero H.
(2007) *La demarcación de tierras indígenas en Venezuela*, „Revista Venezolana de Economia y Ciencias Sociales", Vol. 13, No. 3, pp. 189–208.

Arvelo-Jiménez N.
(1984) *The Politics of Cultural Survival in Venezuela: Beyond Indigenismo* [en:] M. Schmink, Ch.H. Wood (eds), *Frontier Expansion in Amazonia*, Gainesville: University of Florida Press, pp. 105–126.

Arvelo-Jiménez N.
(1990) *Indigenismo y debate sobre desarollo amazónico: Reflexiones a partir de la experiencia venezolana*, Brasília: Universidade de Brasília, Série Antropologia 106.

Arvelo-Jiménez N.
(2001) *Movimientos etnopoliticos contemporaneos y sus raices organizacionales en el Sistema de Interdependencia Regional del Orinoco*, Brasília: Universidade de Brasília, Série Antropologia 309.

Arvelo-Jiménez N., Perozo A., Zent. pp.
(1986), *Fronteras Economicas y Territorios Tradicionales al Sur de Venezuela*, „Boletín Antropológico", No. 10, pp. 37–54, Universidad de Los Andes, Merida.

Asociación Naciones Indígenas Libres y Organizadas A.C. Nilo
(2011) *Programa: Fortalecimiento de la educación intercultural bilingűe del pueblo Kariña de Venezuela*, Caracas: BID.

Bello L.J.
(2005) *Derechos de los pueblos indígenas en el nuevo ordenamiento jurídico venezolano*, Classensgade: IWGIA.

Bello L.J. (ed.)
(2011) *El estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural. Politicas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999–2010)*, Caracas: IWGIA.
Bigot L.A., Solano F.
(1991) *La educación en el Territorio Federal Amazonas (Espacio, Sociedad y Educación)*, Puerto Ayacucho: Imprenta de la Universidad Central de Venezuela.

Biord Castillo H.
(1984) *Mitos, arcos y petróleo. Estudio de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. El caso Kari'ña, tesis de licenciatura en letras*, Universidad Católica Andrés Bello Caracas.
Biord Castillo H.
(1988) *La educación intercultural bilingüe en Venezuela. El caso Kari'ña* [en:] E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de America Latina*, t. 2, Quito: Abya Yala, pp. 63–83.
Biord Castillo H.
(1993) Planificación educative y valoración de las identidades étnica y regionales en la Amazonia. Reflexiones a partir del caso venezolano, „Montalban", Vol. 26, pp. 103–120.
Biord Castillo H.
(2002) *Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela*, „Anthropos", No. 45, pp. 7–40.
Biord Castillo H.
(2003) *Del pintorequismo a la didáctica intercultural: la formación del docente indígena*, „Anthropos", No. 47, pp. 103–120.
Biord Castillo H.
(2004) *Guías pedagógicas indígenas para la educación intercultural bilingüe*, „Anthropos", No. 48–49, pp. 79–99.
Biord Castillo H.
(2005) *Lineamientos para una bitácora de Navegación. Relanzamiento y optimización de la educación intercultural bilingüe en Venezuela*, „Pueblos Indígenas y Educación", No. 55, pp. 13–36.
Biord Castillo H.
(2008) *Indianismo, Indigenismo e Indiocracia: Noventa años de Políticas Publícas para Pueblos Indígenas en Venezuela (1915–2005)*, „Kuawäi", No. 1(2), pp. 63–99.
Biord Castillo H.
(2011) *Políticas energéticas e impacto socio–ambiental en la Guayana Venezolana* [en:] F. Toni, R. Porro (eds.), *Energía, Medio Ambiente y De-*

sarrollo en la Amazonía, ICRAF LA, http://icraf–la.org/books/rp/pdf/CAP5.pdf [dostęp: 24.10.2012].

Bonet, N.G.
(2019) The Indian Within: Negotiating Indigenous Identity among Dominant Images of Indigeneity in Venezuela. *Bull Lat Am Res*, No. 38, pp. 57-75.

Buliński T.
(2018) *Szkoła w amazońskiej puszczy. Formy i znaczenie edukacji w społecznościach tubylczych: na przykładzie Indian E'ñepá z Wenezueli*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Clarac J.
(2001) *Análisis de las actitudes de politicos criollos e indígenas en Venezuela (Del los años 60 hasta el 2001)*, „Boletín Antropológico", Vol. 53, pp. 335–372.

Coopens W.
(1971) *Las misiones en Venezuela: perspectivas indígenistas*, „América Indígena", Vol. 31, Núm. 3, pp. 625–639.

Croes Esté G. (cord.)
(1998) *Régimen de educación intercultural bilingüe. Diagnósticos y propuestas 1998–2008*, Caracas: Ministerio de Educación.

Fernández R.H.
(1991) *Educación y Cultura* [en:] P. Grases (coord.), *Los Tres Primeros Siglos de Venezuela 1498–1810*, Caracas: Grijalbo, pp. 390–450.

Gavidia N.G. García
(2003) El uso de símbolos indígenas en la invención de la identidad nacional, *Opción*, vol. 19, no. 40, pp. 9-34.

Gouveia L.
(1988) *Obstacles to Collectivization among Indigenous Communities: Two Venezuelan Cases*, „Mid-American Review of Sociology", Vol. 13, No. 1, pp. 41–58.

Guzmán E.R.
(2011) *Universidad indígena de Venezuela. Una experencia de educación indígena universitaria* [en:] L.J. Bello (ed.), *El estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural. Politicas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999–2010)*, Caracas: IWGIA, pp. 128–131.

Haro J.F.
(1998) *Misiones y educación entre los pueblos indígenas de la Amazonía Venezolana (de la Colonia a la República)*, „Revista de Pedagogía", s. 19(55), pp. 7–30.

Haro J.F.
(2017) *La Educación de los Pueblos Indígenas en la Provincia de Guayana (Misiones, escuelas, doctrinas y enseñanza de oficios en la ejecución de la*

Ley de Reducción y Civilización de Indígenas del año 1841), Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Hobsbawm E.
(2008) *Wprowadzenie. Wynajdowanie tradycji* [en:] E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), *Tradycja wynaleziona*, trad. M. F. Godyń, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 9–23.

Kelly José A.
(2011a) *Políticas indigenistas y „anti-mestizaje" indígena en Venezuela* [en:] L.J. Bello (ed.), *El estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural. Politicas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999–2010)*, Caracas: IWGIA, pp. 366–377.

Kelly José A.
(2011b) *Patrimonialización de la indianidad y anti-mestizaje indígena*, „Actes & Mémoires", t. 29, pp. 425–442.

Larsen S.E.
(1995) *La educación en algunas comunidades indígenas de Venezuela*, *Revista de Pedagogía*, 16(41), pp. 23–38.

Mattéi-Müller M.-C.
(2009) *Venezuela en La Orinoquia* [en:] I. Sichra (coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Cochabamba: UNICEF, FUNPROEIB Andes, pp. 478–510.

Mayer E.
(1982) *Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe*, „América Indígena", Vol. 42, Núm. 2, pp. 333–348.

Moreno D.
(2000) *Siguiendo las huellas de la Educación Intercultural Bilingüe en Amazonas*, „La Iglesia en Amazonas", Vol. 88, pp. 20–25.

Moreno D.
(2009) *Retos y expectativas de la Educación Intercultural en Venezuela* [en:] M. Cebrián de la Serna (coord.), *Las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas*, Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Junta de Andalucía, pp. 15–22.

Mosonyi E.E.
(1998) *Veinte años ed la educación intercultural bilingüe en Venezuela 1979–1998: logros, deficencias y nuevos retos* [en:] Dirección de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación, *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos y Propuestas 1998–2000*, Caracas: Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), Ministerio de Educación, pp. 17–32.

Mosonyi E.E.
(2008) *Universidad Indígena de Venezuela* [en:] D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, pp. 427–436.

Mosonyi E.E., Barbella A., Caula pp.
(2003) *Situación de las lenguas indígenas de Venezuela*, Caracas: Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.

Mosonyi E.E., Mosonyi J.C.
(2000) *El educador indígena ante las lenguas aborígenes* [en:] E.E. Mosonyi, J.C. Mosonyi (eds.), *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, t. 1, Caracas: Fundación Bigott, pp. 68–108.

Ministerio de Educación y Deportes
(1988a) *Regimen de educación intercultural bilingüe. Programa de estudio. Educación básica*, 1–4 grado, Caracas: Dirección de Asuntos Indíenas, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Deportes
(1988b) *Manual del docente. Educación básica. Sector indígena*, 1–4 grado, Caracas: Dirección de Asuntos Indíenas, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Deportes
(1998) *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica*, Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Educación y Deportes
(1999) *Programas de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica*, Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Educación y Deportes
(2004a) *Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana: informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela*, Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, ss. 84, http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1 _en.php?Chp2=Venezuela [dostęp: 22.10.2017].

Ministerio de Educación y Deportes
(2004b) *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones „Cumpliendo las metas del milenio"*, Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, ss. 128, http://www.oei.es/quipu/venezuela/Educ_Bolivariana.pdf [acceso: 22.10.2017].

Ministerio de Educación y Deportes
(2004c) *Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto*, Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Justicia. Dirección de Cultos y Asuntos Indígenas
(1974) *Síntesis del indigenismo en Venezuela*, „América Indígena", Vol. 34, Núm. 1, pp. 201–208.

Ministerio del Poder Popular para la Educación
(2007) *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolívariana*, Caracas: Ministerio del Poder Popula para la Educación, ss. 102.

Navas de Laguna J.
(1974) *Acción indigenista en Venezuela en el campo educacional*, „América Indígena", Vol. 34, Núm. 1, pp. 209–214.

Quispe M.T., Moreno D.
(2011) *La educación intercultural bilingüe en un contexto de transformación social* [en:] L.J. Bello (ed.), *El estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural: políticas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999–2010)*, Caracas: Wataniba/IWGIA, pp. 118–27.

Ramírez M.I.
(2010) *Políticas educativas para indígenas y planificación lingüística en la Venezuela actual*, „Acción Pedagógica", Vol. 19, pp. 64–78.

Ramírez M.M., Fernández de Caraballo M.E., Ramírez M.I.
(2008) *Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente de educación intercultural bilingüe*, „Investigación y Postgrado", Vol. 23, Núm. 3, pp. 127–154.

Ramírez T. i in.
(2005) *La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Eduación Básica en Venezuela*, „Prevista de Pedagogía", 26(75), pp. 31–62.

Sanchez C.
(1999) *La necesaria redimensión curricular del Régimen Intercultural Bilingüe*, „Estudios Laitnoamericanos", Vol. 19, pp. 9–30.

Villalón M.E.
(1994) *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*, Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP), Documento de Trabajo no. 9.