Polonia

Estudios
Latinoamericanos

Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos

ISSN 0137-3080

Original title / título original *La necesaria redimensión curricular del Régimen Intercultural Bilingüe*

Author(s)/ autor(es):

Carlos Sánchez

Published originally as/ Publicado originalmente en: *Estudios Latinoamericanos*, 19 (1999), pp. 7-30.

DOI: <https://doi.org/10.36447/Estudios1999.v19.art1>

Estudios Latinoamericanos is a journal published by the Polish Society for Latin American Studies (Polskie Towarzystwo Studiów Latynoamerykanistycznych).

The Polish Society for Latin American Studies is scholarly organization establ

ished to facilitate research on Latin America and to encourage and promote scientific and cultural cooperation between Poland and Latin America.

Estudios Latinoamericanos, revista publicada por la Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos (Polskie Towarzystwo Studiów Latynoamerykanistycznych).

Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos es una asociación científica fundada con el fin de desarrollar investigaciones científicas sobre América Latina y participar en la cooperación científica y cultural entre las sociedades de Polonia y América Latina.

La necesaria redimensión curricular del Régimen Intercultural Bilingüe

Carlos Sánchez*

**Centro Amazónico para la Investigación y Control
de las Enfermedades Tropicales “Simón Bolívar”
Puerto Ayacucho – Venezuela**

1. LOS PROBLEMAS NODALES

Los problemas centrales que confrontan las escuelas de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe son: el fracaso del modelo educativo vigente, las rupturas culturales que impone el sistema escolar y las implicaciones culturales y educativas de la multietnicidad y el plurilingüismo. Estos problemas no han sido abordados, y deben serlo a la mayor brevedad. La indefinición en torno a estos temas incide negativamente en el proceso de cambio, por lo que cabe aquí la recomendación de que la consideración de los mismos sea asumida sin tardanza. El estudio de los temas y la toma de decisiones respectivas no pueden esperar más, porque de ese estudio y de esas decisiones depende la construcción de una nueva estructura curricular para estas escuelas, un funcionamiento diferente, y el desarrollo de una “cultura” organizacional distinta, aspectos todos estos imprescindibles para alcanzar los objetivos establecidos y para fijar nuevas metas.

¿Qué se está haciendo, cómo se está haciendo y para qué se está haciendo lo que se está haciendo en materia curricular?

* Carlos Sánchez. Médico Pediatra, Especialista en Educación mención Lectoescritura. Asesor de la Zona Educativa del estado Amazonas, actualmente es Coordinador de la Unidad de Educación para la Salud del Centro Amazónico para la Investigación y Control de las Enfermedades Tropicales (CAICET), Puerto Ayacucho. Este documento se basa en un trabajo realizado por el autor entre abril y setiembre de 1997, a solicitud de una organización internacional para evaluar la evolución y el desempeño de una institución inscrita en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en el estado Amazonas.

El currículo institucional debe ubicarse en el centro de este trabajo de reflexión crítica. Sin falsos apremios, para que lo urgente no ocupe el lugar de lo importante, pero sin pausas, porque no sólo es el programa escolar lo que debe ser objeto de análisis y reprogramación, sino la vida misma de la institución. Será preciso revisar el currículo en el sentido más amplio del término: misión, metas, objetivos, estrategias, planes, programas y actividades de la Escuela; pero también funciones, roles y perfiles de los recursos humanos, de los docentes y de los alumnos; relaciones entre directivos y docentes, de estos últimos entre sí, con los padres o representantes y con los alumnos; gestión de los recursos materiales, todo lo que significa calidad de la educación.

2. LA (RE)DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La discusión del currículo debe partir de una definición precisa de lo que se entiende por educación intercultural bilingüe. Las ambigüedades y contradicciones que abundan en documentos oficiales y afloran en las concepciones que manejan legos y entendidos en la materia, no se agotan sólo en los contenidos y las metodologías de la enseñanza, sino que a nuestro entender, se extienden hasta aspectos esenciales del tema educativo.

A. LA EDUCACIÓN EN UNA Y OTRA CULTURA

El carácter bicultural de la situación debe considerarse en sus términos reales, vale decir, tomando en cuenta la **existencia de dos culturas**, ambas merecedoras de idéntico respeto, y no de una cultura más “desarrollada”, más “madura”, que se atribuye el derecho y la obligación de “(pre)ocuparse” de la otra, menos desarrollada, de vigilar su evolución, orientar sus inquietudes y sus búsquedas, salvaguardar sus bondades y prevenir o erradicar sus aberraciones. En este sentido, se impone la revisión del carácter invariablemente evangelizador (no sólo en materia religiosa) de las propuestas educativas de los “blancos” a los indígenas. En un escenario en que se ubiquen en un plano de igualdad ambas culturas, la criolla y la(s) indígena(s), será preciso – y sobre todo será posible – definir el papel de la educación en general y de la enseñanza escolar en particular, del papel que juegan para una cultura, la criolla, y del papel que podrían jugar – o no – para la otra cultura, la indígena.

Desde la perspectiva indígena, la gran función “integradora” de la educación formal debe ser objeto de atención. Debe discutirse **qué se entiende por integración**, ya que es esencial saber de qué “integración” se trata. ¿Se trata acaso de esa integración por asi-

milación, que hemos denominado “digestiva” mediante la cual la sociedad mayoritaria propone – e impone a menudo – la transformación de los individuos diferentes, intenta borrar las diferencias que le son intolerables para que puedan entrar en la norma, condición de “normalización”? En todo caso, hablar de integración implica en una u otra medida la expectativa de que los candidatos a ser integrados adquieran ciertos conocimientos y habilidades, ciertos comportamientos disciplinados, determinada disposición para el trabajo, así como la asunción de puntos de vista, ideologías y valores propios de la sociedad mayoritaria, todos estos elementos considerados como requisitos e indicadores para que los individuos diferentes sean integrados, para que se acepten y sean aceptados como miembros de la macrosociedad. Con esta orientación, y con las mejores intenciones, se impuso durante mucho tiempo la tendencia a hacer obligatorio el uso de la lengua mayoritaria en las escuelas. Es bien conocida la argumentación “democratizadora” que sustentó en México la obligatoriedad de que los niños indígenas hicieran uso del castellano, idioma oficial de la enseñanza pública.

La educación “occidental” es en sí misma un instrumento, una vía para la integración económica, psicológica, social y cultural de los individuos a la Nación, es una herramienta para mantener la cohesión y evitar o minimizar las tendencias centrífugas, tendientes a la disolución o dispersión. En nuestro caso, el sistema educativo tiene la función esencial de integrar los ciudadanos a las instancias locales, regionales y nacionales venezolanas. ¿Cuál sería entonces la función de la educación indígena? ¿Cómo se hace compatible la formación del individuo “como miembro de una etnia y como ciudadano venezolano”? ¿En qué sentido es lícito o lógico hablar de la nación yanomami? Es inevitable evocar en este punto los debates que tuvieron lugar ante el Congreso de la República en relación con la consideración de los yanomamis como “defensores naturales de las fronteras nacionales”, debates con sesgos políticos, ideológicos y de intereses particulares, sostenidos a partir de una supuesta reivindicación del derecho a la formación de una nación yanomami por encima de la división territorial entre Venezuela y Brasil. ¿Qué función tendría la educación indígena para el fortalecimiento de la etnicidad? Y por supuesto, ¿qué debe entenderse por etnicidad?

B. LA “INTERCULTURALIDAD”

El término “intercultural” es en sí mismo ambiguo. El contacto de dos culturas conlleva inevitablemente una serie de intercambios múltiples y complejos, que pueden ser más o menos variados, más o menos profundos. Por ejemplo, los efectos de la “inter-

culturalidad” son radicalmente diferentes en el caso de la etnia baré y en el caso de las etnias piaroa o yanomami. En el caso de la etnia baré, sus miembros han estado en contacto con los “blancos” desde la época de la Conquista. Trabajaron para los españoles durante la Colonia en condiciones de sometimiento cercanas a la esclavitud, y volvieron a hacerlo durante el período de auge del caucho. Entre los baré el mestizaje fue muy importante, sobre todo en razón de los matrimonios de hombres criollos venezolanos o europeos con mujeres indígenas. En el caso de los baré, la “interculturalidad” ha traído consigo la desaparición de la lengua indígena, la incorporación de sus miembros a los centros urbanos y la pérdida o debilitamiento de las raíces culturales autóctonas. Lo que persiste en el caso de este grupo étnico y de otros como piapocos y curripacos en relación con su pasado ancestral es el reconocimiento de una ascendencia indígena, la experiencia de sufrir o haber sufrido la discriminación étnica, y el deseo de reivindicar los derechos de esta población con un alto grado de mestizaje racial y cultural, contra la segregación, el despojo y el maltrato históricos por parte de los criollos.

En el caso de los yanomami, la “interculturalidad” ha tenido un signo diferente, porque los contactos con la cultura criolla se han dado con mayor regularidad recién a partir de la década de los cincuenta, y en el marco de la protección de organizaciones indigenistas o defensoras de los derechos humanos nacionales e internacionales. Sin embargo, **los resultados del proceso “intercultural” son similares en cuanto a que en ambos casos el producto no se ha concretado en el surgimiento de una nueva cultura, que se habría forjado o se hubiera podido forjar en el tan mentado crisol del mestizaje americano, sino por la rápida y progresiva aculturación, por la pérdida de los valores de la cultura indígena y por la adquisición de valores pertenecientes a la cultura mayoritaria.**

Desde la perspectiva del criollo, la impronta “intercultural” prácticamente no existe. La cultura indígena tiene escasa o nula influencia entre los “blancos”, salvo quizás en casos excepcionales que podrían calificarse de esotéricos, en especialistas o estudiosos indigenistas, pero que no tienen el menor peso específico en la realidad educativa... El desconocimiento y los prejuicios son corrientes en relación con la población indígena en Puerto Ayacucho. Los criollos, en su forma de pensar y en sus comportamientos, no sólo no parecen verse afectados por la presencia física y cultural de los indígenas en su entorno inmediato, sino que ignoran olímpicamente – cuando no la desprecian – la realidad de los “parientes” que los rodean y que aún constituyen la mayoría de la población en el estado Amazonas...

¿Cómo estimar, cómo justipreciar el proceso “intercultural” si éste tiene lugar sólo del lado indígena, sin un impacto verdadero sobre la cultura occidental? La alfabetización en lengua indígena, la venta de artesanías a intermediarios en el Mercado de los Indios, y el uso de guayuco con franelas con Mickey Mouse o con la exhortación de “Enjoy Coke”, son todos rasgos de la interculturalidad. ¿No sería entonces más acertado, en lugar de proponer una educación “intercultural” que tal vez no sea más que una forma de denominar el proceso de aculturación, o tal vez mejor sería decir de desculturación, cuando no una forma de designar la intervención sistemática de la cultura criolla con el propósito de controlar, ordenar y encauzar este proceso, **proponer una educación bicultural, donde cada cultura pueda identificarse (a sí misma y ante los demás) en sus rasgos esenciales, en su historia y en su vigencia actual, así como en sus posibles proyecciones para el futuro?**

C. EL CARÁCTER BILINGÜE DE LA EDUCACIÓN

La educación bilingüe destaca la conveniencia de utilizar la lengua nativa de los alumnos en los primeros niveles de la enseñanza básica. Las ventajas de que los niños aprendan mediante su lengua nativa son múltiples, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como afectivo y social. Sin embargo, no siempre esto puede llevarse a cabo, porque en muchos casos los maestros que trabajan en las comunidades no dominan la lengua indígena. Pero cuidado: el propósito – y lo que da validez – a la enseñanza en lengua indígena (en realidad en lengua materna), no es el aprendizaje de la lengua materna, sino que los conocimientos puedan ser transmitidos en esa lengua. Si no hay hablantes de esa lengua que estén en capacidad de transmitir los contenidos curriculares, se torna cuestionable la conveniencia de impartir la enseñanza en lengua indígena.

Las lenguas indígenas, como todas las lenguas, han sido creadas y mantienen su vitalidad en razón del uso que hacen de ella los hablantes. Las lenguas indígenas tienen un léxico apropiado para la verbalización de los temas sobre los cuales discurren sus usuarios. Para el desarrollo del currículo escolar, es decir del currículo criollo, es muy probable que se requiera la incorporación de múltiples términos castellanos, que podrán ser asimilados o “indigenizados” en la medida de las necesidades de los usuarios. Esta situación, lejos de “empobrecer” las lenguas indígenas, puede contribuir con su vitalidad y pertinencia. Por otra parte, es probable que en ciertas ocasiones sea conveniente utilizar el castellano en los primeros niveles de la educación básica, por ejemplo cuando se comentan textos escritos en este idioma.

Por su parte, la enseñanza del castellano oral y escrito debe ser una preocupación constante de los maestros, de modo de facilitar el manejo posterior que tendrán que realizar los niños al proseguir su escolaridad.

La lengua indígena no puede ser “enseñada” en el contexto escolar. Se supone que los alumnos son hablantes nativos de la misma. Lo que sí se podría hacer, siempre y cuando el maestro tenga conocimientos al respecto, es propiciar una reflexión metalingüística, la enseñanza de la gramática de la lengua indígena, no a imagen y semejanza de la gramática del castellano, sino respetando las características propias de la lengua. A título de ejemplo a este respecto, las indicaciones del programa de educación básica para el sector indígena sobre el estudio de los artículos en lenguas indígenas muestran el desconocimiento total del tema, ya que muchas de estas lenguas, al igual que el ruso o el polaco, no cuentan con artículos.

3. EL CURRÍCULO

El currículo, en un modelo educativo intercultural bilingüe, debería distinguir o estar conformado por dos grandes componentes o dimensiones: **la indígena por una parte, y la criolla u occidental por otra**. La dimensión correspondiente a la cultura occidental tiene en la escuela, en la institución escolar, un instrumento tradicional, privilegiado, para cumplir con las exigencias de socialización de los comportamientos y de los saberes elementales en la infancia. Por el contrario, **la dimensión indígena no sólo no reconoce en la escuela un instrumento idóneo para la transmisión de las tradiciones y para la socialización de sus niños, sino que la percibe como ajena y hasta contraproducente**.

La dimensión educativa criolla – en este caso tal vez fuese más apropiado el empleo de calificativos como “blanca”, “occidental” o “racional” en el decir de los propios indígenas – viene definida desde las instancias constitucionales y gubernamentales. El Ministerio de Educación tiene la obligación de establecer los fundamentos y los lineamientos educativos para todos los niños venezolanos, en el respeto de la Constitución y las leyes. Pero no se trata de un currículo que desde el punto de vista cultural pueda considerarse estrictamente como “venezolano”, ya que se inscribe en una “racionalidad” casi universal que lo sustenta, sobre todo en una época como la que vivimos, en la que se ha impuesto la tendencia hacia la globalización mundial, en el marco de dos grandes paradigmas, la democracia en lo político y el libre mercado en lo económico. En este marco, el currículo escolar francés, japonés, senegalés y venezolano com-

parten hoy por hoy similitudes esenciales, sobre las cuales se despliegan diferencias nacionales, regionales y locales más o menos significativas.

Por el contrario, un currículo (entendiendo por currículo en este caso la organización institucional de la educación) no occidental, no criollo, es decir perteneciente a una cultura indígena es, en principio, un currículo no escolar, y tal vez ni siquiera admita la designación de currículo si lo sometemos a la exigencia de su institucionalidad. Por consiguiente, es preciso definir ante todo la dimensión educativa indígena y no subordinarla a priori a la dimensión educativa criolla, y esto por una primera y poderosa razón: **la educación indígena no puede tener lugar en el contexto escolar.**

La educación indígena es otra cosa que la educación criolla, tiene otros fines y otros procedimientos, que son radicalmente distorsionados cuando no anulados sin contemplaciones por la sola vigencia de la estructura escolar. La definición de la dimensión indígena en la educación intercultural bilingüe implica enfatizar que la transmisión y socialización de los conocimientos, las vivencias y los hechos de la experiencia propios de las culturas indígenas, culturas de la oralidad, no pueden darse en modo alguno en el seno de una estructura disciplinaria occidental, sin que se desvirtúen sus fines.

La toma de conciencia de esta realidad no significa adoptar una visión romántica (anacronismo que en último término siempre es europeocéntrico) de las culturas indígenas, o una postura que proponga la preservación de dichas culturas en una campana de cristal, una a todas luces imposible preservación de su estado “primitivo” a salvo de la contaminación de la cultura occidental. Significa organizar la vida en la institución educativa — ¿habrá que seguir llamándola escuela? — de forma tal que permita la realización de actividades reales y plenas de sentido, a través de las cuales pueda darse, por fuera del currículo escolar y en oposición al mismo, las cosas propias de la cultura indígena. No todas las cosas, obviamente, sino aquéllas que puedan transmitirse en estas condiciones no tradicionales desde el punto de vista de las culturas indígenas.

De acuerdo con lo que venimos planteando, es cuestionable la incorporación acrítica de la enseñanza de ciertos saberes o prácticas indígenas tradicionales al currículo escolar, como puede ser la fabricación de arcos, flechas, cerbatanas, canaletes, artesanías utilitarias, prendas de vestir, adornos, etc. La escuela, en principio, no ofrece las condiciones en las cuales la adquisición de estos saberes cobra sentido. De no tomar en cuenta estas reflexiones se corre el riesgo de transformar la esencia de esos saberes y menoscabar irreparablemente su función social, de convertir, por ejemplo, la producción personal o familiar utilitaria de determinados utensilios en una producción en se-

rie, de baja calidad, en función del turismo o de una demanda “folklórica” de objetos “indios”.

A. EL CURRÍCULO INDÍGENA

Una definición de la cultura indígena, la identificación de los elementos de dicha cultura que deben conservarse y la toma de conciencia de por qué deben conservarse, permitirá saber qué conocimientos transmitir, cómo y quiénes están en las mejores condiciones para hacerlo, cuándo y dónde facilitar las adquisiciones por parte de los alumnos.

a. Los contenidos

¿Qué transmitir? ¿Cuáles son los elementos, los “contenidos” de la cultura indígena que deben o pueden transmitirse en el momento actual? No se puede obviar una primera realidad: hay cosas que ya no tienen vigencia actual y sí sólo histórica en las culturas indígenas. Ya los indígenas, a partir de cierto grado de aculturación, no creen más en sus dioses ancestrales. Como en tantos otros casos de la historia de la humanidad, cabe decir que los dioses antiguos ya no se dejan oír, sus voces se han callado. Los antiguos dioses han muerto. Los indígenas actuales – no sólo los que se califican a sí mismos como “modernos” – han estado sometidos y lo siguen estando, a procesos de evangelización que han contado y cuentan con apoyo oficial. En todo caso, la muerte de los dioses indígenas, va de suyo, es irreversible. Ante lo cual cabe considerar que el conocimiento de las viejas cosmogonías, de los contenidos y de los rituales religiosos ancestrales, es un conocimiento sobre la historia de la cultura y no sobre la cultura actual. No consideramos en este tópico la temática de la superstición y del sincretismo religioso que presumiblemente existen bajo diversas formas en el estado Amazonas.

¿En qué medida el conocimiento de estos aspectos tiene un valor de identidad social, étnica o cultural? ¿En qué medida este conocimiento es parte esencial del ser indígena? O ¿qué tipos de conocimientos forman parte del ser de una determinada etnia indígena? Vale decir: ¿en qué medida el conocimiento de los dioses y los ritos piaroa es parte del ser piaroa actual?, y ¿de qué piaroa, del que vive en comunidades lejanas, en condiciones más cercanas a las tradicionales o del que vive en la ciudad o en asentamientos dependientes de la sociedad criolla, el indígena “moderno”? Cabe plantear la búsqueda de un acervo que pueda ser reconocido como propio, intransferible a los extranjeros, y describir los aspectos claves de ese y de otros saberes o memorias que conformarían el ser piaroa, el ser yanomami o baré, la particularidad de ser de una u otra

etnia, en oposición distintiva a las demás etnias tanto como al criollo. Para los yanomamis, el no yanomami es el extranjero, casi el no humano, y no hacían las distinciones clásicas entre los blancos y los miembros de otras etnias indígenas. No es sino hasta una fecha reciente que los yanomamis están integrando la noción de indígenas en oposición a los blancos, debido en gran parte a la presión de los propios blancos.

Aceptando que la transmisión de estos conocimientos tenga un valor relacionado con la formación o el fortalecimiento de la identidad social ¿en qué medida la transmisión de un conocimiento anecdótico, “histórico” es o no similar al conocimiento que tienen sobre el terruño paterno los inmigrantes gallegos o italianos en América, o sobre la época de los zares los rusos exilados en los Estados Unidos, conocimientos que son parte de un imaginario colectivo, pero que no siempre o no necesariamente tienen el valor operante y aglutinante de una práctica social.

Estas reflexiones son válidas igualmente en lo que concierne a numerosas costumbres o tradiciones que han perdido sentido o que no pueden o “no deben” mantenerse en un contexto “intercultural”. El derecho del hombre a castigar la infidelidad de la mujer, la tradición de provocar la muerte de uno de los dos recién nacidos de un parto gemelar o de recién nacidos con malformaciones aparentes, los duelos a golpes en el cráneo, las reglas de apropiación y de propiedad de objetos naturales o manufacturados, las incursiones bélicas, el robo de mujeres, ciertos rituales funerarios, son algunas entre las muchas tradiciones que norman o que modulan las relaciones interpersonales e intergrupales en el seno de las sociedades indígenas, y que no es admisible o tolerable (o no sería admitido ni tolerado) que subsistan en una cultura en contacto con la cultura occidental.

Todas estas tradiciones pueden ser hechas del conocimiento de las nuevas generaciones, como forma de recordarlas, como parte del acervo histórico y cultural propio de la etnia, para la conformación y la persistencia de una “memoria” étnica colectiva; pero en ningún caso la enseñanza de tales tradiciones trae aparejada una actualización real de las mismas en el seno de las prácticas sociales de las que son expresión, no como parte esencial de las relaciones sociales en un grupo de indígenas “modernos”, y concretamente no en una escuela concreta del Régimen Intercultural Bilingüe. Pero estos conocimientos “históricos”, y tal vez otros, vivencias, sentimientos, hechos y palabras, pueden configurar una experiencia intransferible, una experiencia que sea reconocida por la comunidad como esencial, que le da a esa comunidad o grupo una identidad étnica compartida por sus miembros, fundamental para que aflore y se consolide un senti-

miento de pertenencia endógeno, y que al igual que el idioma, la lengua, constituye el “cemento” que aglutina los individuos, los grupos y las instituciones en el seno de un grupo particular o de una determinada etnia indígena.

La percepción de que los indígenas no son individualmente competitivos parece ser unánime entre los “blancos”, docentes, estudiosos de la temática indígena, y amigos de los indígenas que comparten y apoyan sus reivindicaciones. Esto, que es un rasgo cultural indígena, no podría en modo alguno ser enseñado en unas horas de clase, y su enseñanza en el contexto paradigmático de la cultura occidental actual, que privilegia la emulación competitiva, el éxito individual y la superación permanente, daría lugar a francas contradicciones. Pero los indígenas que hacen mención de este rasgo no lo consideran como propio de la cultura indígena, sino en oposición a las exigencias de la cultura criolla. Así, en función de esta falta de competitividad tal como la entiende la cultura criolla, los indígenas pueden refutar y explicar el atributo de holgazanes que se les imputa, su aparente indiferencia ante tantos males que los aquejan, falta de preocupación por superarse, por el futuro, etc.

Pero en lo concreto, ni esta característica en sí, ni la toma de conciencia de la misma por parte de los indígenas “modernos” promueven directamente la acción, aunque sí ofrecen asidero a las reivindicaciones sociales, económicas y cívicas, que son la expresión más evidente del frente de lucha de todos los grupos indígenas.

Entonces, ¿qué es lo que debe transmitirse como contenidos de la cultura? Esto debe ser definido por los propios indígenas: maestros, padres y representantes, alumnos y amigos de la institución escolar, con miras a preservar lo que puede y debe ser preservado. Es evidente que en este punto se requiere concreción en los contenidos: no se trata ya de formular dos o tres grandes consignas, deseos con los que todo el mundo esté de acuerdo, sino de **precisar qué contenidos de la cultura indígena pueden ser dados en las condiciones artificiales (para ella) que impone una institución occidental, qué contenidos sería de desear que se dieran por lo que representan. Y partir de aquí discutir el cómo habrán de darse esos contenidos.**

b. Los maestros y las situaciones pedagógicas

En materia del currículo indígena, el cómo se van a transmitir las cosas de la cultura es tan importante como el qué se va a transmitir. Porque **una cultura de la oralidad exige la palabra, exige que la palabra circule entre los demás y vuelva a quien la engendra para seguir viva...** No es mediante una clase, no es con una cartilla o con dibujos como se podrían transmitir las grandes cosas, las premisas y las razones de una

cultura indígena. Porque la función de la narración oral no es la misma cuando es oportuna en tiempo y forma, junto al río, sobre una gran laja bajo la luna llena, o con el narrador y los escuchas protegiéndose de la lluvia en una vivienda comunal, que lo que podría ser en la escuela... Y esto también debería ser examinado en profundidad por los propios interesados. Las interacciones verbales, las preguntas y respuestas tanto en su forma como en su contenido, son sustancialmente diferentes en una situación de oralidad y en una situación de lectura y escritura, sustancialmente diferentes en una relación de promoción social de la mano de un anciano y en una relación de evaluador-evaluado.

¿Cómo habrían de transmitirse las cosas propias de la cultura indígena que se quieren y se pueden transmitir a las nuevas generaciones? En las culturas orales es común la figura de un viejo como narrador en capacidad de poner en marcha la fascinación que puede producir la palabra hablada, dirigida a todos y a cada uno de los oyentes. “Hablar a cada uno su lengua es la táctica de la palabra”, decía el maestro Simón Rodríguez a principios del siglo pasado ... Los casos que cuentan los viejos no son cuentos infantiles, no son mitos ni leyendas tal como los conocemos en la cultura occidental, y en ninguna circunstancia son discursos simplificados cuya transcripción pueda servir para la enseñanza de la lectura en lengua indígena. Es cierto que la narración de casos es portadora de enseñanzas y como tal, varía en el tiempo y en el espacio, varía con el auditorio y con el narrador. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje es radicalmente diferente en la cultura indígena, que prevé el establecimiento de una relación entre el “maestro” (el que sabe y está dispuesto a enseñar) y el “aprendiz” (el que está dispuesto a aprender, el que no sabe pero que ya inició su camino hacia el conocimiento, con el aval comunitario). Todas las habilidades y los saberes en las culturas indígenas son adquiridos por los niños y jóvenes en condiciones de inmersión en la práctica: oyendo, viendo, callando, y haciendo en la medida en que van recibiendo la anuencia y el estímulo de los “maestros”, con la aceptación de sus mayores en lo que constituye una promesa de incorporación como adultos al grupo y un inicio del proceso en este sentido. Este tipo de aprendizaje, estas adquisiciones de competencias y comportamientos no pueden ser enseñadas en modo alguno en la escuela, como no lo son tampoco en la cultura occidental las cosas que sólo se aprenden “espontáneamente”, sumergiéndose en la práctica, echándose al agua para aprender a nadar nadando.

Desde esta perspectiva, el papel del maestro indígena debe ser revisado en profundidad. El maestro indígena, en tanto maestro, pertenece a la cultura criolla a la que de al-

guna forma representa ante su etnia. Su atributo de indígena puede depender más de sus características raciales que culturales. No siempre los maestros indígenas dominan la lengua de la etnia a la que pertenecen, su formación cultural pudo haber sido muy variada, dado que pueden provenir de una comunidad organizada en forma tradicional o de un hogar de indígenas o mestizos en Puerto Ayacucho. De hecho, ningún maestro indígena de la escuela que evaluamos vive en una comunidad, sino en la capital.

Un maestro con este perfil, puesto a enseñar contenidos del currículo indígena, no pareciera ser el más idóneo para transmitir conocimientos y valores culturales indígenas. Al hacerlo, se convierte en uno de los grandes factores de aculturación, un facilitador de la anomia, sin proponérselo, sin ni siquiera estar consciente de ello. Es un colonizador colonizado, cuña del mismo palo. Pero además, ese maestro ha sido formado para desempeñar un rol de maestro occidental, para planificar estrictamente los objetivos que deberá pasar, para evaluar sistemáticamente, para promover la lengua castellana, los valores de la cultura criolla (además de los valores de su cultura indígena en el régimen de educación intercultural bilingüe) y para impartir la educación para el trabajo. El problema adquiere las características de un laberinto con múltiples salidas falsas que ocultan la salida verdadera: no adecuado para transmitir las cosas de la cultura indígena, es un mal maestro desde el punto de vista de la cultura occidental, falto de preparación, con un dominio insuficiente de la lengua castellana oral y escrita, y que aplica una metodología estereotipada para la enseñanza, fruto tanto de los dos puntos anteriores como de la capacitación recibida en programas que casi podrían considerarse como de emergencia. A este respecto, cabe cuestionar severamente la reapertura del Bachillerato docente en una institución de Puerto Ayacucho, que habilita a jóvenes indígenas para impartir docencia en educación básica con el nivel de bachillerato, cosa que había sido eliminada hace ya más de dos décadas por haberse comprobado la inconveniencia de que un maestro tuviera tan escasa formación. Pero tratándose de indígenas parece que las cosas sí fuesen diferentes. "Entre ellos se entienden", como dice la conseja...

Esta situación pedagógica encarnada en la figura de un maestro indígena que no desempeña un rol comunitario desde la vertiente indígena, sino impuesto por la cultura dominante, y que a su vez no domina el rol que le ha sido atribuido y que desempeña como por derecho propio, carece de legitimidad, y está inevitablemente sometido a una condición de minusvalía, tanto por parte del sistema escolar en sus distintos niveles jerárquicos como en su propia autoestima. ¿Cómo compensa el maestro indígena esta si-

tuación de minusvalía? ¿Cómo se comporta ante sus alumnos indígenas? ¿Cómo se comporta ante sus supervisores? Pero de mayor importancia aún: ¿qué relaciones puede establecer una institución escolar de estas características con la comunidad en la que está inserta? Las respuestas a todas estas interrogantes deben ser dadas por los propios docentes indígenas, luego de un concienzudo estudio y debate sobre los problemas que subyacen a la espera de soluciones.

Aquí cabe, una vez más, decir que las soluciones abundan, pero para problemas que no son los verdaderos. Los problemas no se han enfocado correctamente, y más bien el tratamiento de los mismos sigue siendo objeto de distorsiones. Como veremos, los planteamientos de reforma “se escapan por la tangente” las más de las veces, lo que retrasa toda acción efectiva por parte de los indígenas y de los criollos que se ubican de su lado.

En estas condiciones, la falta de claridad sobre cuáles son los problemas de la educación indígena hace que se suponga que los problemas que confronta esta educación son los mismos que se supone, no siempre acertadamente, que debe superar la educación criolla. En esta perspectiva, la superación de esta situación se concibe sólo a través de una extrapolación ilegítima de las propuestas para el mejoramiento curricular escolar, una criollización, una occidentalización creciente del currículo indígena: especialización de maestros en universidades occidentales en materia de “Educación Intercultural”, profesionalización y obtención de mayores grados académicos a efectos de competir burocráticamente en la carrera de la docencia, y una creciente escolarización de la enseñanza de los niños indígenas, no como un enriquecimiento de la calidad de la educación, sino como una formalización de las prácticas educativas occidentales en desmedro de la educación indígena, que pierde cada día más espacios y tiene menos presencia.

c. Los escenarios de la educación indígena

De lo que venimos argumentando se desprende la necesidad de disponer de escenarios no escolares (independientes en el tiempo y en el espacio del currículo escolar), para llevar a cabo las actividades del currículo indígena, de modo que éstas tengan sentido real.

Las horas del atardecer, las noches de luna, los días de fiestas comunitarias, el período de recolección de frutos, de la siembra, de la pesca, de preparación colectiva de alimentos o herramientas para la comunidad, conmemoraciones particulares en casos de matrimonios, nacimientos, decesos, pubertad, entre otras, son oportunidades para que los miembros de cada etnia tengan la ocasión de compartir tradiciones y fortalecer

su identidad étnica, su sentido de pertenencia y su autoestima. La cultura indígena es transmitida entonces con tradiciones en funcionamiento, con la espontaneidad de los hablantes y las referencias de una generación a otra.

Un veterano docente indígena, mostrándose totalmente de acuerdo con estos planteamientos, señalaba que sólo en condiciones muy precisas y muy espontáneas, pueden tener lugar ciertas actividades de la cultura indígena. Cuando le dijimos que para las reuniones vespertinas se podrían invitar viejos de la comunidad, el maestro nos respondió con cierta condescendencia: "A los viejos no hay que invitarlos, ellos vienen cuando tienen algo que decir a los jóvenes. Nuestra tarea sería la de preparar a los alumnos para que pudieran aprovechar en toda su riqueza las narraciones de los viejos..."

La vertiente indígena es una dimensión curricular eminentemente conservadora, como conservadora es la homeostasis, pero fundamental para fortalecer y hacer sostenibles las salidas a la situación actual y a sus problemas, salidas no sólo desde el punto de vista del rescate de las culturas indígenas sino también como reivindicación de los derechos humanos y ciudadanos de las minorías étnicas.

Ya no se puede plantear la vuelta al pasado, sino el paso al futuro. Lo conservador es lo afectivo, lo emocional, la tradición. Y tal vez en esta materia, como veremos más adelante, la lengua escrita pueda contribuir con el estudio y la conservación de estos elementos culturales del pasado, deteniendo el tiempo en cuanto a evitar la desaparición de los mismos y proyectándolos hacia el futuro.

d. No se puede volver a los tiempos de antes

Tras el aparente consenso unánime de que es conveniente y justo conservar las culturas indígenas, se despliegan las propuestas más disímiles, fundadas en variadas posiciones filosóficas, ideológicas, religiosas, políticas y económicas. Pero las respuestas a la pregunta de por qué habría que conservar la culturas indígenas suscitan disputas irreconciliables. Mientras que para algunos es un imperativo ético, para otros el intento de preservar las culturas indígenas no pasa de ser una declaración que no tiene posibilidades de concretarse en los hechos, porque las culturas nacen y desaparecen, al igual que las lenguas, en la medida en que son expresión de las comunidades que las sustentan. Desde el momento en que los valores y las tradiciones de una cultura dejan de ser pertinentes, parecería que inevitablemente esta cultura tendería a desaparecer.

El debate en torno a la preservación de las culturas indígenas se da más entre criollos que entre los propios interesados. Es que los indígenas, al no haber definido los rasgos de sus culturas ancestrales que deberían ser preservados y las estrategias para la

conservación de los mismos, confunden la revitalización de las culturas indígenas con las reivindicaciones referidas a los derechos humanos y ciudadanos. Esta confusión persistente impide que se formule un currículo indígena. Para los indígenas “modernos” una forma de preservar la cultura indígena, por ejemplo, es que en las escuelas se ejecuten danzas y cantos propios de esta cultura, o que se enseñe a fabricar flechas y cerbatanas o a cuidar un conuco. Pero fuera de su contexto verdadero, no es una transmisión cultural lo que estaría teniendo lugar, sino una exhibición de ciertas tradiciones a extranjeros (como es extranjera la escuela en relación con la cultura indígena).

B. EL CURRÍCULO CRIOLLO

No deben confundirse los programas de educación básica con el currículo escolar. Los programas contienen un listado de temas sobre distintas materias, supuestamente ordenados de acuerdo con diferentes criterios lógicos y metodológicos. Los programas pueden ser más o menos detallados, más o menos completados por sugerencias e indicaciones didácticas y estrategias para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nuestro entender, los programas de educación básica en general adolecen de serios defectos, errores y omisiones sobre todo los que se dirigen al sector indígena.

Los contenidos programáticos tienen importancia secundaria ante los propósitos, metas y objetivos del currículo, entendido éste como la organización institucional de la educación. No puede haber la menor duda de que el currículo escolar cumple con el cometido de garantizar una buena preparación a los alumnos, sin establecer ninguna clase de distinción entre los niños venezolanos, sean estos indígenas o criollos, para competir en el mercado, aprovechando las ventajas y minimizando las deficiencias. Esto es así y no puede ser de otra manera, porque ésta es la orientación de todos los países que ya no sólo en Occidente, sino en todo el mundo, están modernizando sus Estados, sus aparatos administrativos y sus sistemas de educación. Una educación *ad hoc* para los indígenas sería la expresión de que los “blancos” estamos tomando decisiones sobre su destino, por considerarlos inmaduros, poco confiables, incapaces de asumir responsabilidades, y en último término sería la expresión del menosprecio histórico que ha signado las relaciones entre ambas culturas.

Si los indígenas asisten a la escuela es para aprender lo mismo que podrían aprender o que deberían aprender todos los niños venezolanos, como parte de una preparación para acceder a los beneficios de la cultura y de la tecnología contemporáneas, de insertarse en el mundo laboral y establecer vínculos horizontales y constructivos con la

sociedad mayoritaria. Para ello, no parece existir otra alternativa que plantearse seriamente **la promoción de un alto nivel de desempeño entre los alumnos indígenas, procurando que estos alumnos aprovechen al máximo todo lo que puede brindarles la enseñanza escolar formal**: conocimientos básicos y dominio de los cuatro grandes ejes curriculares: lengua castellana oral y escrita, pensamiento lógico-matemático, valores y educación para el trabajo.

Los niños indígenas llegan a la escuela criolla, es decir se enfrentan al currículo escolar, con enormes desventajas, que se originan fundamentalmente en dos grandes vertientes: la vertiente lingüística, ya que muchos de ellos no dominan adecuadamente el castellano (y en contrapartida, los maestros criollos no dominan la lengua indígena); y la vertiente informativa, ya que en su gran mayoría, en el curso de los primeros años de la vida no han recibido la información – en cantidad pero sobre todo en calidad – que los prepare para lo que van a encontrar en la escuela, para superar las exigencias escolares, que son en un todo distintas de la exigencias de socialización familiares o comunitarias.

Esta condición de carencia hace crisis sobre todo en la 3a. etapa de educación básica. El dominio de la lengua escrita es esencial para estudiar, para incorporar nuevos conocimientos, pero sobre todo para proceder a una reflexión particular sobre estos conocimientos. La expresión verbal sobre los contenidos del programa de educación básica en esta 3a. etapa depende en gran medida del dominio que tenga el estudiante sobre la lengua escrita. Los docentes en esta etapa se quejan de la pobreza de expresión de los estudiantes indígenas, porque en ellos es más notoria que entre los estudiantes criollos, pero se trata de un problema general que afecta a todos los estudiantes en el mundo entero, sobre todo a aquellos provenientes de sectores discriminados en una u otra forma.

La 3a. etapa de educación básica, y más adelante el ciclo diversificado, ofrecen o deberían ofrecer a los estudiantes una oportunidad única para desarrollar conocimientos sobre conocimientos, vale decir, para teorizar. A diferencia de las dos etapas anteriores, la 3a. etapa es o debería ser el inicio de la preparación para estudios superiores – independientemente de si los alumnos seguirán o no una carrera universitaria – en el sentido de que les permita desarrollar un pensamiento autónomo, monológico y crítico. El gran problema que confronta la educación venezolana en este aspecto es que no se tiene claro en qué consiste esta función de teorización, por lo que se la ignora casi sistemáticamente o se la denigra sin razones valederas.

Los docentes de la escuela deben precisamente desarrollar la dimensión teórica del currículo criollo, si lo que se quiere es compensar las desventajas de los alumnos indígenas. Pero la dimensión teórica no es, como habitualmente creen docentes y alumnos, repetir definiciones de memoria, que no son bien entendidas y a las que no se les ve el sentido. Hoy por hoy es frecuente encontrar que los niños que asisten a la escuela básica se refieren a las definiciones memorizadas como “conceptos”, y rechazan que los maestros les den esos “conceptos”, piden cosas “prácticas” (igual nos ha sucedido innumerables veces con los maestros que asisten a cursos, talleres, seminarios, etc. de capacitación o actualización). En el espacio de este trabajo no es posible ahondar en este tema, pero buenos maestros criollos deberían trabajar con los docentes indígenas, para diseñar y desarrollar nuevas estrategias y sobre todo nuevos conceptos sobre la educación, que deberían poner en práctica.

El problema se podría resumir en estos términos: para que los alumnos indígenas tengan éxito en el currículo criollo, deberán asumir plenamente la “racionalidad” de este currículo, con todo lo que ello implica. Se trata de que los alumnos indígenas desarrollen su capacidad para cotejar los términos y los parámetros de ambas culturas, la indígena de la que provienen y la criolla en la que se insertan, diferenciar y manejar los rasgos de oralidad y de escritura en ambas culturas, identificar las “racionalidades” de ambas, y desenvolverse en ambas en la medida en que lo juzguen conveniente. Pero no es posible “mezclar” los dos currículos, no es deseable, porque el intento de mezclar dos cosas buenas, una de cada cultura puede desembocar en un engendro desastroso: el chinchorro con patas...

Esta situación de desventaja no es un hallazgo novedoso, y es harto conocida entre diferentes minorías lingüísticas, raciales, étnicas, culturales y hasta territoriales en muy distintos países en todo el mundo. Son igualmente conocidas las dificultades que plantea la superación de esta desventaja, y que en los Estados Unidos ha dado lugar a enconadas discusiones en torno a la educación “compensadora” o “remedial” y a las políticas de “acción afirmativa”. Estas políticas consisten en proveer de una ayuda extraordinaria, en favorecer a los miembros de minorías por encima de los demás “competidores” en la universidad o en el campo laboral, para garantizar el acceso de un número mínimo de miembros de minorías y la permanencia de los mismos en sistemas en los que confrontan dificultades. En atención a esto, sería necesario discutir la conveniencia o no de aplicar medidas de “acción afirmativa” para el caso de las minorías indígenas, tales como un sistema de becas, modalidades experimentales de estu-

dios supervisados de cerca por maestros capacitados, creación de centros de recursos docentes y de referencia, disposición de recursos materiales imprescindibles, entre los cuales los más importantes, obviamente son los libros y los maestros que los hayan leído y puedan enseñar lo que ellos dicen. La computadora, que hubiera sido considerada como un lujo hace unos años, se concibe cada día más como una necesidad.

No es posible seguir lamentándose de que los alumnos indígenas no saben hablar bien castellano y no saben leer bien, mientras siguen sometidos al currículo criollo que tiene en estas dos competencias la clave del éxito escolar, y evaluados en función del dominio de las mismas, sin que hayan podido aprovechar las oportunidades mínimas para no correr con desventajas en comparación con los estudiantes “normales” (vale decir, de la norma a nivel nacional). Tomando en cuenta las gravísimas dificultades que confrontan los alumnos indígenas para avanzar en el currículo escolar, los mejores maestros y los más conocedores de dichas dificultades, deberían ir a las escuelas indígenas, para compensar la situación particularmente comprometida de los alumnos en esas escuelas. En lo posible, deberían dominar con solvencia la lengua indígena en cuestión, para poder transmitir los conocimientos tratando de lograr el mayor grado de reflexión y entendimiento. Los materiales escritos en español podrán ser discutidos en lengua indígena o en castellano, de acuerdo con las necesidades comunicacionales.

Los laboratorios de ciencia deberían ser apropiados, para dar aspectos fundamentales de teoría: los conceptos de química, física y matemática no están en el mundo esperando que los estudiantes los descubran espontáneamente. Para que puedan aprehenderlos hay que dotar a los alumnos de los instrumentos intelectuales apropiados. La ciencia explica los fenómenos, discute su ocurrencia y su causalidad, y teoriza, generaliza los conocimientos. Sería banalizar la enseñanza de la ciencia si simplemente los docentes describieran los hechos y luego dieran las fórmulas (“conceptos”, “teorías”, repeticiones al caletre) a los alumnos. También los mejores profesores de ciencia deberían trabajar con los alumnos indígenas, dado los retos que se presentan en este sector. Quizás por esta razón es que los docentes indígenas de la Escuela de Paria, en su documento de 1993 reconocen la conveniencia de contar con profesores criollos para materias como física, química y biología.

Igualmente vale esta reflexión sobre la teoría y la práctica respecto de otras materias como la historia, la geografía, la filosofía, entre otras. Se trata de materias que pertenecen pura y exclusivamente al currículo criollo, y que no tienen la menor cabida en el currículo indígena, a riesgo de caricaturizar tanto el currículo como las materias. La

historia, la geografía y la filosofía, entre otras disciplinas, dependen de la lengua escrita, de una reflexión del pensamiento sobre el pensamiento, y no pueden desarrollarse a cabalidad si no se tiene el instrumento de la escritura para hacerlo. No tiene sentido hablar de historia – en el sentido convencional occidental – de las etnias indígenas, cuando no hay registros escritos ni pueden estudiarse desde la perspectiva económica, política y social con que el historiador occidental analiza los hechos y los explica. Una historia particular de las etnias indígenas, culturas de la oralidad, es la mitología, y eso debería ser respetado como diferencia, no intentando copiar, insertar como complemento de la materia historia, “la historia de la etnias,” porque no tendría sentido. Lo mismo vale para la geografía. Los indígenas tienen una particular percepción de su territorio que no se corresponde con los conceptos clásicos de la geografía... Las masacres étnicas, el trabajo esclavizado durante la Colonia, la explotación del caucho, las migraciones hacia y desde el Brasil, pueden ser narradas por indígenas, pero lo son desde el marco referencial occidental: los baré pueden hacerlo, no los yanomamis, como resultado de lo que llamábamos distintas consecuencias de la interculturalidad. Los baré sufrieron todos esos episodios al incorporarse (o ser incorporados) a la vida de los conglomerados urbanos. Los yanomamis se retiraron hacia la cabecera de los ríos en el Alto Orinoco, eludiendo el contacto con los blancos.

4. LA LENGUA ESCRITA

La importancia que ha venido adquiriendo la lengua escrita en los últimos tiempos es innegable, sobre todo a partir de lo que se ha dado en llamar la problemática de la lectura. Se supone que la gente no lee, no sabe o no quiere leer, con lo cual se estaría afectando la capacidad de la sociedad para responder adecuadamente a los retos de la modernidad.

En lo que concierne al sector indígena, el problema de la lectura reviste mayores proporciones, por cuanto son notorias las dificultades que confrontan los alumnos indígenas para acceder al dominio de la lengua escrita, siendo éste uno de los motivos de fracaso escolar tanto en las primeras etapas de educación básica como posteriormente en los niveles medio y superior de la educación.

En lo que sigue, vamos a plantear algunos elementos teóricos fundamentales para ubicar el problema de la lectura, sin los cuales, a nuestro entender, las discusiones corren el riesgo de desembocar en prácticas inoperantes e inclusive contraproducentes.

A. LAS FUNCIONES DE LA LENGUA ESCRITA

Cada vez más la lengua escrita está siendo estudiada en sus efectos cognoscitivos y culturales, y no en términos meramente instrumentales, como tradicionalmente lo había sido. La lengua escrita no admite ya ser definida como la transcripción gráfica del discurso hablado, sino como una forma particular y única de reflexión, que impulsa el desarrollo del pensamiento abstracto, al hacer posible aprendizajes particulares sobre aspectos también particulares de la realidad. La lengua escrita puede concebirse como un registro del lenguaje con atributos específicos, que opera tanto a nivel individual como en la dimensión colectiva.

Son numerosos los aportes de estudiosos e investigadores que, desde una óptica que procura evitar los sesgos de una visión positivista del “progreso”, distinguen los rasgos de un pensamiento, de una cultura, de una práctica social íntima e indisolublemente apoyada en la escritura, de aquellos correspondientes a un pensamiento, una cultura y una práctica social fundadas en la oralidad, en la expresión verbal de las ideas y de los hechos de la experiencia.

La lengua escrita es utilizada en formas muy diversas en distintos estratos o sectores de la población, de acuerdo con las necesidades de los individuos, que a su vez están en gran medida determinadas y sobredeterminadas por la actividad que desempeñan en la sociedad y por el medio en el cual se desenvuelven. El acto de leer no es otra cosa que la búsqueda de una respuesta a una interrogante que (se) formula el lector, y la disposición para cuestionar el texto en función de esa respuesta. Las necesidades son diferentes en los distintos grupos sociales y por lo tanto las prácticas de lectura serán también diferentes.

La utilización de la lengua escrita en todas sus posibilidades – no sólo la de transmitir información, sino y fundamentalmente la de propiciar una reflexión y un pensamiento particulares – es potestad de un lector eficiente y eficaz, de un usuario competente de esta lengua. Los usuarios de la lengua escrita poseen distintos grados de competencias, que van desde un conocimiento rudimentario hasta un amplio dominio de la misma y el aprovechamiento pleno de sus funciones. La distribución de los lectores competentes en la sociedad es muy desigual y se correlaciona directamente con factores socioeconómicos, educativos y culturales.

La lengua escrita se desarrolla y se transforma, “vive” en un contexto que le da su razón de ser; puede ser concebida como una herramienta, y como tal, no es poseedora de un valor en sí misma, sino que su valor depende del uso social que se le da. De la lengua

escrita no puede decirse que sea un instrumento para la comunicación, ni para la información, ni para el placer, ni para la educación, ni para el ascenso social, ni para la capacitación laboral, aún cuando puede servir para todo esto y mucho más. Por lo tanto, no es lícito plantearse como meta en abstracto que la gente debe saber leer y debe leer, como un desideratum. Y tampoco es legítimo asumir que quienes no leen se encuentran en una situación de carencia que los que leen están obligados o autorizados a subsanar, suministrando la lectura y la escritura tenidas como un don, como una dádiva con poderes poco menos que de redención.

De lo que se trata es de promover la utilización de la lengua escrita para satisfacer determinadas necesidades intelectuales y propiciar que esas necesidades sean sentidas a nivel colectivo por amplios sectores de la población y por grupos minoritarios que no han tenido acceso a los beneficios que el dominio de esta lengua puede ofrecerles.

B. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Las investigaciones más recientes en el campo de la psicolingüística describen el proceso mediante el cual los niños se apropian de la lengua escrita en términos muy similares a los que corresponden a la adquisición de su lengua nativa. Se trata de un proceso lingüístico de construcción “espontánea”, que tiene lugar cuando el niño se encuentra inmerso en un entorno en el que se hace uso significativo de la lengua escrita. La información que el niño recibe del medio de manera permanente y asistemática es incorporada de forma tal que le permite reconstruir las reglas de uso de esta lengua y emplearla de manera eficiente.

La apropiación de la lengua escrita, la formación de un individuo como lector y escritor, dependen en lo fundamental de las características del medio en que este individuo crece e interactúa, de las oportunidades que le brinda ese medio para leer, para escribir, para hablar y para oír hablar de lo que se lee y de lo que se escribe con usuarios competentes de esta lengua, de su incorporación como “aprendiz” (que aprende a hacer haciendo) en la práctica social de la lectura y la escritura. Desde esta nueva perspectiva, la importancia de los métodos y de los lineamientos didácticos diseñados por lo general para la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar, es francamente secundaria.

C. LAS CULTURAS INDÍGENAS Y LA ESCRITURA

Existen numerosos estudios sobre la utilización de la lengua escrita en distintas sociedades con distintos grados y tipos de desarrollos económicos y culturales, así como

sobre los cambios que la introducción de lo escrito genera en los individuos y en las comunidades por ellos conformadas.

Las culturas indígenas existentes en el territorio amazónico venezolano son culturas orales y cuentan con una organización social, familiar, laboral y cultural que tiene como eje el discurso hablado. Distintos tipos de narraciones, con contenidos temáticos específicos, ocupan un lugar determinado en relación con roles sociales también determinados, en el contexto de la transmisión de saberes y valores de una generación a la siguiente, de una educación, por así decirlo, propia de estas culturas.

En algunas sociedades ágrafas se ha podido apreciar la existencia, en ciertas formas del discurso oral, de determinados usos que son propios de la lengua escrita en sociedades “letradas”. En estas sociedades ágrafas existen registros del habla, formulaciones especiales del discurso o privativas de ciertos personajes de la sociedad, que sugieren funciones cognoscitivas y normativas particulares del lenguaje, que en cierto sentido se aproximan a algunas de las que cumple la lengua escrita en nuestras sociedades.

Pero más allá de estas observaciones (que no han sido hechas en las comunidades indígenas venezolanas) que son objeto de análisis y discusión, en términos generales se puede afirmar que en las culturas orales existen eficaces mecanismos de conservación y de transmisión de los conocimientos y de los valores sociales. El discurso hablado se estructura en fórmulas, redundancias y metáforas que son aptas par la evocación, que aprovechan al máximo las posibilidades de la memoria de quienes están encargados de guardar la información al respecto. La historia – mitología – de la humanidad, así como la evocación de los hechos y de las costumbres que forman parte de la identidad de una etnia, son expresiones discursivas que se emiten en ciertas ocasiones, y que son emitidas por ciertos individuos, que son los encargados de guardar y transmitir ese acervo. En este sentido, los “casos” contados por las ancianas de la etnia baré, las narraciones literarias de los ancianos piaroas, son parte esencial del acervo cultural de estas etnias y de la conservación del mismo en el tiempo.

¿Qué efectos puede tener sobre la cultura de la oralidad la introducción de la escritura en estas sociedades? ¿Qué efectos puede tener el registro escrito de relatos que forman parte de la cultura de la oralidad y que cumplen funciones claves en la educación en la cultura indígena, en forma de mitos o de cuentos para niños?

Las distintas etnias que conforman la población indígena en Venezuela no han adoptado la escritura como resultado de la elaboración propia de un sistema de notación escrita, ni se han apropiado de ella como fruto de una conquista o de una interac-

ción cultural con otros grupos poseedores de la misma. El contacto con la lengua escrita se produce desde una posición excéntrica: ya sea que los indígenas “ven” cómo funciona esta lengua en la cultura occidental y sienten en una u otra forma sus efectos, ya sea que la lengua escrita les es propuesta en el seno de actividades escolares. De una manera esquemática, podemos decir que la lengua escrita les está siendo “ofrecida” a las culturas indígenas en el modelo educativo intercultural bilingüe desde dos vertientes: el castellano escrito, perteneciente a la cultura occidental, usado en este ámbito como práctica social y referido tanto a la temática local como a los grandes temas de la cultura con aspiraciones universales, y el idioma nativo escrito, creación de laboratorio y de utilización restringida a unos pocos individuos, sobre ciertos temas pertenecientes a las culturas indígenas. Los textos en lengua nativa por lo general recogen mitos y narraciones que son presentadas en forma sencilla, o son glosarios de palabras o cartillas para la enseñanza de la lectura en lengua nativa.

D. EL IMPACTO DE LA LENGUA ESCRITA EN LAS CULTURAS INDÍGENAS

No es posible poner en duda el profundo impacto que tiene la lengua escrita en las culturas indígenas. La sola presencia de lo escrito desvirtúa algunas prácticas esenciales de la oralidad, y obliga a reordenar valores e instituciones sociales. Los docentes indígenas son concientes de esto cuando dicen que la transmisión de ciertos conocimientos debe ser hecha en lengua indígena, y por supuesto, en lengua indígena hablada, no escrita.

Uno de los rasgos esenciales de la comunicación oral es la adaptación del discurso al auditorio. Se trata de una característica que garantiza la pertinencia de la narración y el cumplimiento de la función social para la cual se lleva a cabo. La escritura no admite esa variación, sino que fija en forma definitiva un contenido que puede ser leído no importa por quién y en toda circunstancia. “¿Cómo puede ser” – nos decía un anciano baré – “que la narración de un caso ande tirada en el suelo?”, refiriéndose a un libro de cuentos abandonado por su lector infantil? La escritura crea una nueva noción de certidumbre, al imponer una versión sobre las demás: lo escrito es lo permanente y por lo tanto debe ser lo verdadero. La narración oral, por el contrario, exige numerosas y cambiantes versiones para subsistir, con agregados y omisiones sucesivas que permiten su conservación en la memoria humana.

Pero además, la introducción de la escritura cambia las relaciones fundamentales de la educación indígena. Ya no hace falta el viejo para decir sus enseñanzas, para narrar

su experiencia, para conducir la educación. Ahora son los jóvenes que pueden descifrar un texto los que están a cargo de esa función tradicional, que cumplirán en una dimensión radicalmente diferente y con resultados también radicalmente diferentes, que han dejado de pertenecer a la cultura indígena.

En consideración a lo anterior, cabe afirmar que la lengua escrita es un instrumento propio de la cultura criolla y que no admite ser introducida en la cultura indígena, a menos que se la quiera modificar sustancial y definitivamente. Pero obviamente, esto no quiere decir que los indígenas no deben aprender a leer. Ya en párrafos anteriores hemos planteado la necesidad de que sí lo hagan y de que lo hagan bien. Pero si la lengua escrita pertenece al currículo criollo, si los escritos que van a encontrar los niños indígenas a lo largo de toda su escolaridad y en la vida fuera de la escuela están escritos en español, parece lógico que el esfuerzo pedagógico se centre en la enseñanza del español escrito.