



# **El Constructivismo Didáctico Cultural como enfoque de la Educación Intercultural**

Introducción a un Estudio de la experiencia venezolana en la Amazonía

*Juan Noguera*



Diseño portada y diagramación : Kenny Fuentes  
Edición Impresa: 2000 ejemplares  
Caracas, noviembre de 2007  
Impresión: Editorial Metrópolis

@Juan Noguera  
@Ediciones Fondo Editorial del IPASME  
Depósito Legal N  : IF65120073704362  
ISBN: 978.980-7033.71.8  
Impreso en Venezuela

*“Cualquier proyecto de intervención sobre la sociedad, y la cultura, como es todo proyecto educativo, necesita tener una visión amplia que le permita entender e integrar los marcos sociales, culturales, económicos y tecnológicos de la sociedad en que se inserta”*

*Manuel Área Moreira*

## DEDICATORIA

A los pueblos indígenas de este continente y muy especialmente a los de la Amazonia venezolana que con sus luchas han impregnado mi vida de preocupaciones sobre el futuro de nuestra cultura.

A mi madre Merlina, mujer mestiza de quién aprendí a conocer las raíces de mi indianidad. A la memoria de mi abuela Clemencia, mujer baniba de gran espíritu de tolerancia, pero que sufrió en carne viva los significados de una sociedad dominante y transculturizante.

## AGRADECIMIENTOS

Cuando logramos algo importante en la vida es porque no estamos solos en este transitar por los caminos de la reflexión y la acción, sino que siempre vamos acompañados de hombres y mujeres que han contribuido a moldear nuestras ideas y nos han orientado a través de la crítica. Entre ellos, tenemos en primer lugar a la Profesora Rosa Amaro de Chacín, quién con paciencia ha moldeado esta primera fase de mi formación docente universitaria.

A Juan Haro, Yolanda Ramírez y Alexandra Mulino por su animación a continuar el camino. .

Al padre José Bórtoli, quien ha servido de inspiración con su pensamiento para que podamos ver la problemática indígena desde nuevas perspectivas.

A Darío Moreno, Coordinador de Educación Indígena en la región por su empeño en llevar adelante iniciativas innovadoras en la propuesta de educación intercultural.

## ÍNDICE GENERAL

|                          |    |
|--------------------------|----|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b> | 10 |
|--------------------------|----|

### CAPÍTULO I LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU CONTEXTO HISTÓRICO

|  |    |
|--|----|
| 1.1.- Planteamiento del problema.....  | 13 |
| 1.2.-La historia de la educación en el Estado Amazonas como generadora de la problemática de la educación indígena actual..... | 19 |
| 1.3.- Justificación de la investigación.....   | 39 |
| 1.4.- Antecedentes del estudio.....  | 43 |
| 1.5.- Intencionalidad del trabajo.....   | 47 |

1

### CAPITULO II LA ORALIDAD, LA ESCRITURA Y LA LECTURA COMO INSTRUMENTOS DE LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO, SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA Y LAS TECNOLOGIAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

|   |    |
|---|----|
| 2.1.-La oralidad primaria y su psicodinámica.....   | 54 |
| 2.2.-De la oralidad a los registros escritos.....   | 60 |
| 2.3.-La oralidad secundaria como consecuencia de la electrónica.....  | 66 |
| 2.4.-Las tecnologías de la comunicación y la información: su relación con la tecnología educativa a través de las mediaciones en los procesos educativos..... | 69 |
| 2.5.- La Lengua:: su enseñanza y su perspectiva desde la praxis de las tecnologías de la comunicación y la información.....                                   | 76 |
| 2.6.- Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lenguas en contextos interculturales y multiculturales.....                   | 85 |
| 2.7.- La formación docente en la transición a la sociedad de la información y la comunicación a partir de la enseñanza de la lengua.....                      | 93 |

**CAPITULO III:  
VISIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD PEDAGÓGICA Y COMUNICACIONAL  
DESDE DISTINTAS EXPRESIONES METODOLÓGICAS**

|  |     |
|--|-----|
| 3.1.-La Educación Indígena en América: Una visión documental.....  | 99  |
| 3.2.-La experiencia venezolana de Educación Intercultural Bilingüe:<br>Casos yanomami y ye'kuana.....  | 109 |
| 3.3.-El eje carretero Samariapo-Puerto Ayacucho: Un espacio para el desarrollo<br>de la didáctica de la lengua y las tecnologías de la comunicación y la<br>y información..... | 123 |

**CAPITULO IV  
EL CONSTRUCTIVISMO DIDÁCTICO-CULTURAL COMO EXPRESIÓN  
DEL DESARROLLO TEÓRICO-PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN Y LA  
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.- La construcción de una visión teórica.....   | 175 |
| 4. 1.1 La visión pedagógica occidental.....        | 182 |
| 4.1.2. Una visión desde los pueblos indígenas..... | 185 |
| 4. 1.3. El constructivismo didáctico cultural..... | 187 |
| 4.2- Marco de acción estratégica.....              | 194 |

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>CONCLUSIONES.....</b> | <b>204</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>  | <b>212</b> |

## INDICE DE TABLAS

| Nº | Denominación  | Página |
|----|---|--------|
| 1  | Nº de Docentes Indígenas del Estado Amazonas  | 15     |
| 2  | Progreso del Programa de Educación Intercultural en el Estado Amazonas                    | 16     |
| 3  | Poblaciones de Atures y Maipures en 1822, 1836 y 1838                                     | 21     |
| 4  | Matricula Escolar Escuelas Eje Puerto Ayacucho-Samariapo                                  | 126    |
| 5  | Distribución de Géneros en Escolares en Muestra   | 128    |
| 6  | Distribución de Edades de Escolares en Muestra  | 129    |
| 7  | Lengua utilizada por los niños en el medio familiar                                       | 132    |
| 8  | Material de lectura utilizado por los niños en la escuela.                                | 135    |
| 9  | La primera experiencia de escritura de los niños  | 137    |
| 10 | Edades, géneros y nivel académico de los docentes.  | 140    |
| 11 | Distribución porcentual de docentes por etnia   | 142    |
| 12 | Distribución de docentes según la lengua empleada en la enseñanza                         | 144    |
| 13 | Distribución de docentes según forma de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura | 145    |
| 14 | Distribución porcentual del uso de equipos de video en la escuela.                        | 153    |



## INDICE DE GRÁFICOS

| Nº | Denominación   | Página |
|----|--|--------|
| 1  | Distribución de los niños de la muestra según etnia                      | 130    |
| 2  | Lengua utilizada por los niños en el medio escolar                       | 133    |
| 3  | Porcentaje de uso del computador por docentes                            | 146    |
| 4  | Actividades de docentes al usar el computador                            | 148    |
| 5  | Espacios de donde acceden al computador los docentes                     | 150    |
| 6  | Utilización didáctica de equipos de video por género                     | 152    |
| 7  | Utilización del video por área de conocimiento                           | 154    |
| 8  | Utilización didáctica del reproductor de audio                           | 156    |
| 9  | Utilización de equipos de audio en el aula según género y área académica | 157    |
| 10 | Preferencia de sintonía de televisoras locales y regionales              | 159    |
| 11 | Preferencia de programación televisiva                                   | 161    |
| 12 | Preferencia de emisoras de radio   | 163    |
| 13 | Preferencia de programa de radio por categorías                          | 164    |
| 14 | Visión de sociedad   | 180    |
| 15 | Las Pedagogías: visión del constructivismo didáctico cultural            | 193    |

## PRÓLOGO

El inicio de este milenio ha sido muy productivo en la presentación de temas educativos de gran interés colectivo. Sus contenidos marcarán hitos del desarrollo del quehacer pedagógico en los próximos años. Un ejemplo específico es el trabajo de investigación del Profesor Juan Noguera, resultante de profundas reflexiones personales, recolección de datos cualitativos y cuantitativos y sobre todo de una praxis de más de treinta años en la docencia en un región de importante población indígena.

Cumplo con mi deseo de presentar la relevancia de dicho trabajo tanto por el esfuerzo intelectual de este profesional nativo del Amazonas venezolano que lleva en su sangre la fuerza de la interculturalidad, como por la fuerza de la palabra que tiene la obra que la hace acreedora del aporte de una importante base teórica desde la cual se puede reconstruir y reconstruir una nueva experiencia a partir de “El Constructivismo Didáctico Cultural como enfoque de la Educación Intercultural” El hecho de ser un amazonense que ha transitado todos los caminos de esta tierra mágica y ha establecido con el presente trabajo un camino para reinterpretar la didáctica desde su aporte profesional en la educación básica, media y universitaria, esta última desarrollada en la cátedra de Didáctica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Me complace presentar esta obra que estoy segura pasará a ser obligatoria en la búsqueda de respuestas a interrogantes frente a caminos equivocados al intentar evaluar y reconocer un modelo de educación en un primer momento con un marcado acento civilizatorio y posteriormente con una educación intercultural de carácter academicista y autoritario.

Mayo 2007

Olga Cedrés

## INTRODUCCION

La educación en los pueblos indígenas sigue siendo centro de un importante debate a lo largo del continente latinoamericano. En él participan expertos de las ciencias pedagógicas y de las ciencias sociales. No obstante, cada vez se ha hecho más indispensable la participación de los indígenas tanto a nivel popular, como del liderazgo propio. De hecho cada vez se incorporan más personas y más pueblos y culturas.

Desde 1979 en Venezuela se viene desarrollando lo que en la práctica expertos y líderes indígenas han denominado educación intercultural bilingüe. La aplicación de políticas para desarrollar esta modalidad educativa fue asumida por los estados y gobiernos. Sin embargo, los pueblos indígenas buscan nuevos caminos que permiten desarrollar una nueva etapa de su desarrollo curricular.

La visión curricular de los científicos sociales predominó en los primeros tiempos y a lo largo de los momentos subsiguientes. Fue una etapa donde se exploraron las primeras relaciones de los pueblos indígenas con expertos y políticos. Sin embargo, todo estaba impregnado de un verticalismo pedagógico, antropológico y cultural, que no permitía reconocer que estábamos frente a una imposición histórica como las ocurridas en el pasado.

Con el esfuerzo creador de muchos críticos, no tardaron las interpretaciones históricas y pedagógicas basadas en las teorías sociocríticas que de cierta forma ayudaron a generar nuevos enfoques sobre la educación intercultural y multicultural. Mientras eso ocurría, desde la práctica los pueblos indígenas del Amazonas venezolano se asumían nuevas experiencias que en la actualidad comienzan a ser reconocidas.

Para facilitar la transición del interculturalismo impuesto hacia uno nuevo construido colectivamente, este trabajo presenta una propuesta teórica que se

aproxima a un modelo sociopedagógico que permite abordar el currículo escolar desde una perspectiva crítica y participativa. Este proceso debe estar centrado en el constructivismo didáctico cultural como una alternativa que favorece la integración de los conocimientos pedagógicos indígenas y los sistematizados desde los procesos civilizatorios occidentales.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos:

- 1.- En el Capítulo I se desarrolla una visión desde los problemas que han determinado la complejidad de la educación intercultural y los fundamentos teóricos: que han servido de base a su desarrollo.
- 2.- El Capítulo II se centra en los temas sobre el cual gira la visión problematizadora de la interculturalidad, entre ellos la oralidad, la escritura, la lectura. y las formas de abordar su enseñanza utilizando las tecnologías de la comunicación y la información.
- 3.- En el Capítulo III se aborda desde metodologías cuantitativas y cualitativas las experiencias más significativas de Educación Intercultural en la Amazonía venezolana.
- 4.- En el Capítulo IV se exponen los aspectos más importantes de la propuesta teórica y las líneas de acción que de ella se deriva.



**CAPÍTULO I**  
**LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA**  
**Y SU CONTEXTO**

## **1.1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **ASPECTOS GENERALES:**

En la primera mitad del siglo XX se perfiló una estructuración del sistema escolar en la región amazónica venezolana. La creación de escuelas ha sido el fenómeno sociocultural más importante que se ha podido registrar en los anales históricos de la época referida y que fue determinante en la sistematización escolar. En su implantación no se tomaron en cuenta los factores históricos, geográficos y culturales, en consecuencia, se derivaron realidades y problemas que aún hoy podemos percibir. Más bien se produjo un proceso de neocolonización priorizando los contenidos culturales de la sociedad mayoritaria e ignorando la riqueza cultural de los pueblos indígenas del Amazonas. Así, desde 1935 fue aumentado el número de escuelas, hasta que después de 1958 se produjo una masificación que multiplicó los espacios geográficos con servicios educativos. La homogenización cultural fue una constante en todo el siglo XX.

En los últimos decenios surgió una preocupación de parte de los profesionales de la antropología, la sociología y algunos misioneros influidos por la teología de la liberación, quienes plantearon la necesidad de revisar la estructura programática y curricular de las escuelas ubicadas en los territorios indígenas venezolanos. En otras partes del continente fueron los propios pueblos que pedían una revisión a la educación que se impartía a los indígenas del continente.

En el caso venezolano este esfuerzo desembocó en la promulgación de un Decreto Presidencial donde el estado asumía la implantación de la educación intercultural bilingüe. Esto ya en forma reiterativa lo hemos registrado en los momentos históricos que hemos registrado anteriormente. Sin embargo, la emisión de un Decreto

y la elaboración de políticas y estrategias no bastaron para articular un sistema de ese régimen que asumiera realmente la interculturalidad y abandonara las políticas de dominación cultural. Estas continuaron desde todos los ámbitos y niveles. La construcción curricular constituía el mayor mecanismo de dominación cultural. Los indígenas solo eran convidados como informantes, sin ser tomados en cuenta en las decisiones curriculares. Esta implantación gradualmente fue fracasando y en el proceso se produjo una ruralización de la educación indígena. Posteriormente, como resultado de una mayor participación de los pueblos indígenas en la vida social y cultural venezolana, sus derechos fueron asumidos en la Constitución de 1999, lo cual produjo un cambio en el tratamiento a la educación de los indígenas. Se inició un proceso participativo con una primera fase curricular que tenía como objeto construir desde el colectivo cultural las llamadas Guías Pedagógicas, que servirán de soporte al Diseño Curricular Escolar. Esta fase ha tenido una duración prolongada, sin que se lograra concretizar el diseño de estas Guías en muchos de pueblos. En el caso del Estado Amazonas solo los Ye'kuanas lograron en el 2002 culminar con éxito y en forma participativa su Guía Pedagógica.

Las escuelas que han asumido a la educación intercultural en el Estado Amazonas han tenido un crecimiento cuantitativo cuya magnitud podemos comprender a través del número de docentes indígenas por municipio que presentamos en la siguiente tabla.

TABLA N° 1  
DOCENTES INDIGENAS DEL ESTADO AMAZONAS  
Año Escolar 2005-2006

| MUNICIPIO    | N° DOCENTES |
|--------------|-------------|
| ATURES       | 325         |
| AUTANA       | 140         |
| ATABAPO      | 193         |
| MAROA        | 36          |
| RÍO NEGRO    | 37          |
| MANAPIARE    | 118         |
| ALTO ORINOCO | 73          |
| TOTAL        | 922         |

Fuente: Archivo Zona Educativa del Estado Amazonas

Son 922 educadores que están inmersos en el proceso actual de Educación Intercultural. No obstante, los avances en el desarrollo del proceso no abarca a todas las etnias y no todas llevan el mismo progreso en su ejecución. Sólo tres grupos étnicos han entrado plenamente en el programa de Educación Intercultural y con niveles de avances dispares. Estas etnias son: los ye'kuanas, los piaroas y los jivis. Los pueblos baré y baniba, cuyas lenguas están en vías de extinción están trabajando con una estrategia específica denominada nichos lingüísticos, cuyo objeto es la revitalización de la oralidad.



A continuación presentamos un cuadro que permite establecer los niveles de avances en el desarrollo estratégico del Programa de Educación Intercultural en el Estado Amazonas:

TABLA N° 2  
PROGRESO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
ESTADO AMAZONAS  
2006

| Pueblo   | Asambleas | Guía Pedagógica | Elaboración Programa Curricular | Elaboración Recursos Instruccionales |
|----------|-----------|-----------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Ye'kuana | Ejecutada | Ejecutada       | Ejecutando                      | Planificada                          |
| Piaroa   | Ejecutada | X               | X                               | X                                    |
| Jivi     | Ejecutada | X               | X                               | X                                    |

Fuente: Departamento de Educación Indígena  
Zona Educativa del Estado Amazonas

Como se puede observar la mayor parte de las etnias de la Amazonía venezolana aún no están incorporadas a los programas y de las que están, solo los ye'kuanas han avanzado en algunos de los aspectos de todas las fases. El resto, entre ellos los piaroas, los jivis y algunos pueblos arawacos, solo ha realizado Asambleas, pero sin un marcado avance en el desarrollo curricular. Estas diferencias en el ritmo de avance se deben a factores históricos, culturales y a las especificidades sociopolíticas de cada uno de los pueblos.

Mientras esto ocurría a nivel institucional, a nivel experiencial se podía observar que en las escuelas se producía un choque cultural. Estudios preliminares indican que los niños provenientes de familias indígenas a nivel de abstracción mental construyen sus referentes de pensamiento en la lengua indígena que además se constituye en el vehículo de comunicación familiar. Al llegar a la escuela los educadores priorizan sus enseñanzas en la lengua española; de esta manera, girando

alrededor de los contenidos culturales occidentales. Ante esta situación, la familia que potencia las prácticas culturales de las etnias y los docentes que hacen lo propio con la cultura mayoritaria mestiza, se hace necesario construir un referente teórico que permita sistemáticamente reconstruir ambas culturas desde las prácticas pedagógicas.

Es importante señalar que desde este vacío teórico, en forma creadora, se deben especificar las funciones, los contenidos y las estrategias a ser consideradas en el currículo escolar y extraescolar, a partir de las especificidades de las culturas inmersas en esa realidad vivencial. Desde las ciencias pedagógicas estamos obligados a reconstruir una nueva visión intercultural de carácter innovador, sin imposiciones, ni dominaciones de ningún tipo, sino desde una óptica participativa, dialéctica e incluyente de las culturas inmersas.

El tema central de la interculturalidad tiene que ver con la lengua y la comunicación. La mayor parte de las culturas indígenas presentes al sur del Orinoco tienen una tradición oral milenaria y la transmisión cultural de una generación a otra se ha producido a través de una experiencia curricular con base oral. Sin embargo, a través de la influencia cultural de la sociedad mayoritaria se han ido apropiando de los signos escritos occidentales, que muchas veces han tenido una influencia colonizadora y en otras, ha servido de base para construir los alfabetos indígenas, que permiten potenciar la especificidad cultural, pero desde una óptica distinta. También, hoy día la presencia de los medios de comunicación y de las tecnologías de la comunicación y la información comienzan a masificarse en esos contextos culturales, lo que implica un nuevo problema a ser estudiado con profundidad.

En vista de esta diagnosis como premisa de este trabajo se plantea una interrogante central: ¿Cuáles son los elementos a ser considerados en una propuesta de la educación intercultural desde una perspectiva curricular y didáctica a partir de los contenidos y valores de las culturas inmersas?

Los problemas actuales de la interculturalidad y de las pedagogías que la sustentan tienen una base histórica que al ser estudiada documentalmente ha llevado a

determinar la existencia de tres momentos importantes de la educación en la Amazonía venezolana, espacio que cuenta con una considerable población indígena. El devenir histórico, en su última fase, desemboca en los intentos de construcción curricular que se desarrollan en la actualidad. Esta situación permite reflexionar sobre la premisa de que la educación de los indígenas es un problema histórico cuya resolución debe ser liderada por ellos mismos. La reconstrucción histórica debe llevar a una comprensión holística de los hechos y de su relación con los procesos escolares y extraescolares. Por eso a este nivel vamos a presentar su desarrollo en el tiempo, partiendo de la premisa de que la educación intercultural es fundamentalmente un problema histórico.

Los tres momentos importantes que serán detallados en el siguiente apartado del trabajo son: (1) La escuela neocolonizadora de los primeros tiempos (siglo XIX y XX, hasta 1979); (2) Los primeros intentos de implementación de la educación intercultural bilingüe; (3) De la educación intercultural al constructivismo didáctico cultural. Esta última parte es desarrollada a través de los elementos planteados y forma parte de la disertación de la propuesta. Como instrumento importante del análisis se utilizarán las interrelaciones entre las realidades pedagógicas, antropológicas, históricas, tecnológicas y metodológicas.

## **1.2.-LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO AMAZONAS COMO GENERADORA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA ACTUAL**

La presentación sistemática de una visión histórica constituye la base para comprender los problemas generados en la actualidad en el marco de las experiencias pedagógicas en las escuelas y demás unidades sociales insertos en las comunidades indígenas de la Amazonía venezolana. A continuación se presenta una visión

histórica desde tres momentos importantes que permite ampliar la presentación del planteamiento del problema.

### **MOMENTO 1: LA ESCUELA NEOCOLONIZADORA DE LOS PRIMEROS TIEMPOS (SIGLOS XIX Y XX HASTA 1979)**

Recordemos algunos antecedentes del siglo XVIII. El primer intento de reconocimiento geográfico del Territorio Amazonas lo hace la Expedición de Límites, en el siglo XVIII. Un hecho muy particular es que Vicente Doz, enviado desde Cabruta para unirse a José Solano, en su viaje se topa con un pueblo en formación: San José de Maipures, registrado históricamente por Caulin (1776) en su “Historia corográfica, natural y evangélica de la Nueva Andalucía, provincias de Cumaná y Guayana y vertientes del Orinoco”. Este autor señala: “Este como el de los Atures son utilísimos para el auxilio de los navegantes y comercio del alto y bajo Orinoco” (Caulin, 1776:). Prácticamente San José de Maipures y San Juan de Nepomuceno de los Atures, este último levantado por los jesuitas venidos del Virreinato de Nueva Granada, son los dos primeros pueblos fundados en ese corredor geográfico que va de la ciudad de Puerto Ayacucho hasta el Puerto de Samariapo. Su desarrollo es producto de la política de ocupación de espacios, realizado por la Expedición de Límites. Desde el punto de vista humano podemos caracterizarlo como un espacio donde:

La mayoría de los indios ribereños transculturados, desarraigados de sus sistemas socioculturales originales, trabaja para una minoría de criollos que monopolizan la política y la navegación de los grandes ríos para fines comerciales. No ocurre expansión ni económica, ni política, sino el patrón de asentamiento polarizado y las fronteras étnicas se mantienen durante el siglo XIX (Arvelo, 1984:).

Sobre el siglo XIX, Bigott y Solano (1991) hace referencia a tres acontecimientos:

- a.) El interés mostrado por los exploradores científicos sobre la región
- b.) El rompimiento del nexo colonial
- c.) La explotación intensiva del caucho en la segunda mitad del siglo XIX.



Recordemos también las visitas de Alejandro de Humboldt, Aime Bompland y Agustín Codazzi, cuyos escritos se han constituido en un referente importante para la época. Luego hacia el año 1817, Bolívar reconoce a Guayana como provincia autónoma y decreta la libre navegación y el comercio por el Orinoco.

Sin embargo, a pesar de estos registros históricos, no logramos precisar en qué consistió el trabajo pedagógico en estas fundaciones, aunque existen indicios historiográficos que apuntan al hecho de que la educación, estuvo centrada en la divulgación de la doctrina cristiana y en la formación espiritual. Así lo sugiere el trabajo extenso de investigación que ha venido realizando Haro (2000), apoyándose en documentos existentes en los distintos archivos históricos nacionales y europeos.

A continuación se presenta un cuadro sobre la población indígena, transculturada, criolla y mestiza para los años 1822, 1836 y 1838, en Atures y Maipures con el objeto de que podamos diferenciar las realidades demográficas de la época señalada.

TABLA N ° 3

POBLACIONES DE ATURES Y MAIPURES AÑOS 1822, 1836 Y 1838

| Poblados                      | Año 1822 | Año 1836 | Año 1838 |
|-------------------------------|----------|----------|----------|
| San Juan Nepomuceno de Atures | 25       | 25       | 57       |
| San José de Maipures          | 28       | 18       | 19       |

Fuente: Ramón Iribertegui: 1987

San Juan Nepomuceno de Atures y San José de Maipures, eran las dos únicas poblaciones que, en el marco del avance civilizatorio, entre 1822 y 1838, existían en

el espacio que hoy ocupa el eje Puerto Ayacucho-Samariapo. El resto de la población se mantenía en la selva, libre de ataduras económicas, sociales y políticas; educando a los niños de acuerdo a las prácticas pedagógicas familiares, sin los conflictos que ya se presentaban en la pedagogía occidental, como ya lo estaba siendo el proceso de alfabetización en Venezuela. También las investigaciones de Haro (2006) han demostrado que en los siglos XVIII y XIX hubo una política lectora de parte de los colonizadores, que tenía como objeto facilitar los procesos de colonización a lo largo de esta región venezolana.

Una vez que el caucho natural adquiere importancia económica a nivel mundial, hacia la segunda mitad del siglo XIX, comienza a materializarse el interés del gobierno federal por la región. La primera manifestación de esa intención fue el Decreto de 1885, del Presidente Joaquín Crespo, por el cual crea el Instituto de los Territorios Federales. Éste nunca llegó a materializarse; sólo sirvió “de referencia para aproximarnos a lo que, para aquel entonces, se pensaba en materia de educación sobre la situación de los Territorios Federales” (Bigott y Solano, 1991: 55).

No hay indicios en el siglo XIX de manifestaciones que permitan fijar hitos con relación a la incorporación de la alfabetización a los procesos educativos, de manera que la lectoescritura se constituyese en una actividad escolar para la apropiación de una cultura específica. Las expresiones de Bueno: (1909), el primer gran letrado de la región amazónica, quien señala: “Hoy mismo no existe una sola escuela en todo este vasto territorio, y nosotros, sus nativos moradores andamos a tientas, ciegos por las cataratas de la ignorancia, a pesar que ya vamos a cumplir cien años de vida independiente”; sirvieron para que en la administración federal presidida por Juan Vicente Gómez se comenzaran a preocupar por el problema de la educación. Ya en 1911 el Gobernador designado, Samuel Darío Maldonado, señala que:

En vista de que en el territorio no existía ningún establecimiento educacionista, dicté un decreto creando una escuela mixta para cada una de las capitales de los cuatro Municipios, con la asignación mensual de ciento veinte bolívares y se nombraron los

maestros de Atures y Atabapo, dejando los otros dos para nombrarlos al llegar a las respectivas localidades (Maldonado, 1970).

Con la actuación de Tavera Acosta y Rufino Blanco Fombona en los primeros años del siglo XX en Amazonas, y de Samuel Darío Maldonado entre 1910 y 1915, comienza un segundo momento de la actividad lectoescritora en la región, la primera correspondió a la época colonial. Este fenómeno amerita ser profundizado por investigaciones históricas con el objeto de clarificar la conceptualización de la educación en relación con el ámbito cultural. Cabe señalar que la alfabetización se produjo desde la lengua española, lo que le dio un carácter colonialista y posteriormente neocolonialista, por la supremacía de la lengua mayoritaria, impuesta como herencia de los tiempos coloniales frente a la resistencia de una minoría multicultural.

Hitos importantes de esta etapa histórica, en el campo del desarrollo educativo, son:

- El nombramiento de la maestra Benita Silva como docente de San Fernando de Atabapo, lugar a donde nunca llegó, porque definitivamente su actividad docente la realizó en la Escuela Federal N° 1, en la naciente población de Puerto Ayacucho.
- La llegada de los misioneros salesianos el 11 de septiembre de 1933, como consecuencia de un convenio con el gobierno venezolano y de acuerdo a lo establecido en la Ley de Misiones de 1915 y su Reglamento. Esta presencia la podemos considerar de mucha importancia por los aportes pedagógicos que toman del gran educador del siglo XIX: San Juan Bosco. Él introduce elementos conceptuales importantes, como el llamado Sistema Preventivo basado en la religión, la racionalidad y el amor cuyos principios son aplicados al hecho educativo. En el caso del Amazonas son los primeros en originar una ruptura con la educación neocolonialista, al iniciar una propuesta de educación intercultural bilingüe para los yanomami del Alto Orinoco, tal como lo refiere Eguillor (2003).

- Una vez terminada la dictadura de Juan Vicente Gómez, la realidad política que se deriva del nuevo escenario histórico, comienza a interesarse por la creación de planteles escolares. Para 1937 se habían creado 16 escuelas, entre la que se encuentra la de Tamatama en el Alto Orinoco, regentada por mi madre Merlina Noguera, nombrada por el Gobernador Alfredo Franco, en tiempos del gobierno del General Eleazar López Contreras. A partir de ese momento se inicia un crecimiento cuantitativo del subsistema escolar, que se multiplica a partir de 1959 cuando Venezuela entra en el período de la democracia puntofijista, de carácter burgués y representativo.

Para comprender el desarrollo histórico de la educación debemos establecer cuál ha sido la ruta que siguieron las ciencias sociales y, entre ellas, específicamente la antropología, ciencia que nos puede ayudar, también hoy en día, a establecer una propuesta para el desarrollo futuro de la educación multicultural e intercultural. Se hace necesaria una lectura crítica sobre los aportes de la antropología desde el siglo XVIII hasta nuestros días. La teoría de Rousseau sobre el “buen salvaje”, es un hecho que los pensadores aceptan primero como una abstracción, luego como una categoría para justificar el surgimiento de la civilización, y la barbarie como un estadio del desarrollo humano que reconoce las desigualdades sociales y la cultura hegemónica europea.

Estas ideas muy pronto y a lo largo del siglo XIX van a encontrar una contraparte que genera dos vertientes de estudio y conocimiento. Por un lado “la experimentación comparativa de los aspectos somáticos de la especie humana” (Rodríguez, 1991:39) que dio paso a la constitución de la antropología física y a las doctrinas racistas que dominaron el pensamiento intelectual bien entrado el siglo XX. Y por otro lado, “las fuentes del conocimiento y reflexión en las características visibles de las sociedades y en aspectos resaltantes de sus realizaciones materiales” (Rodríguez, 1991:39), lo que derivó en un estudio dialéctico del desarrollo histórico



del hombre y su cultura. En esta línea encontramos como punto culminante el trabajo de Marx y Engels hacia la mitad del siglo XIX.

Posteriormente aparecerán un conjunto de teorías y metodologías que justifican el proceso colonial, amparados en un idealismo burgués de carácter etnocéntrico que adquiere una determinante importancia y que sustituirá el evolucionismo por el difusionismo. A pesar de ello, algunos teóricos, como es el caso de Leví-Strauss (1969b), hacen una fuerte crítica a las dos visiones: “Al igual que los estadios del evolucionismo, los ciclos y complejos culturales del difusionismo son (...) una abstracción que carecerá de testimonios corroborativos. Su historia no pasa de ser una historia conjetural e ideológica” (pág. 5).

No obstante, el evolucionismo, a finales del siglo XIX, “había establecido que el salvajismo precedió a la barbarie y la barbarie a la civilización; había afirmado que la historia de la humanidad es una en su origen, una en su experiencia, una en su progreso” (Rodríguez, 1991:81). Esta posición justificó la necesidad de la colonización y sus métodos educativos y misioneros, que más tarde fueron asumidos por las teorías funcionalistas y positivistas y, posteriormente, el estructuralismo como otra expresión del desarrollo de las ideas.

Una cuestión importante tiene que ver con la visión que se alimentó desde las prácticas colonizadoras que permitió la estructuración de la ideología de la “historia única” y, frente a ella, la propuesta de una “historia plural” que abonaba el camino a la descolonización, a la condena del racismo y de la explotación colonial, mientras propugnaba la revalorización de las culturas.

El positivismo, como corriente del conocimiento que marcó pautas en los siglos XIX y XX, tuvo como contraparte en América Latina, la corriente de la arqueología social:

Surgida como un enfoque de conocimiento respecto a los procesos históricos dados en nuestro continente, sobre la base una clara conciencia y política de sus realidades sociales y de la necesaria transformación de las nociones clásicas de historia, arqueología y antropología a partir de trabajos y aportes de múltiples investigadores,

especialmente latinoamericanos, que han confluído con sus estudios particulares, desde distintos contextos de la región (Rodríguez, 1991:204).

Esta nueva visión significa una ruptura con las tendencias tradicionales de las ciencias sociales, que luego evolucionaron hacia el estudio de las sociedades a partir de las categorías culturales, considerándose a la cultura como:

El conjunto de manifestaciones fenoménicas concretas de la formación económica-social, se trata de las manifestaciones de la totalidad social, considerando tanto a las formas de existencia del ser social como de las superestructuras (Bate, 1984:26). La utilización de la categoría “cultura” como expresión de una línea antropológica en América Latina, permitió avanzar hacia la construcción de nuevas categorías que tienen que ver con la identidad y la etnicidad. Los aportes realizados en este sentido por Bate (1984) y Díaz (1985) son utilizados en los análisis antropológicos de lo étnico como un problema contemporáneo. Los citados autores contraponen las categorías “clase social” y “cultura”, resaltando que lo más importante son las formas en que se expresa la cultura: En los modos de existencia de comunidades o grupos sociales, además se hace posible profundizar en las verdaderas condiciones objetivas que están dadas en su base material para acceder a una comprensión mayor de sus demandas y aspiraciones precisamente en el nivel de sus formas de conciencia tanto habituales como reflexivas (Rodríguez, 1991: 222).

Estos niveles de reflexión sobre la cultura y la etnicidad, han influido para repensar lo que tiene que ver con la educación neocolonizadora y las posteriores propuestas de educación intercultural bilingüe o, simplemente, de educación indígena como lo están proponiendo importantes sectores del continente.

Antes de llegar a la formulación de políticas de educación para los indígenas, en el caso venezolano, tenemos que buscar en las raíces coloniales y neocoloniales la antítesis de ellas. Rafael Fernández Heres (1998) en su trabajo sobre La Educación en el siglo XIX, hace un recorrido sobre lo que fue la evolución de las ideologías y demuestra que el siglo XIX fue determinante en la construcción del ideario pedagógico, cuyos aspectos más importantes fueron:

- La tesis del Estado Docente y la tendencia de la secularización de la enseñanza, acentuadas en las definiciones del marco ideológico y las acciones del gobierno de Guzmán Blanco y, más tarde, en el Primer Congreso Pedagógico

Venezolano de 1895; en el cual se manifestaron divisiones acentuadas por el debate entre la escuela laica y la confesional. También fue importante, en esta discusión, el Código de Instrucción Pública aprobado en 1897, articulado con base a las ideas de la pedagogía positivista.

- La vieja escolástica en las Universidades es sustituida por la experimentación y la discusión abierta. Así Santo Tomás y Aristóteles dejan de ser los únicos autores abordados y se introduce el pensamiento de Miguel José Sanz, José María Vargas, Cecilio Acosta, Fermín Toro entre otros.

- Surge la tesis del centro-federalismo por parte del Congreso en 1830: “al reservar a los gobiernos provinciales el cuidado de la primera educación y al gobierno central lo concerniente a las universidades y colegios que según el lenguaje de la época se encargaban de suministrar la enseñanza científica” (Fernández, 1998:5). Esta dicotomía es superada a partir de 1870 cuando el centralismo es adoptado como modelo, lo que le da uniformidad a la orientación política de la educación y que se manifiesta en forma concreta en la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1881.

- Bien entrado el siglo XIX, ya conformado el pensamiento ilustrado, conviven dos corrientes ideológicas: el pensamiento católico modernizado y divulgado por Jaime Balmes y el eclecticismo francés que divulga en Venezuela, a partir de 1839, el colombiano Manuel Ancízar; cuyas contribuciones permitieron el reordenamiento de la enseñanza y la autonomía universitaria. Hacia 1870 conviven tres tendencias ideológicas: la católica, la positivista y la técnico-didáctica, sin que en ninguna de ellas surgiera una preocupación por la diversidad cultural del país. La tendencia registra que los valores del cristianismo, la racionalidad de la ilustración y el positivismo junto con la innovación de la Escuela Nueva, coexistirían en Venezuela desde el siglo XIX.

Como ya lo hemos reseñado, el siglo XIX venezolano fue un período rico e intenso en el debate de las ideas pedagógicas. No obstante, la Escuela Nueva

abarcará, en su construcción teórica y en su aplicación, gran parte del siglo XX. La propuesta pedagógica de Freinet con el uso de la imprenta, el texto libre, el periódico escolar, la correspondencia interescolar, los planes de trabajo y los viajes de intercambio, se divulgan entre muchos pedagogos. También las pedagogías socialistas, que reivindican el trabajo productivo real, comienzan a divulgarse. Entre ellas reconocemos el trabajo de Makarenko (1922), quien defiende la importancia tanto del espacio de trabajo productivo como de la escuela propiamente dicha, contraponiéndose a otros, como Blonskij (1919), quien propone disolver la escuela en la fábrica y en la comuna.

Las pedagogías socialistas no tuvieron cabida en la historia pedagógica de Venezuela, más bien fue la Escuela Nueva la que apareció con mayor fuerza a partir de la presencia de Prieto Figueroa (1947) como Ministro de Educación. Más tarde Freire (1970), en Latinoamérica, rompe lo que algunos llaman la “cultura del silencio”, en la que viven los oprimidos. A partir de su propuesta, se comienza a revalorizar el saber que cada persona lleva consigo y que se manifiesta a través de la relación entre la teoría y la práctica, acercándose de esa manera a la cultura como un problema de la pedagogía, hecho que repotencia la posterior preocupación por la interculturalidad y la multiculturalidad.

En la década de los años 70 del siglo XX en Latinoamérica y, concretamente en Venezuela, antropólogos y educadores indígenas proponen a los gobiernos la posibilidad de crear instrumentos jurídicos que permitiesen la implementación de la educación intercultural bilingüe entre las poblaciones indígenas. A partir de la reunión de Barbados II (1977), se concretizó esta propuesta que, en el caso venezolano, se materializó en la promulgación del Decreto 283 del Gobierno de Luis Herrera Campins en 1979.

Anteriormente a las inquietudes sobre una educación diferenciada, lo tecnológico estuvo dominado por el uso de material impreso, sobre todo por textos escolares, elaborados en lengua española a partir de contenidos descontextualizados de las realidades donde eran utilizados. De esa manera aparecieron libros de lecturas

emblemáticos como “Abajo Cadenas”, “Mantilla”, “Arcos Iris” y otros muchos. La enseñanza de la lengua estuvo dominada por técnicas de la ruta fonológica, comenzando por la utilización de letras, sílabas, palabras y frases.

A partir de la aparición del primer instrumento jurídico (Ministerio de Educación, 1979), se inicia el desarrollo de la educación intercultural bilingüe: es el segundo momento, cuyo análisis será abordado en el siguiente apartado.

## **MOMENTO 2: LOS PRIMEROS PASOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.**

El primer trabajo estuvo dirigido a presentar los lineamientos y las acciones que tuvieran que ver con los primeros momentos de implementación práctica del Decreto 283 de la Presidencia de la República y la Resolución 83 del Ministerio de Educación. En primer lugar, en las escuelas de las zonas habitadas por indígenas, se implantaron gradualmente programas elaborados a partir de criterios de interculturalidad y bilingüismo. En segundo lugar se desarrollaron todo un conjunto de acciones para aplicar los programas señalados.

Es de interés para este trabajo el segundo artículo del Decreto 283, el cual se refiere a la selección de los materiales didácticos. Estas instrucciones son recogidas más específicamente en el Plan Operativo destinado a la implementación del Decreto 283. Dicho artículo reza lo siguiente: “Elaborar, revisar e instrumentar los materiales didácticos necesarios para esta modalidad de educación intercultural bilingüe: gramáticas, diccionarios, libros de lectura, libros de texto, láminas, materiales audiovisuales, mapas, etc.” (Ministerio de Educación, 1980).

En términos prácticos esta intención se materializó a partir de la elaboración de materiales escritos (textos y glosarios), como una manera de establecer una relación con los diseños curriculares y los programas que fueron elaborados por los expertos en currículo, con el asesoramiento de antropólogos, misioneros y algunos indígenas, lo que nos indica una verticalidad en el proceso de construcción curricular. De esa manera se pudieron elaborar libros de “cultura” para

los primeros grados y para las etnias cuyos alfabetos habían sido reconocidos por el Ministerio de Educación, entre ellos para los: jivi, ye'kuana y yanomami, en el caso del Territorio Federal Amazonas.

Este esfuerzo careció de sistematicidad y en consecuencia, a medida que pasaba el tiempo, se fue debilitando. No obstante, contraponiéndose al esfuerzo del estado, aún antes de la promulgación del marco jurídico y de la planificación de las nuevas políticas, se hizo un trabajo desde la óptica misionera, trabajo que será reseñado en el capítulo III. Además, se hace necesario reconocer que, en el caso de Amazonas, hubo un itinerario regional propio, con la participación de investigadores, entre los cuales se destacan Mosonyi, Bórtoli, Guevara, Lizot, Eguillor, González y otros. Estos profesionales han contribuido con importantes referencias teóricas y prácticas a definir las nociones de interculturalidad y al desarrollo de importantes propuestas, aún antes del inicio del tiempo que recoge este segundo momento.

El concepto de interculturalidad y multiculturalidad están estrechamente ligados a lo idiomático, es decir a la función que el bilingüismo y el multilingüismo cumple en el contexto social. En el caso venezolano y con base en las experiencias realizadas en el Amazonas, Mosonyi y González (1975) fueron los primeros en difundir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la problemática educativa; “al descubrir experiencias con los indígenas arahuacos del Río Negro, en Venezuela” (López, 1983: 29). De manera que los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad aparecerán por primera vez en la década de los 70 del siglo XX: “con un pueblo de reciente incorporación y de contacto limitado con la sociedad ‘nacional’ mayoritaria” (Mosonyi y González, 1975), como resultado de un fenómeno muy localizado.

En otras partes, como el caso de Bolivia, el concepto fue insertado en el discurso sociocultural y político del país durante los años 80, en el contexto de la superación de las dictaduras y el resurgimiento democrático de esa nación. También es importante registrar que desde finales de la década de 1960, la Iglesia Católica,

tras los aires renovadores del Concilio Vaticano II, incorpora en su discurso el reconocimiento a la diversidad cultural latinoamericana: “En América Latina, además de la cultura dominante de tipo occidental, se da una gran pluralidad de culturas y un mestizaje cultural de indios, negros, mestizos y otros” (Melgar, 1968:13) y también visualiza que se necesitan nuevas formas educativas para el desarrollo de esas sociedades.

En el caso venezolano, se puede añadir que el concepto de interculturalidad, además de aparecer como producto de una experiencia marginal, nace desde manifestaciones de comunicación personal, sin ningún tipo de mediación tecnológica a pesar de que los medios audiovisuales y radiales comenzaban a tomar cuerpo como un fenómeno de la época. Por ejemplo, a comienzos de los años 70 se instala en San Juan de Manapiare una emisora oficial llamada “La Voz de Codesur” que transmitió algunos programas en lenguas indígenas. Mientras este hecho ocurría en el espectro radial venezolano, había una ausencia total de cobertura de emisoras nacionales en todo el sur de Venezuela, y, al contrario, se vino produciendo una invasión de señales radiales desde los países vecinos, que atentaban contra las posibilidades de difusión de la identidad cultural local y nacional.

Esta segunda etapa histórica está signada por marchas y contramarchas en cuanto a la disposición de los gobiernos de ser coherentes y consecuentes en la elaboración y aplicación de políticas educativas interculturales, revirtiéndose más bien hacia un proceso de ruralización de la educación., que ha estado centrada en las actividades agrícolas y pecuarias, tal como se planteó con la creación de las escuelas granjas. A este hecho añadimos que las culturas orales amazónicas fueron evolucionando hacia la apropiación de la lengua escrita a través de la producción y difusión de textos. Cabe destacar que la mayoría de los textos en lenguas originarias, más allá de un uso escolar, tuvieron un uso masivo y cotidiano para fines religiosos (biblias, rituales, cancioneros religiosos), como apoyo a las celebraciones litúrgicas de las comunidades cristianizadas. Con excepción de los cantos, donde se notan excelentes niveles de creatividad, la mayor parte de estos textos son traducciones

literales que, muchas veces, suenan forzadas y no representan ciertamente la riqueza lexical y conceptual de las lenguas. Con todo, se estaban gestando otros tipos de producción literaria escrita, con mayores niveles de creatividad y diversificación de temas y estilos, experiencias que, hasta el momento, sólo eran conocidas en las escuelas yanomami del Alto Orinoco.

Esta etapa concluye con la promulgación de la Constitución de 1999, en la cual se incorpora el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en los distintos niveles y modalidades de la educación indígena. Con todo, en el texto constitucional se detectan algunas dificultades relacionadas con el uso de las tecnologías de la comunicación y la información en relación con la metódica de la interculturalidad. Muchas de esas dificultades tienen que ver con la lingüística y el manejo de las herramientas para el uso de las lenguas indígenas y de la lengua española. Por otro lado, el hecho curricular hasta entonces era un problema reservado a los expertos, quienes imponían la ruta a seguir en la implantación de diseños y programas. Con los postulados de la nueva Constitución hay una propuesta de que la ruta curricular se inicie desde los pueblos indígenas.

Prácticamente hay un relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, que abre la posibilidad de construir un tercer momento desde la participación de la comunidad. En ella la oralidad, la didáctica de las lenguas y las tecnologías de la información y la comunicación, facilitarían la construcción de esta nueva realidad pedagógica y comunicativa. Ella era necesaria para establecer la unidad frente a la no unidad de la civilización y la diversidad en la globalización.

### **MOMENTO 3: DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL AL CONSTRUCTIVISMO DIDÁCTICO CULTURAL**

En el contexto de este tercer momento, se produce nuestra propuesta con importantes reflexiones que contribuyen a delinear un camino para la educación de los indígenas en la región amazónica venezolana.

Desde 1999 todos los parámetros cambiaron con la promulgación de la nueva Constitución venezolana: el artículo 121 le da fisonomía legal a la



interculturalidad y al bilingüismo. Además, los artículos 62 y 70 establecen que los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en los asuntos públicos o por medio de sus representantes elegidos o elegidas; establece, como mecanismos de participación, la consulta popular, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos. Estos instrumentos legales pueden ser utilizados para facilitar la participación social en el hecho educativo. Entre los planteamientos más importantes a ser discutidos comunitariamente, se encuentran los calendarios escolares, los sistemas alfabéticos y los contenidos curriculares.

Estos componentes, una vez consultados popularmente, precisan de ser sistematizados por los técnicos competentes: los de diseño curricular, lingüistas, pedagogos, antropólogos, sociólogos y diseñadores gráficos. Esto significa que se debe ir desde los problemas prácticos y situacionales hacia ciertos elementos de racionalidad técnica de carácter dinámico evolutivo que permitan montar sistemas abiertos, que puedan ser modificados de acuerdo a las circunstancias prácticas. Muchos aspectos relacionados con esta visión forman parte de la propuesta que se desarrolla en el cuarto capítulo. Otros aspectos del basamento teórico son desarrollados en la justificación del trabajo que se presenta en uno de los apartados siguientes.

El tema de la interculturalidad y del bilingüismo tiene estrecha relación con el concepto de cultura y con la evolución de las tecnologías de la comunicación y la información. Tales categorías, en un primer momento, fueron monopolizadas por etnocentrismo europeo; más tarde fueron apropiadas *ad hoc* por el funcionalismo y estructuralismo cultural y, por último, por las corrientes del relativismo cultural, sin obviar el surgimiento del diferencialismo cultural.

Dos afirmaciones conforman el núcleo del relativismo cultural: “Todos los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en valor y toda pauta cultural es intrínsecamente tan digna de respeto como las demás” (Alvargonzález: En línea). A pesar de que la utilización de la categoría “valor cultural” ha sido considerada ambigua por varios autores, se considera que ha permitido el viraje del

etnocentrismo y del funcionalismo al relativismo cultural, constructo teórico que sirve de sustrato a la interculturalidad y al bilingüismo en educación. Ello implica, en esencia, que no hay culturas superiores, ni culturas inferiores. Así lo ha expresado Bueno (2002):

Todas las esferas culturales valen igual, en cuanto culturas que encuentran su sentido precisamente en la concavidad de su propia esfera: ‘todas las culturas son iguales’ leemos en una enorme placa en el Museo Nacional de Antropología de la ciudad de México (En línea. Pág. 3).

Este principio del relativismo cultural es el sustento que permite delinear el basamento teórico de la educación intercultural bilingüe, y, desde esta perspectiva, ha sido asumido por los estados en América Latina, entre ellos Venezuela. Este presupuesto superaba finalmente la visión cultural etnocentrista que, durante varios siglos, había generado una educación profundamente “civilizatoria”, al estilo occidental, basada en la teoría evolucionista de las sociedades de Morgan (1975): según ella la cultura europea era superior a la de los otros grupos humanos, porque era impulsada por el progreso y era el resultado del desarrollo histórico a través de tres grandes estadios: el salvajismo, la barbarie y la civilización. Esta tesis había justificado, en el caso nuestro, una escuela centrada en una lengua dominante y con contenidos curriculares que reflejaban la óptica de la “civilización” occidental.

Sin embargo no solo podemos quedarnos con el relativismo cultural como base para sustentar una propuesta de interculturalidad, sino que también se debe considerar a la ética como instrumento importante, tal como lo señala Vila (2005)

Hablar de ética en la sociedad actual y el momento histórico en que nos encontramos debiera ser una necesidad, sino casi un imperativo existencial, debido a la crisis a las que nos enfrentamos como comunidad y como especie, gracias al desarrollo incontrolado de la tecnociencia, la deformación de la noción de progreso (para unos pocos y en detrimento de los demás y de nuestro planeta), la confusión intencionada muchas veces de la cuestión de los fines y los medios (¿se debe hacer todo lo que se puede hacer? Es una cuestión clave en ética), la conflictividad entre la globalización y

la pluralidad (fundamental para la convivencia en un mundo como el nuestro donde sólo desde perspectivas interculturales se alcanza un mínimo equilibrio) (pág. 65).

La ética desde la experiencia nos lleva al desarrollo de una pedagogía de la alteridad y la responsabilidad: “Desde el momento que el otro me mira yo soy responsable de él” (Levinas, 1990: 90). Ese encuentro con el otro define mi participación en el mundo y me obliga a reconocerlo distinto pero igual, teniendo presente “que la alteridad no solo es una característica de lo ético, sino que construye su sentido y constituye su esencia” (Vila, 2005: 78).

La visión de la alteridad y la responsabilidad como ejes de la ética lleva a plantear que la experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe, debe formular conocimientos desde el consenso y la participación democrática para consolidar la lengua materna de los educandos indígenas, a la vez que propiciar el aprendizaje de la segunda lengua, como garantía de comunicación con el mundo globalizado. Es un hecho que trasciende el fenómeno lingüístico, porque incorpora al currículum escolar tres elementos fundamentales: los saberes tradicionales propios de los pueblos indígenas, los conocimientos asimilados durante los procesos históricos de contacto intercultural, junto con elementos culturales desconocidos y ajenos que, a través del diálogo y la complementariedad son apropiados por resultar satisfactorios y útiles para lograr mejores condiciones de vida.

Entre los conceptos de *interculturalidad* y *multiculturalidad* se está presentando una discusión académica que merece ser aclarada, analizada y asumida en un trabajo como éste. El *multiculturalismo*, desde lo educativo, es un enfoque estático que estudia la educación desde situaciones reales de pluralidad cultural en sus diversas manifestaciones: minorías étnicas, migrantes, etc. La *interculturalidad* es el componente dinámico del multiculturalismo, porque hace referencia a la interacción entre las culturas.

Aunque se debe considerar que no existe unanimidad de criterio para aceptarlo así, muchos autores piensan que es simplemente un problema de orden

ideológico con relación al *valor* de cada cultura en contacto. Bueno (1997) ve esta diferencia de la siguiente manera:

Las diferencias existentes entre la sociedad multicultural y la sociedad intercultural, desde esta posición, radican en que la primera se refiere a que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Mientras que la sociedad intercultural constata que las distintas culturas, los grupos nacionales, étnicos, religiosos que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida; se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todas y todos las implicadas e implicados tienen el mismo peso, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. Estos aspectos de igualdad o preponderancia son los puntos donde radica la diferencia fundamental entre ambas concepciones (En línea).

Desde este punto de vista, pareciese que ambas visiones, se pueden dar teóricamente en una sociedad determinada: en toda sociedad existen culturas diferentes y entre ellas hay grados de interrelación y comunicación sin que ninguna de ellas represente un valor hegemónico frente a las otras.

Más allá del etnocentrismo, del funcionalismo, del relativismo cultural y de la interpretación ética, también surgió la visión diferencialista con su tesis de que todas las culturas son diferentes. En Venezuela los estudios antropológicos de Miguel Acosta Saignes han contribuido a enriquecer esta visión. No obstante, no ha escapado a importantes críticas que califican al diferencialismo como un proceso complejo de carácter discriminatorio que según Romero (2004) puede llevar a que: “el exceso de énfasis en la diferencia cultural puede producir un efecto indeseado y desembocar en otra especie de racismo” (En línea).

El diferencialismo establece que se debe llegar a una identidad cultural colectiva a la par que las identidades individuales pueden mantener su estatus específico. Como grupo humano “nos reconocemos o nos identificamos en identidades sociales; tanto los temas como las condiciones de producción de identidades son visibles, por lo menos desde una posición de observación” (Ibidem).

En línea). En consecuencia, todos los pueblos son creadores de culturas y según González (sf) “todas sus culturas obtienen su validez de la sociedad que las crea, por lo tanto todas las culturas tienen derecho a ser diferentes” (En línea). Los basamentos epistemológicos de esta corriente son utilizados a favor de los pueblos que luchan por su liberación nacional contra los colonialismos. Sin embargo, en un mundo globalizado, la influencia de la cultura homogeneizada es una antítesis al diferencialismo social. Construir una nueva realidad sociológica implica adoptar lo dialógico y la negociación, tratando de que las culturas diferentes coloquen mucho de sus elementos en el cuerpo de la cultura que quiere imponer la visión totalizante.

En el campo de la educación es donde se producirá la gran batalla entre ser diferente o ser universal. Construir lo pedagógico y lo educativo, en general desde los planteamientos teóricos del diferencialismo, sería construir un currículo sólo desde una óptica indígena desconociendo los aportes occidentales al campo de la pedagogía. Sin embargo, en la práctica cotidiana los pueblos y las culturas son sometidos desde la escuela o desde la educación informal, a una constante interacción cultural. Esta puede desencadenar procesos etnocidas o, al opuesto, de resistencia ciega, en un juego dialéctico de dinámica cultural. Por eso es necesario implementar y sistematizar a la educación intercultural, pero expresándola desde los signos y contenidos de las culturas inmersas en una realidad histórica específica.

### **1.3.- JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN**

En vista de las consideraciones anteriores se hace necesario buscar un punto de equilibrio que asuma la selección de elementos y contenidos educativos de las distintas culturas, en su realidad histórica y, desde el constructivismo y el construccionismo social, desarrollar una nueva realidad, lo cual significará que las culturas indígenas de la Amazonía venezolana, fortaleciendo su identidad, se enriquecerán también con los aportes académicos de la pedagogía y el pensamiento

del mundo occidental. De esa manera se aspira hacer una contribución a las corrientes interpretativas que estudian estos fenómenos. La diferencia entre constructivismo y construccionismo es explicado por Crotty (1998) así:

Sería útil reservar el término constructivismo para aquellas consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la ‘actividad de la mente individual para generar significado’ y utilizar construccionismo cuando queremos enfatizar la ‘generación colectiva (y transmisión) de significado (pág. 58).

Este trabajo es una oportunidad para desarrollar acciones desde el constructivismo para darle significados personales a los hechos sociales y culturales desde los procesos mentales y por otro lado desde la interacción entre los seres humanos entre sí y con el mundo darle sentido social al conocimiento y a los significados. La escuela y la sociedad son los escenarios más importantes para estudiar y comprender el constructivismo desde los hechos locales, regionales y mundiales.

Estamos frente a tendencias globalizantes muy contundentes, las cuales se oponen al resurgimiento de las culturas locales y regionales. Las contradicciones que se dan en el marco cultural son hechos importantes de estos tiempos, que seguramente llevará a las sociedades dominantes a replantear su papel, con el fin de acentuar los procesos neocolonizadores o al contrario para el surgimiento desde su mismo seno de una corriente que tienda a buscar mayores equilibrios sociales y humanos. Este trabajo permitirá profundizar posteriormente en la construcción de líneas teóricas que sustenten ese equilibrio desde los espacios escolares y extraescolares, resaltando los contenidos culturales desde sus valores específicos. El viraje debe tomar en cuenta la más importante herramienta que tienen esas culturas: la oralidad. Además de la apropiación de signos escritos provenientes de la cultura mayoritaria con el posterior surgimiento de un fenómeno propio de los tiempos: las tecnologías de la comunicación y la información.

En vista de ello, este trabajo seguramente será una fuente de consulta para las importantes decisiones que debe tomar el estado y las comunidades

indígenas. Su importancia radica en que desde los contextos territoriales y marcado por el nuevo tiempo en la lucha por derechos inalienables, entre ellos el de la educación, originará discusiones y prácticas que conducirán a la sistematización de nuevos conocimientos que entrarán en el flujo de experiencias educativas, en un marco de complejidad creciente por las condiciones históricas cambiantes.

Este trabajo tiene una relevancia determinante porque contribuye en mayor o menor grado, duración o intensidad a realizar comparaciones, a tomar parte en la interacción cultural, a dialogar y contactar a las representaciones discursivas y experienciales de manera de crear espacios de construcción teórica, comunicación de experiencias y posibilidades de construcción curricular que parta de los valores culturales de los pueblos y de los intereses de todos los que actúan en una unidad social determinada. El trabajo también resalta la necesidad de reconocer la heterogeneidad cultural, y que ella es fuente de emancipación y de autonomía crítica frente a cualquier tipo de opresión o agresión cultural.

La principal fortaleza viene dada por ser un trabajo que se nutre de la experiencia colectiva de educadores y comunidad en general en la búsqueda de una meta específica, una educación propia, y que ha servido de inspiración y de herramienta de conocimiento tras un proceso de análisis interpretativo y de categorización que lleva a plantear unas líneas teóricas que alimentan las posibilidades de un encuentro entre la pedagogía occidental y la de los pueblos indígenas de América.

Como ejemplo específico, dentro de las instituciones y de las comunidades, encontramos situaciones que evidencian florecimientos o crisis por la ruptura que se da entre la modernidad y la tradición. Este contexto revela la necesidad de garantizar procesos participativos, con el objeto de llevar adelante las posibles transformaciones políticas, sociales y culturales que se están dando en los marcos históricos del presente y con toda seguridad del futuro. En el camino de sistematizar esta intencionalidad consideramos pertinente desarrollar este trabajo comenzando por

la instrumentalización de un cuerpo de objetivos que más adelante explicitan la intencionalidad de este trabajo.

La complejidad de la educación indígena será abordada desde una explicación coherente y precisa de los problemas de la interculturalidad, generando una descripción de la situación a estudiar, en el marco de una perspectiva histórica y teórica y relacionándola con elementos fundamentales que le dan vitalidad, tales como: la oralidad, la lectura, la escritura, la formación docente y la presente revolución tecnológica que se viene dando en la sociedad capitalista.

Para efectos del desarrollo del presente estudio se ha delimitado el objeto de estudio a dos dominios geográficos: el Alto Orinoco y el eje carretero Puerto Ayacucho-Samariapo. En ambos casos el objeto de estudio gira alrededor de profesores y niños en su relación de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los profesores en el caso yanomami insistimos en la historia personal como método para conocer lo ocurrido con la enseñanza en un determinado momento histórico del proceso de inculturación educativa.

En el eje carretero sur de Puerto Ayacucho donde conviven varios grupos culturales, entre ellos los jivi, piaroas y piapocos, el énfasis en el estudio de los docentes se ha colocado en la lengua, la comunicación, su enseñanza y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Con los niños se ha insistido en contrastar la lengua utilizada como vehículo de comunicación en la escuela y en el hogar. Los resultados de este contraste permiten inferir las características de la abstracción mental, base del pensamiento y el desarrollo intelectual. También permite definir estrategias didácticas que ayudan a reconstruir el currículo desde una planificación de carácter participativo. Desde la óptica de la lectura y la escritura se pretende indagar sobre el material de lectura utilizado por los niños y el carácter de la primera experiencia lectoescritora. El uso de los medios y las tecnologías de la información no ha sido considerado en el un estudio desde la visión de los niños, porque constituye una prioridad el uso de la lengua desde la comunicación interpersonal y grupal y no desde las tecnologías, por lo menos en esta etapa de la



interculturación. No obstante, se hace necesario establecer políticas y estrategias de corto, mediano y largo plazo para su uso desde la primera infancia, para así democratizarla en los espacios que suministra el currículo escolar y en los de la cotidianidad emergente de las prácticas sociales.

#### **1.4.- ANTECEDENTES DEL ESTUDIO:**

Los estudios sobre la interculturalidad se han diseminados por distintos continentes con enfoques e intereses diversos. En el caso europeo el trabajo de Aguado (2003), sobre la mediación social intercultural permite conocer investigaciones que sitúan las variables culturales en el centro de la reflexión y proporciona conocimientos a una serie de agentes al cual les facilita la actuación y la formación. La mediación intercultural viene a ser una forma alternativa de resolver problemas desde una perspectiva constructivista que toma en cuenta los sentimientos y los intereses de las personas. De esa manera la investigación pedagógica está centrada en los conflictos que se presentan en la sociedad producto de las inmigraciones que afectan a Europa, provenientes de América Latina, África y Asia. En otras palabras, la pedagogía intercultural resuelve el problema de los choques culturales entre pueblos y su interés fundamental es utilizar mediadores interculturales para superar las viejas relaciones por unas nuevas centradas en la tolerancia y la comprensión. Otros autores también han trabajado este enfoque entre ellos Buxarrais (1993), quién realizó estudios sobre la resolución de conflictos, clasificación de valores y aprendizaje experiencial. Estos enfoques investigativos son integradores a la sociedad mayoritaria y parten del principio de la complementariedad afectiva entre grupos humanos diferentes debido a causas de la movilidad demográfica.

Desde hace 35 años se iniciaron en la Amazonía venezolana las primeras investigaciones y acciones en materia de interculturalidad con los trabajos de González y Mosonyi (1975) en la zona de los arawakos en Río Negro y Guainía.

Posteriormente estos trabajos llevaron a crear la estrategia de los nichos lingüísticos, que en su organización eran especies de preescolares en casas de familias, cuyo objeto es lograr la transmisión generacional de la cultura y la lengua a partir de los ancianos influyendo sobre niños y jóvenes. Es importante destacar, además del trabajo investigativo de los científicos sociales, la contribución de Hernán Camico, baniba de Maroa e igualmente la de las comunidades ribereñas, bajo el principio de que según Mosonyi y Pocaterra (2004) al referirse a esa época investigativa señalan que:

Las comunidades participantes habrán de ser los primeros usuarios y beneficiarios de este conjunto de estudios, en la que las etnociencias locales ocuparán un lugar de importancia creciente. Pero también se necesitará obviamente la tecnología contemporánea, para hacer registros, grabaciones, transcripciones de la calidad y cantidad que se requieran, programas computarizados y otros aportes científicos y tecnológicos de costo significativo más no exorbitante (pág. 17).

En este sentido cabe destacar que las primeras preocupaciones investigativas en la región se hicieron asociadas al escenario familiar y de la comunidad, sin que la escuela ocupara un lugar importante.

La investigación realizada por el pueblo ye'kuana en la Amazonía venezolana sobre el fenómeno de la interculturalidad ha desembocado en un enfoque parecido al de lo señalado anteriormente, el cual tiene que ver con la revalorización de su cultura y con la identidad específica, sin necesidad de mediadores, por ser ellos agentes directos del propio proceso. Pero toda la investigación gira alrededor del medio familiar y comunitario, pero también la escuela constituye un centro de preocupación en el abordaje de la reflexión y de la acción. De esa manera en la construcción del currículo escolar se deben utilizar bases teóricas y acciones distintas a las empleadas por la tesis de la mediación intercultural. La lengua, la oralidad y la apropiación de signos escritos constituyen los elementos en la cual se afianza la interculturalidad vista desde los pueblos indígenas latinoamericanos. Desde nuestro punto de vista el problema no es de mediación de conflictos, sino de reafirmación de la identidad cultural. Para ello no necesitamos de

mediadores, porque cada persona es portadora de la dinámica cultural del pueblo al que pertenece. La investigación de los ye'kuanas sobre su propia identidad y sobre sus manifestaciones culturales y más concretamente las pedagógicas ha llevado a la construcción de la Guía Pedagógica Ye'kuana (2000) y es el gran aporte teórico práctico de este pueblo a la construcción de un nuevo enfoque educativo, donde:

En realidad la interculturalidad en si no es novedad. La novedad está en el paso (cambio de la interculturalidad negativa del pasado (con su asimetría y su paradigma del descubrimiento a una interculturalidad positiva (con su simetría y su paradigma del encuentro.

En la elaboración de esta guía, tanto en los trabajos de grupo como en los encuentros sectoriales o en la asamblea étnica, se trató de poner en práctica los principios de simetría y reciprocidad que permiten un buen 'juego intercultural' dado que son condiciones indispensables para su viabilidad positiva. (pág. 15).

Este trabajo arduo de investigación participante, la Guía Pedagógica Intercultural ha iniciado una historia nueva porque permite crear las bases para un salto cualitativo y constituye un aporte importante en la construcción curricular para los pueblos de la Amazonía venezolana.

En la región diversos trabajos de tesis de grado han abordado el tema de la interculturalidad en aspectos muy puntuales. Entre los más importantes tenemos:

- El trabajo sobre la adaptación del programa de expresión artística de tercer grado de Educación Intercultural Bilingüe en la escuela piaroa de Paria, realizado por Zambrano, Gómez de Abreu y Gómez de Pereira (1987).
- El diseño curricular de la Cátedra de Cultura Indígena para ser aplicado en la tercera etapa de Educación Básica en el Colegio Madre Mazzarello de Puerto Ayacucho realizado por Altuve, Guzmán y Yuave (1997).
- El análisis del tratamiento dado a la cultura indígena en las ilustraciones insertas en los textos escolares de Ciencias Sociales de la II etapa de Educación Básica como expresión del currículo explícito y oculto de la realidad educativa, trabajo realizado por Figueredo, Gaspar y Perales (2003).

En nuestro caso, la oralidad viene a constituir la columna vertebral de la interculturalidad latinoamericana por ser el signo tecnológico que permite reconstruir la herencia cultural milenaria. Sin embargo, los avances en la comunicación mediada han incorporado, aún en los primeros momentos de la humanidad, a la imagen audiovisual. Los contextos indígenas actuales reconocen en la imagen audiovisual un recurso tan importante como la oralidad. Díaz (2004) hace un análisis de la relación entre la oralidad y la imagen y que en la sociedad digital de hoy se convierten en recursos complementarios para la elaboración de materiales electrónicos multimedia. La reivindicación de la oralidad y el uso de la imagen audiovisual, igual que la apropiación de los signos escritos y de lectura son elementos importantes en la investigación educativa actual cuyos lineamientos sirven de antecedente a nuestro trabajo.

## **1.5.- INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO**

### **OBJETIVO GENERAL:**

Desarrollar la propuesta teórica de la educación intercultural desde una perspectiva curricular y didáctica enmarcada en el constructivismo didáctico cultural que propugna la interrelación entre las manifestaciones pedagógicas y educativas de las culturas inmersas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1.- Desde una perspectiva teórica, cultural e histórica analizar la oralidad, la lectura y la escritura utilizando la base epistemológica de la didáctica y de la comunicación de manera que los planteamientos teóricos contribuyan a los lineamientos de la propuesta.

Este objetivo es desarrollado en el Capítulo II a través de un trabajo documental que centra el problema educativo intercultural en el fenómeno de la

comunicación y en lo que ha sido sus manifestaciones, su desarrollo y su enseñanza. Establece a la oralidad como la columna vertebral de cualquier estrategia intercultural, sin olvidar la apropiación de las herramientas ajenas a la indianidad y que son resultados del desarrollo tecnológico occidental, entre ellas los signos escritos y las tecnologías de la comunicación y la información.

2.- Caracterizar las situaciones didácticas de las experiencias interculturales yanomami del Alto Orinoco y las del eje carretero Puerto Ayacucho-Samariapo para reconocer en estudiantes y profesores las prácticas pedagógicas y comunicativas que permitan definir el camino metodológico de la propuesta.

En este trabajo no se pretende hacer un estudio global sobre la situación de la Educación Intercultural en la región amazónica venezolana. En consecuencia, en el Capítulo III se aborda un estudio de carácter cualicuantitativo a través de dos experiencias: la yanomami y la del eje carretero sur de Puerto Ayacucho, lo cual permite indagar sobre los esfuerzos que se hacen en el campo didáctico, fundamentalmente en su vertiente comunicacional. Tratamos de acercarnos al fenómeno de la abstracción lingüística, considerándola como el nudo crítico de la interculturalidad. En el primer caso, el abordaje se hará desde una metódica cualitativa a través de la historia oral de la implantación del programa de educación intercultural en las poblaciones de Ocamo, Mavaca y Platanal. En lo que respecta al sur de Puerto Ayacucho, se realizará un trabajo descriptivo-cuantitativo en 15 escuelas. En el caso de los profesores, se plantea indagar aspectos que tienen que ver con el uso de las tecnologías de la comunicación, el uso de la lengua y la enseñanza de la lectura y la escritura

3.- Elaborar la propuesta del constructivismo didáctico cultural enmarcado en el relativismo cultural, en la ética y en la educación democrática, la cual debe orientar la interacción entre las manifestaciones pedagógicas y educativas de los

pueblos indígenas de la Amazonía venezolana y las provenientes del academicismo occidental, en el marco de una visión holística del desarrollo cultural de los pueblos.

Este objetivo se desarrolla en el Capítulo IV, desde una profunda reflexión y análisis sobre el problema de la interculturalidad y las distintas posiciones antropológicas, sociológicas y filosóficas que en relación a la cultura se abordan, se formulan las líneas teóricas que deberían servir de soporte a las prácticas educativas y comunicativas de los pueblos indígenas de la Amazonía en Venezuela.

**CAPÍTULO II**  
**LA ORALIDAD, LA ESCRITURA Y LA LECTURA COMO**  
**INSTRUMENTOS DE LA INTERCULTURALIDAD Y EL**  
**BILINGÜISMO Y SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA Y LAS**  
**TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA**  
**INFORMACIÓN**

La oralidad, la escritura y la lectura son expresiones técnicas de la comunicación cuya función es facilitar la relación afectiva y racional entre los seres humanos y hacer posible el hecho comunicativo. Preceden a la posibilidad de crear más y mejores formas de comunicación, entre ellas la composición escrita y la oratoria sistemática.

La oralidad ha sido la primera forma de comunicación humana y hoy sigue presente en casi todos los dominios geográficos del planeta, entre ellos la Amazonía venezolana. En el contexto de los países occidentales la escritura y la lectura son consideradas por los evolucionistas como factores determinantes del progreso humano y como parte integrante de una lengua específica. Sin embargo desde la perspectiva diferencialista y relativista se ha determinado que son imposiciones de los procesos históricos civilizatorios, que desde el punto de vista académico son resarcidos con la creación de nuevos alfabetos con base occidental, pero que introduce nuevos signos o combinaciones de ellos.

En vista de la explicación anterior en el presente capítulo se hace un recorrido histórico y teórico general por cada uno de estos componentes de la comunicación y la lengua. También se desarrolla un marco explicativo sobre las bases tecnológicas sobre las cuales han evolucionado y la incidencia que tienen en la enseñanza y el aprendizaje de los seres humanos.

El lenguaje tanto en su manifestación oral, escrita y de imagen, es tan antiguo como el hombre mismo, quien lo ha llevado implícito en su capacidad de crear símbolos y de expresar sentimientos, emociones, hazañas y ritos. Desde el momento en que el niño deja de balbucear y comienza a emitir sonidos específicos, aparece la lengua oral, y cuando a esos sonidos se les relaciona con los signos escritos tenemos la escritura y la consiguiente posibilidad de realizar la actividad lectora. En toda la historia del fenómeno de la escritura y la oralidad, notamos importantes contradicciones, que tienen que ver con los soportes tecnológicos analizados por los estudiosos de estos hechos, sobre todo en las transiciones y apariciones de las tecnologías que soportan el hecho lingüístico y comunicativo. Diversos investigadores



estudian a las culturas desde su oralidad, tal como los antropólogos, los sociólogos y los psicólogos y de cierto modo, los historiadores quienes reconstruyen teóricamente los distintos momentos de la historia humana.

Ong (1982), investigador del tema, hace una distinción importante entre oralidad y escritura utilizando importantes premisas del pensamiento de Saussure (1959), el padre de la lingüística moderna quien “llamó la atención sobre la primacía del habla oral, que apuntala toda comunicación verbal, así como sobre la tendencia persistente, aún entre hombres de letras, de conservar la escritura como la forma básica del lenguaje” (pág.15). Esta tendencia de darle más relevancia al lenguaje oral o al escrito aún persiste en muchos sectores académicos de Universidades y Centros de Investigación. La posición de Saussure, es intermedia y considera a la escritura como un complemento para el habla oral, sin dejar de reconocer que existen culturas orales primarias, que no conocen la escritura. Pero muchos estudios están centrados en la comparación entre las diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado de personas que saben leer y escribir, como es el caso de los estudios realizados por Gumperz y otros (1983). No obstante, en los últimos tiempos, la lingüística aplicada y la sociolingüística han trabajado la comparación de la articulación oral y la expresión verbal escrita, por lo cual el estudio “entre los modos orales y escritos de pensamiento y expresión, tuvo lugar no en la lingüística, descriptiva y cultural, sino en los estudios literarios, partiendo claramente del trabajo de Milman Parry (1.920-1.935) sobre el texto de la *Ilíada* y la *Odisea*” (Ong, 1982:16). Debido a la prematura muerte de Parry estas investigaciones fueron terminadas y complementadas por Albert B. Lord y Eric Havelock.

El hombre es un ser para la comunicación y esa es la fuerza que ha empujado a los seres humanos a crear códigos hablados y escritos y otras formas de expresarse donde intervienen los sentidos y la gesticulación. Donde estén presentes grupos humanos, allí habrá una forma de comunicarse y por lo tanto habrá uno o más de un sistema lingüístico.

La oralidad es la expresión comunicativa dominante en las sociedades humanas:

En efecto, el lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas- posiblemente decenas de miles-habladas en el curso de la historia del hombre, solo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura, y la mayoría de ellas no han llegado en lo absoluto a la escritura. Solo 78 de las 3 mil lenguas que existen aproximadamente hoy poseen una literatura (Edmonson, 1971:323-332).

Esta situación nos lleva a señalar que no hay manera de saber cuantas lenguas han desaparecido o se han transformado en otras, antes de tener alguna forma de escritura, incluso cientos de lenguas no se escriben y nunca se ha ideado alguna manera de hacerlo; entre ellas se encuentran las lenguas de las culturas de la Amazonía venezolana. Es importante tener presente ante lo anteriormente expuesto que oralidad del lenguaje es permanente y decisiva en el pensamiento y la expresión de todos los seres humanos.

No obstante, en un momento determinante de las culturas humanas, aparece alguna forma de grafía que en la sociedad occidental tuvo su momento culminante con la invención del alfabeto y más tarde la imprenta, la cual “sitúa las palabras en el espacio de manera más inexorable de lo que jamás lo hizo la escritura. Esta traslada las palabras del mundo del sonido a un mundo de espacio visual, pero la impresión la fija en éste” (Ong, 1982:120-121).

El desarrollo histórico-tecnológico, no se queda en la invención de las grafías y de sus técnicas de reproducción. La invención de la electricidad y la electrónica han contribuido a la:

Transformación electrónica de la expresión verbal, lo cual ha profundizado el sometimiento iniciado por la escritura e intensificado por lo impreso de la palabra al espacio y ha conducido a la conciencia hasta una nueva era, la de la oralidad secundaria (Ibidem: 133).

La oralidad primaria y secundaria y la escritura nos llevan a reconstruir una visualización histórica de las tecnologías de la comunicación y la información. Las

estrategias de uso y aplicación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el medio escolar comienzan a tener influencias marcadas y le otorga a la escuela una dimensión distinta en su desarrollo pedagógico, histórico y cultural. En el escenario que nos ocupa, caracterizado por sociedades interculturales bilingües y multilingües, se contemplan tres grandes ejes en que se fortalecerían las lenguas, como elementos importantes de este desarrollo histórico pedagógico: la formación de los docentes en el desarrollo tecnológico y en la visión interpretativa de las lenguas, la construcción y reconstrucción del currículo escolar y la producción estratégica de material instruccional en el medio escolar.

Para comprender la relación de estos tres ejes necesitamos nutrirnos de los elementos teóricos sobre la oralidad primaria y su psicodinámica, cuyas líneas abordaremos en los próximos párrafos.

### **2.1.- LA ORALIDAD PRIMARIA Y SU PSICODINAMICA:**

Dentro de las distintas facetas del desarrollo de la tecnología de la palabra, la oralidad primaria constituyó un largo proceso histórico que necesita ser analizado y comprendido actualmente por los distintos actores de los procesos pedagógicos, fundamentalmente aquellos que están localizados en el contexto de las culturas orales.

La oralidad primaria se da en el caso de los pueblos que no poseen ningún tipo de escritura, tal es el caso de las culturas indígenas de la Amazonía. La oralidad está estrechamente vinculada a la palabra y al sonido que es perecedero, evanescente y fugaz. En los pueblos con oralidad primaria las palabras tienen un poder:

El sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder. Un cazador puede ver, oler, saborear y tocar un búfalo, cuando esté completamente inerte, incluso muerto, pero si oye un búfalo, más le vale estar alerta: algo está sucediendo. En este sentido, todo sonido, y en especial la enunciación oral, que se origina en el interior de los organismos vivos, es dinámico (Ibidem: 39).

Así podemos señalar que las culturas con oralidad primaria tienen un elemento que le da poder a las cosas y a los hechos: es la palabra fonada, la cual no solo le da un

carácter de forma, sino también de pensamiento formulaico. Solo se sabe y se conoce lo que puede ser recordado, por eso,

Toda palabra y todo concepto comunicado en una palabra, constituye en una especie de fórmula, una manera fija de procesar los datos de la experiencia, de determinar el modo como la experiencia y la reflexión se organizan intelectualmente, y de actuar como una especie de aparato mnemotécnico (Ibidem: 42).

En las culturas orales el pensamiento está vinculado con la comunicación y que la experiencia y la memoria a través de la repetición oral expresada en fórmulas, permiten retener y recobrar la herencia cultural del pueblo: “En una cultura oral, la experiencia es intelectualizada mnemotécnicamente” (Ibidem: 42).

Lo formulaico y lo repetitivo se apoyan en el verso rítmico, pues de esa manera se ayuda a la memoria. Así, expresiones fijas que circulan entre las personas, forman parte de la sustancia del pensamiento, y sin ellas, las culturas de oralidad primaria no pudieran existir. Expresiones como “fuerte como un roble”, “divide y vencerás”, “ojo por ojo”, “diente por diente”, “errar es humano”, “el perdón es divino”; constituyen proverbios y refranes que permiten la existencia de la oralidad y que se repiten de generación en generación. La oralidad de esta manera domina todas las experiencias y actividades humanas, incluyendo las que tienen que ver con el derecho. En las culturas orales, la ley misma está encerrada en refranes y proverbios formulaicos que no representan meros adornos de la jurisprudencia, sino que ellos mismos constituyen la ley. A menudo se recurre a un juez de una cultura oral, para que repita proverbios pertinentes a partir de los cuales puede deducir decisiones justas para los casos sometidos a litigio formal ante él.

La oralidad también tiene una importancia para los hombres de todas las épocas históricas, porque ha sido el instrumento más importante de construcción histórica, tal como lo señala Sanders (1995):

Los campesinos y gentes del pueblo de antaño pueden haber vivido y muerto sin dejar registros escritos, pero no desaparecieron sin hacer un ruido. Nunca comprenderemos

su lugar en la historia a menos que entendamos el lugar que ocupa su risa; porque la risa anuncia algo más que la mera presencia de la gente, que la huella de su voz (Pág. 169).

De esta manera la risa o el llanto son las expresiones introductorias de la oralidad que permiten reconocer las sensibilidades y las actitudes de las personas y así dar inicio al proceso de la comunicación humana interpersonal o grupal.

Además de los caracteres especificados anteriormente en las culturas orales el pensamiento y la expresión tienden a ser según Ong (1982):

a.) Acumulativas ante que subordinadas: El estilo oral es aditivo, por ejemplo podemos señalar la narración del Génesis, que de hecho es un texto, pero guarda una organización oral, que es innegable. Las estructuras orales a menudo acuden a la pragmática (la conveniencia del hablante), sin tomar en cuenta las reglas de una gramática o de la sintaxis.

b.) Acumulativas ante que analíticas: De esa manera, los elementos del pensamiento y de la expresión de condición oral no tienden a ser entidades simples, sino grupos de entidades, así, la tradición oral prefiere especialmente en el discurso formal, no al soldado, sino al valiente soldado, no a la princesa, sino a la hermosa princesa, no al roble, sino al fuerte roble. De esta manera, la expresión oral lleva una carga de epítetos y otro bagaje formulario que la alta escritura rechaza por pesada y tediosamente redundante, debido a su peso acumulativo. En un sistema de lenguaje oral, es muy difícil procesar el pensamiento de análisis o dividirlo en partes. Por cierto, Levi-Strauss (1964) utilizó la categoría de salvaje, como sinónimo de cultura oral señalando que el pensamiento salvaje totaliza. Aunque esta categoría lleva implícitamente una carga ideológica, resulta innegable cuando la abordamos desde la perspectiva del análisis de una cultura oral. Sin embargo, de acuerdo a nuestro punto de vista la oralidad no es sinónimo de salvajismo, más bien, es creación humana, en la cual se encuentran inmersos muchos pueblos y que constituye un complejo proceso de construcción histórica. Más bien en todas partes del planeta vamos a encontrar

culturas orales con pensamientos que totalizan, hasta en la misma Europa, existen infinidad de dialectos y lenguas sin escritura y en la que muchas de ellas se amoldaron al alfabeto para poder incursionar en el pensamiento analítico.

c.) Redundantes o copiosos El discurso oral tiene un carácter redundante porque

fuera de la mente no hay nada a que volver pues el enunciado oral desaparece en cuanto es articulado. Por lo tanto, la mente debe avanzar con mayor lentitud, conservando cerca del foco de atención mucho – de lo ya tratado. La redundancia, la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía. De esa manera las culturas orales estimulan el exceso, la fluidez del lenguaje y la verbosidad.

d.) Conservadores y tradicionalistas: En las culturas orales se dedica un gran esfuerzo a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido a través del desarrollo histórico de la cultura. Esa es la razón por la cual los ancianos adquieren un papel preponderante al ir repitiendo historias y contenidos de los saberes populares.

e.) Cerca del mundo humano vital: Las culturas orales expresan y conceptualizan en forma verbal los saberes populares estrechamente relacionados con el mundo vital humano, tomando en cuenta sobre todo, aquellas que tienen que ver con la subsistencia de los seres humanos.

f.) De matices agonísticos: La oralidad sitúa al conocimiento en un espacio de lucha al encontrarse en el contexto del mundo vital humano. Así los proverbios y acertijos no se emplean simplemente para almacenar los conocimientos, sino para comprometer a otros en el combate verbal e intelectual. De esa manera podemos intuir que la dinámica agonística, es un sinónimo de la dialéctica en el pensamiento, siendo Sócrates y Platón, quienes le dieron una base histórica (Azcarate, 1871: Tomo I y II).

g.) Homeostáticas: Las sociedades orales, sin ningún tipo de grafía, viven con mucha fuerza el presente, lo cual sirve para guardar la homeostasis, eliminando los recuerdos, los cuales carecen de pertinencia. Las palabras solo adquieren sus

significados de su siempre presente real, que no consiste simplemente, como en un diccionario, en otras palabras, sino que también incluye gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencia dentro del cual se produce siempre la palabra real y hablada.

h.)Situacionales ante que abstractas: El pensamiento conceptual es de cierta manera abstracto. Cuando nos referimos a un término concreto, como árbol, casa o silla, no nos referimos a un término concreto como árbol, casa o silla, sino a abstracciones arrancadas de las realidades individuales y perceptivas, por ello las culturas orales tienden a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales abstractos en el sentido de que se mantienen cerca del mundo vital. En este sentido resulta interesante el trabajo realizado por Luria (1976) con analfabetos (es decir orales) y con personas con ciertos conocimientos de escritura en zonas remotas de Uzbekistán, en la antigua Unión Soviética y cuyos resultados fueron registrados en su obra : “Cognitive development: its and social foundations” editado por la Universidad de Harvard (pág.43-53).

En concordancia con Ong, Pattanayak, citado por Olson y Torrance (1995) señala que: “En las sociedades hay textos fijados a través de la memorización; instituciones como contextos rituales y oratorios en los que se emplean esos textos; procedimientos para inculcar a los miembros el uso de esos textos y formas para comentar, explicar y mencionar esos textos” (pág. 16).

La oralidad ha sido el primer esfuerzo tecnológico del hombre en su trayectoria de sistematizar el lenguaje y la comunicación. Por eso es contraproducente señalar que los pueblos orales no son inteligentes o que sus procesos mentales son primitivos, ilógicos o prelógicos. Una visión de la oralidad de esa manera tiene un carácter simplista o está impregnada por las ideologías de la dominación o de la supremacía de los procesos civilizatorios. Al contrario, somos partidarios de que la oralidad es la primera forma tecnológica de comunicación utilizada por los seres humanos y cuyos antecedentes inmediatos lo encontramos en el balbuceo y formas primitivas dialectales. Este surgimiento de la oralidad en la evolución humana tiene sus

implicaciones en la educación, cuyo análisis deben ir acompañado de interpretaciones sobre el surgimiento de la escritura en su forma manuscrita e impresa y sobre los grandes cambios que se producen en la comunicación humana con el surgimiento de la electrónica.

## **2.2.- DE LA ORALIDAD A LOS REGISTROS ESCRITOS**

La comprensión de la oralidad primaria nos lleva a entender el significado de la escritura en el desarrollo humano y en la estructuración del pensamiento y de la conciencia humana desde la tecnología implícita en ella. Son procesos distintos, pero complementarios en la comunicación humana y su historicidad, contra los cuales surgieron argumentos y críticas, de la misma manera como hoy se le hace a la computadora:

La escritura, según Platón hace decir a Sócrates en el Fedro, es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad solo puede existir dentro de él. Es un objeto, un producto manufacturado. Desde luego, lo mismo se dice de las computadoras. En segundo lugar, afirma el Sócrates de Platón, la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que le falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. Hoy en día, los padres y otros además de ellos, temen que las calculadoras de bolsillo proporcionen un recurso exterior para lo que debiera ser el recurso interno de las tablas de multiplicaciones aprendidas de memoria. Las calculadoras debilitan el pensamiento, le quitan el trabajo que lo mantiene en forma. En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible tener una explicación si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la palabra en un principio..... En cuarto lugar y de acuerdo con la mentalidad agonística de las culturas orales, el Sócrates de Platón, también imputa a la escritura el hecho de que la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra natural: el habla y el pensamiento reales siempre existen esencialmente en un contexto de ida y vuelta entre personas. La escritura es pasiva; fuera de dicho contexto, es un mundo irreal y artificial..... igual que las computadoras (Ong, 1982: 82).

No obstante estas crítica, nos ubicamos en la línea de que la escritura manuscrita primero y luego la impresa, y posteriormente la digitalizada, han sido invenciones humanas que se convierten en extensiones del hombre y manifestaciones de su creatividad: por cuanto “son todas ellas formas de tecnologizar la palabra. Una



vez tecnologizada, no puede criticarse de manera efectiva lo que la tecnología ha hecho con ella sin recurrir a la tecnología más compleja de que se disponga” (Ibidem: 83).

Podemos señalar que la palabra escrita tiene efectos importantes sobre el desarrollo intelectual de cada hombre y en consecuencia sobre el desarrollo de los pueblos. Por ejemplo el pensamiento analítico de Platón y su crítica a la escritura “fue posible debido a los efectos que la escritura comenzaba a surtir sobre los procesos mentales” (Ibidem: 83). Estos procesos cognitivos son enunciados por Cuetos (1991) como: la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de palabras y los procesos motores. La función de ellas es potenciar el pensamiento y lo cognoscitivo en general, llevando consigo una fuerza que es capaz de transformar ideas y pensamiento en signos gráficos.

Históricamente en el desarrollo de la escritura encontramos hitos importantes, pero la madre de las invenciones ha sido el alfabeto, cuya contribución al desarrollo del pensamiento abstracto y de la lógica ha sido analizado e interpretado por Logan (1986) en lo que ha denominado el “Efecto Alfabeto”:

“With the advent of literacy and the use of the alphanbet, the transmision of ideas from one generation to anothe no longer required thoughts to be expressed in stylized poetry for the sake of memorization. The alphanbet made possible the preservation of prose, which imposes no formulae or conventions on the ideas expressed. This fact coupled with the model of abstraction that the alphanbet provides produced an enormous change in the nature of Greek thought” (Pág. 104).

Los estudios de Logan nos ubican en la línea de que una de las consecuencias de la aparición y desarrollo del alfabeto ha sido el desarrollo del pensamiento abstracto en Occidente, que ha sido considerado como “un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas” (Ong, 1982:85). En consecuencia la tecnología de la escritura y su uso “puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior” (Ibidem: 86).

Como ya lo hemos asomado, defendemos la tesis de que la escritura es una tecnología y por cierto una de las trascendentales invenciones tecnológicas humanas

y “no constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista: transforma el habla y también el pensamiento” (Ibidem: 87). Este traslado es configurado por una tecnología que necesita herramientas: estilos, reglas, materiales, etc.; y cumple una función “la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil, la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas” (Ibidem: 84). Las primeras grafías datan del 3.500 a. C. entre los sumerios en Mesopotamia, fueron dibujos que tenían un significado que en su evolución llegaron a transformarse en símbolos de la escritura ideográfica.

Más recientemente Mc Gaughey (2000) analiza los procesos civilizatorios ocurridos en el desarrollo de la historia de la humanidad y los relaciona con las tecnologías culturales que surgen en cada período. Según el autor “La historia del mundo sigue el progreso de la civilización que alternadamente se mueve en respuesta a cambiar tecnologías culturales. El modo de la tecnología imparte algo de su naturaleza a la experiencia social”.. En este cambio dinámico que conlleva a la realización de plantear una nueva visión teórica del desarrollo de la historia general, se presenta una nueva forma de periodificación de la historia, en cinco momentos: La Civilización I comienza en el momento en que es introducida la escritura ideográfica, la Civilización II, con la escritura alfabética, la Civilización III con la imprenta, la Civilización IV con la comunicación electrónica y la Civilización V, que ha comenzando con el surgimiento de la computadora.

La escritura ideográfica relacionaba el símbolo con la palabra sin importar el contenido del sonido y en la praxis social estuvo destinado a solo ser usado por profesionales entrenados llamados escribanos: “El escribir en esta etapa fue utilizado para preservar el conocimiento: contenía expedientes comerciales, no pierde de vista la colección de leyes e impuestos. Es decir la escritura respondió a la formación de los gobiernos imperiales” (MC Gaughey, 2000).

Con el surgimiento del alfabeto se debilita el primer período civilizatorio y entramos en un período de mayor democratización de la tecnología de la palabra:

El alfabeto fonético inventado por los antiguos semitas y perfeccionado por los antiguos griegos, es con mucho el más flexible de todos los sistemas de escritura en la reducción del sonido a una forma invisible. Quizás sea el menos estético de todos los sistemas importantes de escritura: es posible delinearlos atractivamente, pero nunca con la belleza de los caracteres chinos. Es una grafía democratizadora que todos pueden aprender fácilmente (Ong, 1982: 93).

Además esto tiene una razón lógica que tiene que ver con el reducido número de símbolos, fáciles de aprender por la mayoría de la población y de esta manera acceder libremente a la lectura y la escritura. Así emergió un público para quienes la praxis de la lectura y la escritura se convertía en un hecho cotidiano. Las posibilidades de instrucción en Grecia y otros lugares despertó la curiosidad de indagar sobre la naturaleza y la tecnología de la palabra, la cual para aquellos tiempos era manuscrita en papiros o en piedras. Colateralmente el surgimiento del alfabeto facilitó el surgimiento de las grandes religiones que marcan la segunda civilización planteada por Mc Gaughey (2000).

Eisenstein (1994) hace muy patente, cuan diversificados y vastos han sido los resultados particulares de la impresión. La autora explica detalladamente como la impresión hizo del Renacimiento italiano un Renacimiento europeo permanente; produjo la Reforma Protestante y reorientó la práctica religiosa católica; afectó el desarrollo del capitalismo moderno; hizo posible que la Europa Occidental explorara el mundo; cambió la vida familiar y la política, difundió el conocimiento como nunca antes; hizo del alfabetismo universal un objetivo formal, volvió posible el surgimiento de las ciencias modernas y dio nuevas facetas a la vida social e intelectual.

Mc Luhan (1962, 1964) y Steiner (1982) han llamado la atención sobre como lo impreso ha afectado la conciencia. La esencia de la invención consiste en la materialidad de los instrumentos que utiliza, las palabras así son objetos o tipos “que existen como tales antes que las palabras a las que darán forma” (Ong, 1982: 118) y las convertirán en una especie de mercancía. Pero el más grande de los efectos se

produjo en la vida interna e intelectual de las personas lo que ha permitido el desarrollo y la potenciación del pensamiento abstracto.

No obstante, algunos autores han transitado líneas de investigación y pensamiento distintas a los autores que hemos señalado anteriormente .dándole a la escritura una importancia parcial, de acuerdo a los contextos Tenemos el caso de Olson, Hilyard y Torrance (1985) quienes señalan que:

Los efectos de la cultura escrita en el cambio intelectual y social no son directos....es engañoso concebir la cultura escrita en términos de consecuencias. Lo que importa es lo que la gente hace con la escritura, y no lo que la escritura le hace a la gente. La cultura escrita no origina un nuevo modo de pensar, pero el hecho de contar con un registro escrito posiblemente le permite a la gente hacer algo que antes no podía hacer: revisar, estudiar, reinterpretar y demás. Análogamente, la cultura escrita no origina el cambio social, la modernización, ni la industrialización. Pero la capacidad de leer y escribir posiblemente sea vital para desempeñar ciertos roles en una sociedad industrial y totalmente irrelevante en lo que respecta a otros roles en una sociedad tradicional. La escritura es importante por lo que permite hacer a la gente: alcanzar sus objetivos o vislumbrar objetivos nuevos (pág. 14).

Mucho más radical se presenta la antropóloga Feldman (1987), quien refuta la opinión generalizada de muchos autores de que la cultura escrita y la lectura haya dado origen a particulares y autónomas formas de conciencia en el pensamiento occidental. En ejemplos tomados de los wana de Indonesia argumenta que “muchas culturas orales de hecho tiene géneros orales de texto e interpretación y, lo que es más, que esas culturas prestan la misma atención a la índole de la interpretación que la filosofía occidental (Olson y Torrance (1995:15).

Lo importante de ambas perspectivas de interpretación es que permiten profundizar en los análisis sobre el peso que la escritura ha tenido en la historia humana, lo que hace necesario obviar posiciones etnocentristas que consideran a la escritura como el único camino hacia la ilustración y la modernidad. La oralidad y la escritura tienen pesos específicos en los contextos históricos y la educación como ciencia tiene la responsabilidad de promover la perfección y la expansión tanto de la escritura como de la oralidad, pero también la comprensión de formas de escrituras

distintas a la del alfabeto occidental y sobre todo la oralidad de los pueblos que no han tenido escritura.

### **2.3.-LA ORALIDAD SECUNDARIA COMO CONSECUENCIA DE LA ELECTRÓNICA**

En el siglo XX asistimos a la transformación electrónica de la expresión verbal , lo que está conduciendo a la humanidad a lo que Ong (1987) ha denominado oralidad secundaria, y que en la periodificación de Mc Gaughey (2000) corresponde a la Civilización IV y V:

Al mismo tiempo, con el teléfono, la radio, la televisión y varias clases de cintas sonoras, la tecnología electrónica nos ha conducido a la era de la ‘oralidad secundaria’. Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en el sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas (Ong, 1982:284).

Entre la oralidad primaria y secundaria existen diferencias, pero también grandes similitudes. Se asemejan en que engendran fuerte sentido de grupo, solo que en la oralidad secundaria los grupos son mayores: la aldea global de Mc Luhan (2002). A esta aldea global hemos llegado a través de lo que Toffler (1980) ha denominado “La Tercera Ola”, caracterizado por tiempos de inseguridades, tensiones y conflictos. Otros como Bell (1973) lo denominan la sociedad postindustrial, mientras que Brzezinski (1971) se refiere a la era tecnotrónica y los futuristas de Rusia hablan de la RCT, la revolución científico-tecnológica. El saber popular también tiene sus denominaciones: era espacial, la era de la información, la civilización de la imagen y la era de la informática. Existe una diversidad de maneras de abordar el fenómeno, así:

Cada expresión aborda el cambio desde algunas de las dimensiones que lo configuran, pero ninguna lo abarca en su totalidad. Nos falta perspectiva histórica para comprender lo que estamos viviendo. Pero no hay duda de que nuestra sociedad no se parece en casi nada a la de hace tan solo unas pocas décadas (Ferres, 1997:18).

Los cambios han sido tan vertiginosos que resulta difícil la comprensión de todos ellos. Ahora mismo estamos frente a la tercera revolución visual definido por la aparición de la holografía y la infografía:

Las dos últimas décadas del siglo XX han sido muy fructíferas en la realización de experiencias y ensayos de nuevas técnicas entre las que se destacan la holografía y las imágenes sintéticas producidas y almacenadas matricialmente en forma de píxel por potentes ordenadores.....La infografía es otra de las técnicas que se están desarrollando en las últimas décadas gracias a los sorprendentes avances conseguidos por la tecnología informática en el campo de la velocidad de los procesadores de información y de la capacidad de las unidades de almacenaje de la misma. La generación electrónica de formas en movimiento empieza a generalizarse en algunos medios destacando la televisión donde se utilizan con profusión en secuencias cortas y en cabeceras y cierres de programas. (Ortega, 1997:24-25)

Es importante señalar que estas invenciones aún no constituyen una alternativa para la educación. Aunque es necesario comprender que estas realidades virtuales no son algo nuevo: “Lo que todavía llamamos ‘realidad virtual generada por ordenador’ (CGVR) es una manera nueva de hacer lo que se ha estado haciendo durante mucho tiempo” (Tiffin y Ragasingham, 1977:163).

Experimentar situaciones que parecieran reales, pero que no lo son, son tan antiguas como el hombre mismo. La oralidad primaria y la secundaria, conceptualizadas y desarrolladas teóricamente por Ong (1982) evocan en la mente humana escenas que no están en la realidad, de la misma manera que la hace la televisión y los computadores. Hasta ahora estábamos acostumbrados a las realidades virtuales generadas por la lectura de un libro o la observación de la naturaleza o de una película. La cuestión es que la realidad virtual generada por un ordenador, seguramente en los próximos tiempos constituirán una alternativa para la instrucción y la educación en general, sin obviar las imágenes virtuales producidas por la creativamente humana.

Con los avances tecnológicos de la realidad virtual a través de computadores, la imagen digital y las telecomunicaciones hacen transitar hacia un nuevo tiempo, que no solo implica cambios cronológicos, sino también importantes cambios sociales

donde la sociedad industrial, limitada a espacios geográficos específicos, se está transformando en la sociedad del conocimiento y la información, donde el espacio geográfico ya no es un problema y donde las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTIC) cuya base es la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, están produciendo nuevos problemas, tales como la accesibilidad de la población a estos avances tecnológicos de punta y la posibilidad de utilización en la escuela como recurso y proceso didáctico. Desde las culturas indígenas y los procesos interculturales también aparecen interrogantes que deben ser resueltas en el marco del diferencialismo, del relativismo cultural o de la ética y la pedagogía que reconoce al otro.

Teóricos importantes han defendido la hipótesis de que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información debilitarán a la oralidad y la lectura como instrumentos del desarrollo humano. Defendemos la tesis contraria, la producción de materiales manuscritos, impresos, y digitales lo potenciarán, en razón de que en la: “unión de las computadoras con las redes contamos con una nueva herramienta para almacenar, transferir y recuperar información, pero el énfasis está siempre en la comunicación que se establece entre humanos” (Ávila. En línea) donde la oralidad, la escritura impresa y la imagen se interrelacionan formando lo que ha sido denominado multimedia.

#### **2.4.- LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION Y SU RELACION CON LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS MEDIACIONES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS.**

Las tecnologías de la comunicación y la información constituyen un área de conocimiento y una actividad cuyos fundamentos técnicos y científicos son complejos, pero su utilización cada vez es más común y necesaria por la

trascendencia que tiene en nuestras vidas. Las tecnologías de la comunicación y la información son productos de la sociedad del conocimiento, que implican el desarrollo tecnológico en redes y servicios comunicacionales para facilitar la comunicación personal, grupal, de masas y apoyar al trabajo, la administración, las estructuras económicas, al ocio y a la educación.

En esta sociedad percibimos dos hechos que le dan una configuración propia: la diferenciación de los espacios territoriales y el factor velocidad/tiempo. No existe una sociedad transnacional sino al contrario a la vez que es un espacio local, lo es también regional, nacional o transnacional. Por otra parte la información se almacena o se evapora a medida que pasa el tiempo, razón por lo cual existe una multiplicación geométrica de los contenidos de información. Por eso los medios hoy día ya comienzan a formar parte de nuestra literatura, así aparecen términos como: autopista de la información, Internet, multimedia, hipermedia, hipertexto, CD ROM, interactividad y otros que manejamos cotidianamente en el plano de lo que hemos denominado nuevas tecnologías de la comunicación y la información para diferenciarla de todos los procesos tecnológicos, entre ellos lo que originaron a la imprenta, la radio, la televisión, el video y la fotografía entre otros.

Las tecnologías de la comunicación y la información, las nuevas y las anteriores, cuando se constituyen en mediadores de la enseñanza y el aprendizaje se convierten en centro de interés para las ciencias de la educación. Desde ellas, se ha construido un marco teórico denominado Tecnología Educativa, sobre la cual tenemos la visión de que las tecnologías de la comunicación y la información constituyen parte de sus componentes. A continuación se desarrollan algunos aspectos teóricos que sustentan a la Tecnología Educativa y su desarrollo en los últimos tiempos.

Una manera de comprender desde lo educativo lo que históricamente ha ocurrido con la comunicación humana y su desarrollo histórico es el análisis que ha discurrido



en el campo pedagógico. Existe un devenir histórico desde lo escolar, que tiene que ver con la tecnología de la palabra fonada y escrita y la imagen, que se ha ido sistematizando en lo que hemos denominado la tecnología educativa, cuyo primer paso debe ser su conceptualización.

Existen dos grandes enfoques desde los cuales podemos considerar el concepto mismo de la tecnología educativa. Una que tradicionalmente la reduce a la utilización de medios, como la televisión, las computadoras y la enseñanza programada y otra más amplia de carácter globalista definida como el: “modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación” (UNESCO, 1984: 43-44).

Otros autores prefieren hacer una correlación conceptual entre los significados que generan los artefactos, las teorías y los mensajes que se generan en la perspectiva de la intencionalidad y valoración didáctica. Es el caso de Ríos y Cebrián (2000) quienes plantean que:

La Tecnología Educativa estudia los procesos de significación que generan los distintos equipos tecnológicos y demás materiales didácticos dentro de los procesos culturales y educativos, con el fin de buscar teorías explicativas y descriptivas que, por un lado, iluminen el empleo de equipos técnicos o inspiren, por otro lado, el diseño, la producción y la evaluación de mensajes, y materiales didácticos según las finalidades educativas y valores (pág. 16-17).

La tecnología educativa es una disciplina de concreciones, no obstante recibe aportes de la didáctica, como uno de los campos del conocimiento de la ciencia de la educación, capaz de generar modelos generales que luego son aplicadas en situaciones muy concretas. Sin embargo, encontraremos autores que fusionan la identidad de la didáctica y la tecnología educativa, tal como Louis de Hainaut (1969) y Wong y Raulerson (1974). Otra corriente tiende a explicar la relación entre

didáctica y tecnología desde una diferenciación en función de su objeto de estudio formal.

Desde una visión sistémica de la didáctica, Sacristán (1983) ubica a los medios de enseñanza en el subsistema de enseñanza y los conceptualiza como “material didáctico de todo tipo, desde el gráfico o maqueta más elemental hasta los medios audiovisuales más sofisticados, hasta la última generación de cerebros electrónicos al servicio de la enseñanza” (pág. 195). Al llegar a este punto, la reflexión nos lleva a establecer una relación entre medios y tecnología que se resuelve desde una interpretación bien definida ofrecida en una doble dimensión:

Aquella que hace referencia a un modelo tecnológico de intervención educativa, en la que los medios son un elemento más en su diseño y, otra en la que, al margen del modelo de enseñanza en la que se defina la intervención, la tecnología de los medios se instituye en ayuda mediadora integrada en el propio proceso, tecnología que define a los medios en su naturaleza y en su funcionalidad (Pérez, 1994:130).

De esta manera medios y tecnología educativa significarían lo mismo. Desde una visión más integral, la tecnología educativa cumpliría una función estructuradora de los elementos del subsistema de enseñanza. Así, los objetivos, los contenidos, la comunicación, los medios, la organización y la evaluación conformarían un sistema tecnológico y la didáctica sería la base más importante para su desarrollo, constituyéndose la tecnología educativa en un eje transversal importante.

Una visión más progresista lleva a reconocer que los medios y la tecnología educativa deben ser abordados desde visiones teóricas elaboradas desde la acción y la intervención de las realidades y su transformación. Cumplen la función de dinamizar procesos interactivos para facilitar la comunicación a través de los códigos elaborados históricamente a lo largo de la historia humana. No obstante, la diversidad de enfoques conceptuales en las que se han desarrollado a lo largo del tiempo, la tecnología educativa es un área que permite el análisis y diseño de medios para ser aplicados en escenarios educativos, tanto desde la reflexión como de la acción, lo que deriva en nuevos conocimientos y formas de reconstruir lo social. De esa

manera la discusión sobre la relación entre didáctica y tecnología educativa no solo está circunscrito al ámbito pedagógico, sino también a lo social.

Originalmente la tecnología educativa surgió como una respuesta a un problema educativo determinado: la formación militar norteamericana en los años cuarenta, según lo registrado por Área (2004) quien señala que “Los psicólogos y educadores que fueron reclamados para dar respuesta hallaron la solución en la puesta en práctica de programas de acción instructiva basados en el logro de objetivos precisos y concretos de aprendizaje” (pág. 33). Estos programas de formación militar sentaron las bases de la tecnología educativa, que se constituyó en un cuerpo de conocimiento científico basado en la didáctica y demás ciencias de la educación.

En las últimas décadas se ha experimentado el proceso contrario. Desde el acelerado cambio económico, social, político y cultural de los países avanzados han surgido las nuevas tecnologías de la comunicación y la información de carácter digital y que aún no terminan de ser asumidos y reinterpretados por las ciencias de la educación y más concretamente por la tecnología educativa. En tal sentido Área (2004) plantea su reconceptualización como espacio del conocimiento pedagógico: “cuyo objeto de estudio serían los medios y las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos” (pág. 57).

Ante tales hechos resaltan nuevas preocupaciones sobre el futuro de la educación debido a la probabilidad de que el desarrollo tecnológico basado en la informática y la digitalización revolucione las formas culturales actuales, entre ellas, el multiculturalismo y el interculturalismo; debido a que: “Las nuevas tecnologías de la información no son simples herramientas para ser aplicadas, sino que son procesos para ser desarrollados” (Castells, 1997:56).

En el nuevo contexto de hegemonía o de resistencia cultural, la información se convierte en un material que se elabora, se transforma, y se comercializa. Por esa razón los niños y jóvenes que asisten a las escuelas y quienes lo asumen en el contexto de su vida cotidiana, deben intentar conocer los procedimientos de manejo

de la información, para de esta manera seleccionarlos y reconstruirlos. Estas experiencias llevadas a cabo desde la práctica educativa, va multiplicando las necesidades personales e institucionales, lo cual sugiere la necesidad de diversificar los medios de enseñanza de manera que los alumnos aprendan “las habilidades de saber acceder a las distintas fuentes de información y dominar los distintos lenguajes de representación simbólica” (Área, 2005: 147). En los contextos interculturales, como es el caso de nuestro objeto de estudio, se hace necesario ir hacia una política educativa que transforme los contenidos monoculturales en contenidos pluriculturales, es decir que se debe promover la elaboración de contenidos desde el construccionismo social, entre ellos los que tienen que ver con la lengua y la oralidad.

La alfabetización se hace en la escuela a través de dos grandes dimensiones: la lectura y la escritura. Una persona alfabetizada es la que domina los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y quien tiene habilidades de expresión a través del lenguaje textual (saber escribir). Hoy día la comunicación no solo se produce en forma escrita u oral, sino también a través de otros lenguajes, entre ellos el audiovisual y el digital. En consecuencia el siglo XXI representa un nuevo tiempo para las posibilidades de una dinamización de los procesos educativos y de experiencias radicalmente distintas, entre ellas la interculturalidad en los escenarios escolares. Es la oportunidad de ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática, en un contexto dominado por las tecnologías de la información y la diversidad cultural.

De lo anteriormente expuesto se desprende la necesidad de comprender los fenómenos ideológicos que impregnan las prácticas escolares. A partir del uso de las tecnologías de la comunicación y la información, Lara (2000) señala que:

El papel de los medios de comunicación vienen a ejercer lo que Peter Mc Laren cita como una pedagogía perpetua; es decir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación cumplen una función legitimadora de la hegemonía dominante. Digamos que, el paradigma tecnoeconómico con su racionalidad técnica impone una pedagogía instrumental y gestonaria como dice Henry Giroux (1990); en este caso se prioriza el *how now* (saber como), más que un saber para quienes, o saber que (*know what*) (En línea).

Frente a esta imposición dominante de la pedagogía instrumental, existe la convicción de construir y reconstruir una pedagogía humanista, innovadora, constructivista, antihegemónica y crítica en las sociedades pluriculturales, como es el caso de la región amazónica venezolana. Mc Laren señala que el reto de la pedagogía crítica es impregnarse de una ética revolucionaria y multicultural, así como acelerar la sensibilidad afectiva de los estudiantes. Por eso:

Se comparte sobre todo la atención al problema del multiculturalismo, si tomamos en cuenta que la explosión de los dialectos generada por los mass media, nos presenta la oportunidad de arraigar una pertenencia a dichos dialectos, mas que el extrañamiento entre los mismos; lo que puede apuntar hacia las emancipaciones de las diferentes etnias, pueblos o sociedades (Ibidem. En línea).

Esta visión permite ubicarnos en el contexto de un nuevo paradigma en el cual la tecnología educativa se coloca a la vanguardia de lo social, y desde allí contribuye a crear la tesis de la pluriculturalidad como antítesis de la sociedad global y hegemónica. Sin embargo, para que sea una herramienta antihegemónica, necesita una reconceptualización, que deje atrás la percepción que se tiene de ella, como un conjunto de procedimientos racionales que sirven para intervenir las realidades educativas y mejorar los procedimientos didácticos, por consiguiente debemos ir hacia el paradigma de la mediación tecnológica interpretada a partir de enfoques socioculturales y críticos.

Freire (1996), quien ha influido en este enfoque crítico de los medios tecnológicos comenta lo importante que es debatir lo que se dice y lo que se muestra en los medios de comunicación y el cómo se viene haciendo. Con respecto a la televisión, pero también sobre los demás medios tecnológicos sostiene que: “como educadores y educadoras progresistas no sólo no podemos desconocer a la televisión, sino que debemos usarla, sobre todo, discutirla.(...) no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en la mente la cuestión de la conciencia crítica” (pág. 133).

Es importante reflexionar sobre estos discursos donde se plantea el efecto transformador de la educación a partir del uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Se debe partir de la observación de las limitantes que afectan su dinamismo y en el carácter democratizador de su uso, porque la mitad de la población mundial no tiene acceso a los recursos tecnológicos, entre ellos la telefonía. En virtud de ello:

Será tarea de la parte del mundo más evolucionada y más rica el favorecer entornos virtuales que permitan convertir en una realidad la autogestión de la formación y el autoaprendizaje para garantizar la globalidad del conocimiento de la que todo el mundo habla (Gisbert, 2000:17).

Además, se hace imprescindible que los países del mundo en desarrollo no alineado o sur-sur construyan su diversidad cultural, utilizando los medios tecnológicos a partir del desarrollo de políticas de aumento de cobertura y la multiplicación del uso pedagógico de las tecnologías y de importantes actividades de refuerzo como son la lectura y la escritura.

## **2.5.- LA LENGUA: SU ENSEÑANZA Y SU PERSPECTIVA DESDE LA PRAXIS DE LA TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN**

Hacia la mitad del siglo XX “la lengua era considerada como materia de conocimientos, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar, aprender” (Arteaga. En línea). En consecuencia, se tenía mayor conocimiento, mientras más dominio se tuviese sobre la fonética, la morfología y la sintaxis gramatical. La filosofía del lenguaje y la sociolingüística a partir de 1960 comienzan a influir en el cambio del concepto de lengua, virando hacia la funcionalidad y lo comunicativo; “Ya no es un sistema de contenidos, sino un medio de comunicación (Ibidem. En línea).

La visión de Vigotsky, según Becco (2000) contribuyó con este cambio de paradigma y distingue:

Dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan. La herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad, entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas de lectoescritura (pág. 2).

Estos mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla y cumplen la función de modificarla activamente. Como se puede observar el lenguaje es uno de los mediadores y su función es provocar cambios en la realidad, lo que determina que muchos autores tengan una visión sociocultural o preferentemente socio-histórico-cultural sobre su funcionalidad comunicativa.

Los tres componentes comunicativos que se dan en el contexto de desarrollo de la lengua; la oralidad, la escritura y la lectura. deben ser abordados con un sentido de totalidad y de interacción entre ellos. En la primera parte de este capítulo se han abordado aspectos teóricos e históricos de la oralidad y la escritura y que ahora vuelven a retomarse con motivo del abordaje de la enseñanza de la lengua.

La oralidad desempeña un papel determinante en el desarrollo de la didáctica de la lengua. Es importante tomar en cuenta aspectos que tienen que ver con el currículo, entre los cuales no se debe obviar al juego, porque precisamente el niño es un “*puer ludens*” (ser que juega). Se destacan así los juegos de conversación, vocabulario, elocución, dramáticos y narrativos, los cuales no pueden quedar fuera del proceso didáctico. Por eso los educadores deben apropiarse de los mecanismos de la evaluación de las destrezas orales, para retroalimentar el proceso de enseñanza de la lengua oral. El estudio de investigadores como Le Roy (1997) permite la ampliación del horizonte conceptual y procedimental en la evaluación de la enseñanza de la oralidad, tomando en cuenta los niveles lingüísticos, pragmáticos, referenciales, socioculturales y comprensivos. En el caso de las sociedades de carácter plurilingüal, la evaluación de las destrezas orales debe abarcar otros aspectos que tienen que ver con el comportamiento y el carácter del uso de las lenguas

utilizadas en los distintos escenarios, sobre todo en el familiar y el escolar. Este es el caso de los niños que asisten a las instituciones escolares en la región amazónica venezolana, espacio donde ubicamos nuestro trabajo de investigación.

La lengua escrita, tanto en su manifestación manuscrita como impresa, debe ser motivo de reflexión sobre la praxis de su enseñanza en la escuela. El conocimiento de la lengua escrita es un proceso complejo y largo en el cual el niño debe realizar un aprendizaje doble. Por una parte debe aprender el código de la lengua escrita, aspecto que ha sido trabajado por investigadores como Tolchinsky (1993), Camps (1994), y Scheneuwly, (1995) que le permite al niño percibir el código, descifrarlo y convertirlo en signo lingüístico. Este proceso debe ser complementado por el acceso al lenguaje escrito, como forma de expresión e instrumento de comunicación. En la mayoría de nuestras escuelas se genera una primera vertiente con la enseñanza del código pero luego es separado del conocimiento del lenguaje escrito, tal como lo expresa Ribera (1998), según la cual el paso inicial consiste en “fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del código, para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.” (En línea). En definitiva una etapa va primero y luego la otra

La segunda vertiente defiende la tesis de que en el aprendizaje de la lengua escrita, están implícitos dos saberes: por una parte el conocimiento del lenguaje escrito y por la otra la del código. Esta línea requiere de una didáctica en la que ambos aspectos se aborden en forma simultánea y donde se desarrolle una interacción entre el aprendizaje del código y del lenguaje escrito. Este proceso dialéctico conduce a la comunicación y a la comprensión de la funcionalidad de la lengua. De esta manera:

Independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos, considerando además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo con significado y que interese. El aprendizaje del código, en este contexto, es una actividad que tiene sentido (Ribera, 1998: En línea).



En esta línea han trabajado conjuntamente durante años Ferreiro y Teberosky (1979), quienes vienen realizando investigaciones sobre la forma como los niños construyen sus conocimientos sobre la escritura. En ese discurrir investigativo encontraron que el aprendizaje de la escritura se produce por etapas. La primera, donde todavía no llegan a realizar letras convencionales, es la etapa de la escritura indiferenciada: “Los primeros intentos infantiles al escribir producen unos signos que ya no son dibujos..... pero tampoco letras convencionales. Son grafías que intentan parecerse a las letras con mayor o menor fortuna” (Curto y otros, 1995: 23). La segunda etapa ya utilizan grafías diferenciadas: “En ellas las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras y variedad interna entre las mismas” (Ribera, 1998. En línea). La tercera etapa es la fase silábica:

Tarde o temprano- más bien a gran velocidad, en general- los niños van descubriendo que nuestra forma de escribir no se rige por estos principios ideográficos..... Eso les lleva a inventar la escritura silábica, cada letra representa un sonido. Dado que la unidad del sonido que se percibe es la sílaba, cada sílaba se representa por una letra y una grafía (Curto y otros, 1995:31).

Posteriormente los niños entran en la cuarta etapa denominada silábica-alfabética donde:

..... se dan cuenta de la existencia de correspondencias intrasilábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar (Ribera, 1998. En línea).

En la quinta y última etapa, los niños llegan a “escribir todas las letras que escribimos los adultos para representar una palabra. Escuela, ya es definitivamente Escuela. Sin embargo, aparecen nuevos problemas de escritura: B/V, J/G, H, mayúsculas y minúsculas, la separación de palabras, incluso los acentos” (Curto y otros, 1995:36).

Estas etapas del aprendizaje de la escritura deben ser tomadas en cuenta por la Didáctica de la Lengua a la hora del desarrollo del Currículo, sin menoscabo de que

existan subáreas que tornan complejo el proceso y entre las cuales se encuentran según Cuetos (1991): la planificación del mensaje, la construcción sintáctica, la recuperación de los elementos léxicos y los procesos motores. Según este autor no hay una indicación precisa del orden para la enseñanza de estas subáreas, sino una insinuación de los pasos a seguir

En primer lugar hay que comenzar por conseguir que el niño entienda el significado de la escritura, esto es, que sepa que los signos gráficos representados en la página encierran un mensaje. Después se debe entrar ya en los procesos más periféricos (conocimiento de letras, adquisición de patrones motores, etc.), para pasar más tarde a los aspectos lingüísticos (ortografía y puntuación principalmente) y ya por último a los estilísticos (Cuetos, 1991:116).

Con respecto a la relación entre la lectura y la escritura algunos autores encuentran una dependencia entre ellas. Para otros, como es el caso de Teberosky (1997) no existe: “Si bien consideramos que la enseñanza de la escritura no debe ser subsidiaria de la lectura, en nuestra perspectiva las relaciones entre lectura y escritura cobran otro sentido y adquieren otro tipo de interacción” (En línea).

Hoy día la didáctica de la lengua requiere que se produzcan relaciones estrechas entre escribir, leer y corregir y :

Las exigencias actuales requieren también formar escritores que puedan incorporar lo escrito en todas sus actividades cognitivas; en la memorización, en la exposición oral, en la resolución de problemas y en la organización del conocimiento. Para formarlos la enseñanza debe modificar su práctica, no solo enseñar a leer y escribir, sino enseñar desde el comienzo lo que la escritura ha modificado en el lenguaje y en el conocimiento a lo largo de la historia. La vía que hemos experimentado ha sido primero escribir y escribir desde primero. (Ibidem. En línea).

Esta visión nos obliga a reconceptualizar teóricamente la enseñanza de la lengua y de allí derivar una práctica pedagógica con una base dialéctica y vital.

A partir de ahora vamos a dedicarnos al análisis de lo que ocurre con la lectura. La enseñanza de la lectura implica por parte de los educadores el conocimiento de aspectos teóricos y de la práctica pedagógica. Para conocer el basamento teórico de la lectura, necesitamos comprender que es lo que ocurre en los procesos psicológicos que intervienen en ella y que conforman lo que Cuetos (1994) denomina el sistema de

lectura, el cual está conformado por los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos y se producen simultánea e interactivamente.

Los procesos perceptivos se realizan a través de los llamados movimientos saccádicos y las fijaciones que producen los ojos y el análisis visual por la que se produce la elaboración de hipótesis de reconocimiento global de palabras y reconocimiento previo de letras. El procesamiento léxico se produce a través de la recuperación de los significados de las palabras que se da en el marco de los subprocesos léxicos de tipo visual, semántico y fonológico. El procesamiento sintáctico permite establecer como están relacionadas las palabras, especificando a través de una segmentación de la oración, los constituyentes, clasificarlos “y finalmente construir una nueva estructura marco sintáctico que posibilite la extracción del significado” (Ibidem: pág. 39). Por último tenemos el procesamiento semántico que consiste en “extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector. Esta operación consta por consiguiente de dos subprocesos: la extracción del significado y la integración de la memoria” (Ibidem: pág. 43).

El conocimiento de estos procesos y el análisis de la práctica pedagógica permite reelaborar la teoría de la enseñanza de la lengua e introducir cambios profundos en la práctica cotidiana. En lo contextual de la práctica podemos señalar que los docentes manejan dos categorías de métodos: los sintéticos y los analíticos que Cuetos (1994) explica de la siguiente manera:

Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentra el método alfabético que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra; el ‘fonético’, similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre; y el ‘silábico’ que comienza enseñando directamente las sílabas. Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o la palabra y termina en la sílaba o letra (pág.107).

Las investigaciones en el campo de la enseñanza de la lectura, tal como el realizado por Molina (1981), apuntan hacia la efectividad de los métodos utilizados.

No obstante, lo aconsejable es no ser deterministas en el uso de un método y en la utilización tanto de las rutas fonológicas y la visual, “la conclusión obvia que se desprende entonces es que debemos hacer ‘uso de ambos métodos’ con el objeto de desarrollar ambas rutas de lectura” (Ibidem: 107).

Aparte de la complejidad en la comprensión de los procesos psicológicos de la escritura y la lectura tan bien desarrollados por Cuetos (1994), Teberosky (1997), y Ribera (1998), se hace indispensable realizar un trabajo comparativo con las lenguas distintas al español. Los autores antes mencionados realizaron sus estudios investigativos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el español y desde la lengua catalana. En el contexto de este trabajo surge la necesidad de abordar el estudio de las lenguas indígenas con el objeto de explicar y comprender desde la pedagogía los aspectos que tienen que ver con la psicología de la lectura y la escritura. No obstante, no se debe olvidar que es necesaria una explicación metódica de las bases psicológicas de la oralidad y de su aprendizaje como complemento de la lectura y la escritura.

Esta investigación es muy compleja en vista de que los espacios de interculturalidad, multiculturalidad, bilingüismo y multilingüismo en el cual estamos inmersos constituyen un tramado sociocultural cambiante y sometido a importantes contradicciones como consecuencia de la globalización general que se viene experimentando a nivel planetario y a las características sociohistóricas de cada pueblo. Sin embargo, desde el mundo indígena, a través de sus instancias de diálogo, es unánime el deseo de: educarse en su propia lengua, aprender la lengua española, recuperar los conocimientos de la propia cultura, participar a través de sus organizaciones en los planes oficiales y tener educadores indígenas preparados. Por eso desde el mundo indígena se debe impulsar una política acompañada de varias acciones que permitan consolidar la formación de docentes con un perfil específico para estas realidades socioculturales.

La tarea de formar educadores indígenas debe resolver varios problemas. Entre ellos, primero el organizativo: “teniendo en cuenta el área etnolingüística donde realiza

su tarea de enseñanza, la preparación de un material didáctico adecuado a las necesidades y peculiaridades de cada área etnolingüística” (Vitón, 1997. En línea). El otro problema a resolver es de tipo metodológico, desde donde surgen algunas preocupaciones por el retraso en la elaboración de los alfabetos de las lenguas indígenas de la Amazonía venezolana, proceso que se inició hace 20 años, con pocos avances. En algunos casos, reconocidos en normativas legales, pero sin consensos entre los pueblos indígenas. Castaño (2002) señala que: “por tratarse de idiomas de tradición oral profundamente diversos a la lengua escrita (...) se plantean diferencias en los sonidos que representan los alfabetos experimentales probados encontrando así varias formas de escritura” (En línea).

No obstante, vencido este obstáculo hay que establecer cuáles métodos son pertinentes para el desarrollo y sistematización de las lenguas indígenas desde el medio escolar. En vista de que los pueblos indígenas de Amazonas son fundamentalmente de culturas orales, los métodos que utilizan la ruta fonética para la enseñanza de la lectura son los más pertinentes, sin menoscabo de utilizar en cualquier momento la ruta visual y los métodos globales.

La lectura y la escritura deben ser respaldadas por un alto componente didáctico de oralidad, porque las lenguas indígenas son vehículos de comunicación en el medio familiar y por el peligro que representa la avalancha cultural de la sociedad occidental. La oralidad permitiría afianzar la presencia de la lengua frente al fenómeno de la aculturación y el etnocidio, aún en las lenguas que ya se han extinguido, como el caso del baré en la zona de Río Negro. La oralidad inducida por los pedagogos se convertiría en un poderoso factor de recuperación o afianzamiento de las lenguas orales. En razón de ello, se considera necesario ir hacia una didáctica de la oralidad. construida desde las experiencias curriculares y desde la práctica didáctica en los contextos indígenas.

## **2.6.- LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN Y LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES Y MULTICULTURALES.**

La enseñanza de las lenguas en los contextos interculturales y multiculturales por parte de los educadores genera por un lado importantes reflexiones analíticas sobre los procesos metodológicos, pero también por los recursos tecnológicos que coadyuvan y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se ha determinado que la relación entre los profesionales que llevan a cabo la enseñanza de la lengua y la literatura y los que trabajan en el área tecnológica, está llena de conflictos y desencuentros porque “han existido más percepciones negativas y recelos entre ambos, que reflexiones sobre cómo pueden acercarse, combinarse, utilizarse y favorecerse” (Cabero, 1997. En línea). El encasillamiento de los pedagogos de la lengua en el mundo humanístico y los especialistas de tecnología educativa en el medio técnico es una cuestión que debe resolverse en el marco de una nueva totalidad, donde ambos intereses interactúen.

Es importante investigar lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de la lengua en millones de personas a través de los medios tecnológicos, entre ellos la televisión, la radio, la internet y otros. También se hace indispensable hacer un esfuerzo complementario para saber lo que pasa en nuestras instituciones escolares. En el contexto escolar los profesionales de la docencia utilizan unos recursos muchos más modestos y tradicionales como: la pizarra, el libro de texto y el de consulta y algún equipo de audio, aunque “en la actualidad la oferta de medios que puede utilizar el profesor se amplía con una diversidad de ellos, de los cuales los tres más sobresalientes sin lugar a duda son el video, el computador y la televisión tanto terrestre como vía satélite” (Ibidem. En línea).

La incorporación de los medios tecnológicos a la escuela en nuestra realidad venezolana, no es masiva y lleva la marca de las desigualdades sociales existentes,

originando una brecha digital entre sectores sociales y entre regiones del país originando falta de oportunidades en la infancia y la juventud. . Este debe ser un problema a resolver por los gobiernos de nuestro continente latinoamericano. Se comienza a observar un marcado interés en esta problemática y como consecuencia los Ministros de Educación de Iberoamérica reunidos en Cochabamba (Bolivia) en Marzo de 2001 reafirman en su Declaración :

Que el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación debe darse en el marco de un proyecto social y educativo comprometido con la equidad y la calidad. Un claro desafío de los próximos años será la construcción de un modelo escolar en el que los alumnos y docentes aprendan a utilizar la tecnología al servicio de sus respectivos procesos de aprendizaje. Sin embargo, no debemos olvidar que la opción por hacer más eficientes esos aprendizajes debe considerar más las potencialidades de las personas- y muy particularmente de los profesores- y el respeto a las identidades culturales, antes que las propias promesas de la tecnología. La utilización de esta potenciará la educación a distancia y la constitución de redes de aprendizaje que hagan efectivo el principio de la educación a lo largo de toda la vida. La introducción de tecnologías-como la computación- en las escuelas debe asumirse como factor de igualdad de oportunidades, asegurando la democratización en el acceso a ellas (Declaración de Cochabamba de Ministros de Educación de Iberoamérica, 2001: 7).

Además de esta visión política de la tecnología de la información, se hace necesario diferenciar las formas de utilización de los medios tecnológicos en la enseñanza de la lengua bien sea como producto o como proceso. En la utilización como producto:

La significación del medio se acentúa en sus características técnicas y sémicas y en la estructura interna que pueda tener la presentación de la información. En ellos los medios desempeñan funciones de transmisión de información y motivación al estudiante (Cabero, 1997. En línea).

El aprendizaje como proceso permite articular formas espontáneas de producción de contenidos y elementos técnicos. Ferrés (1997) presenta el ejemplo del video como resultado de una ejecución procedimental, estableciendo que es:

Una dinámica en la que los alumnos se sienten implicados como creadores o por lo menos como sujetos activos. Hablar de video-proceso equivale, pues a hablar de

participación, de creatividad, de implicación, de dinamización. Es una modalidad en la que los alumnos se sienten protagonistas (pág. 36).

En otras palabras, el video en manos del alumno desde su planificación hasta la evaluación debe elaborarse en un proceso continuo en la que participa activamente. La utilización del video en la enseñanza y aprendizaje de la lengua constituye un paso importante que los educadores deben saber valorar con la finalidad de hacer del lenguaje un instrumento para la comunicación, en virtud de que los estudiantes viven en una sociedad en la que los medios audiovisuales tienden a ser hegemónicos. El educador que quiera tener vigencia en esta hora histórica de la educación tendrá que saber integrar esos recursos a la tarea docente.

Las dos formas de visualizar el desarrollo del aprendizaje y de la praxis tecnológica en la escuela no necesariamente deben contraponerse, más bien, fundamentado en razones estratégicas, se deben promover los medios, en ciertas circunstancias como producto y en otras como proceso. En todo caso, el problema fundamental de la práctica pedagógica se encuentra en la falta de incorporación al currículo escolar de contenidos que potencien la relación lengua-tecnología de la comunicación e información desde una visión totalizadora y como eje transversal de la planificación curricular.

Además de lo audiovisual, la atención se comienza a centrar en el computador, por dos razones. En primer lugar por la síntesis que producen los software entre la oralidad, la escritura y lo audiovisual y que ha sido denominado multimedia. En segundo lugar porque es el equipo mediador que permite el acceso a las redes y hace posible la comunicación. Este hecho permite determinar que:

Los procesos de comunicación mediados por la computadora, permiten modelos instruccionales de interacción ya que los usuarios no están circunscritos a un tiempo ni a un espacio determinado dando como resultado la instauración de nuevos tipos y espacios de aprendizaje activo, colaborativo, individual y en comunidades de aprendizaje (Ávila, 1999. En línea).

En términos más concretos, la utilización del computador desde el medio escolar y familiar tiene sus implicaciones en el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza de la



lengua, que trasciende más allá de las fronteras del espacio escolar y que tiende a construir la llamada clase virtual “...en la que todos pueden hablar y ser escuchados e identificados y todos pueden ver las mismas palabras, diagramas y fotos al mismo tiempo” (Tiffin y Ragasingham, 1994:30). Es decir, desde espacios electrónicos fuera de la escuela, donde los estudiantes pueden enriquecer el aprendizaje de la lengua utilizando las tecnologías de la comunicación y la información. Pueden hablar al instante con personas que están distantes, en otros países, y que aún hablando la misma lengua tienen variantes importantes. También, van desarrollando el pensamiento desde la escritura, utilizando el chat y el correo electrónico. En virtud de esta práctica, la lengua se enriquece a través de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información de última generación. En el caso de las sociedades interculturales, estos espacios electrónicos pueden contribuir a la potenciación de las lenguas indígenas y evitar así la aculturación como fenómeno peligroso para la subsistencia cultural de estos grupos humanos.

También desde el aula real se puede favorecer la integración entre los medios tecnológicos y la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, para la comunicación oral son pertinentes actividades como: la realización de entrevistas, exposiciones orales y registro de variedades de expresiones lingüísticas, utilizando los grabadores y los micrófonos y para la comunicación escrita la elaboración de guiones de audio y video, elaboración de textos para el periódico escolar y la utilización de procesadores de textos. Esto podemos considerarlo como un planteamiento de actividades básicas, visualizadas por Cabero (1997) en sus reflexiones sobre el tema.

Si se hace una retrospectiva histórica sobre la relación tecnología-comunicación se localizarán seis generaciones tecnológicas: 1.-La palabra fonada. 2.- La escritura manuscrita ideográfica. 3.- La escritura manuscrita alfabética. 4.- La escritura impresa. 5.- El cine, la radio y la televisión. 6.- Las nuevas tecnologías: computación y telemática.

Al profundizar la reflexión sobre la realidad escolar, se puede determinar que la escuela utiliza las generaciones tecnológicas de todos los momentos históricos que ha sufrido la comunicación humana. Por eso se considera necesario desde nuestra perspectiva, una reivindicación de la práctica pedagógica de todas esas formas de comunicación. Por ejemplo Freinet (1979) en su afán innovador de la escuela sobre todo al referirse a la elaboración de parte de los alumnos de los textos libres y la utilización de la imprenta a partir de experiencias personales: “Jamás se había visto un texto libre y nadie creía que fuera posible que se realizara” (pág. 17). Conceptualmente un texto libre es aquel: en la que “el niño escribe libremente cuando tiene deseos de escribirlo y según el tema que los inspire” (Ibidem: pág. 48). Freinet propició oportunidades y escenarios naturales a través de paseos por el pueblo. De esta manera los niños comenzaron a “a mirar y contar lo que pasa alrededor. Y un buen día cerramos los ojos, escuchamos los ruidos del bosque cercano, el canto de los pájaros, el crujido de los pájaros, el ulular de la lechuga. Trataremos de captar al vuelo, la afluencia más o menos conscientes de ideas y sentimientos y el poema aflora” (Ibidem: pág.52).

Estas situaciones de la vida natural y social que Freinet (1979) promovió a través de las clases-paseos fueron para él su medio para producir transformaciones pedagógicas. Así los niños: “En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero, o al tejedor, cuyos gestos metódicos nos daban deseos de imitarlo” (Ibidem: pág. 14). De este modo se estimulaba la observación de la naturaleza para luego construir los textos libres y los mejores de ellos, se procesaban en la vieja imprenta que consiguieron con un viejo artesano del pueblo. Ella era de madera y conformada por tipos especiales, pero su presencia en la escuela cumplió una función pedagógica muy importante. Esta imprenta adquirida para la escuela permitió restablecer: “un circuito natural obstruido por la Escolástica. El pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura” (Ibidem: pág.16). Podemos localizar en estos

intentos pedagógicos de Freinet tres momentos importantes de la historia de la comunicación humana: la palabra fonada, la escritura manuscrita alfabética y la imprenta.

De esta manera Freinet (1979) adaptó a su tiempo la necesidad de localizar los recursos para su realidad pedagógica y social. Cada tiempo histórico suministra a la escuela las tecnologías de la comunicación de ese momento. Para el presente, los pedagogos se encuentran en una encrucijada con el surgimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las cuales tienen su impacto en todos los procesos enseñanza-aprendizaje de las distintas ramas del saber, pero fundamentalmente en el caso de la lengua, lo cual se analizará en los párrafos siguientes.

El impacto de las nuevas tecnologías con relación a la palabra hablada y escrita, encuentra dos posiciones bien marcadas, que tienen que ver con el desarrollo y la praxis de la lengua. Unos lo ven como un hecho apocalíptico, donde la tecnología a través del uso de la imagen destruye a la palabra y otros, como un hecho integrado, donde se produce una vinculación estrecha entre la palabra y la imagen. En consecuencia “es necesario abogar por la idea de que es posible organizar los tiempos y espacios del currículo de un modo que la imagen y la palabra se complementen en la labor educadora de los sujetos, ambas pueden aportar cosas muy positivas a la vida del alumnado” (López, 2000:114).

En la experiencia de la enseñanza de la lengua, la palabra constituye una premisa determinante coadyuvada por la imagen. En consecuencia, debe haber una combinación y una alternancia entre la oralidad y la escritura con las nuevas tecnologías. Estamos transitando el camino para “optar por materiales curriculares plurales como desideratum educativo impulsado por la reforma, cabe destacar que no se trata de muchos materiales, sino más bien distintas modalidades que podrían agrupar la palabra, la imagen- tanto fija como en movimiento y los multimedia” (Ibidem: pág. 14). Es importante que los educadores exploren todas las posibilidades de creación de materiales, utilizando diversas modalidades e integrándolas con

criterios de totalidad, fundamentado en la realidad y en los aspectos situacionales. Desde esta visión se desprende que:

La introducción de las nuevas tecnologías en el aula de Lengua y Literatura debe suponer un avance, nuevos soportes en la adquisición de competencias comunicativas por parte del alumnado y la dotación al profesor de nuevos medios didácticos con los cuales desenvolverse de un modo más adecuado, acorde con los tiempos en los que vive (Ibidem: pág. 114).

La entrada súbita de las nuevas tecnologías a la vida social y escolar constituyen elementos importantes en la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, la cual desde el contexto de las ciencias pedagógicas debe enfrentar esta nueva realidad, que afecta tanto a la praxis de la lengua y la comunicación, como a lo que ocurre en el resto de los saberes que promueven las instituciones escolares. Desde el mundo académico pedagógico todas estas nuevas situaciones originan reflexiones que conducen a la toma de decisiones en el campo de la formación docente. La cual desde nuestro punto de vista debe ser dinámica, abierta, permanente y darse desde una experiencia dialéctica entre la reflexión y la práctica.

El aprendizaje de las lenguas en los contextos interculturales de la nueva sociedad del conocimiento es determinante en la promoción de una diversificación de las experiencias comunicativas, una comprensión de la evolución histórica de las tecnologías de la comunicación acompañada de la reivindicación de muchos pedagogos en su utilización y por último una importante interrelación metodológica de la oralidad, la lectura y la escritura. El desarrollo del constructivismo didáctico como propuesta teórica encuentra un campo importante en el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. Se podrán incorporar importantes producciones electrónicas que servirán para revitalizar las manifestaciones culturales, entre ellas las lenguas indígenas amazónicas y las poblaciones podrán incorporarse a la red para dinamizar los servicios a los cuales puedan tener acceso.

En los contextos multiculturales e interculturales comienzan a multiplicarse las oportunidades de acceso a las tecnologías de la comunicación y la información. Sin

embargo, para que la enseñanza y el aprendizaje se pueda desarrollar en forma exitosa hace falta llenar de contenido lo que se nos presentan como herramientas importantes. En el campo de la interculturalidad serán las lenguas indígenas las que permitirán dinamizar la presencia cultural de esos pueblos en la enseñanza y el aprendizaje en red y en forma colaborativa. En estos momentos se realizan importantes intentos de incorporar a las lenguas indígenas en el proceso creativo de elaboración de contenidos para incorporarlas a las tecnologías de la comunicación y la información. No obstante, para llevar adelante esta tarea es necesario contar con los educadores como promotores de este proceso, el cual debe ser abordado desde la formación docente.

A continuación estos aspectos serán abordados desde una óptica de la formación docente en la parte siguiente de este capítulo.

## **2.7.- LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRANSICIÓN A LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.**

El desarrollo profesional de los educadores constituye una exigencia de la nueva sociedad de la comunicación y la información, en momentos cuando el conocimiento se multiplica y llega fácilmente a millones de personas, por eso se hace “necesario una preparación global de aquellos para responder a la incesante transformación de la actividad laboral, científica y tecnológica” (Medina y Domínguez, 1993:13).

Zeichner (1983) nos ofrece una perspectiva en la clasificación de los estilos de formación docente. La primera de fundamento conductista, basado en la actuación o dominio de competencias y cuya base metodológica es el paradigma proceso-producto. En este enfoque:

La enseñanza es entendida como un conjunto estructural de actividades, susceptibles de predecirse y controlarse mediante métodos experimentales. El conocimiento

riguroso de estas actividades y su desempeño en las aulas requiere la capacitación analítica del profesor, logrando el conjunto de competencias más adecuado para desarrollar con eficacia la enseñanza en las aulas (Medina y Domínguez, 1993: 112).

Un programa de Formación Docente desde esta perspectiva tendrá como objeto la búsqueda de la racionalidad técnica para la adquisición de competencias y así tener procesos didácticos eficaces.

El segundo estilo transita un camino opuesto radicalmente a la visión anterior, se fundamenta en el modelo sociocrítico, cuyo marco de investigación es el paradigma ecológico crítico. Los problemas socio-políticos e históricos constituyen los elementos de base para reconceptualizar los procesos de enseñanza aprendizaje y el educador debe ser un investigador de su práctica, reconstruyendo la enseñanza desde lo dialéctico entre lo reflexivo y lo práctico. De esta manera la didáctica, es una disciplina que; “supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991:39).

Esta conceptualización nos introduce en modelos de formación profesional desde nuevas prácticas, que superan a las de la racionalidad técnica, presente durante mucho tiempo en la mayor parte de los centros y programas de formación docente alentados por el estado venezolano. Hoy día se transitan nuevos caminos construidos desde nuevos paradigmas, destinados a la problematización de la didáctica y que tiene como base la investigación , la cual:

Parte del análisis de la práctica escolar. Parte de la vida del mundo, de la vida en el aula: de las ideas previas de los alumnos, de sus preconcepciones, de sus imágenes del mundo, de los sujetos que se entienden entre sí como observadores participantes de la sociedad, del mundo vivido, aunque no ‘tematizado’ por los sujetos, de sus creencias, de los conocimientos vulgares que el alumno posee, de sus supuestos, de su saber implícito. Busca el conflicto en el biotipo y en la biocenosis educativa, con lo cual se ajusta a la problemática situacional o contextual y a los intereses de los protagonistas del aula (Rodríguez, 1997: 155).

Con estas imágenes de la realidad el estudiante comienza a traer al aula su experiencia sobre lo que ocurre en esta revolución tecnológica, en este tránsito hacia

la sociedad del conocimiento y hacia un mundo mucho más intercultural en el fondo y en la forma. Muchas veces los estudiantes superan a sus profesores en el manejo de las herramientas tecnológicas, por eso en la investigación didáctica debería introducirse la reflexión sobre esas prácticas y analizarlas críticamente con la finalidad de contribuir a las transformaciones de la sociedad en el camino hacia un mundo interactuante. Esto no se puede obviar en el desarrollo de las políticas de formación docente, las cuales debe ser fundamentadas estratégicamente en la reflexión sobre la práctica. Amaro (2000) establece unas conclusiones desde el punto de vista teórico, entre los que hemos entresacado las siguientes:

\*El proceso de reflexión debe aprenderse. En este sentido, el planteamiento de la investigación didáctica como una alternativa en la reflexión de los procesos de aula está avalada por los estudios reseñados en el ámbito nacional e internacional.

\*Se postula la investigación didáctica como una alternativa que ‘forma’ al docente en la práctica reflexiva y propicia su transformación en lo conceptual, metodológico y actitudinal. En consecuencia en los programas de formación debe incluirse lo relacionado con las habilidades implicadas en el proceso reflexivo. Sin embargo, queda claro que ello no significa que sea la panacea que logrará solucionar de manera inmediata el problema de la formación docente.

\*La investigación didáctica representa una posibilidad en la construcción de conocimientos en el campo de la Didáctica y la Pedagogía y la estrategia “V” podría configurarse como su protocolo de investigación.

\*La estrategia “V” es un procedimiento heurístico que orienta de manera general y no impone de manera exacta el como se ha de actuar. Esta estrategia facilita conceptual y metodológicamente la investigación didáctica, activa los procesos cognoscitivos, afectivos y actitudinales implicados y usualmente desatendidos.

\*Debe superarse la actualización de los docentes en servicio tradicionalmente llevada a cabo a través de procedimientos clásicos (cursos, talleres, charlas, etc.) y favorecer estrategias que incentivan la práctica deliberativa y las propuestas de cambio en el trabajo docente (pág. 187-188).

Amaro (2000) promueve un camino en la investigación didáctica, que debe ser tomada en cuenta en la formación docente, con el objeto de superar las formas tradicionales que se han empleado en la formación de los educadores venezolanos. Este trabajo nos coloca en una posición de revisión total de la visión tecnológica tradicional, para transformarla en una formación que tiene su base en la acción y la reflexión. El desarrollo profesional, docente adquirirá un nuevo perfil capaz de

llevar a la educación hacia la solidaridad globalizada y la democratización de la ciudadanía.

La formación docente se encuentra en una encrucijada importante, en virtud del momento histórico de la globalización social económica y cultural que vive el mundo, lo cual contribuye al diseño de políticas y planes de acción que cambien las características actuales de la formación de los educadores. Entre estos hechos que inciden en la formación profesional docente en el contexto actual se destacan:

- La transición de la sociedad industrial hacia la nueva sociedad de la información, con la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las cuales colocan a la humanidad en un momento crucial, en cuanto a como resolver los problemas que acarrearán las distintas actividades de la sociedad, incluyendo las pedagógicas y las de la formación permanente.
- El multiculturalismo resultante de la diversidad humana, incluso hacia el interior de los países o en una misma región. Este multiculturalismo se expresa en la heterogeneidad de lenguas, comportamientos, cosmovisiones, intereses económicos, políticos, sociales y culturales, lo que conlleva a repensar una educación para un mundo intercultural.
- Las desigualdades que ocurren a nivel societario global inciden en la forma como debemos repensar la educación y como se deben enfrentar los problemas culturales y ambientales. El desarrollo sustentable es uno de los planteamientos que se discuten a nivel de los países, por la preocupación de la cada vez más creciente depredación ambiental que ha ocurrido como consecuencia de las prácticas de la sociedad industrial y los paradigmas neocolonialistas impuestos por los centros de dominación mundial.

Estos fenómenos que ocurren a nivel planetario también se manifiestan en el desarrollo educativo de nuestros países, por consiguiente, como educadores reflexivos se debe promover la discusión abierta y tratar de localizar sus contradicciones y partir



de allí construir un nuevo discurso pedagógico, de carácter transformador, sin perder de vista la totalidad social y la globalidad de los fenómenos.

En este capítulo hemos desarrollado cinco grandes ejes temáticos que requieren comprensión de parte de quienes abordan con profundidad el tema de la educación indígena, desde la educación intercultural bilingüe y desde las diversas concepciones y alternativas que históricamente se vienen dando hasta el presente. De esa manera la oralidad, la lectura, la escritura, el uso de las tecnologías y la formación de los educadores constituyen una totalidad interactuante, que se constituyen en medios para desarrollar la interculturalidad desde una perspectiva constructivista, tomando en cuenta los elementos de las culturas presentes. En el próximo capítulo desde la práctica investigativa se llegará a un ensanchamiento de lo epistemológico a partir de la comprensión de las realidades que se presenten en el mismo.

**CAPÍTULO III**  
**VISION DE LA INTERCULTURALIDAD PEDAGÓGICA Y**  
**COMUNICACIONAL DESDE DISTINTAS EXPRESIONES**  
**METODOLÓGICAS**

La interculturalidad como tema de estudio es de una gran complejidad en Latinoamérica. Se expresa en múltiples estudios con diversidad de enfoques realizados desde centros académicos y desde la práctica cotidiana. De su abordaje ha resultado la motivación más importante para realizar el presente trabajo. Metodológicamente se ha considerado realizar el estudio desde tres ópticas investigativas:

1.- Documentalmente se realiza un registro importante de datos e hitos del fenómeno educativo indígena en Latinoamérica, para luego tomar la expresión histórica boliviana y guatemalteca como ejemplos representativos de lo que ha comenzado a suceder en los países con población indígena.

2.- Desde el enfoque etnográfico educativo se ha trabajado lo referente a la experiencia yanomami, que desde 1975, se viene llevando adelante en la Escuela de Ocamo, Mavaca y Platanal y posteriormente el inicio de la experiencia intercultural en el pueblo ye'kuana. Para su desarrollo hemos trabajado con entrevistas a José Bórtoli, María Isabel Eguillor y Darío Moreno, quienes han sido docentes protagonistas de la interculturalidad en la Amazonía venezolana.

3.- Desde un enfoque descriptivo cuantitativo se consideran los aspectos que tienen que ver con la enseñanza de la lectura y la escritura y del uso de las tecnologías de la comunicación en la enseñanza de la lengua en las escuelas ubicadas en el tramo carretero Puerto Ayacucho-Samariapo.

### **I.- LA EDUCACION INDÍGENA EN AMÉRICA: UNA VISIÓN DOCUMENTAL**

Utilizando diversos documentos se recogen diversos hechos y puntos de vista sobre lo acontecido históricamente en el desarrollo social, cultural y educativo de América Latina. Posteriormente tomaremos el caso boliviano y guatemalteco como expresiones importantes de lo que ha ocurrido en el campo educativo en nuestro continente. El caso boliviano es la manifestación representativa de la América Andina, mientras que Guatemala, lo es de Mesoamérica.

El carácter plurilingüal de nuestra América forma parte de la realidad histórica construida antes y después de la conquista europea, hecho al cual Bernach -Calbo (1997) registra de la siguiente manera:

El hecho del carácter plurilingüe y multiétnico de la mayoría de los países de América Latina, de muy dispares dimensiones en cuanto al número de lenguas y hablantes, se remonta a la época precolombina, pero su evolución se produjo, como dijimos, en un proceso de conquista-colonización-independencia. La desestructuración étnica, el desmembramiento territorial, la inmensidad y dificultades del espacio físico y, por consiguiente, la dispersión y aislamiento de la población, contribuyen a explicar el gran número y variedad de lenguas y dialectos indígenas que aún hoy subsisten, aunque muchos hayan muerto en el camino. No obstante, las lenguas de las altas culturas -como el náhuatl y el quechua- utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos en el sentido explicado, aunque ni en estas ni en aquellas se configurara una escritura, al menos en el sentido occidental. (En línea).

Los conquistadores, fundamentalmente los frailes, intentaron aprender las lenguas indígenas y siguiendo patrones latinos elaboraron gramáticas, diccionarios y otros materiales para la enseñanza de la lengua indígena. Sin embargo, el idioma español acabó imponiéndose hegemónicamente “y tras la revuelta de Tupac Amaru en el Perú, Carlos III prohibió el uso del quechua en la escuela, produciéndose así una castellanización que desplazó a las lenguas indígenas” (Ibidem. En línea).

Durante varios siglos las luchas indígenas estuvieron orientadas a mantener la diversidad lingüística y cultural. Fue una constante histórica en el tiempo que condujo al surgimiento de importantes contradicciones con la cultura occidental. Esta situación a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, desembocó en una mayor toma de conciencia en muchos sectores de la vida mundial, lo que determinó que algunos organismos internacionales, como la UNESCO, plantearan políticas en defensa de la diversidad cultural y lingüística. Desde hace 25 años se vienen promoviendo distintos ensayos de Educación Intercultural Bilingüe y los Estados establecieron políticas de “oficialización, institucionalización y generalización de la

educación bilingüe” (Ibidem. En línea), y que han sido expresadas en Constituciones, Leyes, Decretos y Resueltos oficiales.

Un hecho importante ocurrido con la praxis de la lengua indígena comentado por Yáñez (1988), tiene que ver con la conservación y mantenimiento de los sistemas fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos y algunas modificaciones producto de la evolución histórica. Podemos señalar que esto constituyó una alternativa frente a las políticas de castellanización de más de casi cinco siglos.

Estas dos situaciones, por un lado la institucionalización de la educación intercultural bilingüe y por otra la experiencia de conservación de los sistemas lingüísticos indígenas, han facilitado el camino para la instrumentalización de las nuevas experiencias educativas, presente a finales del siglo XX a lo largo de nuestro continente. Algunas de ellas localizadas en la zona amazónica.

La revisión de la cronología latinoamericana del siglo XX permite conocer experiencias de maestros muy sensibilizados al abordaje de la problemática de la enseñanza de la lengua, sobre todo en lo que corresponde a la lectura, la escritura y la oralidad. Entre ellos tenemos a Dolores Cahuango (Cayambe, Ecuador) y Maria Asunción Galindo, mestiza que hablaba el quechua y el aymara, quienes: “diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna” (López y Küper, 1999. En línea). Posteriormente a la enseñanza de la lengua indígena, se propició la castellanización de los procesos de enseñanza de la lengua.

Otras experiencias importantes la constituyen la de los maestros Siñani y Pérez (1963) en Warisata, Bolivia citado por López y Küper (En línea). Ellos son los pioneros en utilizar los elementos de la organización social indígena para diseñar programas educativos impregnados de contenidos culturales propios, hasta que en la década de los años 70 aumentan las experiencias pedagógicas que tratan de trascender lo meramente lingüístico para ir hacia una planificación y un desarrollo curricular escolar “que diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales” (López y Küper, 1999. En línea), con el objeto de acercar la escuela a la

cotidianidad, a las necesidades sociales y a la metodología de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Otros hitos importantes son:

- En la década de los años 40 del siglo XX, la Organización de Estados Americanos, en Pátzcuaro (México), inicia la implementación del Instituto Indigenista Latinoamericano y reconoce a nivel continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas en los procesos de alfabetización. Con esta medida no disminuyen las pretensiones de dominación cultural y del castellano como lengua hegemónica.
- En años anteriores en los Estados Unidos se crea una institución con fines religiosos llamado Instituto Lingüístico de Verano, destinado a propiciar el asimilacionismo o colonialismo lingüístico. En este empeño se constituye en el principal aliado del Instituto Indigenista Latinoamericano, a la par que según López y Küper (1999):

En algunos territorios se implementaban procesos educativos bilingües con un uso parcial de las lenguas vernáculas y de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural, en otras, y por lo general en la mayoría de las regiones, se imponía el aprendizaje y el uso directo y sin mediación alguna del idioma dominante a través de lo que ahora se denomina 'submersión'. Dichos procesos fueron considerados hasta casi entrar los años 60, como políticas nacionales y definidos en los países hispanoparlantes como de castellanización (En línea).

Esta situación permite señalar que en muchas de las comunidades a nivel familiar se utilizaba la oralidad tradicional con base en la lengua materna como instrumento de comunicación. Mientras en la escuela se llevaba adelante la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la lengua materna, con posteriores procesos de incorporación del castellano a nivel de las actividades escolares. .

El surgimiento de movimientos indígenas militantes en la segunda mitad del siglo XX, la renombrada reunión de Barbados en 1979 y el resurgimiento de procesos democráticos burgueses a lo largo y ancho de Latinoamérica son expresiones históricas que permitieron la aparición de nuevas visiones ideológicas que ayudaron a

configurar una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe. Se observa desde la praxis, que su implementación solo se produjo a nivel de los pueblos indígenas, que en algunas partes son minorías como es el caso venezolano y en otras, mayorías determinantes tal es el caso de Perú, México, Ecuador, Bolivia y Centroamérica. Estas propuestas no tuvieron en cuenta la promoción de experiencias que implicasen a la mayoría mestiza y a los amplios sectores sociales no indígenas. En consecuencia, se considera de gran importancia estratégica abordar la enseñanza y el aprendizaje intercultural para ambos grupos sociales. Esta sería la respuesta concreta frente a las nuevas estrategias hegemónicas, tal como ha sido explicado por Cabrera (1995):

Cabe precisar que en la presente coyuntura económico-social que vive América Latina y el Caribe, caracterizada por el auge de las ideas conservadoras neoliberales, por el auge de la economía de mercado, por la reorganización de la sociedad en términos monetaristas y entre otros por la internacionalización y globalización de los procesos económicos y culturales, la cultura hegemónica en los últimos años ha venido ejecutando una nueva estrategia de dominación cultural, que le facilite la dominación ideológica, económica y social. Esta nueva estrategia es la cultura de masas (En línea).

Los pueblos indígenas han ido tomando conciencia de los peligros que representa para la supervivencia cultural las acciones de la sociedad de masas. Por eso están interesados en desarrollar el modelo paradigmático bilingüismo-interculturalidad como antítesis a la sociedad de masas y que constituye la principal contribución de la América India a la tesis de la educación diferenciada, necesaria para fortalecer la visión del relativismo cultural y de la ética. Este modelo bilingüismo-interculturalidad es conceptualizado:

Como un modelo participativo porque promueve colaboración directa y la correspondencia entre las acciones de las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos independientemente del grado de preparación formal que tengan los miembros de las comunidades, pues considera que la sociedad indígena dispone de un cúmulo de conocimientos válidos no integrados a los procesos educativos regulares por razones de discriminación (Ibidem: pág. 87).

A pesar de que en la práctica se intenta desarrollar este paradigma, aún se mantienen las estrategias de castellanización, la cual se da a través la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de la gramática: desconociendo a la oralidad como un medio para ratificar el conocimiento lingüístico indígena. Además el material didáctico utilizado en la escuela para la enseñanza de las lenguas no ha sido pertinente con la realidad cultural de estos pueblos. En vista de esta especie de limbo entre la enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua, tal como lo plantea Yáñez (1988), quien defiende la tesis de que la lengua indígena realmente es la segunda lengua, mientras que el castellano sería la primera lengua. Pero los hechos demuestran lo contrario, la lengua materna es la lengua que sirve de comunicación y la que permite la abstracción que sirve de soporte al pensamiento, como ha quedado demostrado en el estudio realizado en el presente trabajo.

Actualmente viven en América Latina 50 millones de indígenas que corresponden al 10 % del total de 500 millones de latinoamericanos. Tomando en cuenta la distribución porcentual establecida por el Instituto de Geofísica de la Universidad Autónoma de México, tenemos que la población india; en Guatemala alcanza el 48,01 % del total de la población, en Bolivia el 50,51 % (más de la mitad de la población nacional) , en Ecuador, el 24,85 %; en Perú, el 38,40 %; en México el 9,45 %; en Belice, el 13,05 %; en Honduras, el 11,89, en Chile, el 10,30 y en Panamá el 8,30 %. En el resto de los países de la región la población indígena oscila entre el 8 % y el 0,5 % de la población nacional. Venezuela tiene una población indígena porcentual de 1,48 %, que en términos netos representa un total de 315.815 personas distribuidas en una diversidad de etnias.

Para comprender el problema de la interculturalidad en educación se deben tomar en cuenta estos datos cuantitativos y analizarlos desde la perspectiva de lo que ocurre en los países latinoamericanos a partir de:

Los grados y calidades de las relaciones dadas entre las partes integrantes de la sociedad y el todo social que ella conforma, porque permite una mayor profundización para caracterizar a la cultura en la medida en que se parte de considerar a la sociedad como un sistema (Rodríguez, 1991:216-217).



La importancia de considerar los datos estadísticos y los hechos fenomenológicos permiten comprender el surgimiento de las coyunturas históricas en las que se desarrolla la educación intercultural bilingüe a partir de dos categorías fundamentales: la de clase social y la de cultura. Del análisis y comprensión de esta última, puede establecerse una línea teórica que permite sustentar el desarrollo educativo de los pueblos indígenas latinoamericanos. Esta perspectiva debe tomar en cuenta los contenidos, las experiencias y los medios que se dan en los distintos espacios educativos y realidades socioculturales y que inciden sobre los conocimientos teóricos y prácticos de la pedagogía institucional y de la pedagogía indígena, buscando así un punto de encuentro entre ambas.

Resultaría interesante presentar las experiencias de muchas regiones del continente latinoamericano, pero por específicas razones de espacio en las páginas siguientes solo se presentan los casos boliviano y guatemalteco y posteriormente una visión etnográfica de la experiencia pedagógica yanomami en la Amazonia venezolana.

### **1.1- LA EXPERIENCIA BOLIVIANA**

Bolivia es un país plurilingüal con unos 35 idiomas diferentes, algunos de ellos emparentados: o sea pertenecen a una misma familia lingüística. Los quechuas y aymaras son las mayoritarias (3 y 1,5 millones respectivamente). El resto de los idiomas son minoritarios y algunos de ellos están en peligro de extinción. Lo importante y relevante es que un 60 % de la población habla un idioma originario que bien puede ser el quechua o el aymara. En el contexto de esta realidad lingüística, los bolivianos han establecido que el plurilingüismo debe ser abordado desde el sistema educativo, el cual debe ir de la mano de la diversidad cultural: cosmovisiones, prácticas sociales y formas interpretativas de la realidad.

Desde el punto social, Bolivia en la última década presentó índices educativos preocupantes, que son reflejados por la UNESCO (2000) de la siguiente manera:

El analfabetismo funcional o absoluto en Bolivia es un fenómeno muy extendido entre la población adulta. Según el Censo de 1992 y la Encuesta Integrada de Hogares de 1997 (área urbana), la tasa de analfabetismo durante el período 1992-1997 ha disminuido de 20% a 15%. Las mujeres son las más afectadas ya que en 1992 el 28% declaró no saber leer ni escribir y el 22% en 1997. En el caso de los hombres esta tasa alcanzó 12% en 1992 y se redujo a 8% en 1997. (En línea).

A estas cifras se añade que el 55 % de las escuelas rurales solo llegan hasta el tercer grado; que de cada 120 niños y niñas solo 4 concluyen la Educación Secundaria y un estudiante promedio emplea 12, 8 años para completar los seis años de escolaridad.

A partir de 1980 se realizaron algunos proyectos puntuales promovidos por el Ministerio de Educación de Bolivia y UNICEF (Oficina de las Naciones Unidas para la Infancia), los cuales estaban destinados a atender 110 escuelas, con niños monolingües y bilingües aymaras, quechuas y guaraníes de primero a quinto grado y que abordaba como dimensiones importantes: “la elaboración de textos para las dos lenguas, la capacitación de maestros y la participación comunitaria en la gestión” (Informe del Banco Mundial, 2000). Lo importante de este esfuerzo fue que se obtuvieron experiencias sobre diseño curricular, elaboración de materiales, formación de maestros y oficialización de los alfabetos aymara, quechua y guaraní.

Este esfuerzo es completado con la decisión política de quienes elaboraron en 1.994 una nueva Constitución, que reconoce a Bolivia como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. En la Amazonía venezolana siguiendo estos pasos, inmediatamente después de la elevación a la categoría de Estado al antiguo Territorio Federal Amazonas en 1992, se abrieron los debates para la elaboración de la Constitución del Estado y que reconoció al Estado Amazonas como región con múltiples etnias, con una diversidad cultural y lingüística. Este reconocimiento es la base para reconocer la relatividad cultural de todos los pueblos y la posibilidad de interacción y construcción de una nueva pedagogía que asuma elementos de las culturas interactuantes.

## **1.2.- EL CASO GUATEMALA**

El planteamiento de la educación intercultural bilingüe entre 1970 y 1980 recorre todo el continente latinoamericano. A este fenómeno no escapan los mayas hablantes, muchos de ellos viviendo en Guatemala. La lengua maya tiene el carácter de ser bien arraigada, expresándose a través de un monolingüismo mantenido históricamente aún después del proceso colonizador. Esta situación ha llevado a precisar que se ha de situar el aprendizaje del castellano como segunda lengua, en un proceso continuo para el maya hablante, cuyo punto de partida es el monolingüismo, y, en el mejor de los casos, el punto de llegada lo constituiría el bilingüismo. Esta realidad obligó al diseño de políticas para establecer acciones a favor de instrumentar a la lengua castellana como segunda lengua. La cual ha tropezado con dificultades que tienen que ver con las grafías y su relación con los fonemas:

Con respecto a las grafías lo más importante es señalar que entre el castellano y las lenguas mayas hay 17 grafías comunes (a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y) y 13 grafías que no son comunes (b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z). Estas grafías no comunes pueden presentar problemas particulares en los niños mayahablantes, tanto para leerlas como para escribirlas (Vitón. En línea).

Luego también hay problemas en relación con las estructuras silábicas, pues en la lengua maya no tienen diptongo e hiatos y la combinación vocal-consonante-consonante que posee la lengua maya, no existe en el castellano.

En el desarrollo histórico de la Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala se percibe una primera etapa de preparación antes de 1984, año en que se pone en marcha el proyecto de educación que habría de desarrollarse hasta 1990 y que logró: La consolidación de una tecnología pertinente de educación bilingüe, con sus recursos didácticos y metodológicos debidamente validados en el campo, que permitieron atender a cerca de 260.000 niños indígenas, desde el nivel primario hasta el cuarto grado de primaria. La capacitación y profesionalización del personal técnico y docente del programa en los niveles de dirección, de maestros y de promotores educativos (Ibidem. En línea).

Diez años después, ya en 1994, la sociedad guatemalteca valora las consecuencias sociales del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe y se detiene

en “el conocimiento de la cultura maya y su profundización en la potenciación del destino de las lenguas” (Ibidem. En línea), pero también hay fuertes críticas a la unilateralidad de la educación bilingüe, destinada solo a los indígenas y limitándolas al resto de la población, fenómeno que no solo afecta a Guatemala, sino a todos los países de Latinoamérica.

Con estos registros documentales sobre aspectos importantes de la educación indígena de América y las dos expresiones seleccionadas nos hemos acercado al panorama reciente a nivel general. En la siguiente parte desde una visión etnográfica educativa se abordarán elementos pedagógicos más importantes desde la experiencia yanomami del Alto Orinoco, considerada como la primera en Venezuela por la sistematicidad alcanzada.

## **2.- LA EXPERIENCIA VENEZOLANA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE: CASOS YANOMAMI Y YE'KUANA**

Los movimientos indígenas hacia 1970 vivieron una gran efervescencia y pusieron sus ideas sobre la mesa en diversos escenarios, uno de ellos fue la famosa reunión de Barbados II (1977) En ella los indígenas y los científicos sociales plantearon la reivindicación de la identidad étnica y el derecho a la autodeterminación cultural como una constante en todas las organizaciones y movimientos indios. Todas las organizaciones exigieron el derecho a la diferencia, a que se reconozca su especificidad cultural, y a que no se les redujera a categorías sociales, como la de campesinos. Mientras eso ocurría, el estado venezolano a través de instrumentos jurídicos reconocía el derecho de una educación diferenciada y de otros derechos sociales. De esa manera la diferencia cultural fue incorporada paulatinamente a las leyes venezolanas y a los documentos internacionales. Un

ejemplo fue la promulgación del Decreto de Educación Intercultural Bilingüe donde se reconocía la diferencia desde lo escolar. Esta es una acción normativa que podríamos ubicar en los inicios de esta discusión, del cual se desprenden visos paternalistas en su implementación.

Posteriormente la Ley Orgánica de Educación aprobada en 1980, en los artículos 51 y 107 confirman la línea político-administrativa cuando en el año anterior, bajo la Presidencia de Luis Herrera Campins se promulgó el 20 de Septiembre de 1979 el Decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela y que luego condujo a que el Ministerio de Educación emitiera la Resolución 83 el 15 de marzo de 1982, en la cual se autoriza el uso de las lenguas indígenas. De acuerdo a lo establecido en el artículo 3 señala que: “Para el orden fonético de la letra de los alfabetos aprobados se aplicarán los criterios contenidos en el documento denominado ‘Caracterización del Sistema Sonoro de las Lenguas Indígenas Venezolanas’ elaborado por la Comisión Nacional de Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas” (Resolución 83, Ministerio de Educación, 1983).

Mucho antes de este esfuerzo sistematizador de las bases jurídicas del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, en el antiguo Territorio Federal Amazonas se inició una experiencia a partir del año 1975, la cual se ha sido uno de los primeros pasos en el diseño y en la ejecución de políticas a favor de una educación diferenciada para los indígenas. Esta experiencia se desarrolló entre los yanomami del Alto Orinoco. Al comienzo algunos niños de mayor edad eran llevados internos a la Escuela Granja “La Esmeralda”, regentado por los padres salesianos. Los niños más pequeños eran atendidos en las localidades respectivas.

En concordancia con el segundo objetivo específico, desde una visión etnográfica caracterizaremos aspectos determinantes de las situaciones didácticas experimentadas en el proceso intercultural yanomami. Eguillor, religiosa salesiana, quien trabajo en la escuela yanomami durante veinte años en entrevista plantea las razones por la cual era necesario un cambio educativo:

Después de haber llegado al Alto Orinoco enseguida me di cuenta que la educación para los yanomami debía ser otra cosa, que era imposible que se diera como en el resto del país. Eso fue como mi primera impresión.....Era necesario un cambio. Bueno esto vino pronto, porque varias cosas influyeron, primero que los misioneros nos íbamos dando cuenta, segundo que una vez finalizado el Concilio Vaticano II hubo un cambio en la teología misionera y en la forma de mirar los misioneros a las comunidades indígenas y el nuevo concepto de cultura que se estaba dando en el mundo (Entrevista del 3/01/2003).

En estos señalamientos podemos observar que había la disposición de llevar adelante cambios importantes en las prácticas y en las ideas, influenciados por fenómenos universales que ocurrían a nivel global y también a nivel local, cuyas acciones y posiciones intuían la posibilidad de construir una nueva realidad pedagógica, explicada por Eguillor:

Había habido una serie de encuentros entre misioneros y antropólogos, pero una cosa importante fueron las críticas que se recibieron de afuera sobre la obra misionera en general. Había pasado Barbados que fue un poco exagerada en la crítica. Pero a partir de 1975 en el Alto Orinoco se da una reestructuración de las tres zonas de trabajos que se venían realizando, cada una con una forma de llevar la tecnología, proponiéndose un cambio desde adentro, auspiciado por Monseñor Enzo Ceccarelli, quién entonces era el Obispo, que con el equipo de salesianos, salesianas, yanomami, y un grupo de asesores de afuera y antropólogos elaboramos el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Entrevista 3/01/2003).

Bórtoli, educador y religioso, quién trabajó durante veinticuatro años en las escuelas yanomami, en entrevista plantea que el cambio de visión con respecto a la educación indígena se dio por razones religiosas, cuyo pensamiento estaba siendo renovado en aquellos momentos::

Los salesianos con la finalidad de evangelizar le dimos importancia a la educación intercultural bilingüe. Nosotros entendemos por evangelización una acción liberadora que actúa sobre la persona humana de manera integral. Se anuncia la buena noticia a través de acciones sociales, como la educación intercultural bilingüe. Lo cual considero como una preparación para el encuentro con la sociedad mayoritaria, Esta acción educativa estaba destinada a consolidar la reafirmación cultural y la identidad a través del uso de los elementos de la cultura, entre ellos la lengua como su instrumento fundamental (Entrevista 30/04/2003).

El contexto en que se desarrolló el proyecto pedagógico intercultural no solo tuvo que ver con cambios de visión en lo religioso, sino también con otros, que estaban ocurriendo en muchos niveles y que estaba provocando rupturas y reacomodos. En el caso yanomami la figura de Monseñor Enzo Ceccarelli, constituye un hito importante: “fue un pionero, porque tuvo una visión, le hizo caso a las críticas que venían del mundo académico y se dio cuenta que también aquí hacia falta un cambio y que supo unir esfuerzos y ganar voluntades” (Eguillor, Entrevista 2003).

De esa manera reprodujeron importantes contactos entre adversarios o sea entre científicos sociales y misioneros en razón de las posturas ideológicas tomadas. Un hecho que ayudó en este importante contacto fue que muchos de los religiosos se habían preparado en el campo antropológico y de las ciencias sociales en general, hecho que les ayudó a transitar un camino donde ya no había enemigos “sino que teníamos una causa común: estaban de por medio los indígenas. Esa causa común eran los indígenas, los pueblos y las culturas, que nos dejaron dejar atrás posturas antipáticas, posturas viejas y empezar una nueva forma de trabajo” (Eguillor, Entrevista 2003).

A la par que se desarrollaban estos cambios muy localizados, la educación de los indígenas comenzaba a ser un tema de preocupación a nivel latinoamericano y del país; y que Eguillor visualiza de la siguiente manera:

Además con el correr del tiempo, la misma sociedad venezolana, desde el Ministerio de Educación, donde estuvo una gran mujer: Trina Rivero de Liendo. Ella no entendía mucho de esto, pero llamó a todas las personas que les podían dar aportes. Se crean como unos lazos de unión y se promueven unos estudios de la situación de las comunidades indígenas, hasta que cuaja en 1979, con Luis Herrera Campins, el Decreto 283, que nos sirvió de mucho para implantar el proyecto educativo yanomami (Entrevista del 3/01/2003).

Una vez puesto en marcha el proyecto, la preocupación estuvo centrada en lo organizativo, en la formación de los promotores que cumplían funciones docentes y en la elaboración de los materiales instruccionales, a la vez que avanzaba a nivel planetario una nueva valoración de las culturas.

La formación de los agentes pedagógicos constituyó un eje estratégico importante en el desarrollo del proyecto, de tal manera que según Eguillor:

Desde un primer momento se implica a los yanomami como promotores, incluso la mujer. A los primeros estudiantes se les implica como promotores. Fue un trabajo de preparación por mucho tiempo, de seguimiento, de evaluación de resultados, de enseñarles la metodología, de aprender de ellos, de ir practicando elementos de la educación tradicional, trayendo al aula a los shamanes y a los ancianos para que ayudaran. Todo esto fue un movimiento interesante (Entrevista del 3/01/2003).

También ha resultado de gran valor la relación de lo escolar con la vida de la comunidad, de esa manera se planteó que además del proyecto escolar debería encauzarse “la creación del proyecto socioeconómico ‘Shabonos Yanomami del Alto Orinoco’ (SU Yao), que al poco tiempo se llegó a reconocer como una organización yanomami” (Eguillor, Entrevista, 2003).

La organización partía del establecimiento de niveles de aprendizaje en lugar de los grados que conocemos en el sistema escolar venezolano y que tenía como elementos importantes la socialización y el desarrollo biológico y psicológico sobre la etnia yanomami, expresado por Eguillor de la siguiente manera:

Tomamos conciencia que tenía que haber otra estructura, que no podía ser por grados y se determinó la edad para entrar a la escuela. Nos pudimos dar cuenta que no podía haber un kinder, porque la escuela no podía sustituir a la familia y al proceso de socialización y trabajar con unos elementos que eran interesantes en este proceso de cambio, tales como las primeras letras, la matemática y estructurar la parte histórica. La organización fue por niveles, eran tres, y se correspondían con las etapas del crecimiento desde la infancia hasta la adolescencia: prepegiüs, maranapis y luego al final los mocos y las puyas para los muchachos y muchachas (Entrevista del 3/01/2003).

Otros aspectos importantes de lo organizativo tiene que ver con el espacio y con el tiempo. El proyecto educativo toma en cuenta que las escuelas creadas cumplían funciones nuclealizadoras en puntos estratégicos de la Orinoquia yanomami: Ocamo, Mavaca, y Platanal por tener mayor población. No obstante, en los espacios geográficos periféricos había un considerable número de población en edad escolar. Para dar una respuesta Eguillor explica que:



Un muchacho que conocía el método y que se había iniciado dentro del propio shabono, creaba lo que podríamos llamar la escuela y donde hacía una primera incursión, donde había un ambiente con los adultos muy propicia para la interculturalidad y donde había una relación muy directa con los mayores (Entrevista del 3/01/2003).

De esa manera se multiplicaron las posibilidades de acceso a la escolaridad y a la concreción de una práctica pedagógica en una de las áreas más remotas del territorio venezolano.

El uso del tiempo y el cronograma del año escolar sufrió modificaciones, provocando ciertas rupturas con la práctica administrativa escolar venezolana y adquiriendo un carácter experimental. Los lapsos y las prácticas sufrieron modificaciones basadas en argumentos socioeconómicos, explicado de la siguiente manera por Eguillor:

El muchacho cuando llegaba la etapa de pescar se iba con sus padres y cuando salía de wayumi la escuela se interrumpía. El calendario no era de octubre a julio, sino que se regía según la dinámica social. Por ejemplo en el mes de enero habían fiestas y muchas actividades, porque abundaban los peces y los huevos de terecay . Así se desarrollaba la socialización yanomami. Así que en julio comenzaba a escasear la comida, pero no terminábamos las clases, sino que seguíamos hasta agosto (Entrevista del 3/01/2003).

A la hora de emprender la sistematización de lo curricular, se tomó en cuenta el hecho de que la cultura yanomami tiene un carácter oral. Había que estructurar un conjunto de relatos y mitos para que la escuela cumpliera su función de transmitir y conservar la herencia cultural a través de la oralidad. Pero también se comenzó a escribir. A la hora de elaborar el texto según Eguillor:

Significaba que íbamos a estructurar un determinado tipo de narrador. En esto nos ayudó mucho el antropólogo Dr. Jacques Lizot. El elegía a la hora de escribir un mito, no una sola versión, sino tres. Además se convocaba a los ancianos y a la comunidad y ellos podían decir, esto no es así, sino así. Así el muchacho se enriquecía con los mitos y la oralidad (Entrevista del 3/01/2003).

El encuentro del niño yanomami con los otros procesos de la lengua, tales como la lectura y la escritura, las cuales conjuntamente con la oralidad, constituían un sistema

de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, para luego, en una segunda etapa introducirle al castellano. Utilizaban un sistema de fichas basadas en la cultura yanomami y en el alfabeto occidental y que eran utilizados a través de la ruta visual y el método global.

Las fichas tenían 25 centímetros de largo por 15 de ancho. Eran 32 letras del alfabeto y 32 figuras que eran representaciones con elementos del entorno del niño y por detrás tenían una palabra. “Con los dibujos componían palabras e incluso llegaron a componer frases. Después se comenzaba con la enseñanza de la escritura y con esos mismos dibujos componían las palabras y las frases” (Eguillor, Entrevista, 2003).

Un aspecto innovador de esta práctica pedagógica lo constituye la utilización de los signos étnicos en el desarrollo del proceso lectoescritor. Este hecho puede contribuir a sistematizar una didáctica para la enseñanza de la lengua con un marcado carácter intercultural. De las etnias se tomarían sus respectivos signos y del acervo occidental las grafías, las cuales ya están siendo asumidas históricamente y culturalmente. Esta práctica también le daría un sentido de simultaneidad a la oralidad, a la lectura y a la escritura con significado. Eguillor nos permite registrar que fue lo que ocurrió en esta experiencia del Alto Orinoco:

En la primera etapa hacían la lectura a través de los signos de la etnia. Primero se pintaban y adornaban, también se acercaban a la artesanía y luego se les decía vamos a leer. El primer día de clase ya los muchachos leían. ¿Qué leían? Los signos de la etnia. Sabían tipikiwë, shopohawë, ëyëkëwë, torekewë, que los veían reflejados en el rostro de los compañeros y en la artesanía. Luego se les decía vamos a escribir en el pizarrón algo nuevo que nunca habían hecho. Tomaban la tiza y hacían un dictado: tipikiwë, ëyëkëwë y luego el muchacho decía sé escribir, porque escribía los signos de la etnia (Entrevista del 3/01/2003).

Bórtoli también comunica la experiencia con respecto a los signos y la escritura, en una cultura en la que siempre predominó la oralidad como forma de comunicación y de expresión del conocimiento:

Había que buscar un método para la enseñanza de la lectoescritura, Tuvimos que hacer estudios de tipo antropológico. Analizar como íbamos a introducir la escritura en una cultura ágrafa que aparentemente no tenía un sistema de transcripción a través de la escritura. Nos dimos cuenta que si tenían sus grafías, tenían sus signos. Pintan el

cuerpo con onoto, pintaban las flechas y las cestas. Cada uno de estos signos tenían su nombre, su significado y una relación social. Al comienzo los niños escribían en la arena con sus dedos, utilizando un poco las destrezas de las manualidades. Estuvimos observando los signos que se utilizaban en las representaciones corporales, en las cestas y en los adornos de los objetos. Clasificábamos estos signos y cuando iniciábamos a los niños en la caligrafía, éstos lo hacían reproduciendo estos signos. Comenzaban utilizando el onoto, escribiendo en su cuerpo y en el de sus compañeros, luego aprendieron a utilizar la tiza para escribir en el suelo, los palitos para escribir en la arena y luego al final utilizaban el lápiz y el cuaderno (Entrevista del 30/04/2003).

El proyecto además de tomar en cuenta estos elementos culturales para enriquecer la didáctica, no olvidó lo importante que son los recursos, tanto los impresos como los audiovisuales para el ejercicio de la enseñanza. Una vez establecido el alfabeto yanomami se hizo un gran esfuerzo de publicación de textos que servían de apoyo a las actividades escolares, registrado por Bórtoli de la siguiente manera:

Era difícil utilizar tecnologías sofisticadas, no había luz eléctrica, las cámaras fotográficas se dañaban con la humedad, inclusive la tiza a veces no funcionaba. Teníamos la intuición de que ellos tenían una grafía y que tenían instrumentos para escribir y que nosotros podíamos utilizar esas tecnologías. Se utilizaba el onoto para pintar o la arena para dibujar, o sea utilizábamos las cosas de la naturaleza. Aparte de las fichas utilizábamos los medios clásicos: las pizarras convencionales y los papelógrafos para poder trabajar en esa línea. Después comenzamos a pensar en la elaboración de textos escolares para la lectura. Fijamos como primeros contenidos la mitología y los hechos de la vida cotidiana. Para reconstruir el sistema mitológico los ancianos narraban los hechos y los miembros de la familia lo hacían con los acontecimientos de la vida normal. En la narración mitológica se utilizaban distintos géneros literarios de la lengua yanomami. También recogimos las distintas composiciones que hacían los alumnos. Todo ello eran incorporados a los textos escolares de lectura que fuimos publicando con la mejor edición posible, para que ellos se dieran cuenta que su lengua y su sistema era tan válido como los de las otras culturas que tenían libros (Entrevista del 30/04/2003).

Todo este proceso que ocurrió en las transformaciones metodológicas de la lengua yanomami, tuvo una complementariedad que Eguillor ratifica de la siguiente manera:

Además de la tecnología impresa que llevó a la publicación de siete (7) libros. Nosotros nos dimos cuenta que hacía falta elementos de la tecnología. Las Embajadas tenían programas muy buenos sobre fauna, flora y elementos culturales del resto de la

nación. Las Embajadas nos prestaban esto.....Fue una manera muy bonita de dar a conocer a los yanomami aspectos de otras culturas que eran interesantes (Entrevista del 3/01/2003).

Se infiere que como consecuencia de lo anterior que los niños yanomami se estaban convirtiendo en consumidores de productos audiovisuales. No obstante, según Eguillor se produjo una ruptura a través de las siguientes situaciones:

Hubo un momento en que los yanomami despertaron mucho interés, porque hubo como un avasallamiento del turismo y a la vez controversia por una famosa resolución que impedía que grupo de extranjeros y de investigación se acercaran hasta allá, sin la permisología correspondiente. Los yanomami eran captados por las cámaras de los visitantes y muchas veces se sintieron mal por la forma en que los presentaban. Ellos dijeron por qué no podemos hacer eso y presentar nuestra cultura, así se presentó un proyecto para contrarrestar esa continua exposición de fotos. Los yanomami querían tener un protagonismo para comunicar (Entrevista del 3/01/2003).

La intencionalidad de contrarrestar la avalancha tecnológica visual se hizo realidad cuando un cineasta norteamericano, que había sacado muchas fotos a los yanomami, tal vez queriendo contribuir con el nuevo proceso, les donó una cámara y los inició en la difícil tarea de utilizar la tecnología de la imagen, cuya experiencia narra Eguillor: Cuando había algo interesante, una fiesta, alguien que llegaba, un yanomami salía con su cámara y era el que fotografiaba al que venía de afuera. De esta manera los yanomami de ser fotografiados pasaron a ser fotógrafos. De ser tomados por las cámaras pasaron a ser camarógrafos y entonces se implementó este proyecto de medios audiovisuales. Tuvo su auge y su momento y fue de gran provecho. Se utilizaba en la escuela, en las fiestas y en los grandes acontecimientos que ocurrían allí (Entrevista del 3/01/2003).

Esta experiencia en la Orinoquia yanomami constituyó un proceso integral, basado en un modelo didáctico producto de la realidad y acompañado de un discurrir histórico que en una primer momento fue de contacto y de carácter neocolonizador, y que a medida que fue avanzando el tiempo y como consecuencia de la transformación de las ideas pedagógicas y antropológicas surgieron nuevos pensamientos y actitudes, que dieron paso a la preparación del proyecto educativo yanomami,

precedido de momentos de búsqueda, delimitación e implantación del alfabeto yanomami.

Es justo reconocer el papel desempeñado por Monseñor Enzo Ceccarelli, quien fue el impulsor de las nuevas ideas y de acciones muy específicas a favor de la educación intercultural. Este esfuerzo coincidió también con el cambio de políticas de parte del Ministerio de Educación al implementar las primeras experiencias de Educación Intercultural Bilingüe, que tuvo una fase experimental desde 1980 hasta 1983 y de generalización a partir de 1984. Posteriormente, poco a poco el Estado fue perdiendo interés por su desarrollo, produciéndose varios intentos de incorporarla a los planes de Educación Básica Rural.

A partir de 1999 en el Estado Amazonas se recobra el interés tanto del Estado como de los mismos pueblos indígenas por desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe, pero desde una nueva visión y de nuevas formas organizativas, tal como lo reseña Moreno, quien desde 1999 se viene desempeñando como Coordinador de Educación Intercultural Bilingüe en el Estado Amazonas:

El proceso en el Estado Amazonas arrancó en todo lo referente a la organización interna de la Zona Educativa y a la de los propios pueblos indígenas, para que ellos desde su proyecto histórico, puedan asumir su proyecto educativo propio desde el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. En cuanto a la Zona Educativa se organizó el Consejo de Docentes Indígenas, garantizando la participación de los pueblos indígenas presentes en la región. De modo que con ellos se pueda ir diseñando las políticas, las estrategias y la implementación de un modelo específico de Educación Intercultural Bilingüe (Entrevista del 14/12/2002).

La parte organizativa fue clave en el desarrollo de la propuesta pedagógica, tomando en cuenta que en todas sus facetas las decisiones fueron ampliamente democráticas y participativas: “A nivel de pueblos, cada uno de ellos, organizó el trabajo. Donde ellos en Asamblea, eligieron a los coordinadores y representantes sectoriales y a quienes tenían la responsabilidad de ejecutar e ir operativizando las políticas y las estrategias en su sector (Moreno, 2000: Entrevista).

Por razones coyunturales y situacionales la implementación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en el Estado Amazonas, en esta nueva etapa, se

inició con el pueblo ye'kuana, pero ahora fortalecido por derechos reconocidos en la nueva Constitución de 1999, según la cual:

El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones (Capítulo VIII, Artículo 121).

Previo a este reconocimiento se notaba una atmósfera en círculos muy específicos en la que había la intención de incorporar la educación intercultural bilingüe a los programas de Educación Básica y que los contenidos que tenían que ver con las culturas indígenas fueran desarrollados en los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula. Pero la experiencia del pueblo ye'kuana marcó un camino distinto, partiendo de algunas interrogantes problematizadoras frente a cual para el diseño curricular, la preocupación central pasaba por abordar el tema de la pedagogía ye'kuana planteado a nivel de preguntas por Moreno de la siguiente manera:

¿Cómo es la forma de enseñanza en el pueblo ye'kuana?. ¿cuáles son sus criterios y experiencias pedagógicas? Todo esto como primer paso y como primer elemento para abordar el diseño curricular. En tal sentido durante el 2000 y el 2001 el pueblo ye'kuana a través de asambleas sectoriales y a través de asambleas el pueblo ye'kuana reflexionó sobre sus prácticas pedagógicas tradicionales y como ellas, puedan ser transferidas a la educación formal en la escuela (Entrevista del 14/12/2002).

Cabe señalar que las asambleas sectoriales son aquellas que se daban en razón de la distribución geográfica y son tres: Alto Orinoco, Alto Ventuari y el Caura, en los Estados Amazonas y Bolívar. Con estas formas organizativas y con la problematización sobre lo curricular se dio inicio a la elaboración de la Guía Pedagógica ye'kuana. Observamos en su desarrollo un alto contenido de participación en su diseño y elaboración, que lo convirtió en un foro permanente y en una especie de grupo de reflexión, para discutir sobre el futuro de sus escuelas basado en nuevas prácticas pedagógicas, lo cual es analizado por Moreno de la siguiente manera:

A través de las asambleas se garantiza la participación del pueblo, la representatividad y la legitimidad de los resultados de ese proceso y la posibilidad de tener un espacio para mirarse a sí mismo, hablar de sí mismo y poder hacer por

primera vez Antropología ye'kuana, pero elaborada desde una visión propia y luego reflexionar sobre lo que es el proyecto educativo en el marco del proyecto histórico de cada uno de los pueblos y por último ir analizando desde su historia y desde sus prácticas cotidianas lo que es la pedagogía ye'kuana, como se transmiten los conocimientos tradicionales y todos los elementos que han ido generando como cultura que se transmite de una generación a otra. Primero visualizar eso, para luego insertar ese aporte en la escuela, en el aula y en la práctica pedagógica del docente (Entrevista del 14/12/2002).

Esta propuesta es viable, ya que las razones coyunturales y las condiciones sociohistóricas así lo han permitido. No obstante se han encontrado con algunos tropiezos que tienen que ver con el alfabeto ye'kuana. Este hecho temático es de interés para este trabajo por ser la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura sus pilares fundamentales. En la praxis de los estudios lingüísticos y en consecuencia del alfabeto propio reconocido por el Ministerio de Educación, encontramos un trabajo desarticulado, acompañados de una ausencia del estado venezolano frente al problema y con una fuerte presencia de iglesias y antropólogos. Según Moreno (2002) los aportes de éstos últimos han tenido que ver con:

Los alfabetos y como pasar de la oralidad a la escritura. Cada quien ha ido dando su aporte y en ellos hay cosas que chocan. Después de mucho tiempo el pueblo ye'kuana se ha dado a una revisión, ha recogido todos esos aportes: los está revisando, analizando y evaluando; para más tarde tomar una decisión como pueblo, ya sea utilizando un criterio político, pedagógico ó práctico. Este hecho facilitaría definir la grafía y las diferencias dialectales (Entrevista del 14/12/2002).

Estos problemas lingüísticos que ha experimentado el pueblo ye'kuana, son iguales a los que le has tocado enfrentar a los demás pueblos de la Amazonía venezolana, en razón de su diversidad y de los intereses que confluyen sobre ellos y sus dominios geográficos y que van desde intereses políticos, culturales, económicos hasta los que tienen que ver con la solidaridad con los pueblos indígenas.

La Guía Pedagógica Ye'kuana estuvo lista a mediados del año 2002, pero sin resolver el problema del alfabeto, no obstante en el denominado Proyecto Escuela establecen que: “Se debe trabajar en la unificación del alfabeto dhe'cwana/ye'kuana bajo la modalidad de talleres, integrando a los tres sectores: Alto Orinoco, Alto

Ventuari y Alto Caura” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Guía Pedagógica Ye’kuana para la EIB, 2002).

Esta será una tarea a desarrollar en los nuevos tiempos, en la que habrá que buscar consensos en la utilización oral y escrita de la lengua ye’kuana, hecho que facilitaría su presencia como pueblo que dialoga con las otras culturas, pero también crea las bases para que otros le reconozcan y le respeten.

La cuestión instrumental como medio para fortalecer la oralidad y el desarrollo de la lengua no escapa al análisis de parte de los indígenas: “Ellos están demandando, como lo señalaron en la última revisión de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas que se hizo en la Isla de Ratón, que se hiciera hincapié que en el contexto mundial cada vez se va más hacia los medios audiovisuales” (Moreno, 2002: Entrevista).

Observamos así, una necesidad sentida de parte de ellos de darle al uso social de la lengua un sentido práctico, utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información., apoyándose así en los: Compact Disc, la radio comunitaria, la televisión, los videos y todo lo que le permita la transmisión de la cultura a través de la oralidad y que ella a través de la oralidad garantice fortalecerse, sin descartar los aportes que trae la escritura” (Moreno, 2002: Entrevista).

Los medios electrónicos están ligados fundamentalmente a la oralidad, no obstante con el surgimiento de la multimedia e internet, la escritura, la imagen y la oralidad cada vez se van integrando más promoviendo así el uso de la lengua en el contexto de las relaciones sociales. Esta visión de lo audiovisual y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información permitirán reconstruir lo cultural y lo pedagógico, tarea que ahora se extiende más allá de lo realizado por los ye’kuanas, en virtud, de que los jivis, los piaroas y otras etnias de la Amazonía venezolana están retomando el camino de construir su proyecto educativo desde la reflexión.

### **3.- EL EJE CARRETERO SAMARIAPO-PUERTO AYACUCHO UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA DIDACTICA DE LA LENGUA**



## **Y LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN.**

Las experiencias que acabamos de registrar y que tienen que ver con el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Estado Amazonas (Venezuela), demuestran que no ha sido un proceso homogéneo, debido a que ha tenido momentos de interrupciones y rupturas, las cuales no han permitido un avance significativo en el desarrollo de la educación. En la microregión ubicada al sur de Puerto Ayacucho a lo largo del eje de carretero Puerto Ayacucho-Samariapo, objeto de parte de nuestro estudio, conviven varias etnias, pero la de mayor población son los jivis, le siguen los piaroas y los piapocos. La mayoría de ellos son pueblos pescadores, cazadores y recolectores, altamente influenciados por la cultura urbana que irradia la capital del Estado Amazonas. La vida económica es parecida en las tres etnias. A continuación Santos (1989) explica que:

La base económica la constituye su tradicional conuco diversificado donde cultiva principalmente la yuca brava, para la elaboración del casabe y el mañoco que es el pan de cada día, hacer la bebida fermentada (el yarake para la fiesta) y la sabrosa katara (exquisito condimento para el sancocho o comida) (pág. 47).

La cotidianidad de estos pueblos se debate entre la cultura de la yuca y los elementos más influyentes de la cultura urbana, tales como la burocratización del Estado, la circulación de bienes y capital, aunque aún con cierta timidez y la influencia de medios de comunicación con altos componentes externos, tanto en su organización como en su programación. A partir de esta visión hemos construido un diseño metodológico descriptivo que contribuye a reconstruir las realidades a partir de los distintos análisis que se hacen utilizando datos cuantitativos y que permite adentrarnos en los fenómenos sociales y pedagógicos para abordar, entre otros, una visión teórica y de acción sobre el tema de la enseñanza de la lengua y las tecnologías de la comunicación y la información, cuestiones que serán abordadas a continuación.

### **3.1.- ESPACIO, POBLACION ESCOLAR Y MUESTRA EN EL CONTEXTO DEL EJE CARRETERO PUERTO AYACUCHO-SAMARIAPO.**

En correspondencia con el objetivo 2, en este apartado se presenta una caracterización cuantitativa sobre aspectos de la práctica educativa de los niños y los educadores objeto de nuestro estudio en el contexto que nos ocupa, a partir de los resultados de la información recolectada, través de la aplicación de encuestas con el objeto de explorar algunos aspectos relacionados con el uso y enseñanza de la lengua, de los materiales de lectura y de escritura y de las tecnologías de comunicación y la información. De este modo se pretende configurar e interpretar las realidades sociales desde el construccionismo social, el cual debe ser complementado a través de la pedagogía cognitiva y del campo específico del constructivismo didáctico

El primer paso ha sido delimitar el espacio geográfico para nuestro estudio descriptivo, localizándolo desde el puente de Cataniapo hasta Mirabal, dos puntos ubicados a lo largo del eje carretero que va de Puerto Ayacucho al puerto de Samariapo y donde pudimos detectar la presencia de un total de 15 escuelas de Educación Básica con una población de 877 estudiantes para el año escolar 2001-2002. De ese total se seleccionó una muestra de 216 estudiantes, más o menos equivalente al 25 % de la población, tal como se aprecia Tabla No. 4, donde se identifica cada una de las escuelas, el centro poblado donde está ubicado, la matrícula de cada una de ellas y el número de alumnos encuestados. En el caso de los niños los instrumentos la muestra fue seleccionada del total y no por cada una de las escuelas. En forma arbitraria se determinaron las cantidades a aplicar. Una vez recolectada la información fue procesada en una matriz de doble entrada, donde cada fila representa a una persona y las columnas representan cada una de las informaciones solicitadas.

A continuación presentamos la Tabla N° 4 donde presentamos el resumen de escuelas, la matrícula del año 2001-2002 y el número de alumnos seleccionados para la recolección de datos que en su totalidad representa una muestra de 216 estudiantes

TABLA N° 4  
 ESCUELAS DE LOS CENTROS POBLADOS  
 EJE CARRETERO SAMARIAPO-PUERTO AYACUCHO  
 AÑO ESCOLAR 2001-2002  
 MATRICULA TOTAL Y MUESTRA SELECCIONADA

| Escuela                  | Centro poblado    | Total Matrícula | N° de estudiantes seleccionados para recolectar los datos |
|--------------------------|-------------------|-----------------|---|
| Esc.B. Pedro Camejo      | Babilla de Pintao | 62              | 19  |
| EB. Andrés Eloy Blanco   | Pintao            | 51              | 13  |
| U.E. Ezequiel Zamora     | Rueda             | 47              | 11  |
| U.E. Padre Juan Vernet   | Montaña de Tigre  | 10              | 03  |
| E.B. José María Vargas   | Agua Blanca       | 139             | 20  |
| E.B. Luis Alberto Ravell | Paria             | 87              | 27  |
| U.E. Lino de Clemente    | Platanillal       | 69              | 20  |
| U.E. Luis Rottmager      | Coromoto          | 137             | 33  |

|                                     |                      |     |     |
|-------------------------------------|----------------------|-----|-----|
| U.E. Don Bosco                      | Churuata Don Ramón   | 35  | 11  |
| U.E. Intercult. San José de Mirabal | Mirabal              | 88  | 24  |
| E.B. Nelson Villamizar              | El Porvenir          | 19  | 5   |
| U. E. Maria de Maniglia             | Sabaneta de Guayabal | 48  | 10  |
| U.E. Rufino Blanco Bombona          | Sabana del Tigre     | 38  | 10  |
| E.B. San Juan de Dios               | San Manuelito        | 17  | 4   |
| E.B. Antonio José de Sucre          | Puente Paria         | 30  | 6   |
| Total:                              |                      | 877 | 216 |

Fuente: Departamento de Estadística  
Zona Educativa del Estado Amazonas, 2002

El cuadro refleja en forma muy clara la distribución matricular en cada una de las escuelas donde se aprecia la existencia de dos instituciones escolares medianamente de mayor capacidad que concentran más de 100 alumnos. Entre ellas se encuentran las escuelas de Agua Blanca y Coromoto, cuyos poblados tienen un peso importante en la configuración política del espacio, por ser las que tienen cuantitativamente más población. Luego cabe señalar que en el resto de los poblados las escuelas son de tamaños intermedios, comprendidos entre 88 y 10 alumnos. El tamaño de la matrícula escolar está en relación con las características demográficas del poblado donde está ubicada la institución escolar. Esta situación matricular tiene consecuencias en el ámbito político, económico y cultural, cuyos estudios deben constituirse en importantes líneas de investigación porque permite definir la vocación económica de sus pobladores y la capacidad que tienen para fortalecer las políticas oficiales del ámbito cultural y social. Lo cultural tiene que ver con los aspectos que hemos abordado en este trabajo como son la comunicación y las tecnologías que le sustentan y la lengua como constructo específico del hecho cultural. Su conocimiento e interpretación permite ampliar los horizontes conceptuales, actitudinales y procedimentales implícitos en la enseñanza y el aprendizaje, que

facilita la configuración del constructivismo didáctico desde de la interculturalidad y el bilingüismo, apoyados en los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este estudio también tenemos una población de 80 educadores, los cuales han sido tomados como objeto de estudio en un 100 % para la realización de esta investigación. El motivo por el cual se tomó este territorio geográfico como objeto de estudio, radica en que es un espacio donde habitan los poblados indígenas, con la mayor influencia cultural occidental por su cercanía a la ciudad de Puerto Ayacucho. No obstante, son pueblos con una gran fuerza cultural que luchan por sobrevivir a través de su identidad cultural y étnica.

Los datos fueron recolectados a través de dos instrumentos :

*Encuesta A:* (Anexo) dirigida a 216 estudiantes con el propósito de recoger información sobre la lengua utilizada como vehículo de comunicación en el contexto familiar y escolar, los materiales de lectura y el carácter de las primeras experiencias de escritura, además de caracterizar el grupo objeto de estudio.

*Encuesta B:* ( Anexo) dirigida a educadores de las escuelas objeto de estudio con el propósito de recolectar información sobre el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, tanto las que potencialmente se puede utilizar en la escuela, como las que emplea en la praxis cotidiana.

### **3.2.- CARACTERIZACION DE LOS NIÑOS SUJETOS DEL ESTUDIO**

Los resultados de las encuestas, permitieron caracterizar los sujetos de estudio (alumnos) tal como se muestra en la tabla siguiente:

TABLA N° 5  
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA SEGÚN EL GÉNERO  
(Año Escolar 2001-02)

| Género | N°  |
|--------|-----|
| Niños  | 107 |
| Niñas  | 109 |
| Total  | 216 |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002)

Se observa que la distribución de los estudiantes de la muestra según el género es homogénea. Este dato es necesario porque permite hacer comparaciones históricas y establecer cuán importante ha sido la incorporación del género femenino a plenitud a la vida social, cuando en otros momentos históricos la presencia del género masculino predominó en los contextos escolares. Hoy día se puede señalar que la mayoría de los niños y niñas sin tomar en cuenta su género, asisten a la escuela básica sin limitaciones de ningún tipo.

Las edades constituyen otro factor que permite definir las características necesarias para explicar el desarrollo intelectual y poder definir desde la didáctica, actividades específicas y apropiadas en el desarrollo del currículo. La Tabla N° 6 muestra la distribución de edades y permite caracterizar las unidades de análisis atendiendo al fenómeno etario.

TABLA N° 6  
Distribución de la Muestra según la edad  
(Año Escolar 2001-02)

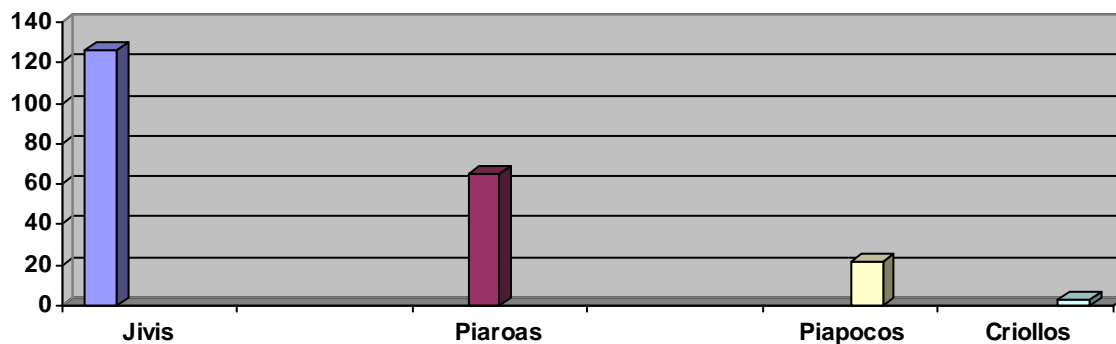
| Edades     | N° de Estudiantes | %     |
|------------|-------------------|-------|
| 5-7 Años   | 7                 | 3,24  |
| 8-10 Años  | 77                | 35,64 |
| 11-13 Años | 100               | 46,29 |
| 14-16 Años | 32                | 14,81 |
| Total      | 216               | 100   |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros. (2002)

El mayor porcentaje de niños y niñas (81,93 %) se concentra en las edades comprendidas entre 8 y 13 años. Estos datos permiten inferir la importancia que tiene el diseño de un marco metodológico para la enseñanza adecuada y la utilización de soportes tecnológicos que posibiliten la comunicación y la información en ese rango de edades, sin descuidar a los casos que se encuentran fuera del rango mayoritario.

Las escuelas objeto de estudio están ubicadas en áreas habitadas por indígenas, lo que permite señalar que los niños y niñas que asisten a estas escuelas en su mayoría son aborígenes y por lo tanto forman parte del mapa de la diversidad cultural que caracteriza al Estado Amazonas. El Gráfico N° 1 permite observar la distribución de los estudiantes según la etnia lo que permite constatar la diversidad y el carácter cultural y social de una realidad poblacional que puede ser transformada desde la perspectiva de un proyecto societario con un componente educativo importante.

GRAFICO N° 1  
Distribución de la Muestra según la Etnia  
Año Escolar 2001-2002



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002).

El gráfico permite reconocer una fuerte presencia de población indígena, solo el 1,38 % de la muestra no es indígena. No obstante, hay dos grupos étnicos distintos que numéricamente dominan el escenario: los jivi y los piaroa. Al realizar comparaciones históricas evolutivas de los distintos espacios microregionales que conforman a la Amazonía de Venezuela, se puede establecer que este dominio geográfico específico, es el que históricamente ha servido de asiento a estos pueblos desde hace mucho tiempo. Ya desde las visitas de Humboldt se registra una importante presencia piaroa, que a lo largo del siglo XX numerosos investigadores han descrito como un hecho importante. Mucho más tarde, el pueblo jivi se fue incorporando a este espacio desde los llanos del Vichada, que debido a su carácter trashumante en un primer momento fue percibido como un pueblo inestable. Lo importante es que tengamos clara la percepción que estas son tierras de fuerte presencia jivi y piaroa y en menor número los piapocos, quienes reducen su presencia al poblado de Aguas Blancas.

Uno de los aspectos más importante que origina la diversidad es la complejidad del hecho comunicacional. La lengua es el vehículo de la comunicación, pero se observa que en estos niños, debido a la experiencia social familiar entran en contradicciones con la experiencia escolar por el uso de las lenguas. Su vida se debate en una permanente confrontación interna, entre las prioridades de uso de la lengua materna y la lengua española. No obstante, la lengua utilizada en el medio familiar determinará las formas y los niveles de abstracción mental, lo cual es determinante para las posibilidades creadoras del pensamiento y la construcción literaria o coloquial en sus manifestaciones comunicativas orales. A continuación presentamos la Tabla N° 7 donde se presentan los datos referidos a la lengua que utilizan los niños de la muestra en el medio familiar según información suministrada en la encuesta.



TABLA N° 7  
La lengua que utilizan los niños en el medio familiar (según muestra)  
Año Escolar 2001-2002

| Lengua                  | N°  | %     |
|-------------------------|-----|-------|
| Jivi                    | 103 | 48,69 |
| Jivi y Español          | 11  | 5,09  |
| Jivi, Piapoco y Español | 01  | 0,46  |
| Piaroa                  | 62  | 28,70 |
| Piaroa y Español        | 01  | 0,46  |
| Piapoco                 | 19  | 8,79  |

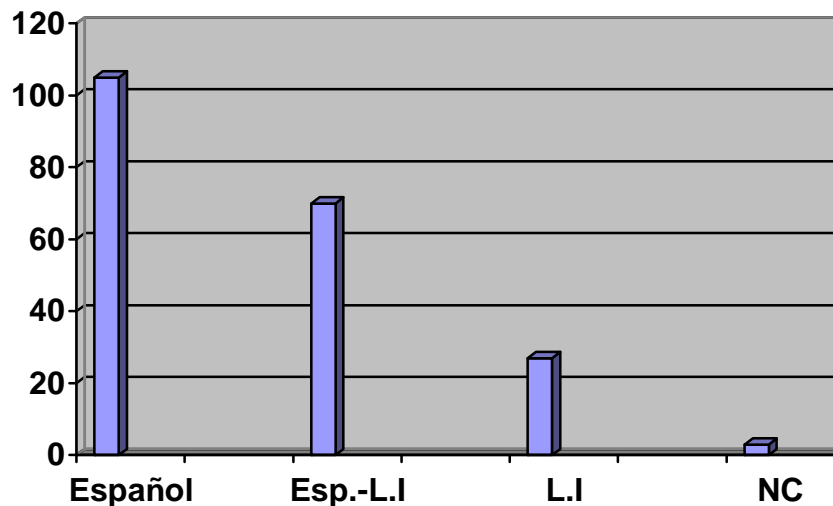
|              |    |      |
|--------------|----|------|
| Puinabe      | 01 | 0,46 |
| Español      | 17 | 7,08 |
| No respondió | 01 | 0,46 |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002)

Estos resultados permiten señalar que la lengua materna según la respectiva etnia de donde proviene el niño es la más utilizada en el medio familiar. Este hecho permite inferir que el español en el medio familiar es la segunda lengua y la utilizan sobre todo para comunicarse fuera del contexto familiar, no obstante se hace necesario llevar adelante investigaciones más amplias para corroborarlo.. También el estudio indica que las lenguas predominantes en este contexto geográfico son la jivi y la piaroa. Ahora nos preguntamos: ¿Qué ocurre en la escuela en cuanto a la lengua predominante utilizada como vehículo de comunicación?. El siguiente gráfico permite la visualización del fenómeno desde el medio escolar.

#### GRÁFICO N° 2

Distribución de la Muestra según la lengua que utilizan los niños en el medio escolar  
Año Escolar 2001-2002



Fuente:

Encuesta realizada por Noguera, y otros (2002)

**Leyenda:**

Español: Lengua Española  
 Esp-L.I.: Lengua Española y Lengua Indígena  
 L.I.: Lengua Indígena  
 NC: No contestó

Desde la visión de los niños, la lengua más utilizada en la escuela es el español, por lo tanto es la lengua que desde la praxis comunicacional se convierte en primera lengua, produciéndose de esta manera un cambio de rol lingüístico. Por lo tanto en la escuela la primera lengua es el español y la lengua indígena vendría a ser la segunda. Esta situación origina un conflicto interno que vive el niño en su cotidianidad: en la escuela debe comunicarse en español, mientras que en su casa debe utilizar la lengua india. El carácter de primera y segunda lengua depende del escenario donde se encuentre el niño. Este hecho permite evidenciar la necesidad de elaborar políticas, estrategias y modelos didácticos específicos para aborden la interculturalidad y el bilingüismo como una realidad compleja, pero desde una práctica donde las lenguas adquieran un valor comunicativo y expresivo en igualdad de condiciones para de esta

forma ser reconocidas como parte de la experiencia vital. Nuestra propuesta va en la línea de utilizar las tecnologías de la comunicación y la información desde una perspectiva didáctico-cultural para fortalecer las prácticas lingüísticas, en vista de las bondades que ellas representan, tal como ha sido planteado anteriormente. La escuela potencia el interbilingüismo, pero no con la fuerza necesaria para que sea un medio de expresión cultural y un medio de comunicación entre las personas, por falta de una construcción teórica para facilite ese proceso

Los datos que se muestran en la Tabla N° 8 permiten comprobar cuáles son los tipos de recursos impresos utilizados en el aula para realizar las actividades de lectura y las lenguas en que están redactados.

TABLA N° 8  
El material de lectura utilizado por en la escuela según los niños  
Año Escolar 2001-2002

| Tipos de Material de Lectura utilizados | Número de respuestas | %     |
|---|----------------------|-------|
| Libros de Cuentos en Español            | 16                   | 7,40  |
| Libros de Texto en Español              | 160                  | 74,07 |
| Silabarios en Español                   | 7                    | 3,24  |
| Periódicos                              | 3                    | 1,38  |
| Revistas                                | 4                    | 1,85  |
| Libros Bilingües                        | 2                    | 0,92  |
| No contestaron                          | 24                   | 11,11 |

Fuente: Encuesta aplicada por Noguera y otros (2002).

Se observa casi una total ausencia de textos impresos de carácter intercultural y bilingüe (en las escuelas ubicadas a lo largo del eje carretero Puerto Ayacucho-Puerto de Samariapo), reduciéndose a menos de 1 % de acuerdo a la opinión de los niños. Se infiere por lo tanto, que estamos frente a un contexto muy escaso en iniciativas para utilizar materiales impresos desde una perspectiva intercultural. Esta situación marca una hito distinto a lo que se viene haciendo en otros espacios de la región, tal es el caso de los yanomami en el Alto Orinoco donde se produjo una cantidad innumerable de material impreso escolar que ha desembocado en la reciente publicación del Diccionario Enciclopédico de la Lengua Yanomami de Lizot (2004). Lo mismo ocurrió con los Ye'cuanas del Alto Orinoco, Alto Ventuari y Alto Caura, quienes desde una reflexión colectiva han elaborado su Guía Pedagógica, tal como ha sido señalado en apartados anteriores.

Además la Tabla N° 8 permite apreciar la dimensión del problema lector que presentan las denominadas escuelas de Educación Intercultural Bilingüe con respecto a la falta de material de lectura para llevar adelante procesos pedagógicos con esa

visión. En virtud de ello se infiere que no estamos frente a escuelas interculturales, a pesar de tener niños provenientes de hogares indígenas, porque no existen los medios para cumplir con el carácter que debieran tener por mandato constitucional. El material impreso y otros recursos tecnológicos empleados, en su mayoría están elaborados en lengua española. Esta circunstancia, obliga a que la lengua española se transforme en la primera lengua, potenciada por las políticas editoriales comerciales que elaboran materiales didácticos, utilizando la lengua mayoritaria del país. Al retomar el análisis de esta problemática se infiere que ésta es una práctica errada, debido a que coloca al contexto escolar en un camino distinto a la construcción de una cultura intercultural. El planteamiento con respecto a esta problemática tienen que ver con una propuesta que deben llevar adelante los educadores y que consiste en elaborar con los niños materiales de lectura apoyados en las prácticas cotidianas, cuya impresión pueda ser canalizada por la estructura administrativa escolar.

Los niños tiene una imagen de la primera experiencia de la escritura y se les ha pedido que traten de recordar a través de cuales fueron los símbolos en que se dio esa primera experiencia, seguramente abordada a través de una situación de enseñanza programada por el educador. A continuación presentamos la Tabla N° 9 mediante la cual registramos la visión de los educandos sobre los primeros símbolos de escritura.

#### TABLA N° 9

La primera experiencia de escritura según los niños

## Año Escolar 2001-2002

| Items           | Nº de Respuestas | %     |
|-----------------|------------------|-------|
| Escribir letras | 131              | 60,64 |
| Dibujos         | 13               | 6,01  |
| Círculos        | 11               | 5,09  |
| Rayitas         | 07               | 3,24  |
| Palitos         | 03               | 1,38  |
| Sílabas         | 10               | 4,62  |
| Palabras        | 01               | 0,46  |
| Frases          | 01               | 0,46  |
| No recuerda     | 01               | 0,46  |
| No contestaron  | 38               | 17,59 |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002)

Distintas investigaciones han demostrado que el aprendizaje de la escritura no es una tarea sencilla para el niño, sino todo lo contrario requiere según Teberosky (1979) de un largo y complejo proceso de construcción en el que las ideas del niño no siempre coinciden con las del adulto. La escritura se da cuando su construcción tiene un significado, el cual viene determinado por la naturaleza de los objetos que acompaña. En la escritura la primera correspondencia que hacen los niños se da entre un grafema y los objetos concretos, que son conocidos a través de la experiencia sensorial. Al contrario, gran parte de los educadores piensan que es

entre un fonema y un grafema. En nuestro caso, los niños tuvieron una visión diversificada de su propia experiencia de escritura. La mayoría piensa que aprendió a escribir cuando hizo letras, sin embargo otros señalan que su aprendizaje inicial de la escritura se dio a través de dibujos, círculos palitos, rayas, palabras o sílabas. Estos resultados coinciden en los puntos de vista de la mayoría de los educadores, quienes han internalizado que la escritura es una relación entre grafía y sonido, obviando lo que piensan algunos estudiosos de que la relación es entre grafía y objeto con significación.

A través de las tablas y gráficos anteriores hemos percibido la visión que tienen los niños sobre su realidad pedagógica, lo que permite inferir y construir juicios importantes sobre los problemas que afectan al proceso de interculturalidad. Entre estos problemas podemos señalar los siguientes:

1.) En las escuelas del espacio geográfico objeto de estudio, la lengua indígena se utiliza en forma marginal, lo que constituye un problema para los procesos de interculturalidad, que el estado y los propios indígenas están promoviendo. Es necesario revertir esta situación desde una perspectiva didáctico-cultural que reconozca la importancia de utilizar la lengua española y la indígena y demás elementos culturales como formas de instrumentar la viabilidad de una nueva forma de construir la sociedad intercultural. Para lograr esta meta se debe estar consciente que los materiales instruccionales interculturales de carácter bilingüe que deberían apoyar la enseñanza, aún tardan en ser elaborados. También las tecnologías de la comunicación y la información debieran ser incorporados sistemáticamente a las estrategias de elaboración de estos recursos, con las características que puedan ser acordadas socialmente.

2.) El aprendizaje de la lectura y la escritura se hace a partir de las letras, aunque muchos niños tienen conciencia de que las otras grafías, tales como círculos,



rayas, dibujos, constituyen elementos de la escritura y la lectura cuando llevan una carga de significados. Los métodos utilizados fundamentalmente están inmersos en lo que sería la ruta fonológica, que comprende la lectura y escritura a partir de los sonidos de las letras y sus combinaciones. Consideramos importante que además de los métodos que siguen la ruta fonológica, éstos deberían alternarse con los métodos que siguen la ruta visual, conocido en los medios docentes, como método global.

#### **4.3.- CARACTERIZACION DE LOS DOCENTES SUJETOS DE ESTUDIO**

Hasta ahora los niños han aportado un importante caudal de conocimientos sobre sus realidades comunicativas y pedagógicas. Sin embargo, es importante observar lo que ocurre con los educadores. En el área trabajaban para el año 2002, 80 maestros, quienes constituyen parte de la población objeto del estudio y quienes han permitido conocer integralmente lo que allí ocurre. En la Tabla N° 10 se puede observar un resumen de los grupos de edades, géneros y niveles académicos de los educadores del área que va de Puerto Ayacucho a Samariapo en el año escolar especificado.

TABLA N° 10  
DATOS GENERALES  
EIDADES, GÉNERO Y NIVEL ACADEMICO

DOCENTES EDUCACION BASICA  
EJE CARRETERO PUERTO AYACUCHO-SAMARIAPO, ESTADO AMAZONAS

| EEDADES.<br>ETARIOS | GENERO    |          | NIVELES ACADÉMICOS |           |       |       |      |            |    |    |    |
|---------------------|-----------|----------|--------------------|-----------|-------|-------|------|------------|----|----|----|
|                     | Masculino | Femenino | 6°<br>EB           | 9°<br>EB. | Br Cs | Br Hs | MTRO | PROF<br>.. | LE | MT | DR |
| 17-20               | 0         | 4        | -                  | -         | 2     | -     | 2    | -          | -  | -  | -  |
| 21-24               | 5         | 7        | -                  | 2         | 2     | 4     | 3    | 1          | -  | -  | -  |
| 25-28               | 8         | 7        | -                  | 1         | 7     | 3     | 3    | 1          | -  | -  | -  |
| 29-32               | 5         | 4        | -                  | -         | 4     | 4     |      | 1          | -  | -  | -  |
| 33-36               | 13        | 4        | 1                  | 3         | 3     | 6     | 1    | 3          | -  | -  | -  |
| 37-40               | 8         | 8        | 3                  | 4         | 3     | 3     | 2    | 1          | -  | -  | -  |
| 41-44               | 3         | 0        | -                  | -         | -     | -     | 3    | -          | -  | -  | -  |
| 45-48               | 3         | 1        |                    | 1         |       | 1     |      | 2          | -  | -  | -  |
| Total               | 45        | 35       | 4                  | 10        | 21    | 21    | 14   | 9          | -  | -  | -  |

Fuente: Encuesta aplicada por Juan Noguera y otros. Septiembre (2003).

LEYENDA:

| SIGLA | ESPECIFICACIÓN                |
|-------|-------------------------------|
| 6° EB | SEXTO GRADO EDUCACIÓN BÁSICA  |
| 9° EB | NOVENO GRADO EDUCACIÓN BASICA |
| BR CS | BACHILLER EN CIENCIAS         |
| BR HS | BACHILLER EN HUMANIDADES      |
| MTRO  | MAESTRO                       |
| PROF. | PROFESOR                      |
| LE    | LICENCIADO EN EDUCACIÓN       |
| MT    | MAESTRÍA                      |
| DR    | DOCTOR                        |

La Tabla N° 10 contiene información que permite demostrar que existe un importante equilibrio en la distribución de los docentes según el género, situación que permite inferir la existencia de una política de igualdad de oportunidades en el ingreso a la docencia, sin ningún tipo de discriminaciones en cuanto al género. Esta información es completada con los grupos etarios que aparecen en el cuadro, que permite especificar una caracterización del grupo de docentes que potencialmente participarían en la propuesta que se describe en el capítulo siguiente de este trabajo.

En consecuencia, los datos permiten resaltar la importancia que tienen las edades de los docentes para la construcción de un sistema escolar de gran vitalidad. En nuestro caso la mayor parte de docentes se encuentran en edades inferiores a 40 años. Esta realidad permite configurar acciones docentes innovadoras que podrían desarrollarse desde la práctica y la reflexión, en virtud de que en la zona, existe una fuerza laboral docente con edades que facilitan presentar una propuesta de largo plazo, debido a que ninguno de los docentes sobrepasa los 50 años y que el 71,25 % se encuentra entre los 25 y los 40 años. De esa manera, estamos frente a la factibilidad de un desarrollo profesional que podría garantizar cambios importantes en las propuestas de transformaciones educativas si se proporciona acompañamiento, formación permanente, actualización y se les provee de recursos didácticos coherentes con los planteamientos que se esgrimen en la propuesta.

Tal como se aprecia en la Tabla N° 10, la mayor parte de los docentes indígenas en la zona de estudio han culminado la Educación Media Diversificada. También es importante destacar la existencia de dos minorías: por una parte quienes culminaron estudios de Educación Superior y de otro lado, los que obtuvieron la Certificación de Educación Básica. Esta situación seguramente tendrá consecuencias importantes sobre el desarrollo pedagógico y en general sobre toda la actividad curricular. De todas maneras los niveles académicos, conjuntamente con las edades y la etnicidad,

son factores que deben tomarse en cuenta a la hora de construir el marco teórico de la educación intercultural bilingüe y las posibilidades del desarrollo de una práctica curricular y de formación docente que gire alrededor de la riqueza cultural de los pueblos indígenas.

Es de gran interés conocer la etnia a la que pertenece cada uno de los educadores que trabajan en la zona de estudio, en cuanto a que constituye un factor que incide en la intermediación de la interculturalidad y evita de esa manera la posibilidad de una ruralización de los programas educativos indígenas, tal como se muestra en la Tabla N° 11.

TABLA N° 11  
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN LAS ETNIAS

Año Escolar 2001-2002

| Etnia    | N° | %    |
|----------|----|------|
| Jivi     | 50 | 62,5 |
| Piaroa   | 17 | 21,2 |
| Piapoco  | 05 | 6,2  |
| Baré     | 02 | 2,5  |
| Criollos | 06 | 7,5  |
| Total    | 80 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002).

Los docentes jivis constituyen el 62,5 % del total, constituyéndose así en una mayoría importante a tomar en cuenta en la propuesta de acción a favor de la interculturalidad.

Los piaroas constituyen el segundo grupo que tiene mayor cantidad de docentes con el 21, 2 %. Se puede afirmar que las demás etnias y los criollos constituyen una minoría que contribuyen a darle una gran complejidad al proceso educativo, sobre todo en la elaboración de las estrategias y en la selección de

contenidos curriculares que debieran expresar las distintas cosmovisiones que integran la cultura académica y escolar.

Se deben considerar dos aspectos importantes para comprender la realidad pedagógica de este contexto; el primero de ellos se refiere a la comunicación y la lengua y el otro, a los niveles de socialización y comprensión de los fenómenos culturales y su vinculación con esos procesos comunicativos. En virtud de lo anterior, es necesario saber que características y sobre todo cual es la lengua empleada en la experiencia curricular y los métodos que permiten sistematizar la enseñanza del medio de la comunicación, que es precisamente la lengua. A través de las Tablas N° 12 y 13 se presenta la información desde la perspectiva de los profesores con respecto a estos temas.

TABLA N° 12

## DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN LA LENGUA EMPLEADA EN LA ENSEÑANZA

Año Escolar 2001-2002

| Lengua o Lenguas utilizadas | N° | %     |
|-----------------------------|----|-------|
| Español-Jivi                | 40 | 50    |
| Jivi                        | 7  | 8,75  |
| Español                     | 6  | 7,50  |
| Piaroa                      | 8  | 10    |
| Español-Piaroa              | 9  | 11,25 |
| Piapoco                     | 1  | 1,25  |
| Español-Piapoco             | 4  | 5     |
| No contestaron              | 5  | 6,25  |
| TOTAL                       | 80 | 100 % |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002).

Es importante señalar que un 66,25 % de los profesores trabaja con dos lenguas, la materna y el español. Esta situación permite inferir que existe un intento de utilizar las lenguas orales en las tareas interculturales escolares, hecho que se haría extensivo a la lengua escrita en la medida que se puedan utilizar los alfabetos ya reconocidos para cada etnia y los materiales instruccionales impresos. En este paso se debe tener presente que los lingüistas, antropólogos, diseñadores gráficos, diseñadores

curriculares y especialistas en tecnologías de la comunicación y la información pueden dar un aporte importante y decisivo en la propuesta intercultural.

A continuación presentamos la Tabla N° 13 que suministra información sobre la forma como los docentes enseñan a leer y escribir:

**TABLA N° 13**  
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN PRÁCTICA DE INICIO DE LA ENSEÑANZA DE  
LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
Año Escolar 2001-2002

| Inicia la enseñanza con:      | N°        | %          |
|-------------------------------|-----------|------------|
| Las vocales                   | 43        | 53,75      |
| Las vocales y las consonantes | 15        | 18,75      |
| Sílabas                       | 08        | 10,00      |
| Frases                        | 08        | 10,00      |
| Todas ellas                   | 05        | 6,25       |
| No contestaron                | 01        | 1,25       |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>80</b> | <b>100</b> |

Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2002).

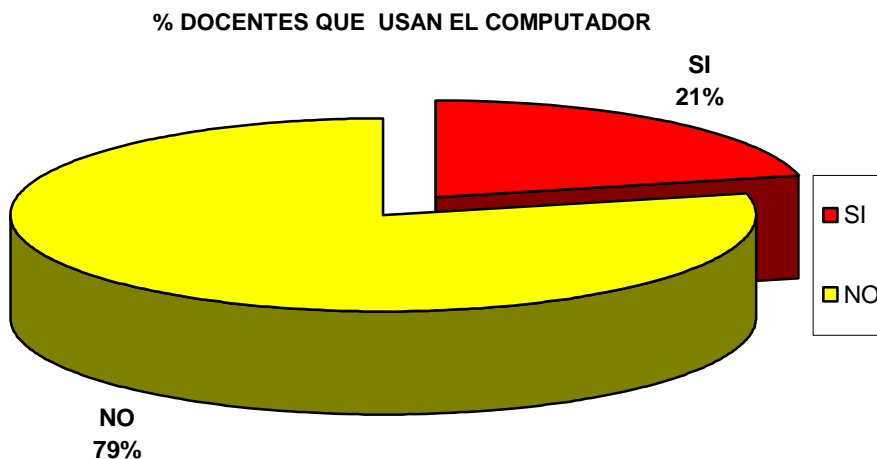
De acuerdo a estos resultados se puede señalar que un 82,50 % de los docentes utilizan métodos que siguen la ruta fonológica y solo un 10 % utilizan las frases siguiendo la ruta visual. En una estrategia de formación es necesario trabajar con procesos que permitan a los docentes trabajar con las dos rutas e incorporarlas a la actividad de enseñanza de la lectura y la escritura, tal como lo venía haciendo un 6,25 % de los educadores. Es bueno precisar que los métodos fonéticos son los más adecuados para la enseñanza de la lengua española, pero en determinados momentos se aconseja el método global. El hecho de que el niño pueda leer varias palabras a la vez le anima a utilizar esta estrategia y le permite descubrir el objeto de la lectura y que los signos gráficos llevan consigo una carga conceptual.

Una cuestión que resulta preocupante tiene que ver con la enseñanza de la escritura y la lectura, en la cual se parte de la utilización del alfabeto de la lengua

española, obviando los alfabetos de las lenguas indígenas, algunos de ellos aprobados desde 1980.

Se hace necesario tener una visión de la praxis docente de esta zona geográfica en cuanto a la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información, especialmente el computador, por ser fundamentalmente un instrumento en la enseñanza que permite integrar los conocimientos a partir de la información que se puede almacenar en el artefacto, pero que puede ser algo inerte sino le damos sentido y dinamismo. Su presencia en la vida de los educadores constituye un hecho importante propio del mundo contemporáneo. A través del Gráfico N° 3 se presentará la información sobre el uso del computador, por parte de los educadores objeto del estudio.

GRAFICO N° 3



Fuente: Encuesta realizada por Juan Noguera y otros (2003).

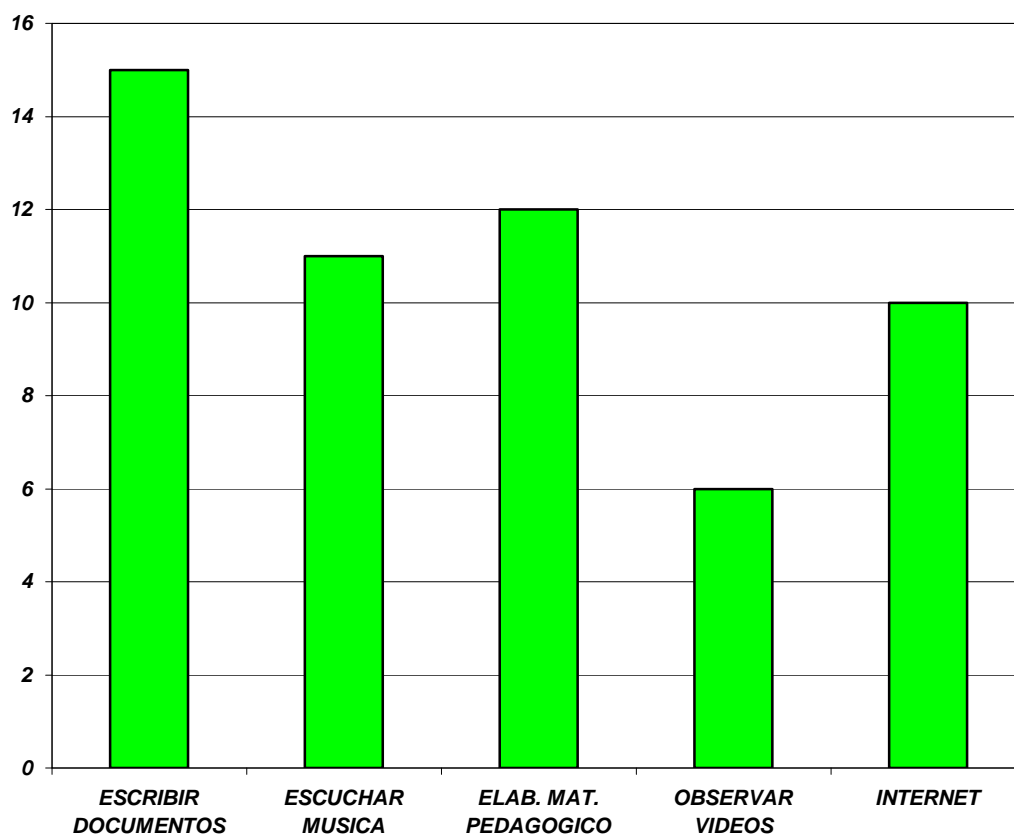
El 79% de los educadores del estudio no han utilizado el computador para ningún efecto, lo que constituye una limitación para las acciones que se pretenden realizar en un futuro y cuya realidad determina que se deben establecer metas a corto plazo con respecto la formación de los educadores para la telemática y el uso



de su principal instrumento: el computador. Aunque en el fondo no pareciese importante este planteamiento, para llevar adelante un programa educativo intercultural se hace necesaria la democratización del acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, tanto para los educadores como para los educandos. En consecuencia, para los educadores debe constituir una prioridad que en los planes de formación permanente se añada lo que tiene que ver con la telemática, como una estrategia para compartir los conocimientos que subyacen en la sociedad de la información e introducir en ella los milenarios elementos culturales indígenas. Todo ello ayuda a enriquecer la pedagogía contextualizada desde la rica herencia educación occidental y la dialogicidad con los contenidos culturales y las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los pueblos indígenas.

La minoría de los que tienen habilidades en el uso del computador lo utilizan para realizar diversas actividades, tal como es presentado en el grafico N° 4, que se observa a continuación.

GRAFICO N° 4

**ACTIVIDADES EN EL USO DEL COMPUTADOR**

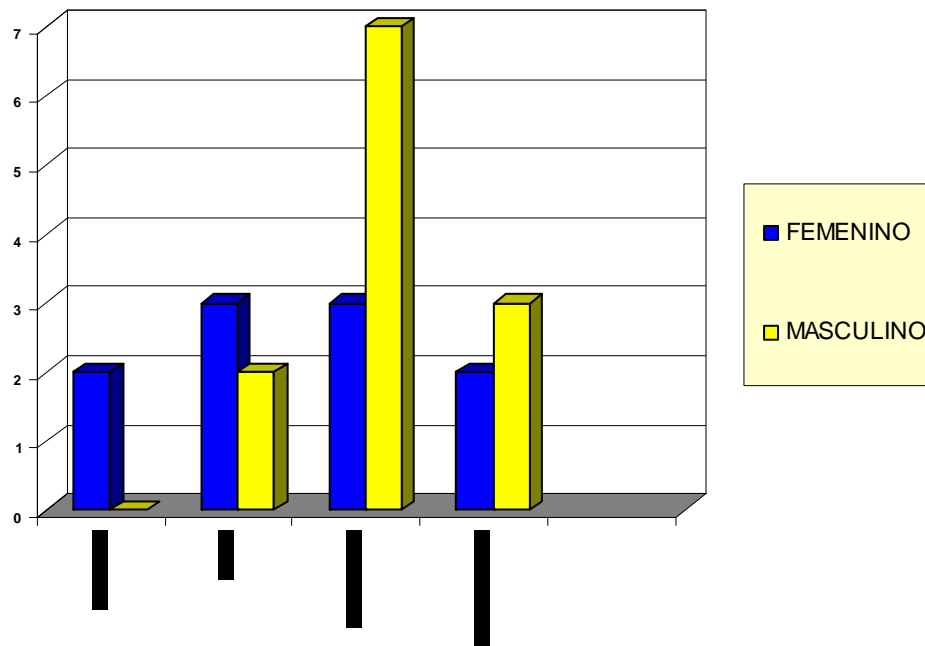
Fuente: Encuesta aplicada por Juan Noguera y otros (2003).

Se observa que el 21 % de la muestra, tal como se presenta en el Gráfico N° 3 emplea el computador. En el gráfico N° 4 se puede observar como se distribuyen las actividades, siendo la escritura de documentos la más importante, desplazando de esta manera a la antigua máquina de escribir, no obstante se destacan otras actividades como la elaboración de material instruccional escrito y la utilización para el acceso a Internet, mientras que es menos utilizado en la reproducción de música y videos.

Estas actividades son realizadas en escenarios distintos a las escuelas. Al observar el gráfico N° 5 se puede determinar cuáles son esos espacios y elaborar de allí las inferencias y los análisis correspondientes.

GRAFICO N° 5

## ESPACIOS DE ACCESO AL COMPUTADOR



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

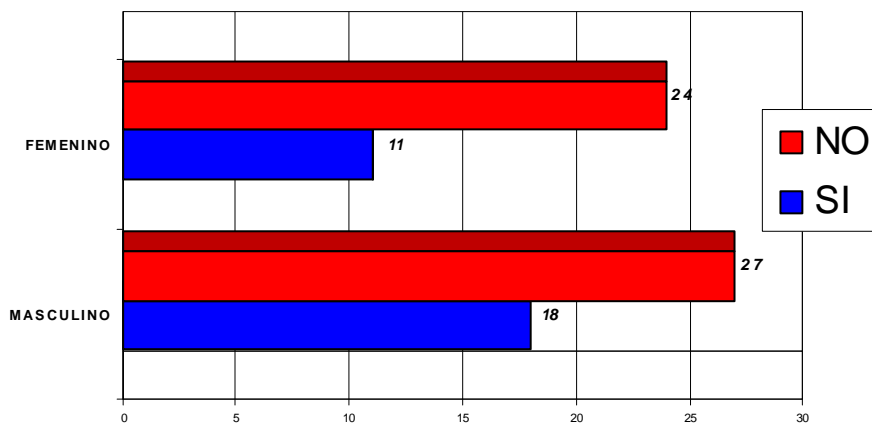
Los centros públicos de comunicaciones y los centros de telemática de las universidades son los espacios desde donde más acceden a la práctica del computador esta minoría de educadores, que lo utilizan más que todo como una herramienta personal. El hogar y las escuelas donde ellos trabajan aparecen como los lugares que ofrecen menos oportunidades de acceso a este importante equipo tecnológico. Esta situación tiene que ver con dos hechos, por un lado las desigualdades de oportunidades provenientes del fenómeno geográfico y por otro las características de la ruralidad venezolana. Los niveles de desarrollo entre los espacios urbanos y los rurales son contradictorios. A esto se suma las desigualdades

provenientes del concepto centro-periferia. Mientras estemos más lejos de la capital de la nación, menos oportunidades tienen los profesores y los estudiantes de acceder más rápidamente a los avances tecnológicos. La propuesta tiende a resolver el problema promoviendo políticas de democratización y la disminución de la brecha digital, Los educadores del género masculino prefieren utilizarlo desde los cibercafé y las universidades, mientras que las educadoras prefieren hacerlo desde el hogar o desde la escuela.

El equipo de video constituye un instrumento tecnológico que es subutilizado en el medio escolar, bien sea por falta de equipos, de políticas sobre su uso o por el desplazamiento que están ocasionando las computadoras, sin embargo observamos en el Gráfico N° 6, que en el desempeño didáctico de los educadores, los equipos de video, tienen bajos niveles de uso, lo que seguramente tiene sus consecuencias en los niveles de calidad educativa,, específicamente en el contexto de nuestro estudio, debido a que la riqueza experimental de tipo audiovisual permite que lo sensorial produzca en el aprendiz una consolidación de los conocimientos conceptuales, afectivos y procedimentales. En la perspectiva que se asume en este trabajo, se retoma el video por considerarlo un instrumento mediador de los nuevos aprendizajes. Todo ello en virtud de que el video activa las habilidades perceptivas y los procesos mentales que varían de acuerdo al desarrollo intelectual del educando, la experiencia con el mundo audiovisual y la madurez evolutiva. En nuestro caso específico referido a educadores, los del género masculino utilizan más el video que las del género femenino.

## GRÁFICO N° 6

UTILIZACION DIDACTICA DEL EQUIPO DE VIDEO POR GÉNERO



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

La consulta realizada a los docentes sobre si utiliza o no los equipos de video en el aula, determinó que sólo un 36 % de la población docente utiliza el video como medio de enseñanza, tal como viene expresado en la Tabla N° 14.

TABLA N° 14

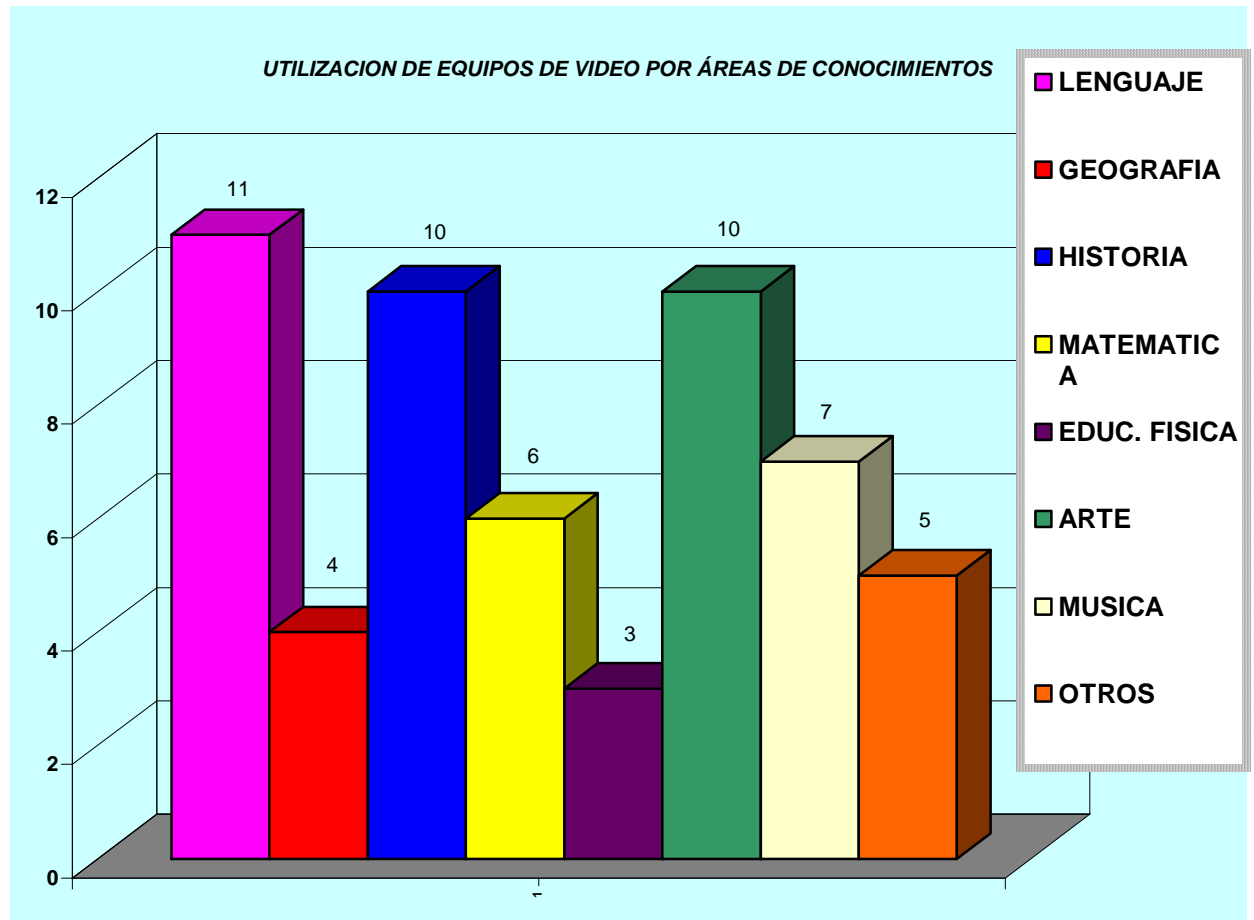
## LOS DOCENTES UTILIZAN LOS EQUIPOS DE VIDEO EN EL AULA

| RESPUESTAS | N° DE RESPUESTAS | %     |
|------------|------------------|-------|
| SI         | 29               | 36,25 |
| NO         | 51               | 63,75 |
| TOTAL      | 80               | 100   |

Fuente: Encuesta aplicada por Noguera y otros (2003).

La situación demostrada en la Tabla 14 señala una realidad sobre el uso del video en el aula de estas escuelas. Una aproximación hipotética permite señalar que existen dos elementos que deben ser considerados como causa del uso selectivo del video. Una de ellas tiene que ver con el desconocimiento de estrategias de parte de los docentes y por otra la falta de equipos de videos en las escuelas. Sin embargo un 36 % es significativo en una zona que presenta muchas carencias. Resulta interesante presentar la distribución por áreas del conocimiento, tal como se muestra a continuación en el Gráfico N° 7.

GRÁFICO N° 7



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

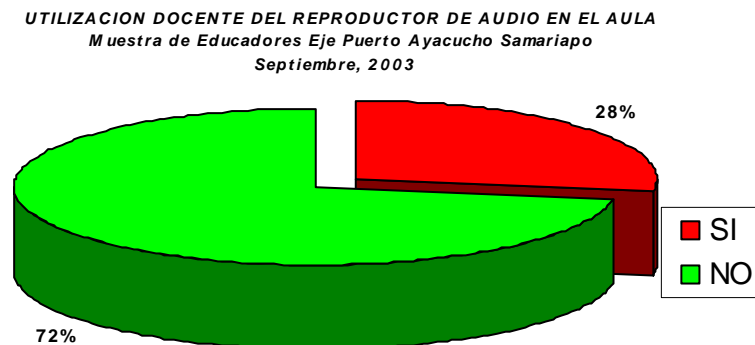
De acuerdo al gráfico anterior las áreas de conocimiento: lengua, historia y arte son las más utilizadas para apoyarse en el video, mientras que en las otras áreas es menos utilizado. Esta situación permite inferir que la porción de educadores que utiliza el video, no lo hace en forma integral, es decir potencian el análisis de hechos y situaciones muy parciales, sin tomar en cuenta su totalidad. Los datos parecen explicar que para el educador es importante mostrar imágenes que tengan contenidos



referidos al arte, la historia y la lengua española, obviando que podrían utilizarse para reforzar sentimientos de pertenencia, tal como la música y la geografía de la región.

El equipo de reproducción de sonido constituye un recurso de las tecnologías de la comunicación y la información que permite llevar adelante actividades pedagógicas, tales como la enseñanza de las lenguas, de la música y de muchas otras que en el marco de la globalización de la enseñanza y el aprendizaje tienen que ver con otros sistemas de conocimientos, entre ellos la historia y la geografía. A continuación vamos a ver qué ocurre con los equipos de reproducción de audio en el aula, cuya realidad que es representada en el Gráfico 8.

GRAFICO N° 8



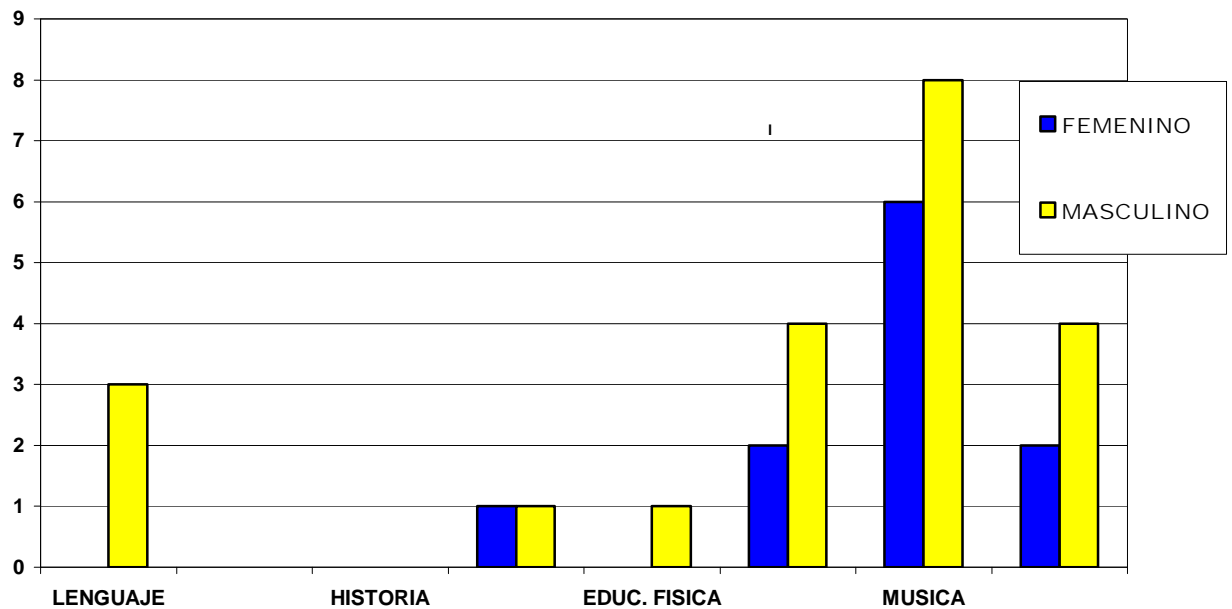
Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

Según los datos reportados sólo un 28 % de los educadores estudiados utiliza los reproductores de audio en la enseñanza, lo que debe ser considerado como un problema a ser analizado en profundidad y del cual se desprenden varias lecturas que contribuyen al análisis de la práctica pedagógica. La primera, tiene que ver con la ausencia de una diversidad metodológica y de recursos didácticos que debieran estar

presentes en el hecho pedagógico, sobre todo en el campo de la enseñanza de la música, de las lenguas y como instrumento para la creatividad manifiesta de educadores y estudiantes. La segunda tiene que ver con el hecho de que el equipo de audio por lo general es de bajo costo si se compara con otros tipos de equipos, por lo tanto, debe ser considerada una estrategia de utilización producto de la reflexión de cada educador con respecto a su práctica pedagógica. En el caso de la educación intercultural debiera ser un instrumento importante para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas en virtud de que la oralidad es la base del currículo en estos contextos socioculturales. A continuación tenemos el Gráfico N° 9 que permite presentar la información sobre las áreas de conocimientos en la que los educadores por género prefieren utilizar los equipos de audio.

GRÁFICO N° 9

**UTILIZACION DOCENTE DE EQUIPOS DE AUDIO POR GÉNERO Y ÁREA ACADÉMICA**  
**Muestra de Educadores Eje Puerto Ayacucho-Samariapo**  
**Septiembre, 2003**



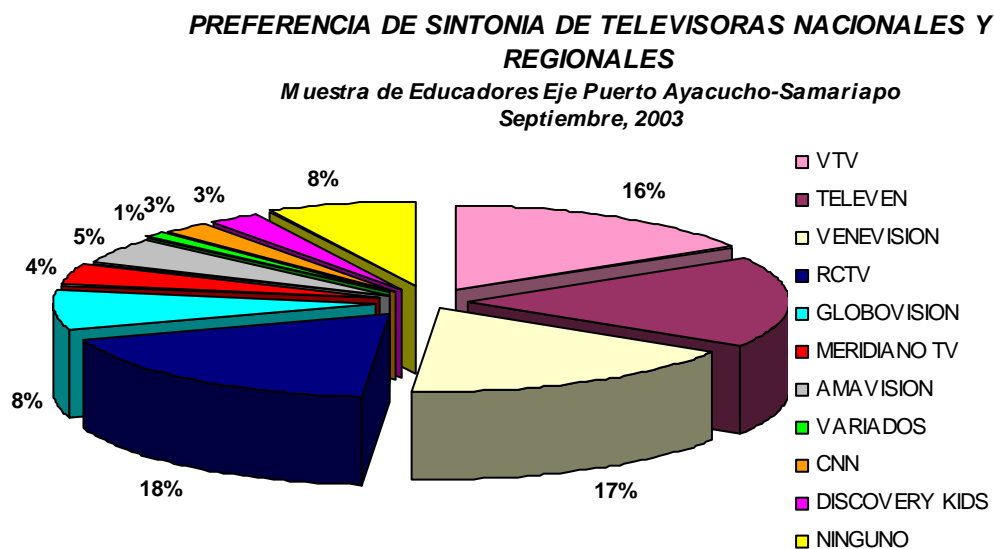
Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

Estos resultados demuestran las debilidades en el enfoque del uso de la herramienta sonora mediada, tal vez por desconocimiento de la importancia del lenguaje sonoro y las estrategias para convertirlo en un medio didáctico que puede ser utilizado en el aula por la facilidad que presenta su manejo. El reproductor de audio puede ser utilizado en muchos escenarios pedagógicos, incluyendo los que tienen que ver con la formación permanente. A partir a partir de ella se puede enriquecer la

construcción de una didáctica de la sonoridad que tiene un amplio espectro que parte de la utilización de los equipos de audio, pero también de la radio, su lenguaje, sus posibilidades educativas y de interculturalidad y además hay que añadir el carácter integrador del sonido a la multimedia., lo cual tiene sus consecuencias en el desarrollo de la sociedad de la información desde una óptica regional.

En lo referente a los mass media hemos tomado como referencia a dos de los más difundidos en la región: la radio y la televisión. En la página siguiente se muestra el el gráfico N° 10, presentando las preferencias televisivas de los educadores de la muestra objeto de estudio.

GRAFICO N° 10



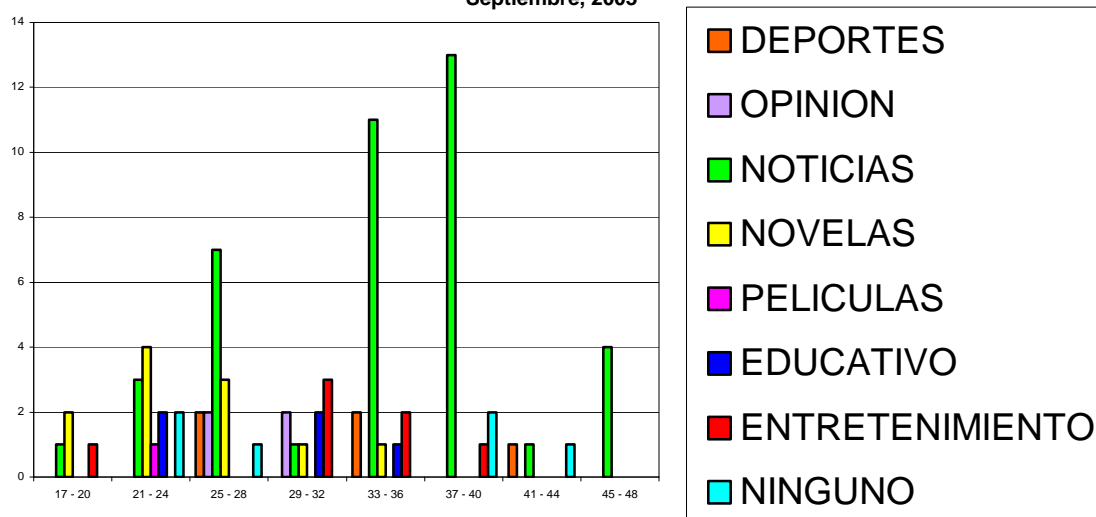
Fuente: Encuesta realizada por Juan Noguera y otros (2003).

Las emisoras de televisión con mayor sintonía entre los educadores del estudio son: Radio Caracas Televisión, Venevisión y Venezolana de Televisión. La menos sintonizada es la televisora regional Amavisión, que cuenta con sólo el 5 % de sintonía entre educadores. Ante la situación que ha vivido el país en los últimos años donde prácticamente los canales comerciales y el canal del Estado han asumido una opción política muy nítida que ha influido en la orientación de los mensajes. Lo cual al ser analizado desde una perspectiva educativa resulta un obstáculo para el desarrollo intelectual, emocional y social, tanto de los educadores como de sus estudiantes. Desde el punto de vista intercultural la instrumentación de los mensajes dirigidos a las minorías étnicas venezolanas aún es incipiente, en consecuencia a través de un proceso dialógico es necesario construir espacios donde tengan cabida los mensajes y los contenidos de las culturas indígenas que contribuirían a construir y reconstruir encuentros entre las experiencias educativas nacionales y la de los pueblos indígenas. El medio para llevar adelante la instrumentación de estas políticas interculturales en la región es la Televisora Regional Amavisión. No obstante, hasta ahora, no aparecen en el horizonte las acciones que debieran conducirle a un cambio paradigmático en el futuro. Una vez que lo mediático refleje más la realidad local y regional y se incorporen a la programación importantes segmentos culturales de los pueblos indígenas, seguramente que la sintonía subirá en las preferencias de la teleaudiencia local.

Para completar el estudio se necesita conocer las preferencias de los programas televisivos por parte de los educadores de acuerdo a sus edades. La razón por la cual se ha establecido esta relación tiene que ver con el presupuesto de que las edades influyen en los intereses de los educadores en cuanto a lo que ven en las pantallas de sus televisores y ello seguramente se reflejará en su práctica pedagógica y social. Esta información esta contenida en el Gráfico N° 11 que a continuación puede observarse.

## GRAFICO N° 11

**PREFERENCIA DE PROGRAMACION TELEVISIVA POR EDADES**  
**Muestra de Educadores del eje Puerto Ayacucho-Samariapo**  
**Septiembre, 2003**



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

Resulta interesante establecer algunas hipótesis referentes a la programación televisiva que ven los educadores del estudio en relación con sus edades. Los educadores más jóvenes comprendidos entre los 17 y los 24 años tienen como sus programas favoritos los referidos a las novelas, seguido por las noticias. A partir de los 25 años las noticias pasan a ocupar el primer lugar. Al abordar los hechos se debe tener presente que durante el siglo XX el periodismo y el desarrollo tecnológico de los mass media tuvieron importantes avances, que se mantienen en el nuevo siglo, pero la escuela luce sin estrategia para abordarlos críticamente. En ese contexto los educadores se interesan en la televisión y en sus programas informativos y recreativos, pero a la par debieran producirse tratamientos a los contenidos a través

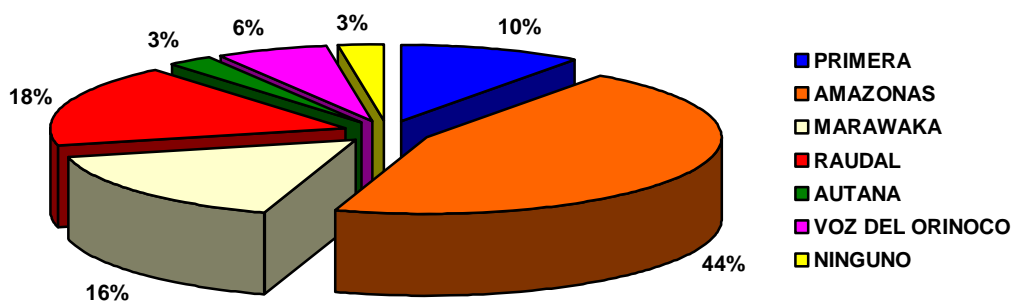
del análisis, la interpretación de los mensajes y la construcción de mensajes de retorno para que pueda dársele el sentido de una verdadera comunicación. La transformación de la praxis televisiva dará a la comunicación un viraje desde la manipulación a un uso más responsable: creativo y educativo y que seguramente tendrá como norte la búsqueda de información, con el objeto de enriquecer el conocimiento por depuración de los contenidos encontrados. También es obvio reconocer, que desde el seno de la academia y de los escenarios de participación popular habrá mucho interés por encontrar una transversalidad entre los programas televisivos y los procesos didácticos, sin perder de vista la perspectiva de la diversidad cultural.

Estos datos permiten establecer que es necesario construir una línea de investigación que aborde las causas por las cuales el canal regional de televisión tiene baja teleaudiencia entre los educadores de las áreas indígenas y rurales del sur de Puerto Ayacucho, a pesar de que es definida como una televisora cultural y educativa. Una primera hipótesis seguramente tiene que ver con los contenidos de su programación, que luce con escasos contenidos regionales y optando en su mayor parte por contenidos transnacionales, muy distante de lo regional y de las posibilidades de contribuir con el desarrollo local.

La radio es el otro medio que influye en el desarrollo de una práctica pedagógica determinada entre los educadores de las áreas indígenas. A continuación presentamos en el Gráfico N° 12 los porcentajes de preferencia para las radios que tienen cobertura al sur de Puerto Ayacucho.

GRAFICO N° 12

**PREFERENCIAS DE EMISORAS DE RADIO**  
**Educadores del eje Puerto Ayacucho-Samariapo**  
**Septiembre, 2003**



Fuente: Encuesta realizada por Noguera y otros (2003).

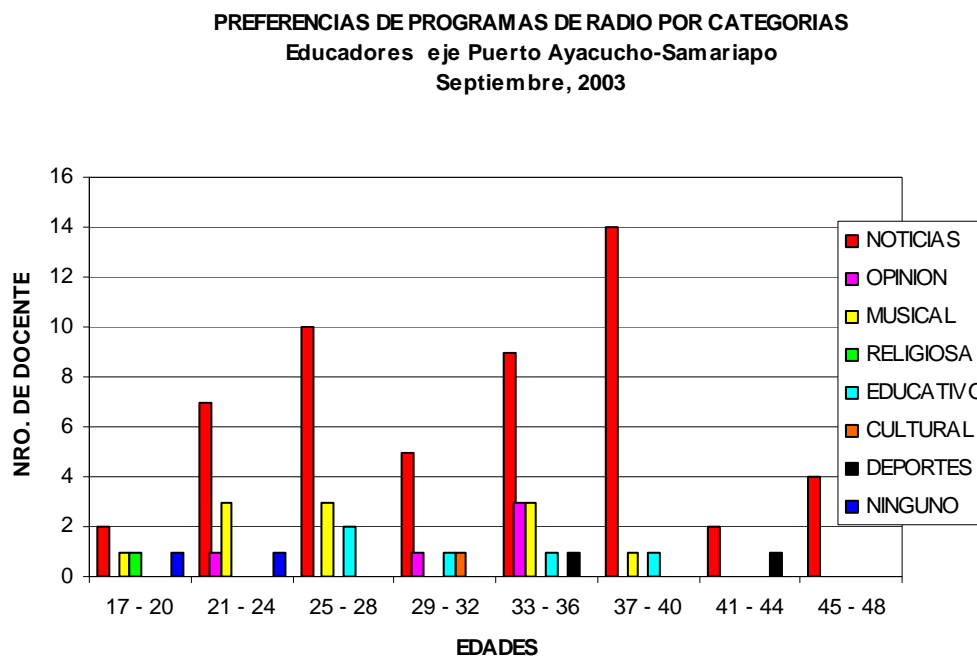
El nivel de preferencias lo encabeza la emisora AM Radio Amazonas que se encuentra en el dial 1130 y que cuenta con el 44 % de la preferencia entre los educadores del eje Puerto Ayacucho- Samariapo, seguido de las emisoras FM: Raudal Estéreo, Marawaca y Primera con 18, 16 y 10 por ciento respectivamente. La emisora del Estado La Voz del Orinoco solo tenía un 6 % de sintonía. Cabe destacar que para el momento de la recolección de datos aún a la región no había llegado la



señal del canal informativo de Radio Nacional de Venezuela, lo cual ocurrió en el 2004.

Estos niveles de preferencias deben ser relacionados con la programación, cuyos resultados podemos observar a continuación con el Gráfico N° 13.

Gráfico N° 13



Fuente: Encuesta realizada Noguera y otros (2003).

Los programas de noticias constituyen los más preferidos y escuchados por los educadores objeto del estudio. El mismo análisis que hicimos para la televisión los mantenemos para la radio. Pero debemos profundizar este análisis por el potencial educativo que representa la radio con la finalidad de construir verdaderos instrumentos de información y comunicación que contribuirían con el proceso de la

educación dialógica entre culturas. Educación y comunicación van de la mano, por eso educar es comunicar y comunicar es educar. Una cuestión que hay que tomar en cuenta en lo que tiene que ver con la radio, es que las lenguas indígenas solo ocupan segmentos de tiempo muy pequeños, bien sea en los noticieros o en la publicidad, pero sin un verdadero sentido de interculturalidad. La radio, más que el desarrollo de lo intelectual y lo cognitivo, debe procurar el desarrollo de la conciencia y el diálogo intercultural en espacios geográficos, tal como se propone en nuestro estudio. Debe facilitar la observación de la realidad, su problematización y las soluciones desde las ópticas locales y además facilitar el diálogo entre culturas y las prácticas pedagógicas que se dan hacia adentro de ellas. Todo ello debe llevarnos a nuevas formas de participación y cooperación y a la construcción de una nueva cultura pedagógica intercultural. Lógicamente la radio no va a operar unilateralmente en este proceso dinámico, sino que deben participar los protagonistas sociales para que de esa manera se posibilite la educación permanente entre todos los hombres, mujeres y niños. Una línea de trabajo podría ser la construcción de la noticia desde una perspectiva educativa.

Se debe considerar que la radio, la televisión, el video, el reproductor de audio y el computador desde la perspectiva de su utilización tanto en la escuela como en el medio social, necesitan una revisión crítica, profunda que derive en propuestas alternativas capaces de construir una relación entre la interculturalidad y los mensajes que emiten, lo cual, traducido a un nivel teórico permite comprender la relación entre cultura y tecnología y fundamentalmente entre lengua y tecnología, cuyos elementos se retoman para el análisis respectivo.

Además se debe tener presente que la educación intercultural es ante todo formación en ciudadanía. En términos amplios es un problema de formación política, que hoy día difiere a cómo se hizo en la polis griega, en vista de que en la actualidad las tecnologías de la comunicación y la información son los instrumentos de la polis moderna.

En este contexto, la educación en el interculturalismo es ante todo un ejercicio de formación política e ideológica de los profesores y los estudiantes, con la finalidad de construir un nuevo modelo de sociedad que tenga como principio fundamental la tolerancia y el respeto entre los grupos étnicos y sociales, a pesar de que tienen que ir como colectivo hacia la anulación de todo resto de dominación cultural, conflictos entre pueblos y una integración sin homogenización cultural.

El uso de las tecnologías y de las lenguas son pilares fundamentales, necesarios en la construcción de la sociedad intercultural como proyecto político de las minorías. Los medios de comunicación sobre todo la televisión, la radio, la prensa escrita e Internet pueden o no proporcionar visiones sobre las realidades multiculturales planetarias, ya que configuran valores y conductas que tienen que ver con la homogenización cultural o con el respeto a la diversidad cultural. Para los educadores y los estudiantes deben establecerse líneas de formación que los lleven a ser ciudadanos críticos de los mensajes transmitidos por estos medios y aprender a utilizar los recursos mediáticos (videos, fotografía, diapositivas, computadoras), para desarrollar conocimientos, valores y conductas que ayuden a conformar la comunicación intercultural.

Estamos frente a un nuevo contexto mundial marcado por el llamado fenómeno de la globalización, donde lo cultural se debate entre la homogenización y el reconocimiento de la diversidad cultural. La globalización representa un salto cualitativo en la historia de las sociedades humanas, propia del final del siglo XX y comienzos del siglo XXI y que puede ser explicado así:

El proceso de globalización apoyado en el control de los medios de comunicación está imponiendo la hegemonía cultural de la civilización occidental, fundamentalmente norteamericana, sobre el resto de las culturas del planeta. La juventud de la mayor parte de los países consume la misma ropa, música, comida, juegos películas..., es decir, tienen las mismas experiencias culturales con los medios. Nos dirigimos hacia el uniformismo cultural en detrimento de las culturas propias y locales, y hacia el aumento de los enfrentamientos culturales que en muchos casos desembocan en violencia (Área, 2005: 70).

Para enfrentar esta hegemonía cultural es necesario hacerlo desde los mass media, debido a que por esa misma vía se difunden ideas, valores y conductas que históricamente se han constituido en el contramensaje antihegemónico. Por eso es necesario tener presente lo importante que son los mass media y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a favor de la construcción de la diversidad. Es verdad que se transmite la ideología de la dominación y que se tiende a homogenizar las culturas, pero también se les puede adjudicar una función contradictoria al cumplir: el papel de ser vehículos difusores de una nueva 'mentalidad' de diferentes y transgresoras ideas respecto a la ideología dominante. Muchas de ellas ideas pertenecientes o entroncadas con la tradición progresista y de izquierda del pensamiento europeo de la escuela de Frankfurt. Por lo antes señalado, profesores y estudiantes deben trabajar en el análisis de los productos y los mensajes de los medios y construir los suyos propios en forma creativa con el objeto de difundir ideas, mensajes y valores que apuesten por la interculturalidad y la formación de ciudadanía.

En nuestra realidad local percibimos a una televisión regional con una muy baja audiencia y con un 95 % de programación foránea y con educadores que en su mayoría no conocen, ni utilizan a los ordenadores como instrumento para su formación y tampoco como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Eso significa que las condiciones para el aprovechamiento del contexto tecnológico son precarias y amerita el desarrollo de importantes políticas de diseños curriculares que utilicen la potencialidad pedagógica de los medios tecnológicos, estableciendo fronteras con lo que Ferguson (1996) denomina integración cultural que solo tiene fines comerciales y que lo ejemplifica desde la siguiente visión: "antes de compartir nuestra Coca-Cola en nuestro paraíso multicultural, primero tenemos que comprarla" (pág. 4).

No obstante, también hay que tomar en cuenta que los medios además de transmitir mensajes comerciales, también tienen cabida ideas y mensajes que podría decirse son "contraideas" y "contramensajes" a las de los intereses comerciales, interesándose cada vez más por los problemas que tienen que ver con la ecología, el

feminismo, los trabajadores y en fin con la solidaridad entre los pueblos. Podríamos señalar que debido a la participación de los ciudadanos y de amplios sectores sociales, la televisión, la radio, la prensa escrita e internet hoy día se ven obligados a dar espacios a mensajes que van contra los intereses comerciales de dichos medios, pero que están en sintonía con las causas de la solidaridad, la educación y la construcción de un nuevo humanismo.

Con relación al trabajo pedagógico con las tecnologías de la comunicación y la información, su utilización en el medio escolar y en la vida social en general los educadores deben ir en la línea de acción que se expone en el siguiente párrafo.

Los mensajes que nos llegan a través de los instrumentos de las tecnologías de la comunicación y la información, y por cuyos medios realizamos actividades de enseñanza y aprendizajes, los profesores y los estudiantes, deben asumir una posición crítica a través de los análisis semióticos respectivos. La realidad impone que se debe llegar no solo a la mera utilización de un medio, sino a la formación de sujetos activos que analicen y procesen la información de que disponen como contraposición a la pasividad y al consumo sin límites de la producción informática y audiovisual homogeneizada. En vista de ello, se requieren educadores alfabetizados a través de la semiótica y dispuestos a contribuir con su crítica a la conformación de una sociedad pluricultural.

En el presente capítulo se ha hecho un recorrido por las distintas realidades de la educación indígena a lo largo de nuestro continente y algunas experiencias regionales específicas. Encontramos varios niveles de desarrollo en ellas, y que van desde las más avanzadas, hasta las que dan los primeros pasos. Es importante tener presente que la comunicación y la lengua, son hechos que deben integrados desde la práctica constructivista, tratando de establecer líneas de investigación y construcción teórica que sirvan de aporte a una didáctica de la interculturalidad. Esta didáctica no puede obviar la importancia que tienen las tecnologías de la comunicación y la información y la práctica de la enseñanza de las lenguas, cuyo trabajo de recolección de datos cualitativos y cuantitativos sobre las experiencias yanomami del Alto Orinoco y la

multicultural del sur de Puerto Ayacucho han permitido procesarlas, interpretarlas y utilizarlas en la reflexión para que sirvan de base a nuestra propuesta teórica, cuyos lineamientos están enmarcados en el próximo capítulo y que pueden servir de base para la elaboración de un modelo intercultural distinto al planteado hasta ahora y basado en lo que hemos denominado como el constructivismo didáctico-cultural.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA PROPUESTA DEL CONSTRUCTIVISMO DIDACTICO- CULTURAL EXPRESIÓN DEL DESARROLLO TEÓRICO- PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**

La aproximación a una propuesta teórica y práctica surge como producto del análisis desarrollado en los capítulos anteriores sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y de la lengua española, así como de las implicaciones que tienen en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Este nuevo capítulo está centrado en la construcción de una propuesta teórica y de acción para la educación indígena en Venezuela y en el resto del contexto latinoamericano

La educación intercultural es un hecho complejo que amerita el reconocimiento y la interpretación de la comunicación como uno de los soportes fundamentales de su desarrollo. La compleja vida social y escolar llevan a los estudiosos de la comunicación a realizar interpretaciones basadas en la riqueza cultural de los pueblos y la data histórica que permite reconocer importantes avances en los diversos momentos del desarrollo histórico humano. Pérez Gómez (1993) al explicar el modelo de Tikunoff reconoce en las variables comunicativas tres niveles de creación, transformación y comunicación de mensajes y sus significados: el nivel intrapersonal, el nivel interpersonal y el nivel grupal. El primero incorpora contenidos y significados a la estructura cognitiva y afectiva de las personas, el segundo permite el intercambio de información entre las personas y el tercero facilita que los mensajes lleguen al grupo, el cual cumple la función de procesador social de información. Además de las señaladas anteriormente tenemos la comunicación mediada por instrumentos tecnológicos desarrollados a través de varias generaciones. Entre ellas la imprenta, la radio, la televisión y el video en un primer momento y posteriormente las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación y la información, como la multimedia e internet y que pueden ser utilizadas en ambientes escolares, en la casa o en los sitios públicos habilitados para tal fin.

Antes de establecer una relación entre todas las formas de comunicación, conviene revisar los conceptos de comunicación y de didáctica que desde nuestra perspectiva se alejen de planteamientos positivistas, funcionalistas y estructuralistas,



y donde más bien afloran dimensiones expresivas y de actitudes de búsqueda que conducen a posiciones de apertura y descubrimiento entre unos y otros, para: comprendernos, sensibilizarnos, emocionarnos y crear algo en común. De esa manera la comunicación se concibe como un proceso a través del cual producimos ideas y buscamos a los demás, lo cual se da a través del encuentro personal y donde todos somos proclives al intercambio de pensamientos, vivencias y experiencias que enriquecen a todos.

La comunicación mediada por las tecnologías no modifica nuestro concepto de comunicación, sino que la amplía, visualizando aspectos como el tiempo, el espacio y la instrumentación tecnológica, cuyos elementos ayudan a clarificar el marco conceptual. En la realidad social y más concretamente en las escuelas existen necesidades de comunicación y educación. Hoy existe toda una disponibilidad de utilizar sonidos, imágenes y textos, que de acuerdo a los avances tecnológicos, pueden ser unidos en un solo cuerpo lo que antes se hacía separadamente. Esta conjunción tecnológica ha facilitado la aparición de la denominada multimedia. La computadora integrada a las telecomunicaciones, va unificando lo que antes estaba disperso, en una herramienta de comunicación y aprendizaje que posibilita la interacción entre hombres y grupos humanos. La experiencia actual nos lleva a reconocer que la computadora y las telecomunicaciones han cambiado la manera de hacer negocios, de llevar adelante las actividades económicas y de manejar las herramientas pedagógicas que están transformando a la escuela y a la sociedad en general. Ya no estamos en solitario, sino todo lo contrario nuestro desarrollo profesional es una tarea colaborativa.

Además de lo tecnológico, la didáctica, a través del estudio del proceso enseñanza- aprendizaje, también contribuye a clarificar conceptualmente y en la praxis los elementos que inciden en el hecho comunicativo, cuyas manifestaciones se expresan a través de la comunicación personal interpersonal, y grupal y las que se efectúa a través de las tecnologías de la comunicación y la información. En consecuencia, estamos frente a un proceso dinámico y de dimensión histórica que

considera los contextos culturales para vigorizar novedosas intervenciones tecnológicas y educativas, que obligan a una vinculación entre las tecnologías de la comunicación y la información y la didáctica. Es evidente que todo este proceso debe darse desde una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje trabajada en Venezuela entre otros por Amaro (2000), quién invoca actitudes de apertura, crítica, experimentos, problematización, soluciones propias y cambios conceptuales a partir del intercambio con los otros. De esa manera el aprendizaje según Amaro (2000):

Se concibe como una construcción y reformulación de esquemas o constructos personales, obviamente condicionados por las variables contextuales, situacionales y experienciales.

Los constructos son modos de percibir una realidad, se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a través de la experiencia colectiva, pero al mismo tiempo son permeables a nuevas experiencias, de ahí que se caracterice como una negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre docentes y alumnos, lo cual destaca la importancia de la interacción psicosocial (pág. 40).

De la misma manera que el aprendizaje resulta ser un componente importante de la didáctica constructivista, igualmente la enseñanza tiene consecuentemente un significado y una concepción específica:

La enseñanza se concibe como una actividad intencional, compleja, teñida de componentes éticos, morales y normativos, que ocurre en un medio psicosocial de intercambios donde sus protagonistas (docentes y alumnos) interpretan y proyectan los significados particulares, el docente por lo tanto, interviene para que los alumnos construyan y reformulen sus propios esquemas de pensamiento o constructos sobre la realidad (Ibidem: pág. 39).

El marco conceptual del aprendizaje y la enseñanza desde una visión constructivista hace énfasis en la importancia de la interacción psicosocial, la cual es posible a través del lenguaje y la comunicación, que se dan en forma personal, interpersonal, grupal y mediada, tal como ya lo hemos explicado anteriormente. De esta manera consideramos importante las relaciones que se dan entre la didáctica constructivista, las tecnologías de la comunicación y la información y las lenguas como formas expresivas de las realidades multiculturales e interculturales en la

región amazónica venezolana, contexto de nuestro estudio. No obstante, estamos conscientes que aún estas relaciones no han sido estudiadas e investigadas en todos sus aspectos, sin embargo, el tema comienza a ser centro de preocupaciones de muchos académicos. Desde este punto de vista, intentamos aproximarnos a una propuesta teórica y de acción que resalte la importancia de esa relación. En ella hay que destacar la necesidad de utilizar formas interpretativas y propuestas prácticas relacionadas con la perspectiva histórico-geográfica considerando la dimensión espacial: la margen derecha del Orinoco desde Puerto Ayacucho hasta el puerto fluvial de Samariapo, en el Estado Amazonas.

La experiencia luego puede ser multiplicada en los otros espacios territoriales y culturales de la Amazonía, eso sí, considerando la comprensión de la totalidad geohistórica, la evolución de la enseñanza, el aprendizaje en la región, las expresiones comunicativas y los factores que pueden incidir en la práctica social de los ciudadanos, destacando que las tecnologías de la comunicación y la información pueden contribuir a la creación de un paradigma educativo y comunicacional, siempre y cuando se reconozcan los saberes provenientes de la academia y los que se construyen desde la cotidianidad práctica y psicosocial de los distintos pueblos indígenas que habitan ese espacio geográfico. Visto de esta manera y como consecuencia de esta forma de construir el conocimiento, será posible sistematizar las manifestaciones pedagógicas divergentes en un sólo cuerpo teórico y de acción que desembocará en una pedagogía intercultural específica. Este marco teórico y de acción lo hemos denominado constructivismo didáctico cultural y que será un tema a desarrollar en los siguientes párrafos.

## **1.-LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN TEÓRICA**

Estamos transitando hacia una visión de conjunto de los fenómenos interculturales y multiculturales, tanto en su especificidad pedagógica como social, tecnológica y comunicativa. El acervo de las culturas que participan en las experiencias pedagógicas y comunicativas constituye la base práctica que permite establecer la base conceptual y de contenidos de una propuesta curricular específica. Estos contenidos conjuntamente con la comunicación, son los dos pilares fundamentales que permiten reforzar o crear un modelo que refleje los distintos elementos dinámicos que interactúan en la Educación Intercultural Bilingüe y que debe ser objeto de reflexión desde lo práctico y lo teórico, aún antes de iniciar cualquier proceso posterior. Esta coyuntura educativa de tendencia intercultural debe ir acompañada de una visión de organización y de un conjunto de instrumentos tecnológicos acorde con las situaciones que vivimos hoy a nivel planetario y local con la llamada sociedad de la información. Además el eje más importante de lo social y lo pedagógico, lo constituye la lengua, hecho que implica a todos los demás factores.

Esta panorámica permite internalizar y seleccionar los factores que podrían intervenir en un posible proyecto histórico de sociedad indígena. Sin embargo, desde una variedad de enfoques que tiene que ver con las corrientes sociológicas y antropológicas se pueden enriquecer las aspiraciones colectivas, acompañado de un proceso democrático y participativo en la que intervengan las comunidades de los distintos espacios geográficos, ubicados en el área andina, amazónica, mesoamericana u otras. En el caso nuestro, se debe partir de los elementos unificadores y dinamizadores de carácter geográfico, antropológico, sociológico, pedagógico, ideológico y tecnológico. Específicamente, estos elementos son: cultura, territorio, educación ancestral, pensamientos, lengua y medios de comunicación e información. Por eso es necesario que:

Para comprender las influencias de las que sirve una determinada orientación curricular se habrá de hacer referencia al marco antropológico-cultural en el que se inserta (Fullat, 1982), no es menos cierto que hay otras dimensiones que desde su cientificidad son capaces de aportar luz sobre la definición de los elementos curriculares, así como clarificar las relaciones e interacciones que se producen en el desarrollo del proceso instructivo (Pérez, 1994:32).

A partir de una reflexión sobre este tema, se ha considerado la posibilidad de hacer una representación de los elementos y factores que pudiesen intervenir a nivel macrosocial en la consideración de una visión posible de interculturación educativa que permita abordar desde lo didáctico, la elaboración de una teoría para comprender la inserción histórica de los pueblos indígenas de la Amazonía venezolana y de Latinoamérica del proyecto histórico integral que aspiran los pueblos aborígenes del continente latinoamericanos.

En el marco de la vida indígena existen dos dimensiones de las cuales depende, tanto su vitalidad como las posibilidades de existencia. A lo largo de la América india milenaria y frustrada por los procesos colonizadores y neocolonizadores, ellas se presentan como instrumentos de vida y subsistencia. La primera, es la cultura, cuyo desarrollo a través de largos procesos históricos, se ha manifestado a través de la diversidad y la pluralidad. La otra dimensión, tan importante como la primera es el espacio vital o sea las tierras, aguas, bosques, animales, etc. por que de ella depende la vida misma de cada uno de los integrantes de estos pueblos. El peso de la cultura se manifiesta a través de lo que se denomina la cultura tangible e intangible, entre las cuales las lenguas, las cosmovisiones o visiones que se tienen, sobre el origen y la existencia del universo, la madre tierra, los hombres, las divinidades, la pedagogía ancestral, las formas sociales, la producción y los utensilios y viviendas. Todos estos elementos unidos a la madre tierra permiten idealizar la posibilidad de un proyecto limitado a una cultura, etnia o territorio específico. Algunos pueblos ponen énfasis en lo cultural, tal es el caso de los pueblos del área andina, otros lo hacen en la tierra, como el caso de los grupos de la Amazonía venezolana, quienes están centrados en la denominada demarcación de tierras, dejando lo cultural a un segundo plano.

En esta línea han surgido proyectos locales y regionales productos de iniciativas locales o foráneas. En la región amazónica venezolana podemos señalar por ejemplo el de la Unión Makiritare del Alto Ventuari, el de SUYAO (Shabonos Unidos Yanomami del Alto Orinoco) y las propuestas de Hernán Camico para los pueblos baniba, en conjunción con el trabajo del antropólogo Omar González Ñañez citado por Mosonyi (2005) y otras serie de proyectos locales donde tratan de unificar aspectos sociales, económicos e históricos.

A nivel continental existe todo un movimiento expresado de diversas maneras, por medio del cual se trata de impulsar un proyecto de orden local global desde los pueblos indígenas y que se alimenta desde el pensamiento teórico ancestral y las prácticas locales y regionales. Este proyecto de sociedad indígena tal como se trata de viabilizar presenta en su estructura un desarrollo dialéctico, tal como se ha expresado a lo largo de la historia y en el cual encontramos algunas tendencias.

La primera de ellas basada en los valores, en los contenidos culturales y en las prácticas de los pueblos ancestrales de América, que han contribuido a clarificar desde la conciencia la presencia de la hegemonía de occidente, tratándose así desde un proyecto continental para contrarrestar las influencias de la dominación, inspirándose en lo que ha sido la historia indígena de América. Esta tendencia tiene un perfil propio y tiende a lo que en el Gráfico N° 14 hemos denominado Nueva Sociedad Indígena.

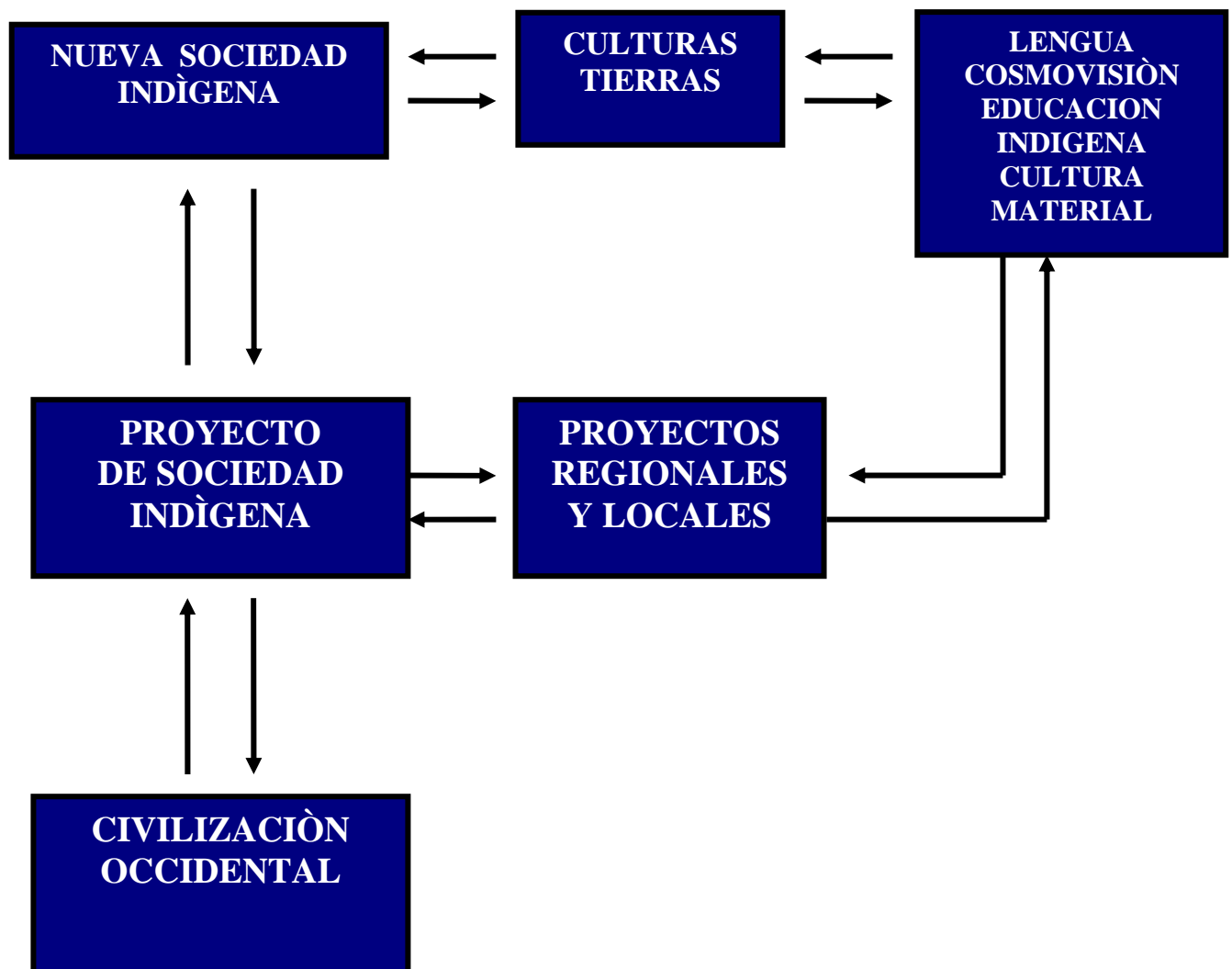
La segunda tendencia tiene que ver con lo que hemos denominado la occidentalización de las culturas indígenas que ya ha venido ocurriendo a través de los cinco siglos de colonialismo político, económico y cultural y cuya intención ha sido homogeneizar a todas las culturas alrededor de los valores de Occidente utilizando las tecnologías de la comunicación y la información como máxima expresión de lo occidental, tratando de construir una sola visión cultural a través de las prácticas globalizadoras. La relación con la civilización occidental tiene muchos matices y va desde quienes propician vuelta a los tiempos precolombinos. Esta visión es imposible de llevar adelante en un mundo globalizado como el que vivimos,

porque eso significaría un aislamiento imposible por las maneras como se aborda el hecho económico, cultural y de construcción del conocimiento.

Sin embargo, el desarrollo de la cultura, la educación y la comunicación contribuyen a que se facilite un camino contrario a través de la interculturalidad. Este hecho constituye una respuesta a las estrategias globalizadoras mundiales llevado a cabo a través de las milenarias culturas indígenas de este continente. También esta relación intercultural es importante porque origina un abordaje dialéctico frente a los que defienden la tesis de un desarrollo histórico paralelo, ignorando cualquier tipo de relación y propiciando así un aislamiento peligroso, que va contra toda posibilidad de diálogo entre las culturas.

En el gráfico N° 14 que se muestra a continuación se intenta representar las interacciones que se están dando a nivel macrosocial en los distintos escenarios de participación de los pueblos indígenas del continente, sin que olvidemos que el hilo más importante para lograr la interacción entre las culturas en un mundo globalizado es la educación y su manifestación más concreta: la pedagogía. En el actual contexto histórico la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe desde la óptica del constructivismo didáctico-cultural, que será abordado más adelante, es una posición importante frente a propuestas compensatorias, asimilativas aditivas, lingüísticas o de simple facilitación de comunicación entre grupos.

**GRÁFICO N° 14**  
**VISIÓN DE SOCIEDAD**  
**PUEBLOS INDÍGENAS AMAZÓNICOS**



Fuente: Noguera (2004).



A continuación presentamos una visión paradigmática de la educación y la cultura en la nueva sociedad indígena, planteada desde los proyectos societarios regionales y locales, como paso importante para poder comprender el enfoque de educación indígena que intentamos presentar.

La pedagogía, ciencia fundamental de la educación tiene dos manifestaciones teórico-práctica interpretada y asumida desde las realidades indígenas latinoamericanas:

- La visión occidental centrada en aspectos como la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículo y en los planteamientos teóricos- prácticos de la didáctica. Desde esta visión se ha implementado la educación intercultural bilingüe. Sin perder de perspectiva que la Didáctica y el Currículo como expresiones del conocimiento pedagógico occidental hoy no pueden ser abordadas sin recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación y a la tecnología educativa. También define la relación entre la pedagogía, la política y la sociedad desde posiciones conservadoras o críticas.
- La visión indígena que impulsa la posibilidad de una educación estrictamente étnica, utilizando los criterios diferencialistas de una pedagogía propia que se basa en una tradición curricular de base oral, en razón de que la oralidad es la expresión comunicativa dominante en los pueblos indígenas. Además debemos señalar que la práctica pedagógica indígena es eminentemente social basada en los conocimientos populares, en la transmisión de ese conocimiento a través de los ancianos y del medio familiar y en la relación del hombre con la naturaleza y comparativa en cuanto al poder y el cambio que se debe producir.

Entre la visión pedagógica y comunicacional indígena y la occidental, desde nuestro punto de vista, existe un punto de encuentro que puede originar un marco teórico que tratamos de abordar desde lo que hemos denominado constructivismo didáctico cultural. Esta es una categoría de análisis pedagógico-comunicacional que

permite seleccionar elementos de las manifestaciones pedagógicas occidentales e indígenas y desde sus elementos teóricos reconstruir las prácticas cotidianas.

En síntesis hay dos bases teóricas con su consecuente praxis que le respaldan. Una de carácter institucional, basada en la pedagogía occidental, respaldada por importantes sectores indígenas, que se manifiesta a través de la educación intercultural bilingüe ortodoxa, cuyo origen lo podemos localizar en la reunión de Barbados II (1977), y que posteriormente fue asumida por numerosos Estados. La otra se deriva de los proyectos locales y continentales de los pueblos indígenas que han comenzado a ser discutidos desde tiempos muy recientes.

En las líneas siguientes se explican ambas visiones, tanto desde la pedagogía occidental de tipo institucional y su contraparte la pedagogía aborígen, de carácter experiencial que hoy se desarrolla desde los pueblos indígenas. Al final se presentan nuevos elementos teóricos elaborados a partir de ambas visiones, lo que constituye una visión integradora, que lleva a proponer desde el relativismo cultural la reconstrucción de lo existente para desarrollar la conceptualización de la tesis del constructivismo didáctico cultural.

### **1.1.- LA VISIÓN PEDAGÓGICA OCCIDENTAL**

La propuesta occidental de educación para los pueblos indígenas trabajada desde la institucionalidad académica y oficial, está basada en una visión teórica y práctica, que busca provocar el diálogo entre la cultura mayoritaria y las culturas indígenas. No obstante, desde la práctica ha sido y sigue siendo una imposición de quienes defienden una perspectiva civilizatoria de la educación y la comunicación. La cultura mayoritaria termina imponiendo sus visiones pedagógicas, didácticas y curriculares y hasta sus grafemas, para convertirla en una cultura de carácter lector, a pesar que las investigaciones históricas han demostrado que son culturas ágrafas, mientras que su legado cultural ha sobrevivido por la oralidad manifiesta. Es importante destacar que desde la planificación y el desarrollo curricular no se nota ninguna preocupación, ni

de los responsables de la elaboración de las políticas educativas, ni de los educadores; con respecto a los textos de lectura utilizados por los estudiantes y la definición de metodologías de enseñanza-aprendizaje de parte de los pedagogos, en base a la oralidad y a la lectoescritura bilingüe e intercultural. Los textos aún son muy incipientes en cantidad y calidad, prevaleciendo en las escuelas los textos publicados por las grandes editoriales nacionales en lengua española, descontextualizados de las realidades locales.

Las prácticas de la didáctica y el currículo, prácticamente han servido para ser vehículos ideológicos e instrumentos de neocolonización, utilizando formas de planificación y desarrollo curricular que no toman en cuenta las experiencias históricas, pedagógicas y comunicativas de los pueblos amerindios. No obstante, promovido por los pueblos indígenas éstas prácticas están comenzando a cambiar.

Con la aparición de diversos recursos tecnológicos, entre ellos: la cinematografía, el retroproyector, el proyector de diapositivas, los materiales impresos, la radio y la televisión; la visión occidentalista de la educación indígena se ha fortalecido. Además, es interesante analizar el tratamiento que dan los creadores de mensajes que han sido convertidos en manifestaciones comunicativas con preponderancia de la lengua española y con determinantes contenidos entresacados del universo cultural de la corriente globalizadora del capitalismo occidental, proceso que comenzó aún antes de que los teóricos y analistas sociológicos lo percibieran.

El cuadro se complica con el surgimiento de la explosión tecnológica de finales del siglo XX que ha colocado a la educación en un laberinto tecnológico donde las tecnologías de la comunicación y la información, que integra la multimedia a internet, a la radio y a la televisión, puedan ser utilizadas como herramientas pedagógicas para la emancipación y la autonomía y por tanto pueden contribuir al fortalecimiento del proceso intercultural, siempre y cuando sus contenidos vayan en ese sentido. Caso contrario, podrán ser herramientas civilizatorias con capacidad para la destrucción de pueblos y culturas. En el caso de la Amazonía venezolana, en los últimos años ha sido implementado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología los llamados

Infocentros, lugares de acceso a internet en forma gratuita. No obstante este esfuerzo tecnológico no ha sido acompañado de la creación de contenidos que contribuyan a la interculturalidad y al desarrollo local de las culturas.

La experiencia intercultural en el contexto de la región amazónica ha estado signada por altibajos históricos, que van desde una propuesta inicial en 1979, momento en que aparece con gran fuerza la visión ortodoxa de la educación intercultural bilingüe, hasta su debilitamiento en los años noventa y su casi incorporación a los planes urbanos y rurales del currículo nacional. Luego la resurrección de una nueva visión educativa, esta vez acompañada de propuestas desde los pueblos indígenas, lo cual constituye el terreno para el desarrollo del constructivismo didáctico cultural.

## **1.2.- UNA VISIÓN DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

A partir del año 2000, después de promulgada la Constitución de 1999, aparecen nuevas propuestas que tratan de cambiar el paradigma ortodoxo de educación intercultural, planteándose más bien nuevos planteamientos curriculares desde los proyectos societarios indígenas. Este proceso es visto por Moreno (2004) desde el trabajo que realiza en la zona de la carretera Puerto Ayacucho-Samariapo de la siguiente manera:

Los proyectos educativos se basan en el criterio de pueblo, quien debe asumir con sus representantes, garantizando así la mayor participación. Se han venido haciendo las asambleas sectoriales de los pueblos jivi y piaroa, los cuales son mayoría y representan el segundo y tercer pueblo más importante del Amazonas venezolano. Se ha venido haciendo la primera ronda de asambleas, para ir obteniendo insumos básicos y organizando la estructura que se va a desarrollar y sistematizar a lo largo de las demás asambleas.

Vamos un poco lento en lo que es el Diseño Curricular y el proyecto educativo de estos pueblos, por una serie de situaciones estructurales y de altibajos de la coordinación para llevar esto adelante. En contraposición se ha avanzado muchísimo en el trabajo binacional, pues se han realizado consultas y reflexiones con los jivis y piaroas de Colombia. Se está haciendo una especie de articulación y se están socializando experiencias colombianas que alimentan las experiencias venezolanas.

Estas experiencias son punto de evaluación y reflexión en las asambleas que se realizan en los pueblos que se encuentran a lo largo de la carretera Puerto Ayacucho-Samariapo y se determina la posibilidad de aplicabilidad. (Entrevista: 30-05-2004).

Esta entrevista permite reconocer que nos encontramos frente a una transición desde el paradigma del currículo impuesto hacia el, de los proyectos societarios indígenas locales y regionales cuyas líneas teóricas vamos a desarrollar en los próximos párrafos. Quienes defienden esta tesis reconocen que siempre ha existido una educación indígena y que en la práctica fueron desarrollando una pedagogía propia sustentada en lo siguiente:

- Los conocimientos populares, los cuales son transmitidos de una generación a otra y que tiene como base la cultura material y espiritual.
- Los ancianos y demás miembros de la familia, en los contextos indígenas jivis y piaroas y en el resto de los grupos étnicos, tienen una gran importancia porque representan la sabiduría, considerada como una fuente de aprendizaje que contribuye a vivir en armonía con la naturaleza y la sociedad.
- La naturaleza y la cultura alimentan los contenidos pedagógicos que son llevado a las escuelas para la construcción de los proyectos pedagógicos. Así; los conucos, ríos, bosques, viviendas, medios de transporte, constituyen objetos de estudio y conocimiento para niños, adolescentes y adultos.
- Tradición curricular de base oral, lo que constituye el aspecto más importante del currículo indígena, en virtud de que estamos frente a culturas orales que han evolucionado a través de distintos procesos históricos, entre ellos la conquista y la colonia y últimamente el neocolonialismo. En los últimos 30 años han surgido estudios lingüísticos que han permitido especificar sus respectivos grafemas. En esta situación se encuentran los jivis, quienes ya poseen un alfabeto, con base latina occidental y que permite elaborar los materiales de lectura a utilizar en las escuelas. También ha sido muy estudiada la lengua piaroa, pero aún no han llegado a

oficializar su alfabeto. A pesar de estos procesos la oralidad sigue siendo el elemento dinamizador del contexto pedagógico que se da en el medio familiar.

Las ideas apuntadas permiten reiterar la existencia de dos manifestaciones pedagógicas: la occidental y la indígena, que en ciertas oportunidades se complementan y en otras se contradicen y entran en conflicto. En tal sentido hemos elaborado una propuesta que permite unir saberes y discernir su aplicación en distintas experiencias. A continuación vamos a desarrollar esa propuesta teórica que hemos denominado constructivismo didáctico cultural.

### **1.3.- EL CONSTRUCTIVISMO DIDÁCTICO-CULTURAL**

En los últimos tiempos se han acentuado los procesos de concientización sobre la multiculturalidad e interculturalidad en las sociedades mayoritarias. El reconocimiento es consecuencia de los avances de los estudios antropológicos y sociológicos sobre la diversidad cultural. Desde las sociedades amerindias, también se producen reacciones que tienden a garantizar la integridad cultural en el contexto del fenómeno globalizador planetario. En virtud de ello, se hace necesario elaborar un sistema explicativo desde la reflexión sobre la acción docente. Este proceso debe partir de los imaginarios colectivos occidentales e indígenas y ser capaz de conducir a los sujetos sociales hacia nuevas prácticas pedagógicas.

El constructivismo didáctico cultural viene a ser una categoría esencial, parcial, no definitiva, que se constituye en una especie de puente elaborado desde distintas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Esta unificación teórica pedagógica utiliza distintas herramientas que son provistas por la pedagogía institucional de occidente, la cual tiene carácter racional, científico y social y la pedagogía indígena de carácter natural, social, experiencial y que a medida que logra sistematizarse también se torna científica. De este proceso surge el constructivismo didáctico cultural, que tiene la función (*para qué*) de unificar y delimitar saberes, metodologías centradas en la reflexión, la crítica y la práctica. De esa conjunción o posibles desencuentros se

derivarán las transformaciones que se van dando en las realidades indígenas como consecuencia del dinamismo a que están sometidas las culturas.

Para llegar a un punto importante en el desarrollo de estos cambios, se deben establecer unos ejes temáticos (*el cómo*) que sirven para establecer las variables que permitirán alcanzar la conjunción de ambas pedagogías, sin ningún tipo de exclusiones y con un alto sentido colaborativo. Ambas se necesitan y funcionan a través de un proceso dialéctico que se da entre acuerdos y conflictos.

Estos ejes temáticos del constructivismo didáctico cultural son:

- El metodológico: Tiene su incidencia en la construcción curricular desde la planificación hasta los procesos que se van experimentando en el aula o en el contexto social. El currículo a lo largo de su desarrollo debe tener un sentido colectivo, abierto, reflexivo y consciente de las contradicciones que se pueden presentar. El trabajo de aula o el del contexto social debe partir de las premisas de observación, reflexión, participación, aprender haciendo y la asunción de un compromiso político e histórico. Ellas, deben ser trabajadas desde la cotidianidad curricular y convertida en práctica desde el aula y el contexto social. Lo importante aquí, es tener conciencia que desde las distintas ópticas pedagógicas se puede enriquecer el proyecto étnico local o global de los pueblos amerindios.
- Comunicación y medios del contexto: Para lograr los anhelados propósitos de una educación indígena desde los colectivos indígenas de este continente y desde el enfoque que sustentamos es necesario visualizar los medios con que hacerlos y el carácter de la comunicación humana que debe darse. A lo largo de este trabajo se ha registrado documentalmente y en forma sistemática, un conjunto de herramientas aparecidas de acuerdo a las necesidades de cada momento histórico. Comenzando con la invención de la escritura manuscrita, pasando por la imprenta, hasta llegar a utilizar paralelamente la sonoridad y la imagen o la conjunción de todas ellas, bien sea desde el contexto social o la particularidad de una clase. Más tarde han irrumpido internet y los multimedia con su carga de posibilidades técnicas y

educativas. La multimedia se ha potenciado en términos reales con la garantía de que la red puede soportar gran cantidad de información, sobre todo de imágenes, que constituyen el código predominante. Desde nuestro punto de vista, internet entra en contradicción con lo que ha sido la tradición educativa indígena en los pueblos del Amazonas venezolano, en razón de la marcada oralidad de las comunidades. Sin embargo, con el acompañamiento de estrategias específicas podría ser un instrumento que sirva para potenciar a las culturas orales. A partir del uso de las tecnologías de la comunicación y la información, la oralidad podría llegar a ser una experiencia expedita del constructivismo didáctico cultural. Ong (1982) ha señalado que los medios audiovisuales originaron lo que denominó la segunda oralidad. El nuevo contexto mundial seguramente llevará a plantear el surgimiento de la tercera oralidad como consecuencia del surgimiento de internet y la multimedia.

La reflexión debe llevarnos a plantear que en el desarrollo del constructivismo didáctico cultural, el medio o la comunicación es un asunto de mucha importancia. Desde nuestra óptica, esta categoría explicativa debe tener como pilar fundamental a la comunicación, bien sea individual, interpersonal, grupal o mediada por las tecnologías. Todo ello, en virtud de que parte de lo situacional y lo fenomenológico se estructura a través de un marco flexible de posibilidades y de compartimiento de conocimientos y de productos de la conciencia social.

La relación entre lengua y comunicación desde el constructivismo didáctico cultural puede originar debates interesantes que potenciarían los procesos de análisis social y la comprensión y explicación de las teorías abordadas por las ciencias sociales. También contribuiría a la crítica de los aspectos históricos, ideológicos y políticos del indigenismo tradicional o de los llamados sistemas étnicos (Díaz, 1985) o también desde la visión propia de los pueblos indígenas. Todo ello puede conducir a generar una visión metodológica que permita el estudio de las premisas necesarias para la enseñanza de las lenguas, sin perder de perspectiva el sentido comunicacional de las mismas.



- Los contenidos curriculares: Constituye el tercer eje y el componente que puede recibir la mayor cantidad de aportes de las pedagogías indígenas, que se alimentan de las manifestaciones culturales del presente y del pasado, entre ellos la oralidad, los conocimientos y saberes ancestrales, cuyos vehículos de divulgación más connotados son los ancianos y el contexto familiar.

En las distintas reuniones y asambleas llevadas a cabo en el Estado Amazonas durante proceso de construcción de la Guía Pedagógica Ye'cuana y a la cual nos hemos referido en el Capítulo II en entrevista realizada a Moreno (2002), los contenidos fundamentales seleccionados por los propios indígenas tienen que ver con:

- 2.- La representación del mundo desde la etnia
- 3.- Las etapas de la vida de una persona visto desde la etnia
- 4.- El origen de las constelaciones y las medidas del tiempo. Ejemplo para las medidas del tiempo: el tiempo de la abundancia de los peces, cuando el río está crecido.
- 5.- La geografía y el conuco como centro de la actividad económica.
- 6.- La construcción de la vivienda
- 7.-La organización política y social
- 8.- Los medios de transporte
- 9.- La cacería y la pesca
10. El arte y la artesanía
11. Las comidas y bebidas
12. Juegos y deportes
13. La lengua, su uso, características y desarrollo.
14. La historia de nuestras comunidades

Estos son contenidos básicos propuestos por los propios indígenas. Desde el punto de vista del constructivismo didáctico cultural, faltaría por incorporar

contenidos de la cultura nacional, latinoamericana y global, los cuales deberían ser seleccionados y añadidos desde las reflexiones grupales.

- La formación docente: Este cuarto eje del constructivismo didáctico cultural debe ser considerado como un proceso de preparación de los educadores para intervenir en forma crítica y reflexiva en la enseñanza. Este hecho debe facilitar la meta docente de ir hacia el aprendizaje significativo entre los estudiantes y el logro un nuevo pensamiento- acción, trabajado en forma colaborativa con sus compañeros pedagogos, con el objeto de contribuir a un desarrollo progresivo del proyecto étnico local y global.

Otra cuestión importante tiene que ver con el hecho de que la enseñanza se transforma en un encuentro socioconstructivo que se da entre grupos de personas. cuya relación tiene un carácter interviniente y dinámico y que implica una socialización crítica del profesor o de los aspirantes a ser docentes, quienes desde las realidades utilicen la fenomenología y la hermenéutica, y la investigación acción como formas metodológicas para desenmarañar la compleja realidad cultural y transformarla.

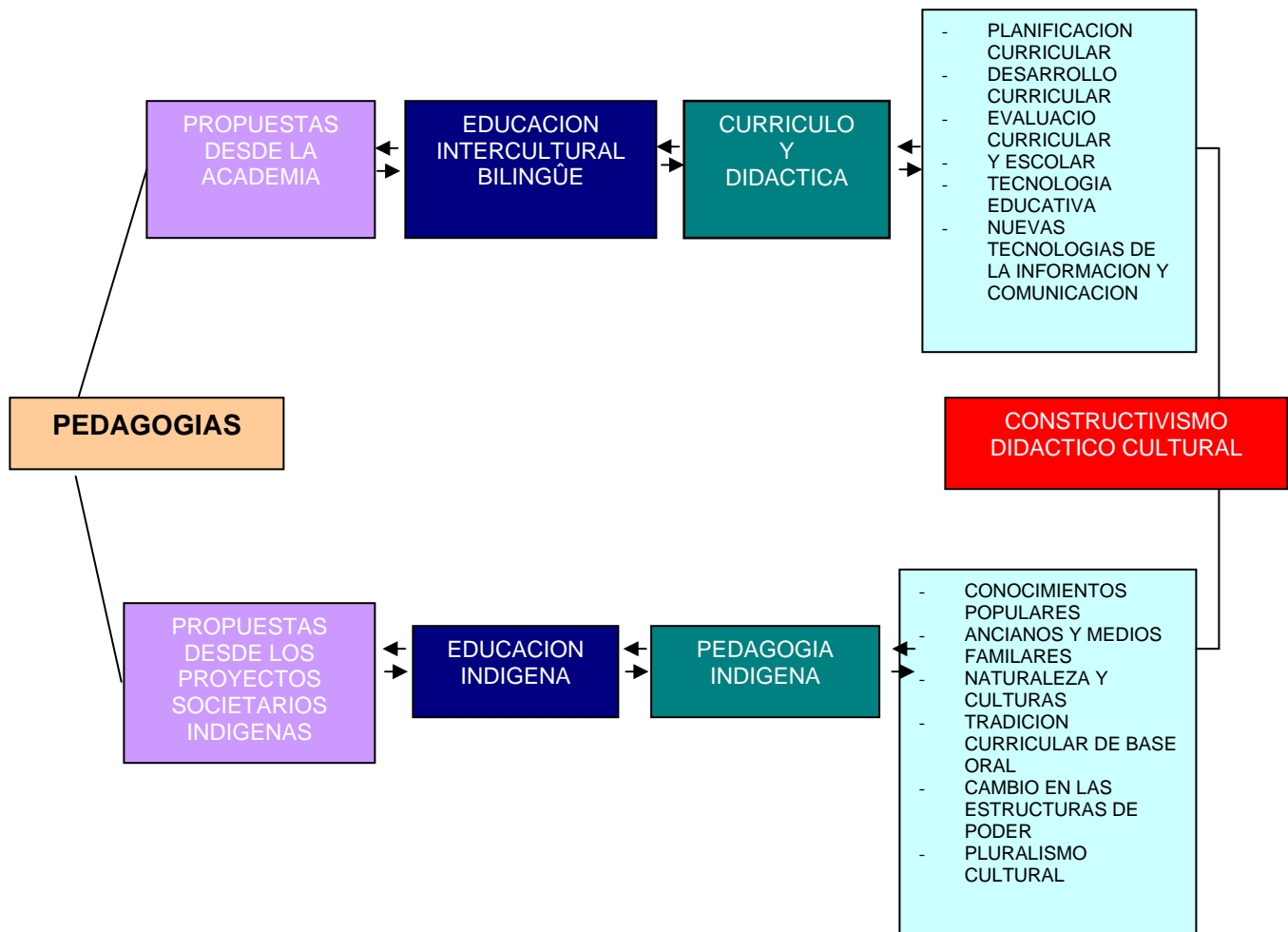
La propuesta teórica busca establecer mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades a los pueblos indígenas, la garantía de la supervivencia cultural, y la presencia de formas de garantizar su vitalidad en la historia de la humanidad (*por qué*). La igualdad de oportunidades solo es posible en un contexto democrático que deber ser perfectible y transformador hasta alcanzar la ciudadanía plena con todos los derechos establecidos en la línea de la modernidad. En este momento lo más determinante es construir una sociedad intercultural que con tolerancia manifiesta defienda los derechos educativos, lingüísticos, culturales y ambientales de los 50 millones de indígenas en Latinoamérica

Desde la perspectiva de una diagramación se puede elaborar una síntesis que abarca la reconstrucción visual de todos los elementos que han sido desarrollados en el marco explicativo sobre las relaciones de la pedagogía institucional con la

pedagogía indígena y la derivación dialéctica de ellas: el constructivismo didáctico-cultural. El Gráfico N° 15 facilita la abstracción mental de la tesis central de lo planteado en el presente trabajo

**GRAFICO N° 15**

**LAS PEDAGOGÍAS: VISION DEL CONTRUCTIVISMO DIDACTICO-CULTURAL**



Fuente: Noguera (2004).

Para operacionalizar la conjunción de conocimientos pedagógicos debemos partir de un marco de acción estratégica que permita sistematizar los pasos que se deben desarrollar para lograr en la escuela una educación desde la perspectiva del constructivismo didáctico cultural como expresión de una construcción autónoma de la educación de los pueblos indígenas. Este proceso de acción debe llevarlo adelante el Ministerio de Educación y Deportes a través del Departamento de Educación Indígena y Rural de la Zona Educativa del Estado Amazonas. De la misma manera deben participar la Gobernación del Estado Amazonas y otras organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación indígena. A continuación presentamos las líneas de este marco de acción que deberá ser desarrollado en varias etapas de corto mediano y largo plazo.

## **2.- MARCO DE ACCION ESTRATÉGICA**

El constructivismo didáctico cultural en los pueblos indígenas amerita de acciones concretas que deben ser distribuidas en el tiempo y en el espacio de acuerdo a la intensidad con la cual se pueda desarrollar y de los intereses de los distintos grupos culturales en intensidad y que metodológicamente deben ir desde actividades menos complejas , hasta las que necesitan mayor rigurosidad sistemática y tecnológica.

### **2.1.- Bases y fundamentos de la propuesta:**

En el marco de esta acción estratégica se continúa abordando en forma directa la diversidad etnocultural presente en las escuelas de la Amazonía venezolana. Se asume el derecho a la diversidad y a la diferencia utilizando los aspectos funcionales y dialécticos de la lengua y la cultura. En otras palabras desde la práctica nos enfocamos a la construcción de una escuela y un currículo pluralista, sin poner en peligro el consenso social para llegar a los acuerdos necesarios para su desarrollo.

Las premisas fundamentales sirven de apoyo a la propuesta son:

1.- *La diversidad humana como una realidad social presente en la escuela y el contexto social:* Lo más importante es la tendencia a la sensibilidad de presentar a la escuela y el currículo como un desafío histórico y no como un problema, donde se hace presente la pluralidad de sistemas, creencias, formas de vida y manifestaciones físicas y culturales de los pueblos que tienen manifestaciones de pluralidad cultural.

2.- *La alternativa crítica frente a la educación neocolonizadora:* Estos pasos permiten ver a la educación intercultural como una superación de la monoculturalidad y los procesos civilizatorios únicos. El significado más importante tiene que ver con el hecho que estamos frente a un movimiento pedagógico dinámico, transformador, alternativo y cuestionador de las prácticas pasadas y presentes.

3.- *La educación que se propone está dirigido a todos, a las mayorías y a las minorías* en un contexto de reciprocidad cultural no sólo en el ámbito de la escuela, sino también en los escenarios de la educación no formal. En ella debe darse un ambiente de construcción de las igualdades, para de esta forma superar el esquema de la dominación.

4.- *El constructivismo social como base del aprendizaje en contextos culturales:* El constructivismo social proviene de las aportaciones de Vygotsky, quién hizo un trabajo intelectual centrado en el aprendizaje como un proceso de socialización dirigido a la adquisición de la cultura.. La solidaridad, la comunicación, las tecnologías y la interculturalidad adquieren una dimensión donde los signos y los símbolos puedan ser compartidos y generados a través de los procesos de interacción social. En otras palabras la enseñanza y el aprendizaje desde esta visión le dan mucha importancia al contexto sobre él que actúan los estudiantes a través de las herramientas culturales, entre ellas la lengua, las cosmovisiones y los saberes populares.

5.- *El construccionismo y el reconstruccionismo social como fuente del conocimiento:* El conocimiento es elaborado a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo y se desarrolla y se transmite en contextos sociales que

son transformados a partir de la “intersubjetividad compartida y la construcción social del significado.... Hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (Sandín, 2003:49).

## **2.2.- Características de las acciones de la propuesta:**

El desarrollo de las acciones de la educación intercultural bilingüe desde el enfoque del constructivismo didáctico amerita tener las siguientes características

- **Gradual:** Su desarrollo será de menor a mayor complejidad
- **Consensual:** Su implementación será consecuencia del consenso social
- **Sistemática:** Permitirá construir una teoría curricular y didáctica.
- **Científica:** Precisión, objetividad e intersubjetividad en la construcción del conocimiento
- **Histórica:** Es un proceso que toma en cuenta las variables históricas en su desarrollo.

## **2.3.- Objetivo General**

Sistematizar los conocimientos y las experiencias sociales y educativas que se dan en los pueblos de los espacios geográficos seleccionados para lograr establecer entre ellos una relación igualitaria en el marco de una pedagogía alternativa basada en el constructivismo didáctico cultural.

## **2.4.- Etapas del desarrollo de la propuesta de la propuesta de educación intercultural bilingüe desde el enfoque del constructivismo cultural.**

El desarrollo de la propuesta de una pedagogía alternativa para llevar a adelante la educación intercultural bilingüe desde el enfoque del constructivismo didáctico cultural se llevará a cabo gradualmente a través de acciones de corto, mediano y largo plazo cuyas líneas se presentan a continuación:

### **2.4.1.- Acciones de corto plazo**

Son las acciones que sirven para iniciar el abordaje práctico de la educación indígena intercultural bilingüe, en un momento cargado de expectativas y fuertes cargas motivacionales.

Las actividades a desarrollar en esta primera etapa son:

a.) La participación activa de los ancianos, familias y educadores en la reflexión y sistematización de los saberes pedagógicos indígenas. Actividad que ya se viene realizando a través del diseño de políticas públicas muchas veces con apoyo de organismos internacionales, entre ellos la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

b.) La organización de los docentes en grupos de reflexión que se denominarían Centros para el desarrollo del constructivismo didáctico-cultural, en los cuales se realizarían las siguientes operaciones:

- Elaboración participativa del currículo escolar con intervención de las comunidades
- La sistematización de los grafemas y fonemas que tenga como resultado el reconocimiento del alfabeto correspondiente que posibilite la democratización del uso de la lengua hacia lo interno y lo externo, estableciéndose de esa manera canales de comunicación entre las culturas.
- La búsqueda y sistematización de experiencias análogas que se vayan desarrollado en el contexto geográfico seleccionado con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación para la educación

Estos planeamientos se concretarían en el currículo a través de tres fases: la planificación curricular, análisis y selección de contenidos y actividades y evaluación de los contextos educativos. La planificación curricular debe estar centrada en establecer la intencionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la dimensión hermenéutica como fuente para determinar el futuro de una tarea que además de educativa es histórica-antropológica. De esa manera la planificación de objetivos didácticos deben estar dirigidos al logro de la intencionalidad educativa de



educadores y educandos y la evaluación de los contextos educativos debe estar sujeta a permanentes interpretaciones en base al análisis de los planes, la utilización de espacios, la administración del tiempo, y los proyectos pedagógicos de los centros escolares. En estos proyectos pedagógicos deben ser considerados como ejes transversales del currículo la presencia de las tecnologías de la comunicación y la información, el estudio de los grafemas y los fonemas de las lenguas y la participación de las comunidades.

**Duración:** Dos años

**Condiciones:** La participación de la comunidad y fundamentales de los ancianos y de las familias en el reconocimiento de saberes que faciliten la estructuración de un currículo escolar dinámico. También es necesario el diseño de políticas públicas que garanticen las finanzas para el desarrollo curricular.

#### **2.4.2.- Acciones de mediano plazo:**

Debe ser una etapa de selección de medios y elaboración intensa de recursos, utilizando las bondades de las tecnologías de la información y la comunicación para presentar contenidos y temas provenientes de la construcción curricular.

Entre los recursos más importantes a desarrollar tenemos:

- Libros de lectura y juegos didácticos para niños, adolescentes y adultos, para ser utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos recursos instruccionales son los mediadores de las culturas y su función es evidenciar la creatividad de los docentes en la selección de las composiciones gráficas, utilizando rasgos provenientes de los escenarios de las realidades sociales y de los contenidos comunicativos-lingüísticos, de manera de garantizar la pertinencia del medio instruccional.
- Elaboración de materiales audiovisuales en las distintas lenguas del entorno cultural, para comunicar pensamientos, expectativas y experiencias sobre los contenidos de la cultura material, tales como la vivienda, el conuco, el río como medio de transporte y de sustento y otros. Es prioritario que los contenidos del

ambiente natural y la cultura material estén presentes en los videos. La imagen es un eje transversal que afecta por igual a las personas, a la sociedad y a la cultura por la carga comunicativa e informativa que posee. La consecuencia más importante es la producción de modificaciones en las percepciones que son esenciales para la comprensión de los fenómenos naturales y culturales, tanto en los planos conscientes como no conscientes. En el sentido estricto, el ambiente y la cultura material impregnan a la persona hasta tal punto, que el uso de la imagen conjuga por igual a la racionalidad y a la emotividad, lográndose así un equilibrio en el contenido comunicacional que conlleva a la multiplicación de las experiencias. Estos procesos contribuyen a un desvanecimiento del individualismo y de la unidireccionalidad en la comunicación, a que nos tienen acostumbrados la vieja didáctica y las maneras tradicionales de comunicación persuasiva, y al contrario, incrementándose el interés por la propia cultura y la de los otros.

**Duración:** Dos años

**Condiciones:** Debe ser precedido este periodo por una estrategia de formación docente para la selección de contenidos y el uso y percepción de mensajes de los mass media

Esta fase tiene su concreción curricular en la utilización de medios por parte de profesores y alumnos. El desarrollo del currículo se manifiesta a través de la integración de materiales del entorno, la creación de estrategias para que los materiales elaborados sean utilizados en toda su potencialidad, la experimentación a través del diseño de medios que utilicen la imagen, la tecnología impresa y los materiales manipulativos. La experiencia docente y los rasgos culturales de los estudiantes deben motorizar la creatividad en el marco de la elaboración de proyectos de innovación pedagógica intercultural.

#### **2.4.3.-Acciones de largo plazo**

El uso de la multimedia a través del CD-rom y de la Internet es un medio interesante para abordar el fenómeno lingüístico. En el marco del constructivismo didáctico cultural, se necesitan instrumentos que ayuden a revitalizar la oralidad, el

conocimiento de los fonemas y grafemas de las diversas lenguas, el desarrollo de la gramática; de modo que se propicie el aprendizaje de la construcción sintáctica de ideas y la comprensión de las connotaciones o denotaciones semióticas que conforman los sistemas semánticos de las culturas.

Las aplicaciones multimedia y el uso de la internet desde la perspectiva del constructivismo didáctico cultural cumplen una función altamente motivadora por el grado de interactividad que se puede lograr, por las posibilidades multiplicadoras en su uso y por la cantidad de información que pueden soportar.. Se hace necesario realizar investigaciones que conduzcan a clarificar la magnitud de la interactividad, las características del manejo de grandes volúmenes de información y lo que ocurre con la llamada brecha digital. A la par de las investigaciones se deben promover políticas que garanticen desde la escuela una democratización del ingreso, el uso y creación cultural en internet, y el manejo de estrategias para la selección de contenidos culturales aportados por los pueblos indígenas. Un paso importante es configuración de las lenguas indígenas en los software y en el lenguaje informático para ampliar el horizonte y las posibilidades de divulgación y reconocimiento de los contenidos curriculares que provienen de los procesos interculturales. Toda esta práctica contribuye a delinear los primeros pasos de la nueva ciencia de la educomunicación:

Que aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar como funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (García, 2001:1).

**Duración:** Tres años.

**Condiciones:** Los educadores y en general las comunidades deben comprender desde los marcos conceptuales, procedimentales y éticos lo que ocurre en las prácticas sociales y pedagógicas de la comunicación.

En la presentación de esta propuesta se podría estar percibiendo que en su desarrollo podría darse un carácter unilineal en las fases de corto, mediano y largo plazo. No obstante, en el desarrollo de esas etapas puede haber coexistencias entre ellas. Eso dependerá más bien de las políticas académicas, tanto del sector público como la de las propias comunidades indígenas.

**D.- Factibilidad:**

Esta propuesta tiene una gran posibilidad de desarrollarse porque existe la disponibilidad de garantizar los recursos financieros provenientes del Estado y de otras organizaciones. Algunas acciones iniciales como la elaboración de la Guía Ye'kuana ya han sido llevadas adelante con financiamientos de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y otras fuentes gubernamentales. En el año 2000 se inició un trabajo de participación de parte del pueblo ye'kuana a través de asambleas locales y sectoriales que desembocaron en la elaboración de un instrumento curricular que resume la visión educativa de este grupo étnico. En el año 2002 se publicaron los resultados y las decisiones tomadas como colectivo a través de un libro impreso de 143 páginas en la que está reseñada la metodología, el carácter de la guía, los fundamentos filosóficos, las propuestas pedagógicas y los contenidos culturales que servirán de base al diseño de programas y planes de estudio. También existe la disponibilidad organizativa para acometer un programa resultado de esta propuesta. La Coordinación de Educación Indígena Rural ha sido reorientada en sus aspectos organizativos para llevar adelante consultas populares y los mecanismos de participación necesarios.

Un trabajo de campo que realiza el equipo de innovación educativa de la Universidad de Málaga (Ríos y Cebrián, 2006), está permitiendo adelantar una investigación sobre fauna y problemas de conservación en el Estado Amazonas, cuyos conocimientos permitirán elaborar materiales educativos para las escuelas. Este programa constituye una avanzada importante en la implementación de la propuesta teórica del presente trabajo.

Si consideramos que la diversidad cultural no es algo nuevo, sino que es una constante en la historia de la humanidad y que con los avances de la modernidad esa pluriculturalidad se ha hecho explícita. La propuesta podría impactar la enseñanza y el aprendizaje de importantes sectores, jivis, piaroas, ye'kuanas, y diversos pueblos arawakos a lo largo de la región amazónica venezolana, porque introduce una perspectiva dinámica a la diversidad cultural, capaz de modificar las relaciones de poder en las instituciones educativas y en los entornos culturales, para convertirlos en espacios para la discusión cultural. En esa atmósfera la pedagogía crítica o el humanismo liberador tienen la capacidad de generar los cambios subsiguientes, de carácter más general y afectando a todo el sistema social, incluyendo la educación no formal que utilizaría la animación sociocultural y la educación permanente, como medios para garantizar a toda la sociedad el sentido intercultural.

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo se han delineado ideas que permiten enriquecer las bases teóricas sobre la cual descansa la educación indígena en la Amazonía venezolana, capaz de generar nuevas prácticas en las manifestaciones pedagógicas y sociales de la región. Esta intencionalidad parte de reconocer el papel de los actores históricos en el proceso de ruptura con la sociedad neocolonial que desde hace cinco siglos se ha manifestado en el desarrollo educativo nacional.

La participación y la sistematización de los conocimientos pedagógicos, comunicativos y sociales marcan el rumbo de este intento. Esta tendencia ha cobrado mayor fuerza desde el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la Constitución de 1.999.

Los pueblos indígenas amazónicos se han caracterizado por ser culturas orales. En consecuencia un registro de los análisis sobre el significado y los aportes de la tecnología de la oralidad al desarrollo histórico de la humanidad han constituido un empeño importante de este trabajo. La oralidad presente a todo lo largo de la historia humana ha sido la base para la aparición de otras tecnologías como la escritura, la lectura, hasta desembocar en las modernas tecnologías de la comunicación y la información. La comprensión de este proceso histórico por parte de los educadores debe partir de la incorporación de la hermenéutica a la interpretación de las premisas de la oralidad, tanto en la preparación de los futuros profesionales como en la formación permanente que se da en el contexto del desarrollo profesional. Sin embargo, la tesis central gira alrededor de que la oralidad, no es algo aislado, más bien, en el contexto actual funciona en correlación con las tecnologías tradicionales de la lectura y la escritura y con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información conformando un sistema que busca un respaldo teórico con categorías provenientes de los estudios sobre la diversidad cultural.

A través de la intención de llevar adelante un estudio introductorio sobre las prácticas educativas interculturales en el Estado Amazonas (Venezuela) hemos determinado el carácter complejo que tiene una investigación de tal magnitud. En virtud de ello, la experiencia desarrollada permite considerar que:

- Los procesos interculturales en educación han estado presente, aún antes de que el Estado la asumiese como política oficial.
- El movimiento intercultural actual en la región amazónica venezolana ha tenido sus raíces en las preocupaciones proyectivas de las etnias que conviven en la región y en las discusiones que a nivel continental se desarrollan sobre el tema.

- La lengua materna es el vehículo de comunicación más importante que se da en el medio familiar, mientras que las escuelas en forma mayoritaria se empeñan en utilizar el español como lengua dominante. Los medios de comunicación ayudan a desvanecer el uso de la lengua materna al no incorporarlas a las prácticas comunicacionales cotidianas.
- No existe una plataforma para la elaboración de recursos instruccionales a ser utilizados en la enseñanza de la lengua y demás contenidos interculturales. Cabe señalar que la nueva generación de las tecnologías de la comunicación y la información pueden contribuir a superar estas carencias.
- Una transformación en las políticas de producción y programación en la radio y la televisión es necesaria para enriquecer la experiencia intercultural desde la praxis comunicativa de masas.
- El constructivismo didáctico-cultural constituye un aporte teórico que sirve para delinear los pasos que se deben dar en las prácticas sociales, pedagógicas y comunicativas del futuro. No es un modelo pedagógico, sino un cuerpo teórico que puede ayudar a reconstruir los modelos pedagógicos que se dan en los contextos históricos indígenas y en el marco institucional.

El desarrollo de la propuesta de educación indígena como efecto de una transición de la educación intercultural bilingüe desde el enfoque ortodoxo al constructivismo didáctico cultural, tiene como eje fundamental el desarrollo de la relación educación/ comunicación a partir de la participación colectiva, lo cual implica una permanente investigación/acción a lo largo de todos los procesos, fundamentados en conocimientos provenientes del mundo cultural indígena y de las ciencias del hombre, como la antropología, la pedagogía y la educomunicación.

El constructivismo didáctico cultural constituye una categoría que permite explicar la utilización en forma colaborativa y complementaria de los conocimientos educativos del mundo académico y las que proviene de los saberes pedagógicos de las culturas indígenas. Una visión de la educación indígena partiendo de esta



explicación, permite superar el contexto de la denominada educación intercultural bilingüe tradicional e ir preparando el terreno al desarrollo de la acción que originará el nuevo acervo conceptual y procedimental.

Un aspecto importante del estudio realizado, es lo relacionado con la praxis de las tecnologías de la comunicación y la información, entre ellas: la radio, la televisión, los medios impresos y los otros medios que sirven de instrumentos de enseñanza y aprendizaje. El estudio ha demostrado que falta una mayor democratización en el uso, tanto a nivel de los educadores y de los estudiantes; y una alfabetización tecnológica en todos los medios humanos del sector estudiado. Por otro lado, los factores humanos que intervienen en la praxis deben comprender que las tecnologías de la comunicación y la información, constituyen el aporte fundamental de la sociedad globalizada, que debería ser convertida en una posibilidad para construir el interculturalismo y su nueva perspectiva teórica y práctica. Por consiguiente, los pueblos indígenas tienen el reto de aportar los contenidos culturales que faciliten los procesos curriculares. Entre ellas la más importante, el estudio de las lenguas como expresión comunicativa social.

Desde la óptica de este trabajo, la comunicación ocupa un lugar importante porque desde la reflexión ayuda a definir, si se va en una línea unidireccional y acrítica o al contrario, en una dialógica y crítica. Aunque se corre el riesgo de hacer simplificaciones esquemáticas que impiden el análisis a partir de la práctica pedagógica y comunicacional, a lo largo del trabajo, en muchos momentos se han establecido correspondencias entre los paradigmas comunicacionales y educacionales, tomando en cuenta que hay un proceso que comienza con la oralidad, pasando por los distintos momentos del desarrollo de la escritura manuscrita e impresa, hasta llegar a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que dominan los escenarios de hoy. Frente a este desarrollo comunicacional se han ido definiendo los modelos didácticos, desde los que están centrado en contenidos, hasta los que se autodefinen centrado en los procesos.

En la interpretación de los hechos que ocurren, se corre el peligro de reducir la comunicación a un mero instrumento para repetir y almacenar conocimientos. Sin embargo la tendencia es utilizar las tecnologías de la comunicación y la información para conceptualizar y reconceptualizar los conocimientos y las prácticas a través de procesos educativos innovadores. No obstante, podríamos estar frente a las aulas virtuales y el hipertexto, sin que eso signifique participación e interacción, sino confusión en un mar de datos. En esta contraposición, la pedagogía constructivista cultural tal como aquí se propugna revaloriza la expresión personal a través de distintas instancias de autoexpresión e interlocución como componentes de un proceso pedagógico que se desarrolla a la luz de la tesis propuesta en este trabajo. Con el soporte de los avances en el uso de las tecnologías y de los contenidos culturales de los pueblos indígenas, producto de la conjunción de las manifestaciones pedagógicas, se comienza a recorrer un camino que determina la posibilidad de superar la visión tradicional del interculturalismo educativo.

La base fundamental en la que se apoya el constructivismo didáctico cultural son el aprendizaje y la enseñanza como consecuencia de un producto social, tal como lo postuló Vygotski (1982), de un aprender de los otros y con los otros. Así la pedagogía se involucra en una compleja red social de interacciones, donde las prácticas comunicativas se construyen dentro de una racionalidad pedagógica y no meramente técnica. El juego dialéctico entre la oralidad de las culturas indígenas y la transición hacia los grafemas occidentales, facilitan la visión dialógica que impone una propuesta de acción estratégica que incluye el uso en las aulas y de otros escenarios como la radio, por ser la más popular y la de más fácil acceso en el Amazonas, sin excluir otras herramientas de comunicación personal y mediática, entre ellas el CD ROM, los medios impresos, el cine, los videos, la televisión e internet.

Para facilitar la comprensión del cambio paradigmático de parte de los educadores se puede inducir la necesidad de reconstruir el trabajo que hace 60 años realizó Freinet (1979) creador del periódico escolar como medio de enseñanza y

aprendizaje, quien promovió en los espíritus docentes de la época la necesidad de creación y de expresión como “una de esas ideas impulsoras sobre la que puede construirse una renovación pedagógica incomparable” (pág. 18). Estas prácticas contribuyen a construir la relación entre las lenguas y las pedagogías, cuyo puente desde nuestro punto de vista es el constructivismo didáctico cultural.

Con el desarrollo del constructivismo didáctico cultural no pretendemos afianzar el etnocentrismo natural que existe en todas las culturas, sino el desarrollo del pluralismo cultural en la sociedad de hoy y concretamente en nuestro caso: el Estado Amazonas. En consecuencia, se comparte la visión de López (1999):

El aprendizaje de la interculturalidad requiere el real proceso de esfuerzo hacia la igualdad y la justicia mundiales. Menos desarrollo productivo y más desarrollo sostenido. La Pedagogía siempre es política y cultura. Siempre está conectada con los aspectos más globales y presentes en la trama de las realidades humanas. Una Pedagogía de la interculturalidad, que no llame la atención sobre las exigencias de igualdad y justicia en el mundo, es un montaje alienante desde los grupos de poder hacia el pueblo (Pág. 93).

Esta propuesta permitirá una continuidad de acciones, entre ellas la que tiene que ver con la construcción de las Guías Pedagógicas que los distintos pueblos indígenas de Amazonas vienen desarrollando como primer paso a un diseño y posterior desarrollo curricular. Constituye un soporte que visto desde el imaginario social indígena permite delinear posiciones que faciliten una comprensión de las distintas etapas por la cual tendrá que pasar la educación indígena en la región.

Desde nuestro compromiso con el estudio, se percibe un camino con nuevas líneas de investigación partiendo de esta visión teórica. La más importante línea tiene que ver con el hecho de la afectación que sufren las culturas orales por el proceso de incorporación de los grafemas occidentales a los procesos pedagógicos interculturales. Investigar sobre lo que denominaríamos una didáctica de la sonoridad constituye el paso más importante. En la elaboración teórica de ella, la sistematización de los sonidos tanto humanos, como físicos-naturales, los medios para potenciar la oralidad y las posibilidades de uso en el campo de la pedagogía y de

la comunicación deben formar parte de la agenda investigativa. Un trabajo para profundizar los aspectos teóricos y prácticos de la oralidad en los pueblos indígenas de la Amazonía venezolana sería una prioridad en el desarrollo próximo del constructivismo didáctico cultural.

## REFERENCIAS

ALVARGONZALEZ, David. (2002). *Del Relativismo Cultural y otros relativismos*. (En línea).En Revista Catoblepas. N° 8. España. p. 13. Consulta: 13-07-2005.

En: <http://www.nodulo.org/ec/2002/n008p13.htm>

AGUADO, Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc Graw-Hill/ Interamericana de España: Madrid.

ALBO, Xavier y ANAYA, Amalia. (2003). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. CIPCA y UNICEF: La Paz, Bolivia.

ARVELO DE JIMENEZ, Nelly. (1984) *The Impact of Conquest on Contemporary Indigenous Peoples of the Guiana Shield: The System of Orinoco Regional Interdependence*" en Anna Roosevelt (Ed.) *Amazonian Indians: from Prehistory to the Present*. The University of Arizona Press. USA.

AREA, Manuel. (2005). *La Educación en el laberinto tecnológico*. Octaedro-EUB: Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Ediciones Pirámide: Madrid, España.

AMARO DE CHACIN, Rosa, (2000). *Investigación Didáctica y los procesos*. Ediciones de la Secretaría de la UCV: Caracas.

ARTEAGA, Jorge. (s/f). *Didáctica de la Lengua*. (En línea). Consulta: 18-07-2003).

En: <http://www.monografias.com/trabajos/didaclengua/didaclengua>

AVILA, Patricia. (1999). *Consideraciones pedagógicas para la incorporación de la computadora como herramienta de apoyo al proceso educativo*. (En línea). Revista "La Tarea" N° 12. Guadalajara, México. Consulta: 12-05-2003.

En: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu12/pavila12>

BANCO MUNDIAL (2001). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001: Lucha Contra la Pobreza*.

BARNACH-CALBÓ, Ernesto. *La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica*. (En línea). Revista Iberoamericana de Educación N° 13. La Educación Intercultural Bilingüe. Enero-Abril, 1997. Consulta: 01-08-2003.

En: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>

BATE, Luis Felipe. (1984). *Cultura, clases y cuestión étnico-nacional*. Juan Pablo Editor: México.

BECCO, Guillermo (2000). *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales: perspectiva vigotskyana*. Instituto San Martín de Tours: Buenos Aires.

BELL, Daniel. (1973). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Alianza Universitaria: Madrid.

BERNARDO, Allan. (1998). *Literacy and the mind*. UNESCO y Luzac Oriental: Hamburgo, Alemania.

BIGOTT, Luis y SOLANO, Félix. (1991). *Educación en el Territorio Federal Amazonas. (Venezuela). Espacio, sociedad y educación*. Abya-Yala Publicaciones: Ecuador.

BORTOLI, José. (2003). *Entrevista sobre la experiencia educativa yanomami*. Puerto Ayacucho, 30 de abril.

BRZEZINSKI, Zbigniew. (1971). *La Era Tecnológica*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

BUENO AGUILAR, Juan José. (1997) *Controversias en cuanto a la Educación Multicultural*. (En línea). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de la Coruña  
Consulta: 27-7-2003.  
En: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3>

BUENO Gustavo. (2002). *Etnocentrismo cultural, relativismo cultural y pluralismo cultura*. (En línea). Revista "El Catoblepas. Nº 2. p.3 España. Consulta: 26/7/2003.  
En: <http://www.nodulo.org/ec/2002/n002p03>

BUENO Marcelino. (1909). Periódico El Luchador. Ciudad Bolívar. Venezuela

BUXARRAIS, Maria Rosa et col. (1993): *El interculturalismo en el curriculum*. Rosa Sensat/MEC: Barcelona, España.

CABERO Julio, BARTOLOME, Antonio, CEBRIAN, Manuel y otros. (1999). *Tecnología Educativa*. Editorial Síntesis: España.

CABERO, Julio. (1997). *Los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua*. (En línea). Ponencia presentada en el IV Congreso sobre la Enseñanza de la Lengua en Andalucía. HUELVA, España. Consulta: 03/07/2003).  
En: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/7.htm>

CABRERA, Onavis. (1995). *Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina*. En Revista Interamericana de Educación de Adultos. Volumen 3. Nº 1.

CABRERA, Flor, DONOSO, Trinidad y MARIN, Maria Ángeles. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Editorial Laertes: Barcelona, España.

CAMPS, Anna. (1994) *La enseñanza de la composición escrita..* Barcanova: Barcelona, España.

CARRETO, Adolfo. (1980). *Lenguaje y Comunicación*. Editorial Panapo: Caracas.

CASTAÑO, Ángela. (2001). *No existen analfabetos en los pueblos indígenas de Venezuela*. (En línea). Consulta: 27/07/2003.

En: [http://mipagina.cantv.net/acontecerwayuu/m\\_u10\\_t01.htm](http://mipagina.cantv.net/acontecerwayuu/m_u10_t01.htm)

CAULIN Antonio. (1779). *Historia Corográfica natural y evangélica de la Nueva Andalucía, Provincias de Cumaná, Guayana y vertientes del Orinoco*. Juan Martín Impresor Secretaría de Estado y Despacho Universal de Indias: Madrid.

CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel y otros. (1998). *El ordenador en el aula. Proyecto Grimm*. Universidad de Málaga: España.

\_\_\_\_\_ (2000). *Internet en el aula, proyectando el futuro*. Universidad de Málaga. España. Escuela Española, SA: Madrid

CROTTY, M. (1998), *Los fundamentos de la Investigación Social. Significados y perspectivas en los procesos de investigación*. Sage: Londres.

CUETOS VEGA, Fernando.(1991). *Psicología de la Escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Editorial Escuela Española, SA: Madrid.

\_\_\_\_\_ (1990). *Psicología de la Lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Editorial Escuela Española, SA: Madrid.

DE AZCARATE, Patricio. (1871) *Obras Completas de Platón*. Madrid.

DEPARTAMENTO DE MISIONES DEL CELAM. (1968). *Documento de Melgar*. Ediciones CELAM: Bogotá.

DIAZ NAVARRO, Pedro. (2004). *La oralidad y la imagen audiovisual: Dos recursos complementarios en la producción de instrumentos multimediales educativos*. Ponencia en XII Congreso Internacional de Tecnología y Educación a distancia. San José de Costa Rica.

DIAZ POLANCO, Héctor. (1985). *La cuestión étnico nacional*. Editorial Línea: México.

EDMONSON, Munro, F. (1971) *Lore: An Intruction to eh Science of Folklore and Literatura*. Holt, Rinchart & Winston.

EGUILLOR, María Isabel. (2003) Entrevista sobre la experiencia educativa yanomami. Puerto Ayacucho, 3 de enero.

EISENSTEIN, Elizabeth. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.

EISENSTEIN, Elizabeth. (1994). *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna Europea*. Akal: Madrid.

FATTORELLO, Francesco. (1969) Introducción a la Teoría Social de la Información. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela: Caracas, Venezuela.

FERGUSON, R.: "Tecnología, multiculturalismo y Educación de los medios de comunicación". Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen". La Coruña, 1996.

FERNANDEZ HERES, Rafael. (1981). *Memorias de Cien Años. La Educación venezolana 1830-1980*. 6 tomos. Ediciones del Ministerio de Educación: Caracas, Venezuela

FERRES, Joan. (1997). *Video y Educación*. Editorial Paidos Barcelona: España.



FIGUEREDO, V. GASPAR, M. y PERALES, M. (2003) *La Cultura Indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la II Etapa de Educación Básica*. Tesis de grado U.C.V.

FREINET, Celestin. (1979). *Técnicas Freinet en la escuela Moderna*. Editorial Siglo XXI: México.

FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: México.

\_\_\_\_\_ (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.: México.

\_\_\_\_\_ (1987). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. 15ª edición. Siglo XXI Editores: México.

GAGNÉ. R. m. (1987). *Instructional Technology: Foundation*. Lea Hillside. London.

GARCIA, Agustín. (2001). *Educación y Comunicación*. En Escuela y Sociedad 2001. Ponencia Inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado Lenguajes, comunicación y técnicas. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Juventud. Dirección de Juventud.

GISBERT CERVERA, Mercé. (1997) *El docente y los entornos virtuales de enseñanza*. Ponencia en Congreso de EDUTEC: España.

\_\_\_\_\_. (2000). *El Profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. En J. CABERO et al. *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Kronos: Sevilla, España.

MC LUHAN, Marshall. (1962). *La galaxia Gutenberg.*, Círculo de Lectores: Barcelona, España.

GONZALEZ ORDOSGOITTI, (s/f) Enrique. *Algunas consideraciones en torno al concepto de cultura popular en Antropología*. (En línea). Revista Humanitas UCV, Venezuela. Consulta: 23-08-2005.

En:

<http://150.185.88.116/Humanitas2/publicaciones/REVISTA%20ININCO/pdf/Vol2-N3/pag78.pdf>

GRUNDY, Shirley. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Editorial Morata: Madrid.

GUMPERZ, J. (1983). *Conversational inference and classroom learning*. En J. Green y C. Wallat. *Ethnography and language in educational setting*. Norwood: Ablex.

HABERMAS, Jürgen. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra: Madrid.

HAINAUT, L. DE. (1969). *Technologie de l'enseignement et programmation didactique*. Enseignement Programmée, 8: Paris, Francia.

HARO CUESTA, Juan. *De curas y capitanes, Doctrineros y Preceptores en las Misiones y Villas del cantón del Rionegro*. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. Fondo Editorial Tropykos: Caracas, Venezuela.

HUMBOLDT, A. Von. (1991). *Viaje a las regiones equinociales del Nuevo Continente*. 5 tomos. Monte Ávila Editores: Caracas, Venezuela.

IRIBERTEGUI, Ramón. (1987). *Amazonas, el hombre y el caucho*. Monografía N° 4. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho: Caracas.

LARA, José (2000). *La Universidad Virtual del siglo XXI: Un enfoque desde la pedagogía crítica*. (En línea). Revista de Doctorado Universidad de Sinaloa N° 7. Consulta: 01-06- 2003.

En: <http://www.uasnet.mx/centro/postgrado/dcs/revista/Num7/lara>.

LE ROY, Hans (1997). *La Evaluación de las Destrezas Orales*. Editorial Lazarillo: España.

LEVINAS, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor: Madrid.

LEVI-STRAUSS, Claude. (1969). *Antropología estructural*. Editorial Eudeba. 2da ed.: Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1964), *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.: México.

LIZOT, Jacques. (2004). *Diccionario enciclopédico de la lengua yanomami*. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho: Venezuela.

LOGAN, Robert. (1966). *Alphabet Effect. The Impact of the Phonetic Alphabets on the Development of Wesrwen*. Wiliam Morro and Company, Inc: New York.

LÓPEZ, Luis y KÜPER, Wolfgang. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. (En línea). Revista Iberoamericana de Educación. Nº 20. Mayo-Agosto, 1999. Organización de Estados Iberoamericanos. Consulta: 07-08-2003.

En: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>

LOPEZ HERRERA, José Ángel.(1999) *¿Es posible una educación para la interculturalidad en y desde la infancia?*. En Revista Pedagogía Social. Monográfico Educación Intercultural. Nº 1.Universidad de Murcia. España.

LÓPEZ VALERO, Amando. (2000). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ICE-Universidad de Murcia: España.

LURIA, Aleksandr Romanovich. (1976). *Cognitive Development its Cultural and Social Foundations*.. Michael Cole ed. Traducción de Martín López Morillas y Linn Solotaroff, Cambridge Mass. Y Londres Harvard University Press.

MC GAUGHEY, Guillermo. (2000) *Cinco Épocas de la Civilización: Historia del mundo como emergiendo en Cinco Civilizaciones*. (En línea). Minneapolis: Publicaciones De Thistlerose. Consulta: 12-09-2004.

En: <http://www.worldhistorysite.com/c/civtechc.html#CivI-Anchor>

MC LUHAN, Marshall. (1962). *La galaxia Gutenberg.*, Círculo de Lectores: Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (1964). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona, España

\_\_\_\_\_ (2002). *La Aldea Global*. Prometeo Libro: Buenos Aires, Argentina.

MALDONADO, Samuel Darío. (1970). *Obras de Samuel Darío Maldonado. Centenario de su nacimiento*. Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes: Caracas.

MEDINA RIVILLA, Antonio y DOMINGUEZ GARRIDO, Maria Concepción. (1993). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Editorial Cincel: Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Caracas, septiembre de 1979.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES Y UNICEF. (2002) *Guía Pedagógica Dhe'cwana/Ye'kwana para Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de Asuntos Indígenas y Zonas Educativas de los Estados Bolívar y Amazonas: Venezuela.

MOLINA, Santiago. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. CEPE: Madrid.

MORENO, Darío. (2002) *Entrevista sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado Amazonas*. Puerto Ayacucho, 14 de diciembre

\_\_\_\_\_ (2004) *Entrevista sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado Amazonas*. Puerto Ayacucho, 30 de mayo.

MOSONYI, Esteban Emilio y GONZALEZ, Omar.(1975) *Ensayo de Educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela)*. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas (1970). Acta de la Mesa de Lingüística e Indigenismo Moderno. Instituto de Estudios Peruanos: Lima.

MOSONYI, Esteban Emilio y POCATERRA, Jorge. (2004). *Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela Indígena*. Ponencia presentada en el Forum Universal de la Cultura: Cataluña, España.

MOSONYI, Esteban Emilio. (2005). *Nuestra diversidad lingüística indígena y vernácula*. (En línea). Consulta 06-01-2006.

En <http://www.voltairenet.org/article125097.html>.

MORAN, José Manuel.( 2001) *Cambios en la comunicación personal*. Ediciones San Pablo: Bogotá, Colombia.

MORGAN, Lewis. (1975). *La Sociedad Primitiva*. Editorial Ayuso: Madrid, España.

MORIN, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO/Paidós. Barcelona, España.

MINISTROS DE EDUCACIÓN DE IBEROAMERICA. (2001). *Declaración de Cochabamba*. Bolivia. (En línea). Consulta: 26-6-2003.

En: <http://www.ceaal.org/accion/educacion/documentos05.htm>

OLSON, D, HILDYARD a. Y Torrance N. (1985). *Literacy, language,nd learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.

OLSON DAVID y TORRANCE, Nancy. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa Editorial: Barcelona, España.

ONG, Walter J. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica: México.

ORTEGA CARRILLO, José Antonio. (1997) *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Grupo Editorial Universitario: España.

PASQUALI, Antonio. (1979). *Comprender la Comunicación*. Monte Ávila Editores: Caracas.

\_\_\_\_\_ (1980). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila Editores: Caracas.

PÉREZ, Ramón.(1994).*El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Oikos-Tau: Barcelona, España.

RIOS ARIZA, José Manuel Y CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel. (2000) *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación*. Ediciones Aljibe: España.

RÍOS, José Manuel y CEBRIÁN, Manuel. (2006). *Proyecto de Investigación Desarrollo rural, gestión de reservas naturales y promoción de la educación ambiental en ayuntamientos del Estado Amazonas (República Bolivariana de Venezuela)*. Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Málaga: España.

RIVERA, Paulina. (1998). *Leer y Escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*.(En línea). Cuadernos de Educación N<sup>o</sup> 1. Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Valencia. Consulta: 26/06/2003.  
<http://www.santillana.com.ar/02/eval/leer1.pdf>

ROMERO, Sonia. (2003). *La Discriminación*. (En línea). En Revista "Relaciones" N° 235. Edición en Internet N° 82. Buenos Aires, Argentina. Consulta: 12-12-2005. En: <http://chasque.net/frontpage/relacion/0312/discriminacion.htm>

RODRIGUEZ, Omar. (1991). *Etnias, imperios y antropología*. Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela: Caracas, Venezuela.

RODRÍGUEZ ROJO, Martín. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. La Muralla: Madrid, España.

SACRISTAN, Gimeno y PÉREZ Ángel. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid, España.

SANDERS; Barry. (1995). *Aparentar según se representa: Chaucer se convierte en autor*. En D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*, (153-175). Gedisa: Barcelona.

SANDÍN, María Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill: Madrid. España.

SANTOS, Isabel. (1989). *Aspectos culturales de la comunidad guajiba de la Reforma (T.F.A)*. Vicariato Apostólico. Puerto Ayacucho: Venezuela.

SCHENEUWLY, B. (1995). *Hablar para escribir*. Artículos. N° 6.

STEINER, George. (1982). *Language and Silence: seáis on language, literatura and the inhuman*. Athenium: New York.

TEBEROSKY Ana y FERREIRO, Emilia. (1979). *Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI: México.

TEBEROSKY, Ana y TOLCHINSKY. (1995). *Más allá de la alfabetización*. En línea) Editorial Santillana. Colección Aula XXI: Buenos Aires.

TEBEROSKY, Ana. (1997) *Primero escribir, escribir en primero*. (En línea).  
Revista Signo Nº 20. pp. 34-40. Consulta: 30/07/2003.  
En:[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo\\_id=685](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=685)

TIFFIN, John y RAJASINGHAM. (1997). *En busca de la clase virtual*. Editorial Paidós: España.

TOFFLER, Alvin. (1980). *La Tercera Ola*. Editorial Plaza y Janes: Barcelona, España.

TOLCHINSKY; L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos: Barcelona, España.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. (En línea). EPT; Evaluación 2000. Consulta: 17-3-2004 En:  
[http://www2.unesco.org/wef/countryreports/home\\_esp.html](http://www2.unesco.org/wef/countryreports/home_esp.html)

VILA, Eduardo. (2005). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una Pedagogía de la Alteridad*. Editorial Hergue: Huelva, España.

VITON DE ANTONIO, María de Jesús. (1997). *Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial*. (En línea) Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13. Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos. Consulta: 30/07/2003). En:  
<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a07.htm>

VYGOTSKI, L. S. (1982). *Obras Escogidas II*. Editorial Visor: Madrid.

WONG, H.R. y RAULERSON, J.D. (1974). *A Guide to Systematic Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publ.



YANEZ, Consuelo. (1988). *Estado del arte de la educación indígena en el área andina*. En Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. N° 102 I-II. Organización de Estados Americanos.

YUAVE M, ALTUVE M. y GUZMÁN M. (1997). *El Diseño curricular de la Cátedra de Cultura Indígena en el Colegio Madre Mazzarello*. Tesis de Grado. UCV.

ZAMBRANO A, GÓMEZ DE ABREU, A. y GÓMEZ DE PEREIRA T. (1987). *La Educación Intercultural Bilingüe en la escuela piaroa de Paria. Adaptación del programa de expresión artística de tercer grado*. Tesis de Grado. U.C.V.

ZEICHNER, K. M. (1983). *Alternative paradigms in teacher education*. Journal of Teacher Education. N° 34.



THE  
IPAS

