



ESCUELA Y SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

ASISTENCIA Y PERMANENCIA ESCOLAR DE LA NIÑEZ
Y ADOLESCENCIA INDÍGENA EN VENEZUELA

BLAS A. REGNAULT M.

Para toda la infancia
Salud, Educación, Igualdad, Protección
ASI LA HUMANIDAD AVANZA

unicef 

ESCUELA Y SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

ASISTENCIA Y PERMANENCIA ESCOLAR DE LA NIÑEZ
Y ADOLESCENCIA INDÍGENA EN VENEZUELA

BLAS A. REGNAULT M.

Asistentes

Sofía Leal
Carlos Castro

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Caracas, Venezuela 2006

Blas A. Regnault M.

Escuela y significados compartidos

*Asistencia y permanencia escolar de la niñez
y adolescencia indígena en Venezuela*

Primera edición: Agosto 2006

© UNICEF - Caracas, 2006

Hecho Depósito de Ley

Depósito Legal: if64520063003315

ISBN 980-6468-56-2

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF - Venezuela

Av. Fco. de Miranda, Parque Cristal,

Torre Oeste, piso 4,

Los Palos Grandes, Caracas, Venezuela

Apartado postal: 69314. Altamira 1062

Teléfonos: (58-212) 285 8362 / 287 0622 / 284 5648

Fax: (58-212) 286 8514

E-mail: caracas@unicef.org

<http://www.unicef.org/venezuela>

Diseño Gráfico

Isabel Serizier S.

iserizier@yahoo.com

Fotografías

Blas A. Regnault M.

Tiraje: 1000 ejemplares

Impresión

Gráficas Acea

Impreso en Venezuela

Portada

Niña etnia Añú, 2004

Foto portada

Blas A. Regnault M.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Las opiniones expresadas por el autor son de su exclusiva responsabilidad
y no comprometen a UNICEF.

ÍNDICE

Introducción	9
1. Acercamiento a la población indígena venezolana	13
2. Univerzalización de la asistencia escolar indígena	21
2.1 Asistencia escolar indígena como campo de relaciones	24
2.2 Heterogeneidad, fragilidad y complejidad social de la asistencia escolar	26
2.3 Para salir del limbo institucional: entre la política de compensación y la política intercultural	27
3. Asistencia escolar de las niñas, los niños y los adolescentes indígenas en Venezuela	29
3.1 La situación educativa de la población indígena	30
a. El analfabetismo en la población indígena venezolana	30
3.2 Nivel educativo alcanzado y años de escolaridad	32
3.3 Asistencia escolar y género	38
a. Caracterización de la asistencia por géneros y edades simples	40
b. La extraedad como factor que predice el abandono escolar	42
c. Fecundidad y promedio de años de escolaridad	43
d. Asistencia escolar y analfabetismo de la madre	45
4. Hacia una clasificación de la asistencia escolar en las comunidades indígenas	50
4.1. Fragilidad de la asistencia y permanencia escolar en las comunidades indígenas	51
4.2. Fecundidad y limbo institucional	53
4.3. Clases de asistencia en las comunidades indígenas	54
a. Asistencia escolar nula	55
b. Asistencia escolar volátil	55
c. Asistencia escolar irregular	56
d. Asistencia escolar regular	57
e. Asistencia escolar incondicional	58
Conclusiones	59
Bibliografía	61
Anexos	64
Anexo 1: Mapas temáticos de la asistencia escolar de los pueblos indígenas	64
Anexo 2 Listado de entrevistas realizadas en las comunidades indígenas	67
Referencias	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Ubicación de la población indígena por lugar de hábitat	13
Gráfico 2.	Principales pueblos indígenas venezolanos	14
Gráfico 3.	Pirámide poblacional de Venezuela	16
Gráfico 4.	Población indígena en comunidades tradicionales	16
Gráfico 5.	Población indígena en asentamientos no tradicionales	16
Gráfico 6.	Porcentaje de hogares pobres en municipios con población indígena	19
Gráfico 7.	Porcentaje de hogares en pobreza extrema en municipios con población indígena	19
Gráfico 8.	Porcentaje de la población indígena que habla y no habla su idioma de origen	20
Gráfico 9.	Población de 10 años o más por condición de analfabetismo	30
Gráfico 10.	Tasa de analfabetismo en castellano por grupos de edad y sexo en comunidades indígenas	31
Gráfico 11.	Tasa de analfabetismo en castellano por grupos de edad y sexo de la población indígena que habita en zona rural no tradicional	31
Gráfico 12.	Tasa de analfabetismo en castellano de la población indígena por grupos de edad y sexo que habita en área urbana	32
Gráfico 13.	Años promedio de escolaridad por grupos de edad y sexo de la población indígena	36
Gráfico 14.	Años promedio de escolaridad de Venezuela por sexo y edad	37
Gráfico 15.	Tasas de asistencia escolar de 7 a 14 años población indígena y no indígena ..	39
Gráfico 16.	Tasa de asistencia escolar de Venezuela y comunidades indígenas	40
Gráfico 17.	Asistencia escolar rural indígena y no indígena	41
Gráfico 18.	Asistencia escolar urbana rural indígena y no indígena	41
Gráfico 19.	Tasa de asistencia por edad simple según presencia de hijos	43
Gráfico 20.	Promedio de años de escolaridad de mujeres indígenas según presencia de hijos	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Población indígena de Venezuela	17
Tabla 2.	Los tres municipios venezolanos con mayores índices de exclusión 1990	18
Tabla 3.	Porcentajes de hogares pobres por municipios nacional e indígenas	18
Tabla 4.	Tasa de analfabetismo en castellano de la población indígena 10 años y más ...	30
Tabla 5.	Relación entre planteles que cuentan con primer grado y planteles que cuentan con preescolar, cuarto y séptimo grados	33
Tabla 6.	Porcentajes de docentes por nivel y condición de graduado	34
Tabla 7.	Población indígena de 15 años y más por nivel educativo y sexo en zonas tradicionales	36
Tabla 8.	Población indígena de 15 años y más por nivel educativo y sexo en zonas urbanas	37
Tabla 9.	Municipios indígenas con mayor y con menor tasa de asistencia escolar	38
Tabla 10.	Porcentaje de niñas y adolescentes según situación de correspondencia entre edad y grado de estudio	42
Tabla 11.	Asistencia escolar de la población de 3 a 19 años por condición de alfabetismo de la madre	45
Tabla 12.	Tasa de escolaridad de la madre según condición de alfabetismo y asistencia de los hijos	45

ÍNDICE DE RECUADROS

Recuadro 1.	Distribución geográfica de los principales pueblos indígenas venezolanos	15
Recuadro 2.	La población indígena venezolana en asentamientos tradicionales es “relativamente joven” y en asentamientos no tradicionales es “relativamente madura”	16
Recuadro 3.	Cinco preguntas para medir la equidad en el sistema escolar	23
Recuadro 4.	En las comunidades indígenas la oferta educativa es escasa y de baja calidad . . .	33
Recuadro 5.	Los docentes de las escuelas indígenas no cuentan con mayor capital profesional que el previsto por el sistema escolar hasta el ciclo diversificado	34
Recuadro 6.	Educación Intercultural Bilingüe.	35
Recuadro 7.	Los dibujos como estrategia para realizar entrevistas a niñas, niños y adolescentes indígenas	47
Recuadro 8.	¿Qué dibujan las jóvenes adolescentes escolarizadas de la Laguna de Sinamaica sobre su futuro?	48
Recuadro 9.	¿Qué dibujan los muchachos adolescentes escolarizados de la Laguna de Sinamaica sobre su futuro?	49

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1.	Pueblos indígenas venezolanos	15
Mapa 2.	Distribución territorial de escuelas indígenas	33
Mapa 3.	Asistencia escolar población indígena de 7 a 14 años de edad	38



INTRODUCCIÓN

La asistencia escolar es el producto de una decisión familiar en torno a la escolarización de los miembros más jóvenes de la familia. En efecto, a la asistencia escolar le anteceden decisiones familiares e individuales referidas a la construcción de proyectos de vida y de identidad social. Asistir a la escuela es una decisión que supone un esfuerzo, una voluntad de colocar recursos de la familia de naturaleza diversa (tiempo, dinero, expectativas, proyectos) en una forma de socialización que se ejerce fuera del núcleo familiar. Asistir a la escuela es una decisión que debe entenderse a la luz de una “estrategia vital familiar”, pues son personas que deliberadamente asumen interactuar con la dinámica institucional de la escuela. Esa interacción no necesariamente es armoniosa, ella supone cierto nivel de tensiones sociológicas producto de las contradicciones que se presentan entre las estrategias familiares y las estrategias formales de la escuela, entre el mundo cercano, conocido y afectivo de la familia, y el

mundo de la norma y de lo correcto de la escuela. Así, no se puede suponer de entrada que la asistencia escolar es una decisión automática que se produce por la simple existencia de escuelas en zonas cercanas o en algunos casos lejanas a la familia.

Estas tensiones entre las dos lógicas de socialización (Familia-Escuela) son inherentes a todo grupo social. Cualquier familia en cualquier lugar del mundo donde exista sistema escolar formal debe confrontarse con el mundo institucional de la escuela, y ello, sin duda, causa tensiones diferenciadas según los recursos culturales, sociales y materiales con los que pueda contar cada familia para resolverla. De allí que el significado de asistir a la escuela puede ser tan múltiple como las expectativas y oportunidades que genera la escuela en una persona o en un grupo social.

Estas tensiones cobran aún más importancia cuando se trata de la asistencia escolar formal de las familias pertenecientes a pueblos indígenas venezolanos. En efecto, en el caso de los pueblos indígenas, la tensión entre la lógica familiar y la lógica escolar formal se incrementa como producto de la no incorporación dentro de la dinámica escolar de las diferencias y particularidades culturales y socioeconómicas. Estas tensiones producen múltiples significados respecto a la escolaridad y a la asistencia. Su incorporación en la vida cotidiana de las personas de los pueblos indígenas produce significados de diversa índole: la escuela puede ser vista como el espacio que abre puertas, sin embargo, la escuela puede cerrar otras. La escuela puede ser vista como el lugar donde podrían cumplirse ciertas promesas y, al mismo tiempo, la escuela es percibida como el lugar donde se arremete contra la identidad de origen. La escuela alimenta o quita el hambre (cuando hay programas sociales de alimentación); la escuela, además, puede ser un lugar de encuentro comunitario, pero de la misma manera puede llegar a ser un lugar de frustración.

Es por esa razón que nuestro estudio de la asistencia escolar de las niñas, los niños y adolescentes indígenas venezolanos va más allá de la mera descripción y caracterización de la asistencia como “proporción de la población de 3 a 19 años que asiste a algún centro educativo”. El presente estudio tiene como propósito explorar la heterogeneidad de significados presentes en las familias sobre la asistencia escolar, con el fin de ilustrar las bajas tasas de asistencia escolar de la población indígena venezolana. Así, la asistencia escolar es más que una tasa estadística: es una síntesis de relaciones complejas entre las oportunidades formales institucionales que da la escuela (con características particulares, muchas veces frágiles) y la decisión familiar y/o individual que combina a su vez oportunidades y capacidades diversas.

¿Asisten los niños indígenas a la escuela de la misma manera que el resto de la población venezolana? ¿Cómo asisten? ¿Por qué se registra tan baja asistencia escolar, sobre todo cuando habitan en comunidades tradicionales? ¿Por qué la asistencia de las niñas y los niños indígenas es menor que en el resto de la población venezolana?

Y en cuanto a la diferencia entre niños y niñas, ¿por qué se registra una asistencia menor en el caso de las niñas a partir de los 13 años de edad, aunque en ambos casos se observa un descenso pronunciado? ¿Cuáles son los factores familiares e individuales que entran en juego a la hora de decidir si ir o no ir a la escuela? *¿Cuáles son las condiciones que hacen que la actividad escolar formal se haga significativa en la vida familiar de los pueblos indígenas?*

Se pretende responder a estas preguntas desde la sociología de la educación, respetando los aportes de otras disciplinas como la antropología, la educación y la psicología.

Lo que se presenta en esta publicación corresponde al estudio de la asistencia a la educación formal de los niños, niñas y adolescentes indígenas venezolanos a partir de dos fuentes fundamentales de información: por un lado, el Censo Indígena, y por otro, el acercamiento a la asistencia a partir de entrevistas semi-estructuradas con niñas, niños, madres, padres y docentes.

En el primer capítulo, el lector encontrará una caracterización sociodemográfica de los pueblos indígenas venezolanos con el fin de contextualizar la discusión en torno al tema escolar. Dar acceso a todos, niñas y niños indígenas, es una compleja labor, dadas las características culturales tan particulares de cada pueblo. En Venezuela, la población total de indígenas es de 511.329, representando 2,2% de la población total del país. Del total de indígenas, 229.953 personas se encuentran en edades comprendidas entre 3 y 19 años, es decir, 44,9% (la población venezolana de 3 a 19 años representa 36,6% del total de la población). Respecto a la información del Censo Indígena (que incluye el empadronamiento del Censo de Comunidades Indígenas 2001 y del Censo General de Población 2001), hemos hecho especial énfasis en los procesamiento derivados de la relación entre la situación educativa por género y edad, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la oferta educativa. De este primer ejercicio se ha obtenido un perfil socioeducativo claramente diferenciado al del resto del país.

En un segundo capítulo, se presenta una aproximación teórica al problema de la asistencia y



permanencia escolar de las niñas, los niños y adolescentes indígenas, entendiéndola como el resultado de decisiones tomadas en un contexto de tensiones culturales.

El tercer capítulo expone la información educativa disponible en el Censo General de Población y Vivienda, y del Censo de Comunidades Indígenas realizado por el INE en 2001. En el tratamiento de la información censal, se hace especial énfasis en los indicadores propios de la asistencia escolar de los indígenas venezolanos. Es importante señalar que en el uso de estos indicadores educativos se ha tenido especial cuidado, ya que al utilizarlos se ha pretendido dar visibilidad a las dinámicas educativas propias de los pueblos indígenas. Teniendo plena conciencia de la limitación del indicador, dado que los indicadores no tienen en cuenta las desigualdades entre los diversos grupos sociales que conviven en esas comunidades. En otras palabras, las formas como son contruidos estos indicadores no pareciera recoger las dinámicas propias de cada zona¹. En ese sentido, se reconocen las limitaciones metodológicas que supone el uso de las tasas de analfabetismo (“población de 10 años y más que no sabe leer y escribir en idioma castellano”) o de las tasas de asistencia escolar (“población de 3 años y más que asiste a algún centro educativo”); entendiend que éstas reflejan sólo una parte del problema, y que su uso en este estudio no pretende negar la existencia de dinámicas

educativas propias de los pueblos indígenas. Por lo tanto, es importante aclarar que el uso de la palabra analfabetismo o de expresiones como “asistencia escolar nula” no se hace de manera peyorativa.

Entendiendo las limitaciones de los datos, en esta parte se muestra una caracterización general acerca de la situación escolar de la población indígena, haciendo especial énfasis en la circunstancia de las niñas que habitan en comunidades tradicionales, las cuales observan un grado de vulnerabilidad mayor que el que se presenta en esta población en zonas urbanas y rurales no tradicionales. Además, hemos realizado procesamientos adicionales que buscan relaciones entre la asistencia y la permanencia escolar, el género, la fecundidad, y el capital educativo de las madres de las niñas y niños que asisten a la escuela.

También se ha realizado un análisis de los significados compartidos acerca de la escuela en 70 entrevistas semi-estructuradas a madres, padres, niñas, niños, adolescentes y docentes en 10 comunidades indígenas de Venezuela. De la combinación de ambas fuentes de información se han obtenido las formas que toma la asistencia escolar en las poblaciones indígenas venezolanas, teniendo en cuenta muy especialmente la asistencia y la permanencia en la escuela de las niñas indígenas. Lo anterior sirve de marco para el último capítulo, el cual muestra la exploración de algunos de los significados que se construyen entre

familias, niñas, niños indígenas y los docentes de las comunidades acerca de la asistencia a la escuela. Aquí analizamos los testimonios de los entrevistados con el fin de llegar a una clasificación de lo que significa la escuela, y su asistencia, siempre teniendo en cuenta que las diferentes concepciones de ésta se derivan de cualidades propias que atienden a roles determinados en cada organización social. En efecto, ser mujer, ser niña, ser niño perteneciente a un pueblo indígena determinado son cualidades que entran en tensión con las oportunidades escolares existentes en cada familia y en comunidad. Ello nos indica cuán restringido puede estar el mundo de las niñas y de los niños dependiendo de las formas de asistencia escolar que adopte su familia. Así, esta clasificación nos ha permitido un primer avance sobre el reconocimiento de cinco clases de asistencia escolar que se manifiestan en los grupos familiares entrevistados. Además, presentamos una primera exploración acerca del *significado que puede tener la escuela en la vida familiar de las niñas y los niños indígenas*.

FRAGILIDAD DE LA ASISTENCIA ESCOLAR Y EDUCACIÓN BÁSICA UNIVERSAL

En las comunidades indígenas la asistencia escolar es muy frágil, y son muchos los factores que se conjugan a la hora de decidir ir o no a la escuela, lo que hace que ésta tome diversas formas según las condiciones materiales y educativas de cada familia, el género y edad de sus miembros, así como las opciones institucionales en cada comunidad y escuela. Es por ello que se debe abordar la asistencia y la permanencia escolar como una actividad social compleja que responde no solamente a la presencia de escuelas, sino a pautas sociales y culturales que la hacen heterogénea y difícil de resolver.

El estudio de las pautas sociales que influyen en la asistencia escolar es fundamental para generar una política escolar tendiente a la universalización de la educación básica. Universalizar la educación básica supone tener en cuenta a los sujetos educandos con identidades particulares, dueños de sus decisiones, ejerciendo su libertad en un marco de instituciones sociales que a veces la restringen o le

dan fuerza según el marco de opciones. En la asistencia escolar se refleja a los sujetos familiares o individuales en continua evaluación de sus opciones dentro del sistema escolar con el fin de incorporarla o no a su proyecto de vida².

Así, la escuela va tomando diversos significados y, tal como lo afirmamos anteriormente, su incorporación en la vida cotidiana de las personas de los pueblos indígenas supone tensiones sociológicas de diversa índole.

En la escuela no se habla la lengua propia (o se habla poco), y en ella se aprende a leer, o al menos a firmar. La escuela es mucho y es poco. La escuela es vista como la puerta de acceso a la educación superior, o al bachillerato, o al menos a la educación básica. La escuela también es vista como la puerta de salida a la dinámica sociocultural propia de los pueblos indígenas. A veces violenta, a veces contenedora. A veces la escuela es nada, un lugar sin significado relevante para la vida de las familias. Estas diversas maneras de concebir la escuela se hacen presentes en cada una de las personas entrevistadas en este estudio.

Esa heterogeneidad de significados da cuenta de la libertad del sujeto y de las personas, y nos invita a pensar en los pueblos indígenas no como grupos sociales homogéneos, sino donde existen múltiples diferencias referidas tanto a la propia dinámica de cada pueblo, como a la relación con la cultura no indígena. Pretende este documento cooperar con las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, dando visibilidad a esas tensiones sociales que producen expresiones heterogéneas de la asistencia escolar, para así generar estrategias que garanticen mayor equidad de acceso y permanencia en el sistema escolar de esta población.

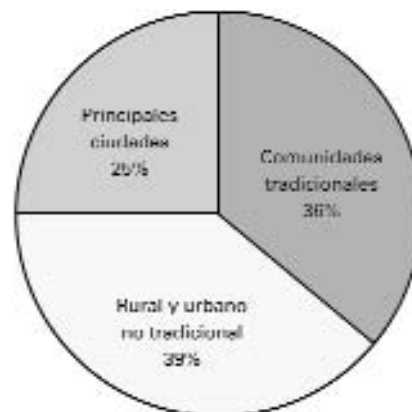


1 ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA

En Venezuela el Censo de Comunidades Indígenas 2001 realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), registró 32 etnias con una variedad de más de 20 lenguas autóctonas y ubicados en 48 municipios. De los 23.054.210 habitantes que tiene el país, 511.329 personas se autodefinen como de algún pueblo indígena (2,2% de la población venezolana). Un poco más de un tercio habita en sus comunidades tradicionales, mientras que el resto, es decir, 64,1%, en lugares no tradicionales, (zonas urbanas o rurales). La información sobre la población indígena ubicada en zonas no tradicionales fue captada por el Censo General de Población 2001 a través de una pregunta de auto-reconocimiento.

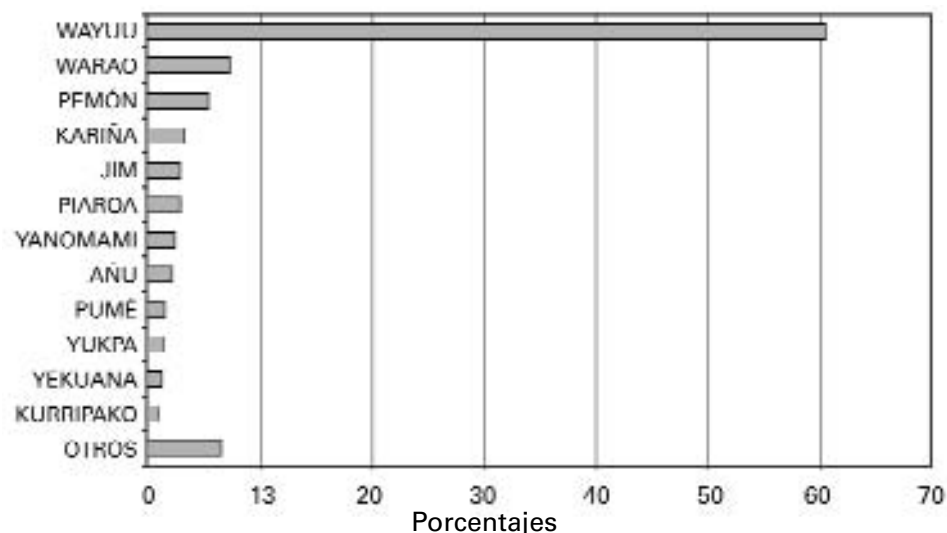
Del total de la población indígena, 126.652, es decir, 25%, habita en las principales ciudades. La mayor concentración de indígenas en grandes ciudades se encuentra en el estado

GRÁFICO 1. UBICACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA POR LUGAR DE HÁBITAT



Fuente: INE, Censo Indígena 2001.

GRÁFICO 2. PRINCIPALES PUEBLOS INDÍGENAS VENEZOLANOS



Fuente: Censo Indígena 2001.

Zulia (90%), en los municipios Maracaibo y San Francisco con una población indígena de 113.983. El resto de los habitantes indígenas en grandes ciudades se encuentra en Caracas, Barquisimeto, Puerto La Cruz, Barcelona, entre otras.

Vale destacar que 13% de la población total (indígenas y no indígenas) en los municipios Maracaibo y San Francisco pertenece al pueblo wayúu. Esta población indígena se encuentra en uno de los estados que presenta mayor polarización entre zonas rurales y zonas urbanas por el enclave petrolero que allí existe. No obstante, Zulia es uno de los estados más pobres del país, con 34% de hogares en situación de pobreza para 2001 siendo el promedio nacional 27,6%.

De la población indígena venezolana los pueblos más numerosos son: wayúu (60,5%), warao (7,4%), pemón (5,6%), kariña (3,4%), jivi (3,0%), piaroa (3,0%), yanomami (2,3%) y añú (2,3%). Los demás pueblos tienen una representatividad menor al 2% de toda la población indígena.

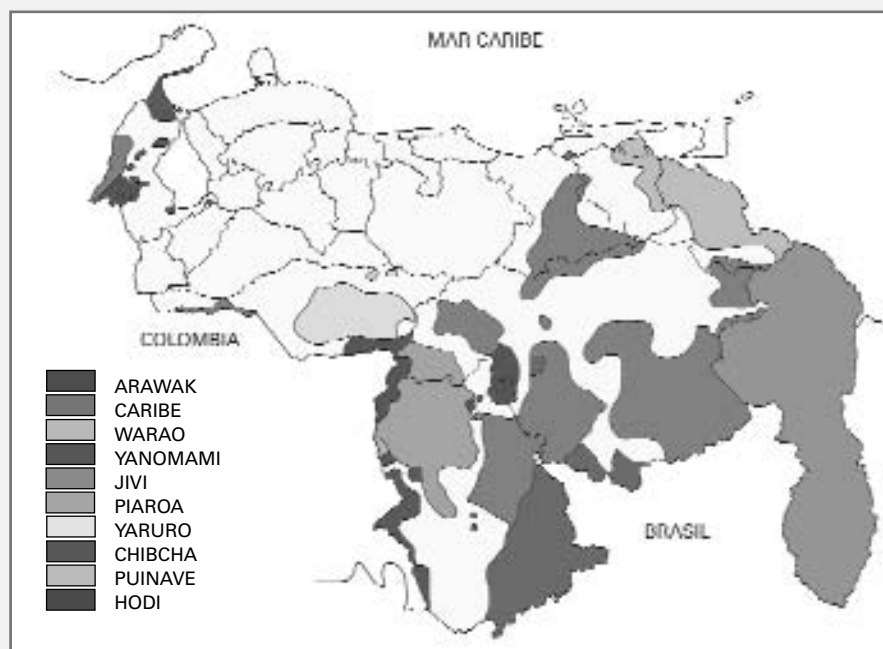
En el caso de las comunidades tradicionales, el *Censo de Comunidades Indígenas efectuado en el 2001* contabilizó un total de 172.017 indígenas. Esa cifra asciende a 183.343 personas cuando se incluye un total de 4.262 personas empadronadas en el Censo Indígena sin ser reconocidas como tal, además de 2.064 personas que no declararon el

pueblo indígena de pertenencia. Igualmente esa cifra señalada ha incorporado un volumen estimado de 5.000 personas de las comunidades yanomamis, que residen en el Municipio Alto Orinoco, las cuales no pudieron ser empadronadas en dicho censo y, en consecuencia, se desconocen sus características.

La distribución de la población indígena que habita en asentamientos tradicionales no es muy diferente a la distribución promedio nacional. Los pueblos con mayor representación poblacional siguen siendo el wayúu (20%) localizados en el estado Zulia; el warao (17%) quienes se asientan entre los estados Delta Amacuro y Monagas, y los pemones (14%) concentrados en el estado Bolívar. Seguidamente aparecen con un peso poblacional bastante menor los piaroas (8%), los jivis (6%) y los yekuanas (3%) ubicados entre los estados Amazonas y Bolívar, los kariñas (7%) asentados entre los estados Anzoátegui y Bolívar, los pumés (4%) en Apure, los yanomamis (4%) en el Amazonas y los yukpas (4%) en el Zulia (Ver recuadro 1). En consecuencia, se trata de una población ubicada en zonas geográficas alejadas del centro del país, donde son notables las carencias en materia de servicios y comunicaciones, de manera que permanece no sólo segregada geográficamente sino además excluida del acceso a servicios sociales básicos y descapitalizada cultural, social y políticamente (Colmenares, 2003).

RECUADRO 1

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS PRINCIPALES PUEBLOS INDÍGENAS VENEZOLANOS



Fuente: Areas Indígena de Venezuela. Oficina Nacional de Biodiversidad.

Pueblos Indígenas declarados en Venezuela en el Censo General de Población y en el Censo Indígena 2001

AKAWAYO	GAYON	MAKUCHI	TUNEBO
AÑU	GUAJIBO	MAPOYPO	WAIKA
ARAWAK	GUANANO (Brasil o Colombia)	MATAKO (Flia Argentina)	WAIKERÍ
ARUTANI	INGA (posibles emigrantes Colombia)	PEMÓN	WAPISHANA
ARAWAKO (grupo Arawak)	JAPRERIA (Posible subgrupo Yukpa)	PIAPOKO	WARAO
AYAMAN	JIRAHARA	PIAROA	WAREKENA
BANIVA	HODI	PIGMEO	WAYUU
BARÉ	KARIÑA	PÍRITU PUINAVE	YANOMAMI 1/
BARI	KECHWA (posibles Perú o Bolivia)	PUMÉ	YAWARANA
CAQUETÍO	KUBEO (Posibles, Brasil o Colombia)	SÁLIVA	YEKUANA
CARIBE	KUIVA (Posible subgrupo Guahibo)	SANEMÁ	YERALYUKPA
CHAIMA	KUMANAGOTO	SAPÉ	
CHIBCHA	KURRIPAKO	TIMOTO CUICA	
EÑEPÁ	MAKO	TUKANO	

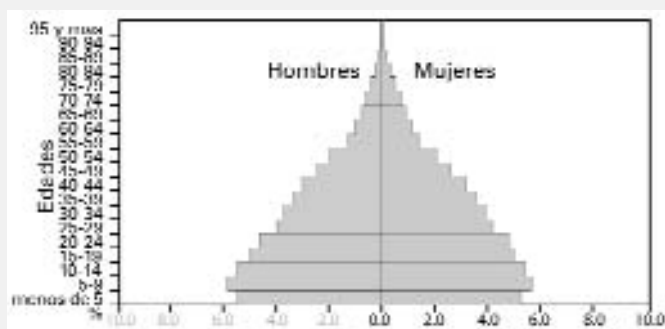
Los pueblos indígenas se consolidan como uno de los segmentos socio-culturales y lingüísticamente más diversos de la población total venezolana. Biord (2003) caracterizándolos, expresa que los pueblos indígenas "Son los continuadores y herederos directos de los grupos amerindios que habitaban los territorios que hoy conforman Venezuela". Se distinguen tres grupos: A) los pueblos *indígenas consolidados*, que no han perdido u olvidado aquellas características y prácticas culturales que identifican y denotan claramente su identidad étnica: los yanomamis, los ye'kuanas, los kariñas, los waraos, los wayúus, los jivis, los piaroas entre otros B) Los pueblos indígenas emergentes o en reconstrucción, se caracteriza por una diluida o difusa identidad, con reducidos ámbitos de la cultura propia del

grupo, y con una pérdida de control de un conjunto significativo de los propios recursos naturales, como consecuencia de las agresiones coloniales a lo largo de su historia. En este grupo puede detectarse etnogénesis: los chaimas, los guaiqueríes, los kumanagotos, entre otros. C) Y los indígenas genéricos, que constituyen aquellos pueblos que se caracterizan por una fragmentación excesiva de su cultura propia, recuerdan sus orígenes amerindios, conservan muchos rasgos culturales y fenotípicos, olvidando a qué pueblo pertenecen. En el Censo General de Población y Vivienda 2001, 21.197 personas se reconocieron como indígenas sin saber con exactitud a qué pueblo pertenecen, lo que representa un 4,15% de la población indígena total del país.

RECUADRO 2.

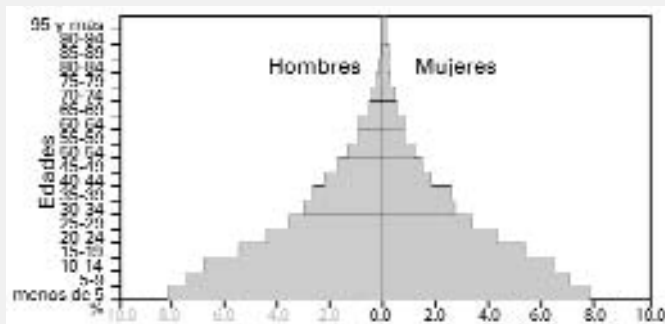
LA POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA EN ASENTAMIENTOS TRADICIONALES ES “RELATIVAMENTE JOVEN” Y EN ASENTAMIENTOS NO TRADICIONALES ES “RELATIVAMENTE MADURA”

GRÁFICO 3. PIRÁMIDE POBLACIONAL VENEZOLANA



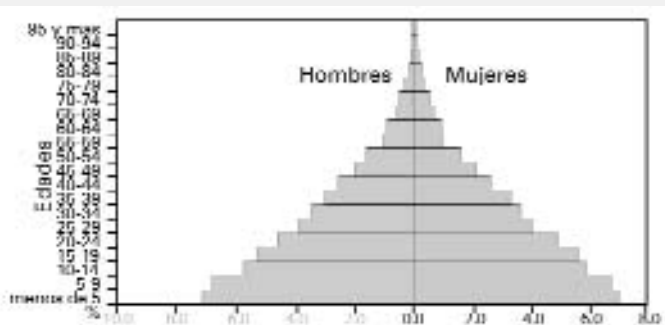
Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

GRÁFICO 4. POBLACIÓN INDÍGENA EN COMUNIDADES TRADICIONALES



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas 2001

GRÁFICO 5. POBLACIÓN INDÍGENA EN ASENTAMIENTOS NO TRADICIONALES



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

Contrariamente a la conformación de la población venezolana por grupos de edad, la cual viene mostrando un proceso de envejecimiento por la base, expresándose en una reducción histórica del peso de la población menor de 15 años (Freitez y Di Brienza, 2003), el caso de la población indígena muestra una estructura completamente diferente. Esta diferencia se expresa a través de pirámide poblacional indígena, sea que se encuentre en una comunidad tradicional o en un asentamiento rural o urbano no tradicional.

En efecto, la pirámide poblacional venezolana del Censo 2001 revela que de los 23 millones de habitantes del país, 33,1% y 4,9% corresponden, respectivamente, a los menores de 15 años de edad y a los adultos mayores de 65 años y más (gráfico 3). “Como consecuencia de una mortalidad baja y del franco descenso experimentado por la fecundidad comienza a producirse la rectangularización del tercio inferior de la pirámide de Venezuela, mostrando envejecimiento por la base, que se expresa en la reducción del peso de las personas menores de 15 años” (Freitez y Di Brienza, 2003: p. 103).

En el caso de los pueblos indígenas en asentamientos tradicionales (gráfico 4) se observa que 44,3% de la población se encuentra en los grupos etáreos menores a 15 años de edad y 3% mayores de 65 años. Ello nos indica que estamos en presencia de una población “relativamente joven” (Di Brienza y Freitez, 2003: p. 100), cuya pirámide poblacional es similar a la obtenida en el Censo General de Población de Venezuela en 1961 cuando el país en su conjunto recién iniciaba su período de transición demográfica. Lo que nos habla de índices de dependencia demográfica del 93%.

En el caso de los pueblos indígenas en asentamientos no tradicionales (gráfico 5), 38,9% de la población se encuentra en grupos de edad menores de 15 años y 3,6% del total de esta población se encuentra en el grupo de mayores de 65 años. Es lo que Freitez y Di Brienza llaman población “relativamente madura”, dado que la población menor de 15 años se encuentra entre 25 y 40%, y los adultos mayores no alcanzan 10%.

Tal como lo veremos, la fecundidad en los pueblos indígenas es más alta. En el caso de la pirámide de la población indígena en asentamientos no tradicionales (gráfico 5), se refleja el efecto de una fecundidad que ha iniciado su descenso y una mortalidad relativamente menor que la anterior.

Los pueblos indígenas venezolanos han enfrentado diversas situaciones de exclusión y discriminación a lo largo del tiempo, experimentando opresión, dominación, aculturación y negación de sus derechos. Estas negaciones a la diversidad cultural y lingüística se fundamentaban en la errónea idea que si acaso existía población indígena era en cantidad ínfima, con tendencia a desaparecer en un corto plazo o a dejar de ser indígenas por el proceso de transculturación, resultado del régimen de misiones antiguas, modernas, del proceso colonial, neo-colonial, y del contacto con la sociedad nacional (Biord, 2003: 53; Colmenares, 2003: 14).

Aunque en la segunda mitad del siglo XX se produce en Venezuela una democratización y modernización de servicios sociales básicos como salud y educación, que permite amplias oportunidades para grandes sectores de la población, se conservan elementos recurrentes de exclusión social y geográfica para las minorías culturales. A partir de la década de los 60 se producen reflexiones importantes en los pueblos indígenas, entre los líderes y entre diversos actores aliados que inician un proceso de cuestionamiento respecto a la discriminación étnica en América Latina, con repercusión en Venezuela. En el siglo XXI se ha propuesto una integración intercultural de carácter simbólico, que tome en cuenta las diferencias y diversidad de los grupos minoritarios, que tanto el Estado como la población mayoritaria nacional respete sus características socio-culturales y reconozca sus derechos como comunidades con identidad propia, y sobre sus terrenos ancestrales, sin embargo eso es aun negado en la práctica (Colmenares, 2003).

Contrariamente a la creencia de la desaparición de la población indígena en Venezuela, recientes empadronamientos expresan la existencia de un grupo poblacional importante, lo que influye tanto en los esfuerzos por un levantamiento de información en zonas de difícil acceso con la implementación del Censo de Comunidades Indígenas, como en la inclusión en el Censo General de Población y Vivienda 2001 de una pregunta para todos los venezolanos, orientada a saber la pertenencia o no a un pueblo indígena. Esto ha tenido fuerte impacto en una reducción progresiva de la tasa de omisión, arrojando resultados en los que se refleja un aparente aumento de la población.

Geográficamente los pueblos indígenas venezolanos están distribuidos, en mayor proporción, en el noreste del país, en el estado Delta de Amacuro, específicamente en el Delta del Orinoco, en el sur de los estados Bolívar, haciendo

TABLA 1. POBLACIÓN INDÍGENA DE VENEZUELA

Año	Población indígena	Porcentaje de la población total de Venezuela
1982	140.5621	0.96
1992	309.933	1.50
2001	511.329	2.2

Fuente: OCEI, 1982, 1992 (Venezuela 1985, 1993), INE, Censo General de Población y Vivienda, 2001.

frontera con Guyana y Brasil, en Amazonas, cercanos a la frontera con Brasil y Colombia, el suroeste con el estado Apure, haciendo frontera con Colombia, y al noroeste en el estado Zulia, compartiendo frontera con Colombia. De tal manera se encuentran distantes del centro del país y en áreas con carencias parciales o totales de servicios y comunicaciones. (Setién, 2004).

Estos espacios del territorio nacional son áreas con pocas vías de comunicación, con escasos o inexistentes servicios básicos, que pueden considerarse como regiones de refugio en las que los pueblos indígenas han conseguido consolidar cierta brechas de autonomía cultural. Sin embargo, el contacto con la sociedad nacional ha sido inevitable y transculturador con perjuicios para los indígenas en aspectos tales como nutrición, salud, calidad ambiental. Simultáneamente, producto de la vasta influencia de los mercados, han nacido necesidades de consumo antes inexistentes, y se han introducido valores diferentes a los tradicionales, transformando los usos y costumbres. Este grupo minoritario se encuentra segregado geográficamente, excluido de servicios sociales básicos y descapitalizados cultural, social y políticamente (Biord, 2004; Colmenares, 2003).

La población indígena no sólo se encuentra en esas regiones de refugio, también es posible encontrarla en diversas áreas del territorio nacional. Esta distribución tiene una diferenciación importante que da cuenta de la complejidad demográfica, tal como lo referíamos anteriormente, 36% la población indígena habita en comunidades tradicionales, el 39% habita en espacios intermedios entre lo rural y lo urbano y un 25% de la población se encuentra en las principales ciudades de Venezuela³.

TABLA 2. LOS TRES MUNICIPIOS VENEZOLANOS CON MAYORES ÍNDICES DE EXCLUSIÓN 1990

Ent. federal	Municipio	Índice de exclusión	%Hog pobres	% Hog. Pob Extrema	% Viviendas inadecuadas	Tasa de mortalidad infantil	Tasa Analf.
Delta Amacuro	Antonio Díaz	1	90	83,6	60,75	85,16	69,7
Amazonas	Casiquire(Maróa)	2	95	58,2	84,3	74,5	39,4
Delta Amacuro	Pedernales	3	90	8,6	15,45	65,6	58,9

Fuente: Mapa de exclusión UCAB. Basado en el mapa de pobreza INE, CENSO 1990.

Además, la población indígena se encuentra en una grave situación de pobreza. Si realizamos un análisis de los niveles de exclusión social que se observan en Venezuela por municipios, constatamos que en aquellos en los que se concentra la población indígena, los niveles de exclusión son mayores, afectando no sólo a los pueblos indígenas sino a la mayor parte de la población que allí habita.

Los índices de exclusión máxima y alta se encuentran en 62 municipios que se ubican en la Sierra de Perijá, Amazonas, Delta Amacuro, Sucre y los llanos de Cojedes y Apure. Allí habita 8% de la población que se compone tanto de población indígena como de población no indígena dedicada a actividades agrícolas. En contraparte, la menor exclusión se concentra en las grandes ciudades de Venezuela y en sus áreas de influencia. Estas zonas se ubican en la región central y centro occidental del país, ciudades de actividad industrial, actividad petrolera y ciudades con desarrollo turístico. Así, los 35 municipios que concentran 25% de la población venezolana son los que presentan índices de mínima exclusión, seguido de 24 municipios en los que se encuentra 31% de los habitantes de Venezuela, los cuales viven en situación de baja exclusión social. Los 165 municipios restantes que componen el país, que

agrupan 35% de la población tienen un índice de media exclusión. (IIES, 1999).

Los municipios con población indígena como Antonio Díaz (Delta Amacuro), Casiquire, hoy día llamado Maróa (Amazonas) y Pedernales (Delta Amacuro) presentan desde hace algún tiempo el mayor índice de exclusión social del país. En estos municipios se superpone la exclusión derivada de la especificidad étnica y la exclusión geográfica derivada del alejamiento de los centros urbanos y además se agrega la propia de los municipios fronterizos. Históricamente estos municipios acumulan brechas de exclusión en analfabetismo del idioma castellano, asistencia escolar, tasa de mortalidad infantil, entre otras, tal como lo demuestran datos de 1990 (IIES, 1999).

Este análisis se complementa con la situación de pobreza que presentan para el año 2001 los municipios

TABLA 3. PORCENTAJE DE HOGARES POBRES POR MUNICIPIOS NACIONAL E INDÍGENAS⁴

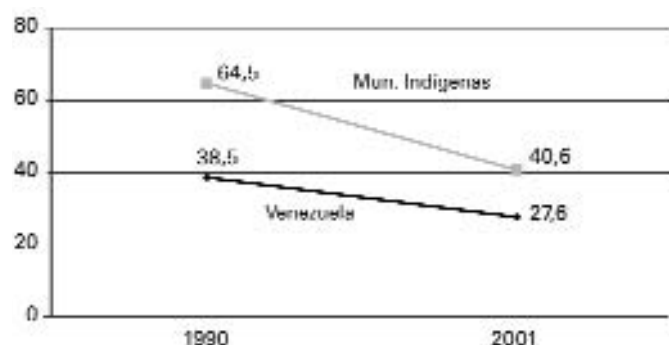
	(%) No Pobres	(%) Pobres No Extremos	(%) Pobres Extremos	(%) Pobres
Hogares Venezuela	72,36	20,64	7,00	27,64
Hogares en Mun. Indígenas	59,45	28,36	12,19	40,55

Fuente: INE, Censo General de Población 2001. Mapa de Pobreza 2001, Cálculos preliminares por método del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.

con población indígena respecto del total de los hogares pobres en el país. Según fuentes oficiales, los hogares pobres en Venezuela representan 27,6%, mientras que en los municipios con población indígena alcanzan 40,65%. En la categoría de pobreza extrema los hogares pobres en Venezuela alcanzan 7%, en tanto que los pobres extremos en los hogares pobres indígenas alcanzan un 12,2%.

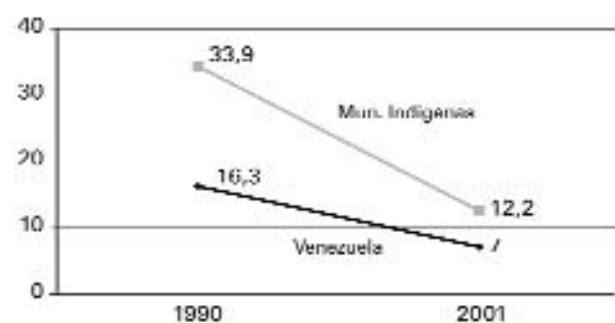
Aunque es importante considerar que en la última década se observa una disminución de la pobreza extrema en los municipios con población indígena de 33,9% a 12,2%, en comparación con los hogares en pobreza extrema del país, aún se observa que en 2001 existe una brecha de 5 puntos porcentuales.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DE HOGARES POBRES EN MUNICIPIOS CON POBLACIÓN INDÍGENA



Fuente: INE, Mapa de Pobreza NBI, Censo General de Población 1990 con proyecciones poblacionales. Cálculos preliminares del Mapa de Pobreza Censo 2001.

GRÁFICO 7. PORCENTAJE DE HOGARES EN POBREZA EXTREMA EN MUNICIPIOS CON POBLACIÓN INDÍGENA

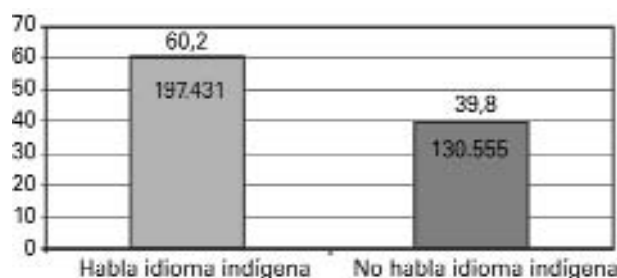


Fuente: INE, Mapa de Pobreza NBI, Censo General de Población 1990 con proyecciones poblacionales. Cálculos preliminares del Mapa de Pobreza Censo 2001.



Los gráficos 6 y 7 ilustran la situación de los hogares pobres en Venezuela entre 1990 y el 2001, en el que se registra una disminución de hogares pobres tanto indígenas como de la población no indígena de Venezuela, sin embargo se mantiene la brecha de 12 puntos. Además de las carencias y exclusiones que experimentan los pueblos indígenas, la diversidad de idiomas ha significado otra dificultad en sus relaciones con la cultura no indígena. A pesar de que los idiomas indígenas han sido reconocidos constitucionalmente, y se han realizado esfuerzos por su estudio y sistematización por parte de lingüistas y antropólogos, permanece la influencia y el dominio del castellano como “idioma nacional”. Los idiomas indígenas de diversas comunidades se transmiten fundamentalmente en el núcleo familiar, y son las madres, las tías y las abuelas, quienes comparten el

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE HABLA Y NO HABLA SU IDIOMA DE ORIGEN



Fuente: INE, Censo Indígenas.

legado de los antepasados, el legado tradicional, cultural y lingüístico, enfrentando y entrando en tensión con situaciones de aculturación. En Venezuela, tal y como plantea Monsonyi (2004), las instituciones funcionan totalmente en castellano, en casi todas las escuelas o planteles la educación es facilitada exclusiva o predominantemente en este idioma. Además, cualquier oportunidad de trabajo fuera de la comunidad exige por lo menos el conocimiento y el uso mínimo del castellano, y aun la vergüenza étnica de los propios indígenas continúa vigente, a pesar de esfuerzos recientes en la política de educación intercultural bilingüe⁵.

Contra la consolidación de la diversidad de idiomas indígenas atenta su carácter oral, a los que, recientemente, se les ha asignado símbolos escritos (abecedarios) con el objetivo de hacerlas perdurables a través de las creaciones literarias, los textos y documentos que ya se producen. La escritura de los idiomas indígenas resulta una tarea compleja que requiere un esfuerzo de optimización respecto a factores sociolingüísticos, culturales, científicos, que deben incluir ineludiblemente una permanente observación de las necesidades y requerimientos de los pueblos. Monsonyi recuerda *"que no existen culturas analfabetas sino orales... mas en la actualidad y en las condiciones que se encuentra el mundo, es preferible conjugar armónicamente la oralidad con la escritura ..."*⁶.

En Venezuela, 40% de los indígenas ha perdido su lengua autóctona, 60% habla su lengua de origen

y de estos tan sólo 10% habla exclusivamente su lengua autóctona. Por otro lado, la influencia de las fronteras de Brasil y de la Guyana Inglesa, se manifiesta también en el uso de idiomas no indígenas. Se registra 2,5% de la población que habla portugués e inglés, sin embargo, la preeminencia del castellano (65%) es notoria incluso en aquella población que habla exclusivamente su lengua: 32,4%.

Se ha querido hacer referencia a los aspectos que se han considerado más relevantes con el fin de que el lector conozca a grandes rasgos características de los pueblos indígenas venezolanos, su diversidad social y sus particularidades como población. En el próximo capítulo se pasa a una discusión un tanto más conceptual en torno a la asistencia y permanencia escolar de la población indígena, objetivo central de este estudio.



2 UNIVERSALIZACIÓN DE LA ASISTENCIA ESCOLAR INDÍGENA

En algunas regiones de Venezuela, lograr el segundo objetivo del milenio de Naciones Unidas relacionado con lograr la enseñanza primaria universal, no será una meta difícil de alcanzar, tal como lo refieren algunas agencias de Naciones Unidas⁷ (PNUD, 2004). En efecto, alcanzar este objetivo será posible sobre todo en las áreas urbanas donde existe mayor concentración poblacional, en las cuales sólo hará falta completar el segundo y tercer ciclo de la educación básica. Ello permitirá garantizar la oferta necesaria que permita dar oportunidades para la acumulación de más años de escolaridad (Regnault, 2004). Sin embargo, en Venezuela aún existen regiones en las cuales el sistema escolar es casi inexistente, como en las áreas rurales y en los municipios con población indígena, lo cual supone crear de entrada la institución que satisfaga la necesidad de escolarización de esas poblaciones⁸.

En el caso de las poblaciones indígenas, universalizar la escolaridad básica supone generar acciones que van desde (re)construir y crear escuelas, pasando por garantizar que los docentes tengan efectivamente una formación específica y adecuada a las particularidades sociales y culturales de los pueblos indígenas, lo que implica la creación de un subsistema escolar que pueda dar espacio efectivo a la diversidad cultural. De esta manera se generarían las condiciones



para un mayor grado de “libertad cultural” de los sujetos individuales, familiares y colectivos (SEN, 1995; PNUD, 2004; Touraine, 1997). En el caso de las familias, la escuela debe hacerse cercana a la actividad cotidiana para que pueda ser incluida en sus proyectos de vida familiar e individual.

Pensar la universalización de la enseñanza básica, hacerla viable, supone tener en cuenta no sólo las condiciones sociales y económicas en las que vive hoy día la población indígena venezolana, sino las características culturales y lingüísticas de entrada al sistema escolar, lo que se convierte, aparentemente, en el principal obstáculo para la prosecución. Ello supone entender a los integrantes de los pueblos indígenas como sujetos individuales, familiares y colectivos con una identidad determinada, y una concepción de la escolaridad. Lo cual representa una escuela diferente.

“La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas, en lugar de creer que antes de entrar a la escuela el individuo es un ser salvaje. El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va inscribir conocimientos, sentimientos y valores. El niño tiene en cada momento de su vida, una historia personal y colectiva que tiene sus marcas particulares. La educación debe, en lugar de liberar lo universal de lo particular, como en el modelo clásico, acercar

las motivaciones y los objetivos, la memoria cultural a las operaciones que permiten participar...

La individualización de la enseñanza debe superar la antigua separación entre lo privado y lo público, lo que supone que la división entre escuela y familia debe terminar”
(Touraine, 1997: 254).

En el caso de los pueblos indígenas existe, en primer lugar, una exclusión geográfica derivada del alejamiento de los centros urbanos y la propia de los municipios fronterizos, donde se hace aún más difícil el acceso a servicios sociales básicos.

En segundo lugar, existe una exclusión cultural y lingüística, derivada del encuentro entre identidades nacionales, generando “minorías de arraigo antiguo” que encuentran poca resonancia en las instituciones que pretenden integrarlos a la cultura no indígena (Biord, 2003). A lo largo de estos años se han acumulado brechas de exclusión en esa población representadas en elevados índices de analfabetismo del idioma castellano, baja tasa de asistencia escolar, elevada tasa de mortalidad infantil, entre otras. El desafío para incluir a esta población supone, por una parte, fortalecer las redes institucionales del Estado que garantizan la igualdad de acceso, es decir, salud y educación, y, por otro lado, integrar especificidad social, cultural y lingüística.

RECUADRO 3

CINCO PREGUNTAS PARA MEDIR LA EQUIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR

- 1 *¿Existe el servicio educativo accesible en la zona?
¿Hasta qué grado o año?*
(Igualdad de oportunidades).
- 2 *¿Existen docentes en cada zona suficientemente
preparados para formar a la generación más joven?*
(Igualdad de oportunidades).
- 3 *¿Existen programas para nivelar las diferencias
socioeconómicas en los puntos de partida?*
(Equidad de acceso a los recursos económicos).
- 4 *¿Existen acciones institucionales integradoras de las
diferencias individuales, de género y socioculturales?*
(Equidad de acceso por género y grupos culturales,
étnicos, razas y / o color de la piel).
- 3 *¿Se logra formar ciudadanos con pleno ejercicio de
sus derechos y sin ningún tipo de discriminación?*
(Construcción de ciudadanía común desde la
diferencia).

Ninguna de estas preguntas es más importante que la otra. Con ellas se pretende medir, en un sentido amplio, la equidad en educación como proceso de inclusión social. Así, el sistema escolar debe ocuparse de las circunstancias, de los contextos y de las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales de partida, debiendo atender en forma adecuada y suficiente las desventajas que vayan en contra de aspectos vitales de la existencia humana y responder a las diferencias en términos de características personales, contextuales y proyectos de vida que impiden realizar a plenitud estos aspectos (D'Elia y Maingón, 2004).

Si hacemos una evaluación del tejido institucional de escuelas presentes en los municipios con población indígena, corroboramos que éste falla tanto en su principio de igualdad de oportunidades como en el principio de equidad. En primer lugar, existen pocas probabilidades de ingresar a la escuela, dada la ausencia de oferta, lo que es de entrada una desventaja en la igualdad de acceso. En segundo lugar, es poca la acción educativa orientada a satisfacer la necesidad de escolarización referida a la especificidad cultural y social de las familias indígenas. Y aún menos, existe atención especializada a las particularidades de cada uno de las niñas y de los niños indígenas. Este hecho eleva las probabilidades de exclusión, y deja a las familias indígenas desprovistas de un sistema escolar formal que responda a sus requerimientos sociales y culturales⁹.

De tal manera que para alcanzar la universalización de la educación básica en los municipios con población indígena, no será suficiente construir nuevas escuelas, esto sólo respondería a un primer nivel de equidad que garantiza la igualdad de acceso. Para construir un sistema escolar equitativo, que permita dar oportunidades efectivas a los niños y a las niñas indígenas, hace falta comprender la identidad social, cultural y lingüística de entrada desde la cual las familias indígenas envían o podrían enviar a sus hijos e hijas a la escuela. Esto último supone indagar acerca de los significados que comparten en torno a la escuela¹⁰. En efecto, desde la perspectiva del sistema escolar, dar acceso a todos y a todas es una tarea compleja; en muchos casos, requiere en primer lugar crear la vía de acceso a la educación; además, supone un aparato especializado en las especificidades tanto culturales como lingüísticas de esa población, y por último, requiere generar una ciudadanía común con el resto de la población venezolana.

Para los pueblos indígenas la escolarización genera expectativas sobre el acceso a cierto bienestar como consecuencia del pasaje por la escuela "criolla". Sin embargo, esa expectativa va tomando diferentes formas según cada familia y cada proyecto de vida particular. Es por ello que se ha ordenado conceptualmente la noción de asistencia escolar de las poblaciones indígenas. Se entiende la asistencia escolar como un campo de relaciones entre la oferta institucional y las decisiones de los sujetos familiares e individuales indígenas. Ello deriva en una forma de asistencia escolar frágil producto de algunos aspectos relacionados con la heterogeneidad social de las familias indígenas.

2.1 ASISTENCIA ESCOLAR INDÍGENA COMO CAMPO DE RELACIONES

La asistencia escolar de niñas, niños y adolescentes indígenas no es ni “el resultado automático” de la “oferta del servicio escolar” (“si existe escuela, hay asistencia”); ni una decisión familiar o individual que pretende “abandonar la identidad originaria”. La asistencia escolar es una síntesis de relaciones complejas entre la oferta institucional (con características particulares) y la decisión familiar que combina oportunidades y capacidades diversas¹¹.

En efecto, no sólo la presencia de escuelas en comunidades indígenas explica la asistencia de los niños y de las niñas. Muchas veces se observa que las familias (e incluso las niñas y los niños) en mayor o menor medida evalúan el enviarlos o no enviarlos dependiendo de las posibilidades familiares, de lo efectivamente aprendido y de los proyectos presentes en cada sujeto.

En las comunidades indígenas la escuela genera expectativas de aprendizaje en todas las familias. En ese sentido, no está en discusión la importancia que le otorgan a la escuela como lugar de aprendizaje. Tampoco está en discusión el tema de las expectativas que las familias tienen respecto a la educación formal, las cuales suelen ser muy positivas y están muy presentes en sus proyectos de vida personal. En efecto, las niñas y los niños desean ir a la escuela a aprender, a articular su futuro con una escolaridad que pareciera prometer algo que no necesariamente conocen bien. En otras palabras, no se pretende responder a la pregunta “¿Qué esperan las niñas y los niños indígenas y sus familias de la escuela?”, lo cual, al parecer, está claro. El problema pareciera ser el significado que puede llegar a tener la escolaridad en la vida cotidiana de familias, niñas, niños y jóvenes indígenas. La pregunta que se pretende responder es:

“¿Cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que la actividad escolar¹² se haga significativa en la vida familiar de los pueblos indígenas?”

En efecto, se trata de describir, de asociar, de examinar las claves sociales y culturales que pautan

la asistencia escolar en las poblaciones indígenas. Estas claves colocan a la asistencia en un estatus de significación determinado dentro de cada familia, desembocando en distintas formas de asistencia escolar. La valoración que se pueda hacer de la asistencia escolar deriva de las opciones institucionales y de las implicaciones culturales y sociales que cada familia atribuye a la escuela.

De tal manera que no se trata de concebir la asistencia a la escuela formal desde una óptica evolucionista, donde asistir significaría “ser moderno” y no asistir significaría “resistencia a la evolución modernizadora”. Las formas que toma la asistencia escolar en las comunidades indígenas no son necesariamente adaptaciones del mundo “tradicional” al mundo “criollo”. La resistencia a asistir tampoco significa resistencia a la modernidad. En ningún momento se argumenta en este texto que asistir a la escuela es una forma más evolucionada de actividad social. La mirada sobre el problema de la asistencia escolar no es una mirada evolucionista sobre los factores sociales que la determinan, entendiendo que la no asistencia es ausencia de modernidad¹³. Además, existe una educación indígena que es propia y que se desarrolla en el ámbito familiar y comunitario. En este estudio no se niega el valor de esta educación. Al contrario, gracias a ella se ha podido preservar hasta hoy día la cultura y los idiomas de los pueblos indígenas.

En este sentido, la diversidad étnica que reconoce la Constitución venezolana de 1999 es un intento moderno de construcción de ciudadanía a partir de la integración de las diferencias sociales y culturales. Es por ello que es necesario entender la complejidad que supone la heterogeneidad social y la diversidad cultural de los sujetos presentes para construir espacios públicos donde se hace común la diversidad. La asistencia escolar de los indígenas es un indicador que da cuenta del estado en el que se encuentra la construcción de ciudadanía desde la diversidad.

En este contexto, la asistencia y la no asistencia escolar, vistas ambas desde una óptica de la diversidad étnica y social, son intentos modernos por comprender la lógica particular que vive cada sujeto social a la hora de integrarse en un proyecto de sociedad que se encuentra más allá de sus fronteras particulares.

Es importante resaltar que el lector de estas páginas no encontrará una explicación de la asistencia escolar desde una perspectiva propia de un relativismo cultural. Lo cual supondría una posición totalmente relativista, según la cual la “validez” de los significados acerca de la escolaridad se limitarían a las circunstancias simbólicas que le dieron origen. De ser así, tan solo haría falta justificar el ausentismo escolar como el reflejo de una actividad que no le es propia a cada pueblo indígena, y que es resignificada en base a pautas desconectadas del mundo “criollo”. En ese contexto, la no asistencia a la escuela sería la respuesta a una dominación cultural. Aunque no hay dudas de que la condición de imposición cultural existe, ella no explica del todo la asistencia escolar. Tal determinismo cultural nos llevaría a plantear la creación de un sistema escolar tan específico y tan especializado para cada pueblo, que sería poco viable política y socialmente. Se trataría básicamente de la formalización en “escuela” de las formas ancestrales de educación que existen de hecho en cada pueblo indígena. Un modelo como este tampoco se corresponde con las expectativas manifiestas por los miembros de las familias entrevistadas. Básicamente las entrevistas en las comunidades dan como resultado la necesidad de reconocimiento de la diversidad y de la especificidad étnica dentro de una escuela concebida en un contexto nacional amplio.

Es por esta razón que hacemos énfasis en la persona social como el centro de nuestro análisis de la asistencia escolar. En efecto, en la asistencia escolar se refleja la heterogeneidad de los sujetos familiares o individuales en continua evaluación de sus opciones dentro del sistema escolar con el fin de incorporarla o no a su proyecto de vida. La asistencia escolar está definida por el sujeto en sus relaciones con la concepción institucional de la oferta educativa y su propia concepción de la educación formal. De tal manera que la presencia de una escuela en comunidades indígenas produce tensiones crecientes entre las formas “razonables” de ser escolarizado (según pautas determinadas fuera de los sujetos y de las comunidades) y las identidades culturales presentes en cada una de estas comunidades (Lloyd y Mensch, 1999; Wieviorka, Michel, 2003; PNUD, 2004).

Esas tensiones se manifiestan en los obstáculos que limitan la capacidad de decidir libremente sobre el tipo de vida definido por cada sujeto familiar e individual. De tal forma que las cualidades inherentes a la persona (ser mujer, ser hombre, ser niño, ser adolescente, pertenecer a algún pueblo indígena o contar con una edad determinada)



entran en tensión con las cualidades propias de las oportunidades educativas existentes en cada comunidad (pertinencia de la escolaridad, programación disociada, limitación de secciones y grados), definiendo así un tipo de asistencia escolar. Ese tipo de asistencia depende del sujeto que toma la decisión de asistir o no.

Explicemos esto con un ejemplo: la asistencia escolar en un contexto social como el de las comunidades indígenas es producto de una decisión tomada en una situación especialmente difícil. En esa decisión intervienen las oportunidades materiales, culturales y pedagógicas de acceso a la educación y la disponibilidad familiar para alcanzarlas. En una familia en la cual el costo de enviar a los niños y a las niñas a la escuela es elevado, pero la escolaridad ha cobrado cierta significación en su vida cotidiana, se privilegiará la asistencia a pesar del costo. Puede pasar igualmente lo contrario, una familia que percibe a la escuela como un lugar alejado de sus expectativas, aunque el costo familiar de la asistencia sea menor que la anterior, allí la asistencia toma una configuración diferente debido a otros factores que entran en juego, como por ejemplo, la violencia simbólica que supone adecuarse a la formalidad de las normas dentro de la institución escolar y la pérdida de valores propios de la cultura indígena.

Ir a la escuela coloca a los sujetos familiares e individuales en una situación de decisión definida por ciertos grados de libertad, en donde se superponen niveles de exclusión social derivados de la especificidad cultural (la lengua, por ejemplo), de la exclusión geográfica, y de lógicas familiares y colectivas que cuentan con gran arraigo entre los miembros de la comunidad.

2.2. HETEROGENEIDAD, FRAGILIDAD Y COMPLEJIDAD SOCIAL DE LA ASISTENCIA ESCOLAR

La asistencia escolar refleja una creciente complejidad que encubre desigualdades de género, étnicas y de exclusión geográficas. En el caso de las desigualdades de género, la cualidad de ser niña o niño, mujer u hombre atiende a roles determinados en cada organización social, lo cual puede llegar a limitar los grados de libertad de la decisión de ir o no a la escuela. En el caso de la exclusión geográfica, ésta se asocia a la polaridad que surge entre las áreas urbanas y las rurales. La base de la exclusión social en Venezuela, tal como lo referimos anteriormente, es de entrada rural¹⁴, mostrando una desigualdad en el acceso de la población a servicios sociales básicos como educación y salud. La ruralidad es el punto de inicio de la exclusión social. Una persona que nace en un municipio alejado de una zona urbana tiene mayores probabilidades de ser excluido que una persona que nazca en la ciudad, independientemente del nivel socioeconómico con el que cuente su familia.

En el caso de la desigualdad étnica, el principal obstáculo se presenta en la manera como la institución escolar ha tratado el tema del idioma de origen y de su relación con el castellano y con los valores culturales propios. La desigualdad escolar en los aspectos étnicos también se observa en el poco espacio que tienen dentro del calendario escolar las actividades de la familia y la comunidad; por ejemplo, la pesca de cangrejo en Sinamaica, o a la época de la yuruma en los morichales del Delta Amacuro que se realiza entre marzo y abril. Estas actividades tienen una gran significación familiar; ellas representan formas de organización social claves que no son tomadas en cuenta por la institución escolar. De igual forma, existe poca empatía pedagógica en la escuela respecto a las formas de conocer y de apropiación de la naturaleza de los pueblos indígenas¹⁵. Ello se observa en la manera de abordar temas que, en muchos casos, contradicen la sabiduría específica de cada pueblo, y que no tiene cuenta de la significación y de la contradicción que toca profundamente estas culturas.

Por ello, la asistencia escolar de la población indígena no puede ser vista como si se tratara de la

asistencia escolar urbana, donde la cotidianidad familiar se articula en torno a la escuela, y las familias están dispuestas a cubrir los costos sociales y económicos de la asistencia. Además, en la vida urbana no ir a la escuela es garantía segura de exclusión social. En el caso de las comunidades indígenas los efectos de la inasistencia escolar no son tan determinantes como en las ciudades.

Dicho de otra manera, existen dos niveles de exclusión respecto a las comunidades indígenas. Por un lado, se debe decir que desde el punto de vista global (referido a los indicadores nacionales), los pueblos indígenas están excluidos de la dinámica educativa nacional. Sin embargo, en el interior de las comunidades, las diferencias e igualdades que producen los diversos grados de asistencia escolar expresan grados de exclusión social según el nivel socioeducativo y económico de cada familia. Esto permite afirmar que la asistencia escolar (y los años de escolaridad promedio de los grupos de edad) responde a una dinámica relativa a la propia comunidad. Sobre esta idea se tendrá tiempo de volver más adelante.

De lo anterior se deriva que la asistencia escolar en los pueblos indígenas es verdaderamente heterogénea, y ésta no puede ser abordada como si se tratara de familias que en su conjunto son iguales. Al contrario, la asistencia escolar da cuenta de la heterogeneidad social y de la diversidad cultural y lingüística de estas familias. La diferencia se deriva del nivel socioeconómico de la familia, de la actividad productiva que realizan para sostenerse, de las ocupaciones de los principales miembros, de su nivel educativo, y por último, de la disposición con la que cuenta cada familia para enviar a sus hijos e hijas a la escuela¹⁶.

La asistencia escolar es una actividad social frágil. Cualquier evento, cotidiano o estructural, milita en su contra, y hace que niñas y niños dejen de ir a clases. Estos eventos van desde la ausencia de alimentación, pasando por la ausencia de un medio de transporte para llegar a la escuela, hasta eventos que suceden dentro de la propia dinámica escolar y que se presentan como obstáculos culturales insalvables para niñas y niños.

Parte de nuestro trabajo es reconocer las condiciones sociales en las que las familias toman

la decisión de asistencia escolar. Es por ello que se complementan la información del censo con los resultados provenientes de entrevistas con diferentes grados de profundidad y grupos focales realizados a madres, niños y niñas en las comunidades indígenas. Con estos datos esperamos acercarnos a la comprensión de los tipos de asistencia escolar según los sujetos familiares e individuales presentes en las comunidades.

Una aproximación como esta permite tener en cuenta la noción de equidad en un sentido amplio, lo cual supone preguntarse acerca de la manera como las instituciones educativas se están ocupando de las circunstancias, los contextos y las situaciones sociales de partida de niñas y niños indígenas. De igual forma, nos preguntamos si la escuela está atendiendo en forma adecuada y suficiente las desventajas que vayan en contra de la supervivencia escolar de niñas y niños indígenas, respondiendo a las diferencias en términos de características personales, contextuales y proyectos de vida que impiden realizar a plenitud estos aspectos (D'Elia y Maigón, 2004).

En definitiva, el verdadero alcance de la universalización dependerá de la flexibilidad con que se conciba el nivel según las edades de los niños y de las niñas, y los requerimientos familiares, y de la potenciación de la capacidad institucional existente en cada municipio con población indígena y centros educativos.

No hay duda de que el camino que tenemos por recorrer es largo, y tal como se muestra, en Venezuela los déficits de atención en educación básica para las poblaciones indígenas son el primer obstáculo institucional a vencer. Sin embargo, el camino se hará menos difícil si concebimos la asistencia y la cobertura escolar como el encuentro entre una oferta institucional, y las familias como sujetos con competencias educativas claves en la infancia de cada pueblo indígena.

2.3. PARA SALIR DEL LIMBO INSTITUCIONAL: ENTRE LA POLÍTICA DE COMPENSACIÓN Y LA POLÍTICA INTERCULTURAL

La heterogeneidad social, cultural y lingüística de los pueblos indígenas venezolanos invita a crear políticas sociales de diversos tipos, las cuales deben orientarse a la asistencia escolar desde ángulos muy diversos, y no sólo desde la noción de compensación económica que resuelve el problema de la alimentación, del transporte o los útiles escolares. Si bien una estratificación de la población que habita en las comunidades indígenas indica que no todas las familias se encuentran en el mismo nivel de necesidades, también es cierto que con una política compensatoria la asistencia escolar de los niños y niñas indígenas no está garantizada.

Vale la pena resaltar que para solucionar el problema de la asistencia escolar no sólo hace falta tener una política social especial que dé oportunidades a quienes no las tienen (lo cual es importante y en el caso de las poblaciones indígenas no ha ocurrido); hace falta además darle espacio político a la diferencia. Así, no sólo se trata de generar políticas de acción afirmativa (discriminación positiva, "*affirmative action*"), sino políticas que tengan como propósito real hacer de la escuela un espacio social significativo desde el punto de vista cultural, teniendo en cuenta en su acción cotidiana no sólo la vulnerabilidad económica de los pueblos indígenas, sino su identidad cultural de entrada.

Lo que lleva a destacar en este capítulo algo que fue abordado recurrentemente en las entrevistas y que muestra lo delicado que puede llegar a ser una política educativa en un contexto cultural que, en principio, no privilegia maneras de ser y organizarse del pueblo indígena al cual van dirigidas las políticas educativas.

Llama la atención que en muchas circunstancias la escuela no ha podido servir de sustituto funcional a ciertas actividades e iniciaciones tradicionales de la vida de los niños y adolescentes indígenas, dejándolos en una especie de **limbo institucional** en el cual se privatizan las responsabilidades, vaciando a la actividad escolar de responsabilidad pública ante temas y actividades en los que debería tener especial atención. Tal es el caso del inicio de la vida sexual activa de los adolescentes indígenas. Las entrevistas hechas tanto a padres, niñas y niños como a docentes muestran que la responsabilidad y las consecuencias del inicio de una vida sexual activa son responsabilidad por entero de las personas, y ni siquiera

de las familias. Expresiones como *“una iniciación temprana es producto de una educación familiar errada”* tienden a ser muy comunes entre docentes y entre algunos miembros de la comunidad educativa. He allí un ejemplo de una escolarización poco empática con el entorno sociocultural en el que se inserta la actividad docente. Un entorno social y cultural que entiende el inicio de la vida sexual como consecuencia directa de la menarquia o entrada en edad fértil en el caso de las adolescentes¹⁷. No se trata en ningún momento de que la escuela tome una posición delineada a favor o en contra de una iniciación temprana en la vida sexual. Se trata de comprender la identidad de entrada, esa que tiene como cierta, en el caso de las comunidades indígenas, la ausencia de la institución social llamada adolescencia¹⁸. De esta falta de empatía institucional se deriva el abandono escolar de algunas niñas, básicamente porque no existe institución social (la escuela o la familia) que le dé significación a la llegada de la fertilidad en su vida.

En otras palabras, el desafío de integrar a las niñas indígenas en la escuela supone, por un lado, tener en cuenta que la ausencia de recursos económicos influye de manera determinante en su asistencia. Y así mismo, por otra parte, hace falta integrar los significados más íntimos de su rol femenino en la actividad escolar cotidiana.

Ello permitiría que una vez salvado el obstáculo económico (que en el caso de las familias indígenas se trata fundamentalmente de alimentación y transporte), se incluiría las lógicas sociales subyacentes al rol de las niñas y de las mujeres en sus comunidades con el fin de legitimar (y transformar, de ser necesario) dando oportunidad a la libertad y a la autonomía.

En los próximos capítulos el lector encontrará datos que reafirman estos argumentos, y que permiten entender por qué el sistema escolar genera exclusión social al no integrar las particularidades de género y edad en su actividad cotidiana. Ello produce una especie de limbo institucional entre el universo simbólico del pueblo indígena y la formalidad educativa de la escuela. De esa manera se produce una triple exclusión en el caso de las niñas y las adolescentes. En efecto, en el sistema escolar las desigualdades de la población femenina indígena se superponen unas a otras, generando un

tipo de exclusión tres veces más difícil de superar. El ejemplo claro lo encontramos en las tasas de asistencia escolar de la población femenina indígena (próximo capítulo). En efecto, la baja tasa de asistencia escolar femenina se debe, en primer lugar a la localización geográfica (encontrarse en área rural), en segundo lugar, a la no inclusión lingüística en la vida nacional (no hablar castellano) y por último, a ser mujer.



3 ASISTENCIA ESCOLAR DE LAS NIÑAS, LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES INDÍGENAS EN VENEZUELA

En el primer capítulo se han descrito brevemente las condiciones demográficas de la población indígena (utilizando los datos del Censo Indígena y del Censo General de Población 2001). En el segundo capítulo se ha avanzado sobre algunos conceptos claves y ciertas hipótesis que permiten abordar el tema de asistencia y permanencia escolar de la población indígena, sobre todo para el caso de las niñas.

En el presente capítulo se encontrará la descripción de la situación educativa de la población indígena en general, así como las opciones de educación formal que existen en las comunidades indígenas, con el fin de reconocer las pautas en las que se enmarca la asistencia escolar de esta población. Utilizando información proveniente del Censo Indígena 2001 y las bases de datos del Ministerio de Educación y Deportes, se ha hecho énfasis sobre todo en los procesamiento derivados de la relación entre la situación educativa por género y edad, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la oferta educativa.

Se desarrolla en la primera parte de este capítulo la situación educativa general de la población indígena. En una segunda parte se observará el nivel educativo alcanzado por la población, y por último entraremos en los factores sociales asociados a la permanencia y a la asistencia escolar. En este aparte el lector encontrará la relación entre la asistencia y permanencia escolar y factores tales como fecundidad, condición de maternidad y condición de analfabetismo de la madre.

En efecto, la asistencia y permanencia escolar de la población indígena de 3 a 19 años, y sobre todo de las niñas reflejan decisiones familiares en circunstancias especialmente difíciles, en las cuales se combinan las oportunidades escolares de cada comunidad y los proyectos de vida familiar e individual de cada sujeto indígena.

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

Antes de entrar en el tema de la asistencia escolar, se hará referencia al nivel educativo de la población indígena que habita en comunidades, ya que este dato permite contextualizar la decisión de asistencia. Se hará una breve referencia a la tasa de analfabetismo del idioma castellano de la población indígena, según edad y género, y el nivel educativo alcanzado conjuntamente con los años de escolaridad acumulados por grupos de edad. Además, se establece una referencia en relación con la situación particular de la oferta escolar en los municipios con poblaciones indígenas. Estos indicadores servirán de base para comprender el contexto socio familiar en el cual se desarrolla la decisión de asistir o no a la escuela.

El análisis integra, tal como fue descrito en el primer capítulo, información proveniente del censo general de población y del censo de comunidades indígenas realizado por el INE en 2001, el cual registra niveles de analfabetismo y de asistencia escolar tanto en zonas tradicionales como en zonas urbanas y rurales no tradicionales.

A. EL ANALFABETISMO¹⁹ EN LA POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA

La población indígena de 10 años o más en condición de analfabetismo es de 107.406 personas, del total de analfabetas registrados en Venezuela que es de 1.154.013 personas. Sin embargo, ha habido un descenso histórico en los índices de analfabetismo. En el censo de comunidades indígenas realizado en 1992, se registró 40,1%, mientras que en el censo de comunidades 2001 se registra 32%. En términos relativos esto muestra un descenso de apenas 8 puntos porcentuales.

En los pueblos indígenas se observa que muchas veces se han acumulado 1 o 2 años de escolaridad y aún persiste el analfabetismo. En otras palabras, existe una población que se ha expuesto a la educación formal que aún no ha superado el obstáculo del analfabetismo. En estos casos no se observa diferencias significativas de género. La brecha entre hombres y mujeres se aprecia en la proporción total de analfabetas, lo cual representa en ocasiones una disparidad de hasta 20 puntos porcentuales, tal como se observa en la Tabla 4.

El analfabetismo en las comunidades indígenas es mayor que en zonas cercanas a centros urbanos no indígenas. El porcentaje de mujeres mayores de 10 años de edad en situación de analfabetismo es 10% mayor que en el caso de los hombres (ver Tabla 4).

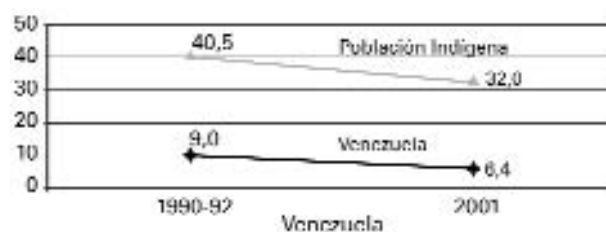
La situación de exclusión de esta población indígena tiene probabilidad de perpetuarse a la generación siguiente por la dificultad que implica

TABLA 4. TASA DE ANALFABETISMO EN CASTELLANO POBLACIÓN INDÍGENA 10 AÑOS Y MÁS

	Hombres	Mujeres	Total
Comunidades indígenas tradicionales	37,7	47,0	41,8
En zonas no tradicionales	30,4	32,8	31,4
Venezuela	6,3	6,6	6,4

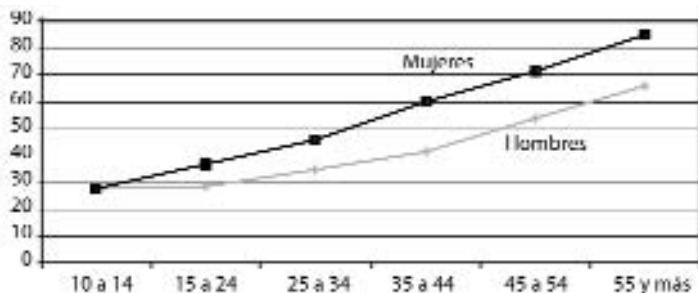
Fuente: INE, Censo General de Población y Censo de Comunidades Indígenas 2001.

GRÁFICO 9. POBLACIÓN DE 10 AÑOS O MÁS POR CONDICIÓN DE ANALFABETISMO



Fuente: INE, Censo General de Población 1990 y 2001. Censo de Comunidades Indígenas 1992 y 2001.

GRÁFICO 10. TASA DE ANALFABETISMO EN CASTELLANO POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO EN COMUNIDADES INDÍGENAS



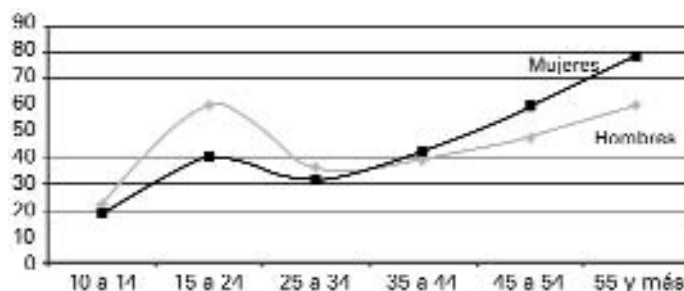
Fuente: Censo de Comunidades Indígenas 2001.

para las madres, sobre todo, el apoyo a sus niñas y niños en las labores escolares (Rivero, 2000). Esta es tal vez una de las razones por las cuales hace falta conocer la magnitud del problema según el género, ya que al alfabetizar a las madres se podría garantizar una mejoría en la tasa de asistencia escolar, tal como lo veremos en el próximo apartado.

Sin embargo, es bueno resaltar que en el caso de las poblaciones indígenas, el comportamiento de la tasa de analfabetismo por generación viene cambiando levemente su patrón. En efecto, tal como puede observarse en el gráfico 10 referido a la tasa de analfabetismo en las comunidades indígenas tradicionales, la tasa de analfabetismo en los grupos más jóvenes sigue siendo elevada (cercana al 30%) aunque más baja que en los grupos de edad que comienzan en 25 años. No cabe duda de que en la generación de 10 a 14 años ya no existen diferencias significativas entre la población masculina y la población femenina analfabeta, tal como se observa en las generaciones de 25 años en adelante, en las que la brecha entre mujeres y hombres va en aumento. De modo que en el grupo de mujeres de 45 a 55 años se alcanza una diferencia superior de 15 puntos porcentuales y en el grupo de 55 y más años alcanzando 20 puntos porcentuales, las cuales llegan a tasas de 70% y 85% respectivamente. La situación de la población indígena analfabeta en área rural no tradicional (gráfico 11) muestra por generación algunas diferencias que debemos resaltar. En primer lugar, esta tasa de analfabetismo es, en términos generales, inferior a la tasa de analfabetismo de la población indígena en comunidades tradicionales. Además, es en la tasa de analfabetismo de los hombres donde se observa una mayor tasa a lo largo de la curva de estructura de edad

hasta el grupo de edad de 25 a 34 años. Esto parece indicar que la población indígena al salir del contexto de sus comunidades entra a dinámicas laborales que podrían estar obligándola al aprendizaje de la lengua castellana, aunque estas formas de inclusión no parecen ser completamente exitosas. En efecto, la población analfabeta femenina en área rural de Venezuela es de 27,4% y en hombres de 28,3%, mientras que en general las mujeres indígenas en área rural representan 42,9%, mientras que los hombres observan un 42,6%. Sin embargo, llama la atención que en el grupo etáreo entre 15 y 24 años, la población analfabeta masculina llega a casi 60%, mientras la población femenina presenta 40% de analfabetismo. Es probable que estas diferencias entre las tasas femeninas y masculinas se deban a que en las zonas rurales los servicios educativos para estas generaciones están más presentes y ello aumenta la probabilidad de asistir a la escuela, sobre todo de la población femenina.

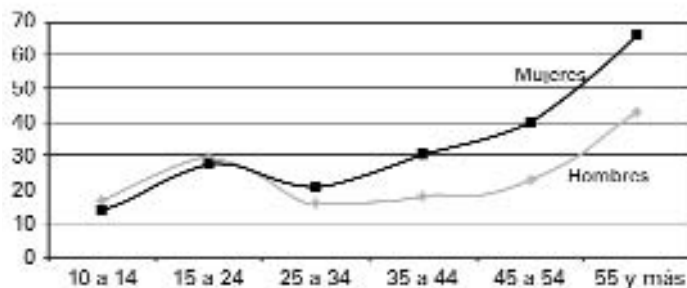
GRÁFICO 11. TASA DE ANALFABETISMO EN CASTELLANO POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE HABITA EN ZONA RURAL NO TRADICIONAL



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.



GRÁFICO 12. TASA DE ANALFABETISMO EN CASTELLANO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO QUE HABITA EN ÁREA URBANA



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

La población indígena en zonas urbanas (gráfico 12) observa una sensible diferencia respecto a la población en zonas tradicionales y en zonas rurales. Aunque la inserción no sea completamente exitosa, la disminución es significativa. Es obvio que detrás de esta disminución se encuentra la manera como la lógica urbana se impone y obliga la alfabetización. En el gráfico 12 resalta, igualmente, cómo la población femenina presenta niveles de analfabetismo menores que la población masculina en los grupos de edad entre 10 y 24 años. Se podría decir que la composición general de estas tasas de analfabetismo se ve afectada por la evolución del sistema escolar venezolano, el cual no pareciera haber tenido un desarrollo consistente hacia las comunidades rurales, tal como ocurrió en las zonas más urbanizadas donde las generaciones de mayor edad tuvieron menos posibilidades pero cierta presencia de escolaridad. En el caso de las generaciones mayores a 35 años, la tasa de analfabetismo se debe a un acceso nulo por escasa o inexistente oferta en el momento en que estaban en edad escolar, de modo tal que no contaron con ningún nivel de escolaridad o con uno muy restringido. Esto impidió superar la situación de analfabetismo.

El comportamiento de la tasa de analfabetismo en la población indígena por sexo, es similar en el transcurso del tiempo. Sin embargo, los datos reflejan una mayor y persistente tasa de analfabetismo entre las mujeres de 25 años y más. Es importante resaltar que en todos los casos, en la población de 10 a 14 años de edad se observa la misma tasa de analfabetismo entre la población femenina y la masculina.

3.2. NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO Y AÑOS DE ESCOLARIDAD

En Venezuela el nivel de básica/primaria ha logrado mayor masificación, como se especificará más adelante, lo que facilita el acceso y permanencia en el sistema educativo; sin embargo, es significativo exponer el comportamiento de ese indicador en el



RECUADRO 4

EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS LA OFERTA EDUCATIVA ES ESCASA Y DE BAJA CALIDAD

La oferta educativa en las comunidades indígenas es escasa y de baja calidad. Se trata de aproximadamente 824 escuelas que se encuentran distribuidas en los municipios con población indígena del territorio nacional, las cuales se localizan en las zonas de mayor concentración poblacional. 453 de esas escuelas dependen del MECD, 342 de gobernaciones (sobre todo de Zulia y Delta Amacuro) y 22 escuelas son de dependencia privada.

En la mayoría de los casos, las escuelas presentes en las comunidades indígenas no cuentan con todos los grados, produciéndose un cierre de oportunidades que obliga a niñas y niños a tener que trasladarse a otras comunidades para poder asistir a grados superiores tales como 4to. grado o 7mo. grado, o a dejar de asistir a la escuela. Sólo a manera de ejemplo mostramos dos de los municipios con menor presencia de preescolares, cuarto y séptimos grado por primer grado (Tabla 5)

Lo que nos conduce a afirmar que el sistema escolar en esas zonas no ofrece de manera uniforme todos los niveles de educación básica en todos los municipios indígenas del país. Es lo que se suele llamar el efecto “embudo” del sistema escolar: es decir, que existen más secciones en los grados inferiores que en los grados superiores. Este problema está presente en todo el territorio nacional, pero es aún más dramático en los municipios indígenas*. En los municipios indígenas existe un déficit de planteles de cuarto grado generando una exclusión entre 70 y 80% de los alumnos que culminan tercer grado. Es decir, sólo entre 30 y 20% de los alumnos que culminan tercer grado pueden tener acceso a cuarto grado. Además, por cada plantel con cuarto grado se calcula que existen entre 6 y 12 planteles con primer grado. Ello supone que la red institucional en educación es bastante débil en municipios como Guinía, Manapiare, Autana y Atabapo del estado Amazonas y Pedernales y J.A. Díaz del estado Delta Amacuro. Indicadores similares, pero menos dramáticos presenta el municipio Páez del estado Zulia.

MAPA 2.
DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE ESCUELAS INDÍGENAS



Fuente: SMEE, 2001-2002.
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

TABLA 5. RELACIÓN ENTRE PLANTELES QUE CUENTAN CON PRIMER GRADO Y PLANTELES QUE CUENTAN CON PREESCOLAR, CUARTO Y SÉPTIMO GRADOS

		Ratio 1ero/Pres	Ratio 1ero/4to	Ratio 1ero/7mo
Ent. Federal	Municipio			
	Venezuela	1,3	1,9	8,6
Delta Amacuro	A. Díaz	3.6	2.4	22.4
Amazonas	Guainia	7.3	5.3	4.3

Fuente: OMI - MECD, 2001-2002. Cálculos propios.

* Es necesario aclarar que mientras esta relación sea mucho mayor que 1 significa que existen más primeros grados que preescolares, cuartos o séptimos grados. Si es menor que 1 significa que existen menos primeros grados que preescolares, cuartos o séptimos grados. En otras palabras, la relación ideal es un cuarto grado o un séptimo grado por cada primer grado. En un municipio cuya relación es cercana a 1, las probabilidades de continuar en otros niveles de educación básica son mayores que en un municipio cuya relación se encuentra lejos de 1. Este dato revela un grave problema de inequidad en el acceso, o de probabilidad de culminar los ciclos escolares obligatorios propuestos desde 1980 en la Ley Orgánica de Educación.

RECUADRO 5

LA MAYORÍA DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS SÓLO CUENTA CON LA FORMACIÓN ESCOLAR QUE LES PROVEE EL SISTEMA ESCOLAR HASTA BACHILLERATO

“.. no sé qué estrategia aplicar para que los niños presten atención en la escuela. El problema es que los alumnos aprenden de memoria pero no saben escribir. Les pregunto la tabla multiplicar y la dicen, por ejemplo 6x8 y me dicen 48, pero les digo que escriban el 48 y no lo saben escribir.”

Maestra warao de tercer grado, 26 años, bachiller, Nabasanuka.

“Yo decidí venir a trabajar aquí, yo necesitaba trabajar y la escuela también necesitaba un personal docente y bueno me solicitaron, yo tuve que hacer eso. Ya tengo tres años de servicio, antes estaba en mi casa, haciendo lo que hacen las mujeres, como tejer, yo tejía y gracias a eso lograba mantener a mis hijos con los lápices, los cuadernos.”

Maestra warao de preescolar, 32 años, bachiller, Bonoína

La mayoría de los docentes que trabajan en las escuelas de zonas indígenas no cuentan con título profesional de la docencia, y tienden a ser bachilleres sin ninguna preparación especializada para ser docentes. Gracias a los años de escolaridad obtenidos, logran entrar al mercado laboral vía el sistema escolar.

Por ejemplo, en el municipio Antonio Díaz del estado Delta Amacuro 95% de los docentes de Educación Básica de I y II etapa (de 1ero. a 6to. grados) no cuentan con título profesional, siendo en su mayoría bachilleres sin ninguna experiencia real en la docencia.

De la misma manera ocurre en los municipios con población indígena que se encuentran alejados de zonas urbanas, como es el caso de Autana y Alto Orinoco en Amazonas, y Pedernales en Delta Amacuro. La situación cambia en municipios como Tucupita en Delta Amacuro y Atures en Amazonas, donde los docentes graduados se encuentran por encima de 50% (ver Tabla 6).

TABLA 6. PORCENTAJE DE DOCENTES POR NIVEL Y CONDICIÓN DE GRADUADO

	Preescolar			Básica I y II (1ero. a 6to. grado)			Básica III (7mo. a 9no grado) y Media (1ero. a 2do. año de media)		
	Grad.	No Grad.	Total	Grad.	No Grad.	Total	Grad.	No Grad.	Total
Amazonas									
Atures	53,0	47,0	100,0	47,7	52,3	100,0	54,7	45,3	100,0
Autana	14,8	85,2	100,0	2,4	97,6	100,0	28,6	71,4	100,0
Atabapo	12,5	87,5	100,0	16,5	83,5	100,0	40,0	60,0	100,0
Alto Orinoco	5,7	94,3	100,0	14,7	85,3	100,0	55,0	45,0	100,0
Maroa	0,0	100,0	100,0	4,3	95,7	100,0	15,4	84,6	100,0
Río Negro	0,0	100,0	100,0	9,5	90,5	100,0	5,9	94,1	100,0
Manapiare	20,0	80,0	100,0	2,4	97,6	100,0	12,5	87,5	100,0
Total	43,4	56,6	100,0	35,7	64,3	100,0	50,2	49,8	100,0
Delta Amacuro									
Tucupita	65,1	34,9	100,0	61,0	39,0	100,0	70,8	29,2	100,0
Antonio Díaz	4,0	96,0	100,0	4,8	95,2	100,0	30,8	69,2	100,0
Pedernales	23,1	76,9	100,0	7,1	92,9	100,0	14,3	85,7	100,0
Casacoima	50,0	50,0	100,0	48,3	51,7	100,0	78,9	21,1	100,0
Total	59,2	40,8	100,0	51,5	48,5	100,0	70,3	29,7	100,0

Fuente: Memoria y Cuenta de las Zonas Educativas Amazonas y Delta Amacuro, 2002-20031.

RECUADRO 6

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela surge de una sostenida lucha de grupos de presión, indígenas e indigenistas, por la defensa de los derechos de los diferentes pueblos. Su fase de gestación se produce entre 1968 y 1979, período en el cual se trazaron lineamientos que luego servirían de inspiración para la implementación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

Entre 1979-1983 este proyecto contó con un importante apoyo político, que se materializó en 1979 mediante el Decreto Presidencial N° 283. En esos años se realizó su diseño inicial, se implementó en escuelas de nueve pueblos indígenas y se organizaron varios cursos dirigidos a maestros indígenas. Este respaldo se sostuvo en diversos factores estructurales y coyunturales presentes en el país como el apoyo político, la voluntad administrativa, la abundancia económica. Sin embargo, otros asuntos atentaban contra el proyecto: escasas condiciones técnicas, poca cantidad de maestros indígenas, desestimación de las necesidades de apoyo y materiales requeridos, premura extrema en su implementación, creando contradicciones entre los tomadores de decisiones y los técnicos responsables del proyecto.

En 1984 la EIB pierde el apoyo político, sufre los embates de la crisis económica que inició en 1983 en el país y se introducen elementos desestabilizadores, coartando la expansión de los programas. Una tendencia políticamente conservadora y abiertamente antiindígena, conquistó poder en ciertas oficinas gubernamentales, presionando para que el Estado retirara apoyo y presupuesto a los programas dirigidos a esta población. Aunque a partir de entonces algunas iniciativas aisladas se desarrollaron, la EIB, en su amplitud, se mantuvo por trece años a la deriva, y la Dirección de Asuntos Indígenas, creada en 1974, fue perdiendo autoridad y capacidad de maniobra para ejercer la alta dirección del proyecto que fue transferido a oficinas educativas no especializadas en educación indígena.

En 1994 se inicia una revisión crítica impulsada por la Dirección de Asuntos Indígenas que traza nuevas políticas

para un relanzamiento de la EIB. Esta iniciativa se consolida en 1997 y 1998, y su primera fase consistió en una amplia consulta mediante talleres locales y regionales, a los pueblos indígenas de Venezuela, que permitió luego la realización de jornadas nacionales. Los cambios curriculares que se llevaron a cabo en esa misma época en el país, crearon la inquietud entre quienes trabajaban y reflexionaba sobre la EIB, de la elaboración de un currículo diferenciado para este proyecto, lo que suponía la formulación de criterios y parámetros generales, y de manera particular de cada pueblo indígena.

En 1999 la EIB pasa a ser un derecho constitucional y se convierte en una opción educativa válida para los pueblos indígenas, con su incorporación en la nueva Constitución de Venezuela. En este contexto, la Dirección de Asuntos Indígenas pasó a denominarse en el año 2000, Dirección General de Asuntos Indígenas y continuó el desarrollo del proyecto.

En 2002 se promulga el decreto que obliga al uso del idioma indígena en todas las niveles y modalidades educativas presentes en los hábitats. Posteriormente, en 2002 se crea la Dirección de Educación Indígena adscrita al Viceministerio de Asuntos Indígenas.

Este reto asumido dio como resultado la elaboración de Guías Pedagógicas para cada pueblo indígena, con el objetivo de apoyar a los docentes en el desarrollo de la EIB, para combinar en la educación formal los contenidos de la cultura indígena, la cultura venezolana, formas de enseñanza universalmente aceptadas, derivadas fundamentalmente de la cultura occidental, y técnicas pedagógicas indígenas.

La primera Guía Pedagógica elaborada fue la Pemón (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2001), luego la Ye'kuana (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y UNICEF 2002) y por último la Guía Warao (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

Biord, Horacio. "Antecedentes y establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela" En *Anthropos*. Venezuela. Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. 2-2002; "Del pintoresquismo a la didáctica intercultural: la formación del docente indígena". Ministerio de Educación y Deporte. "Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos propuestos 1998-2008" www.me.gov.ve

TABLA 7. POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS POR NIVEL EDUCATIVO Y SEXO EN ZONAS TRADICIONALES

	Masculino	Femenino	Total
No declarado	1,4	1,4	1,4
Ninguno	42,6	52,9	47,5
Básica/Primaria	46,6	37,7	42,3
Media	8,3	6,5	7,4
Superior	1,2	1,6	1,3
	100,0	100,0	100,0

Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

caso de la población indígena. Se observa que 46,6% de la población masculina de 15 años y más, ha logrado alcanzar el nivel de básica/primaria, mientras que sólo 8,3% logra alcanzar un nivel educativo de media y tan sólo 1,2% el nivel educativo superior. En contraposición, la población femenina indígena reporta un porcentaje menor (37,7%) en el nivel educativo de básica/primaria que la población masculina, al igual que en la educación media (6,5), situación que es inversa respecto al nivel superior, en el que 1,6% de la población de las mujeres ha logrado alcanzarlo. Esto último nos habla de un mayor nivel de logro educativo de la población femenina sobre la masculina cuando ésta logra salvar todos los obstáculos de la exclusión educativa.

Resulta de igual manera importante el porcentaje de población indígena que declara no poseer ningún nivel, evidenciando la situación de exclusión de la población indígena del país, que sobrepasa en el caso de las mujeres el porcentaje de ellas en todos los niveles educativos. En el caso de la población masculina se evidencia que el porcentaje que no alcanza ningún nivel educativo está cercano a la población que ha logrado el primer nivel de escolaridad, reflejando el bajo acceso que existe al sistema educativo.

Entre la población masculina y femenina indígena se evidencia significativamente una brecha que alcanza 10 puntos porcentuales en los niveles de escolaridad alcanzados. El porcentaje de la

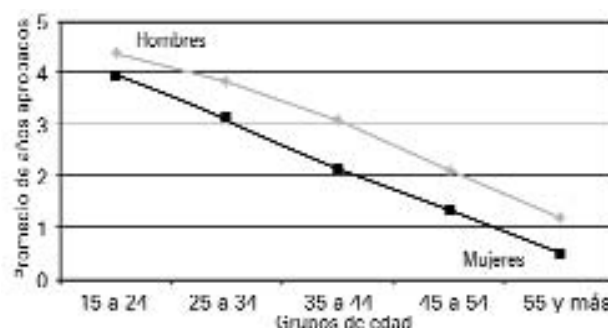
población femenina con ningún nivel de escolaridad es mayor en comparación con el de la población masculina, al mismo tiempo los niveles alcanzados en básica y media son menores que los de los hombres.

De modo complementario, los años promedios de escolaridad (gráfico 13) pueden dar cuenta de manera más específica de las diferencias internas entre la población indígena femenina y la masculina, al tiempo que reflejan la relación de la población con el sistema educativo venezolano, ya que los años promedio están muy por debajo de los diez años que el Estado pretende garantizar como derecho.

En este sentido, se observa que la población femenina indígena logra acumular menos años de escolaridad en comparación con la población masculina. Aun cuando los años promedio de escolaridad son mayores en los grupos de edad de 15 a 24 años y van en descenso hasta el grupo de edad de 55 y más, la brecha entre géneros se mantiene. Por otra parte, la brecha varía desde los grupos de menos edad y entre la población femenina y masculina desde un cuarto de año, mientras que para los de 55 y más es de medio año, siendo la brecha mayor se eleva a un año de diferencia en el grupo de 35 a 44 años.

Es importante detenernos en la diferencia entre el gráfico 13, correspondiente a los años de escolaridad de la población indígena, y el gráfico 14 contiguo, que representa los años promedio de escolaridad

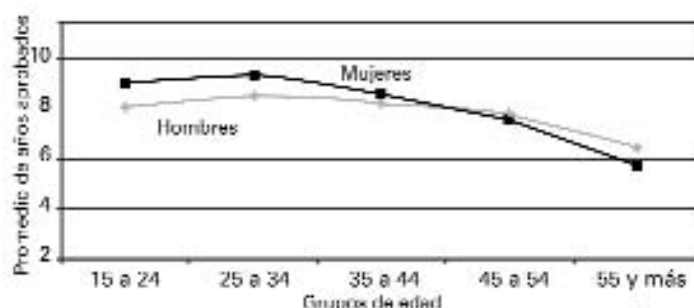
GRÁFICO 13. AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.



GRÁFICO 14. AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE VENEZUELA POR SEXO Y EDAD



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

de la población venezolana en general. Llama la atención el hecho de que en las primeras generaciones la relación que se observa es completamente invertida respecto a la de los años promedio de escolaridad de la población indígena. Aun cuando la población indígena ha aumentado su nivel de escolaridad en los grupos de menos edad, la brecha entre este grupo de 15 a 25 años y la población venezolana en general continúa, y se mantiene de generación en generación, permitiendo identificar una situación de exclusión y evidenciando diferencias de género en el sistema educativo, que con frecuencia quedan ocultas en el acercamiento que se puede realizar en estadísticas tradicionales.

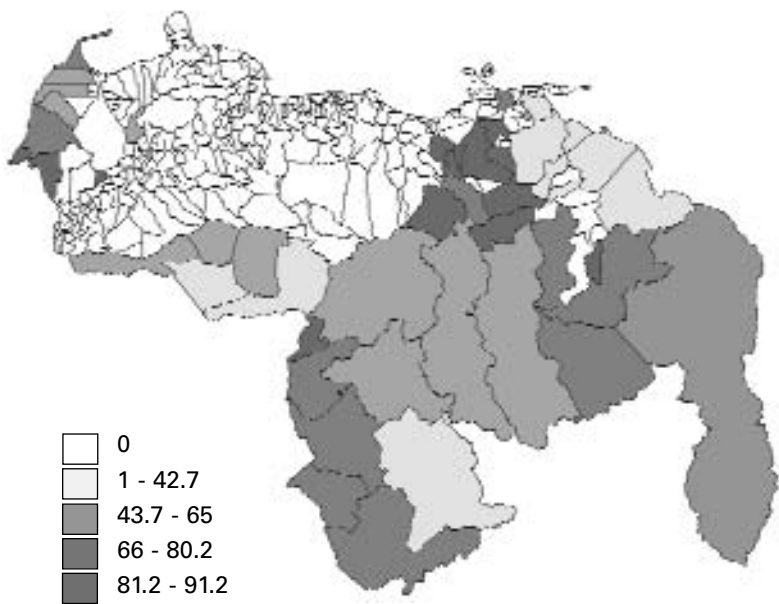
TABLA 8. POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS POR NIVEL EDUCATIVO Y SEXO EN ZONAS URBANAS

	Masculino	Femenino	Total
No declarado	1,0	0,9	1,0
Ninguno	27,0	30,3	28,7
Básica	60,9	56,4	58,6
Media	8,2	8,6	8,4
Superior	2,9	3,9	3,4
	100,0	100,0	100,0

Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

En el caso de la población indígena ubicada en zonas urbanas se observa que 78% de ésta alcanza un nivel de básica o mayor, de los cuales, 58,6% (16 puntos porcentuales más que en las zonas tradicionales) logra completar la educación básica y 8,4% la educación media. Es muy probable que en circunstancias propias de las zonas urbanas, la oferta educativa permita a niños y niñas indígenas tener acceso a la educación, lo cual permite elevar el nivel educativo general de la población. Incluso, las diferencias de años de escolaridad entre hombres y mujeres no podría decirse que es significativa, dado que oscila ente 4 puntos y cuatro décimas, dependiendo del nivel.

MAPA 3. ASISTENCIA ESCOLAR POBLACIÓN INDÍGENA DE 7 A 14 AÑOS DE EDAD



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

3.3. ASISTENCIA ESCOLAR Y GÉNERO

Fui de primero a tercer grado pero dejé de ir a la escuela como dos meses, porque estaba trabajando, buscando agua, ayudando a mi mamá, y por eso el maestro me sacó de la lista.

Niña Añú, 11 años, Laguna de Sinamaica.

En Venezuela la desigualdad educativa se observa en primer lugar como desigualdad en el acceso (tal como lo veíamos en el capítulo anterior), y luego como una desigualdad en el desempeño. Cuando la escuela está presente la asistencia depende de la decisión de las familias y de la calidad educativa.

La caracterización de la situación de la asistencia escolar de los pueblos indígenas por municipios en los cuales se realizó el censo de comunidades es clave para comprender dónde se debe actuar a la hora de invertir en educación para los pueblos indígenas. Entre otras cosas porque las condiciones de la población indígena no son uniformes, razón por la cual la oferta educativa no puede ser uniforme. Condiciones de tipo cultural, lingüístico, geográfico, sociales y de edad influyen en la heterogeneidad de la demanda escolar.

En el caso de la asistencia escolar de la población de 7 a 14 años (ver mapa 3)²⁰, se observa que la mayor tasa se encuentra en municipios cercanos a centros urbanos como en el caso de Atures en Amazonas y de alta productividad económica como en el caso de Aguasay en Monagas y El Callao en Bolívar. Allí la tasa de asistencia de estas edades se ubica en un rango entre 81,2% y 91,2%. Las zonas que presentan una tasa de asistencia escolar menor a 42,7% son el municipio Alto Orinoco del estado Amazonas y todo el estado Delta Amacuro. Llama la atención que el estado Zulia no presenta ningún municipio en situación de asistencia escolar baja, lo que nos hace

TABLA 9. MUNICIPIOS INDÍGENAS CON MAYORTASA DE ASISTENCIA DE 7 A 14 AÑOS

Santa Ana	Monagas	91%
Anaco	Anzoátegui	91%
Aguasay	Monagas	88%

MUNICIPIOS INDÍGENAS CON MENOR TASA DE ASISTENCIA DE 7 A 14 AÑOS

Pedernales	Delta Amacuro	32%
Sotillo	Monagas	34%
Alto Orinoco	Amazonas	37%

Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

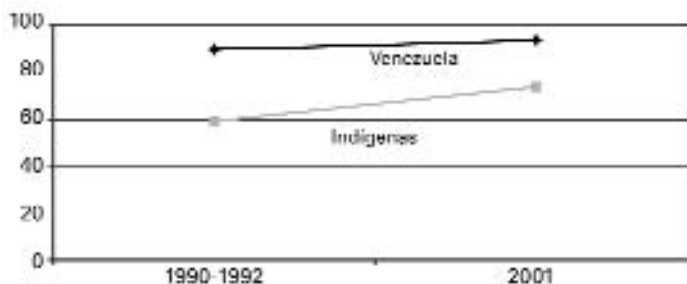
suponer que en términos de asistencia escolar las comunidades indígenas cuentan con más oportunidades que en otros estados.

A lo largo de estos años se han acumulado brechas de exclusión en índices de analfabetismo, asistencia escolar, entre otras. El desafío para incluir a esta población es doble: por un lado, hace falta fortalecer las redes institucionales del Estado que garantizan la igualdad de acceso, es decir, salud y educación, por otro lado, hace falta tener en cuenta la especificidad cultural de los pueblos indígenas para poder incluirlos de manera significativa.

Si bien se verifica un esfuerzo hacia la mejoría de la situación de asistencia escolar de la población indígena (gráfico 15), la cual es en puntos porcentuales mayor que el del país, aún esa mejoría resulta insuficiente frente a la situación general de Venezuela. Probablemente ello se deba a que el esfuerzo realizado en políticas educativas de la última década no haya sido lo suficientemente equitativo con el fin de resolver el problema de la inclusión escolar de la población indígena. Con ello se quiere decir que probablemente, las políticas de integración escolar no han sido suficientes para atender las circunstancias especiales, de los contextos y de las situaciones sociales, económicas y culturales de partida de la población escolar indígena. En definitiva, una política educativa que pretenda incluir a la población escolar indígena en la educación formal debería atender en forma adecuada y suficiente las desventajas que vayan en contra de su inserción escolar. De esta forma se buscaría responder a las diferencias en términos de características personales, contextuales y proyectos de vida que impiden realizar a plenitud estos aspectos (D'Elia y Maigón, 2004). Estas especiales circunstancias serán descritas en detalle en el próximo capítulo cuando se haga referencia a la información obtenida de las entrevistas y los grupos focales a familias y niños.

Es por ello que hace falta entender las características particulares de la asistencia escolar de la población indígena venezolana. Sin duda, la situación por edad y sexo de la población indígena en general nos da la clave para comprender el comportamiento y el significado de la escolaridad. También haría falta realizar un trabajo estadístico sobre la asistencia escolar de cada uno de los pueblos indígenas que existen en el territorio. Además, observar de cerca la situación en zonas urbanas, donde la probabilidad de encontrarse en situación de fragilidad podría ser mayor. Sin embargo, hemos realizado estos procesamientos con el fin de entender en primer término las condiciones educativas generales en las cuales se encuentra la población indígena.

GRÁFICO 15. TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR DE 7 A 14 AÑOS POBLACIÓN INDÍGENA Y NO INDÍGENA



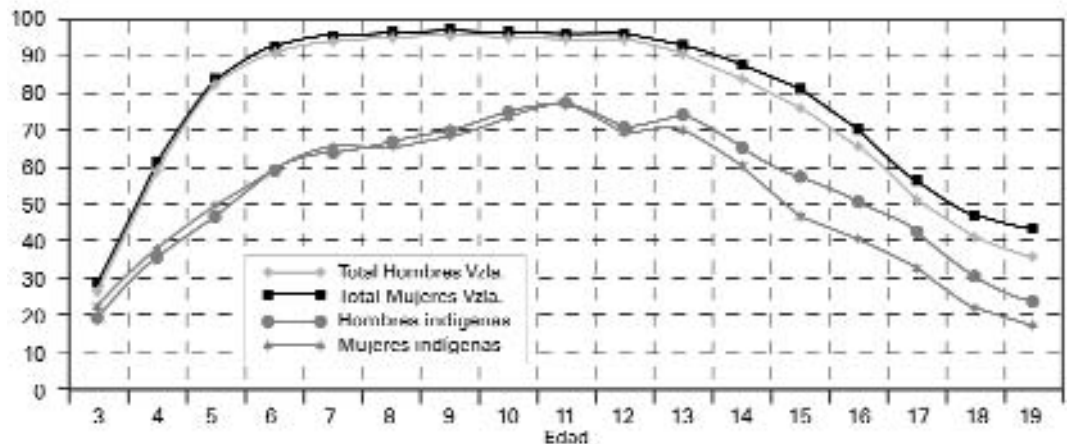
Fuente: Censo General de Población 1990 y 2001. Censo Indígenas 1992 y 2001.



A. CARACTERIZACIÓN DE LA ASISTENCIA ESCOLAR POR GÉNERO Y EDADES SIMPLES

Para caracterizar de manera detallada la asistencia escolar de la población indígena, hace falta observar cómo se comporta la asistencia escolar por edades simples y por sexo, lo que se ilustra en el gráfico 16²¹.

GRÁFICO 16. TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR DE VENEZUELA Y COMUNIDADES INDÍGENAS

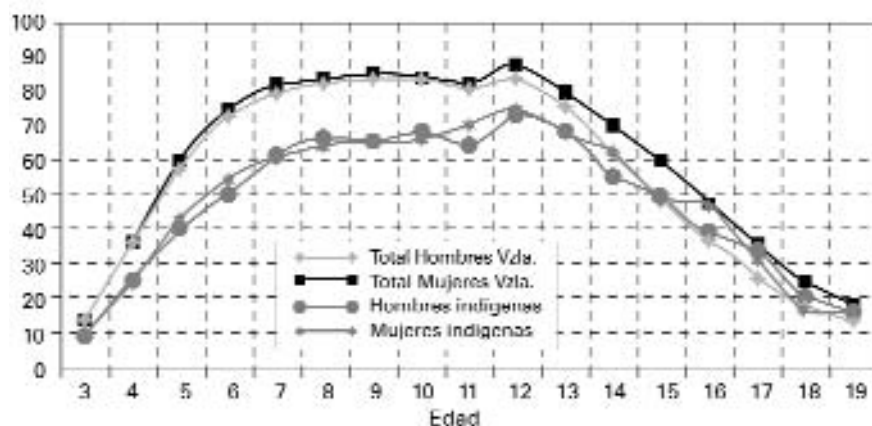


Fuente: INE, Censo General de Población y Censo Indígena 2001.

Aunque la brecha entre la población general de Venezuela y la población específicamente indígena es profunda a partir de los 7 años de edad, es importante resaltar que esta brecha se mantiene constante sin mostrar una tendencia a diferenciarse por sexo de 3 a 12 años. Inclusive llama la atención cómo la asistencia de 3 a 5 años de edad es levemente mayor en el caso de las niñas que en el caso de los niños de los pueblos indígenas. De tal forma que no hay diferencias significativas en la tasa de asistencia escolar de las niñas y los niños que van a la escuela en esas edades. Las diferencias comienzan a los 13 años, cuando la tasa de asistencia femenina comienza a caer, generándose una brecha entre la tasa de asistencia masculina y femenina de hasta 10 puntos porcentuales. Esta brecha se mantiene hasta los 18 años, bajando 8 puntos porcentuales a los 19 años, cuando las oportunidades educativas se han cerrado en los municipios con población indígena.

Es importante resaltar que la asistencia escolar toca su punto de mayor porcentaje entre los 11 y los 13 años cuando alcanza una tasa de más del 70% tanto en la población femenina como en la población masculina. Sin embargo, a partir de 13 años la asistencia desciende, sobre todo de manera más pronunciada en el caso de las niñas indígenas. Caso diferente se observa en las poblaciones indígenas de zonas no tradicionales. En las zonas rurales no tradicionales (gráfico 17) se observa una diferencia que oscila entre 5 y 10 puntos porcentuales entre la población indígena y la no indígena. Sin embargo, a partir de los 13 años el descenso en ambas poblaciones es similar en magnitud. Por otra parte, en el caso de la población indígena no se observan diferencias significativas entre la asistencia de los niños respecto a las niñas. Sin embargo, se puede ver claramente cómo

GRÁFICO 17. ASISTENCIA ESCOLAR RURAL INDÍGENA Y NO INDÍGENA



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

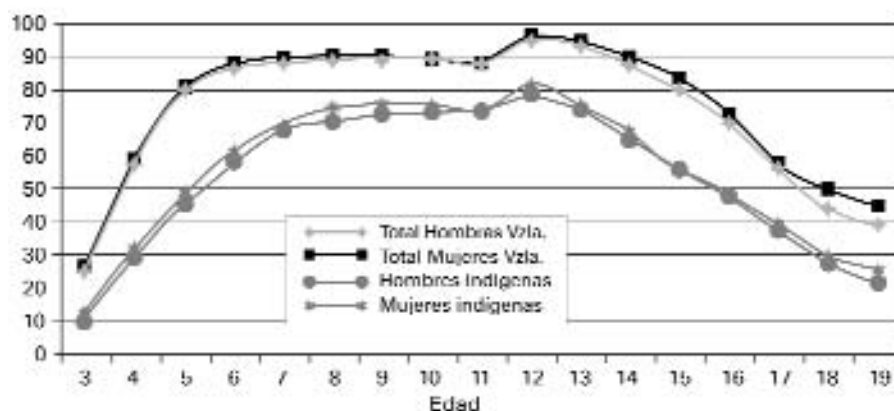
la asistencia de los niños presenta mayor irregularidad que en el caso de las niñas, pero estas últimas quedan por encima de los niños a partir de 14 años.

Es importante resaltar que la población indígena y no indígena que asiste a la escuela en zonas rurales no tradicionales se dobla de 3 a 5 años, alcanzando un porcentaje por encima del 50% a partir de los 6 años de edad, teniendo su punto más elevado a los 12 años, cuando alcanza 70%. De tal manera, se puede concluir que el problema de exclusión escolar que viven las comunidades indígenas en zonas rurales no tradicionales es similar al problema que viven las familias rurales no indígenas.

En el caso de la población indígena en zonas urbanas (gráfico 18) se puede decir que la diferencia es notable, sobre todo porque la asistencia escolar indígena sobrepasa 70% a partir de los 7 años de edad, alcanzando cerca de 80% por parte de las niñas a los 13 años. En el caso de las niñas y niños indígenas, la asistencia se encuentra en mayor proporción en las primeras, en una diferencia que oscila entre 1 y 2 puntos porcentuales. Es obvio que la diferencia se sigue observando entre la población indígena y la población no indígena, mostrando entre 18 y 20 puntos porcentuales de diferencia.



GRÁFICO 18. ASISTENCIA ESCOLAR URBANA RURAL INDÍGENA Y NO INDÍGENA



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

B. LA EXTRAEDAD COMO FACTOR QUE PREDICE EL ABANDONO ESCOLAR

“... se retiran ya que se cansan porque repiten... cuando repiten se desaniman y no vuelven ...”

*Maestra Warao de 6to grado en Nabasanuka.
21 años*

Los niveles de asistencia a grados en edad no acorde con lo esperado oficialmente son elevados en las escuelas de las comunidades indígenas. Esto es lo que la literatura especializada en educación llama extraedad, es decir, infantes que asisten a un grado inferior al que le correspondería por edad. En el caso de la población indígena en zona tradicional, la matrícula de extraedad es de 28% y su variación depende de la combinación del grado y edad de la persona. En el caso de sexto grado, la extraedad llega a 37% en niñas y 32% en niños con más de 14 años (cifras MECD, 2001-2002; cálculos propios). La extraedad es un fenómeno que conduce al abandono escolar, éste se produce por bajos niveles de aprendizaje y altos niveles de repitencia de la población escolar (López, 1998).

En efecto, mientras mayor es la repitencia, mayor es la probabilidad de fracaso escolar y aumenta así la probabilidad de abandono (González, 2000). Corroboramos este dato en el Censo de

Comunidades Indígenas: el porcentaje de la población femenina de 12 a 19 años que se encuentra en situación de extraedad (Tabla 10) alcanza niveles por encima del 55% a partir de los 13 años de edad.

El porcentaje de extraedad va en aumento desde los 13 años de edad hasta los 18 años, cuando observa casi 50% de adolescentes mujeres estudiando sexto, séptimo, octavo o noveno grados de educación básica.

De tal manera que estamos frente a una población que cuenta con altos niveles de repitencia escolar y alta probabilidad de fracaso en el sistema. Es muy probable que esa sea la razón por la cual aumenta la inasistencia a partir de los 13 años, y que esa sea a su vez la razón por la cual cambian los proyectos personales de las adolescentes, dejando la escolaridad en un segundo plano. Entre 11 y 13 años los niños y niñas pueden estar asistiendo a cualquier grado, registrándose a partir de esas edades un alto nivel de asistencia a grados en edad no acorde con lo esperado oficialmente. Uno de los prejuicios más comunes es decir que el abandono escolar en esta población se debe a la llegada de la fecundidad a partir de los 13 años. Sin embargo, es importante hacer comparaciones entre la asistencia escolar de las mujeres con hijos y las mujeres sin hijos.

TABLA 10. PORCENTAJE DE NIÑAS Y ADOLESCENTES SEGÚN SITUACIÓN DE CORRESPONDENCIA ENTRE EDAD Y GRADO DE ESTUDIO

Edades	Extra edad (1)	Fuera de edad (2)	En edad	Total
12	11,2	22,8	66,0	100,0
13	17,7	42,1	40,2	100,0
14	41,9	18,4	39,6	100,0
15	31,7	28,6	39,7	100,0
16	36,2	29,0	34,8	100,0
17	38,3	30,2	31,5	100,0
18	49,8	30,3	20,0	100,0
19	44,0	28,2	27,8	100,0

Fuente: Censo de Comunidades Indígenas, 2001. Cálculos propios.

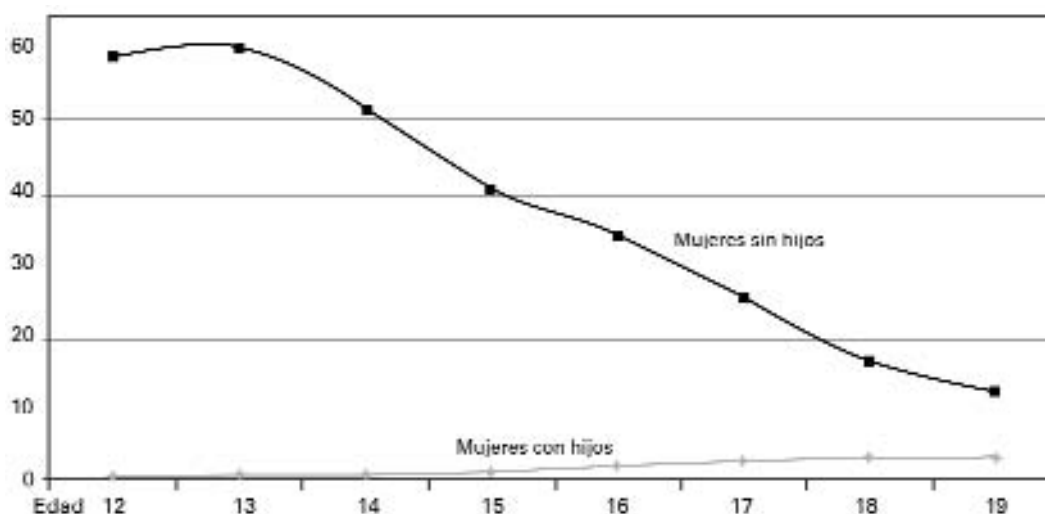
1 Con tres años o más por encima de la edad oficial esperada.

2 Con 1 o 2 años por encima de la edad oficial esperada.

En el gráfico 19 se observa que la tasa de asistencia escolar baja abruptamente a partir de los 14 años en mujeres sin hijos, lo que indica que no es la entrada en la edad fértil lo que causa la inasistencia escolar. No se olvide que la proporción de mujeres que no asisten y no tienen hijos es la inversa de la asistencia sin hijos (gráfico 19). La maternidad no es el evento que obliga a las mujeres entre 12 y 19 años a abandonar la escuela. Quienes son madres a esas edades han abandonado la escuela con anterioridad. Es más probable que el abandono de las adolescentes sin hijos se deba a su fracaso escolar producto de una educación poco orientada a sus particularidades culturales y lingüísticas.

En el caso de las adolescentes con hijos se observa que la asistencia va de cero a menos de 5% desde los 12 años hasta los 19 años de edad. En otras palabras, para quienes han abandonado la educación y son madres en esas edades, la escuela dejó de ser un espacio social significativo hace ya algún tiempo. En este sentido, es bueno preguntarse por la diferencia de años de escolaridad acumulados entre las mujeres con hijos y las mujeres sin hijos, lo que desarrollamos en el próximo punto.

GRÁFICO 19. TASA DE ASISTENCIA POR EDAD SIMPLE SEGÚN PRESENCIA DE HIJOS

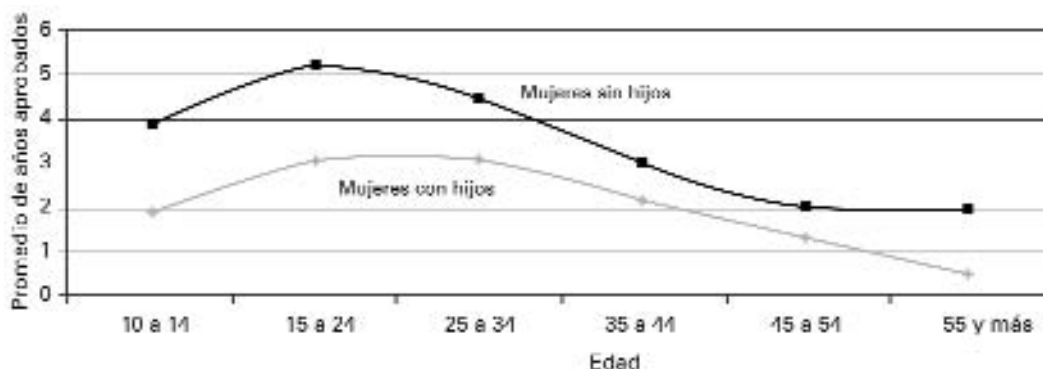


Fuente: Censo de Comunidades Indígenas 2001.

C. FECUNDIDAD Y PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD

Muchos son los prejuicios que nos encontramos a la hora de abordar la relación entre escolaridad y fecundidad. Uno de los más expandidos es que las niñas abandonan la escuela porque quedan embarazadas. Sin embargo, tal como lo desarrollamos en este aparte, consideramos que este prejuicio es fácilmente superable cuando vemos los datos estadísticos, pero aún más, cuando se realiza un acercamiento a las comunidades, en las cuales se observa claramente que el embarazo es una opción posterior a una decisión que se ha tomado respecto a la educación. De la misma manera, muchas teorías nos indican que la escolarización es clave como factor que interviene en esa toma de decisiones.

GRÁFICO 20. PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD DE MUJERES INDÍGENAS SEGÚN PRESENCIA DE HIJOS



Fuente: Censo de Comunidades Indígenas 2001.

En efecto, existen teorías de la fecundidad que consideran que la educación es un factor interviniente en los cambios de actitudes y en la modificación del comportamiento reproductivo respecto a la edad del primer hijo. Es importante hacer referencia a lo que los datos del censo nos dicen respecto a la relación entre los años promedio de escolaridad y la fecundidad²².

En el caso de las mujeres indígenas, la relación entre fecundidad y escolaridad no pareciera ser directa, ya que tanto las mujeres con hijos como las mujeres sin hijos presentan promedios de años de escolaridad por debajo del promedio nacional. En efecto, mientras las mujeres de Venezuela presentan un promedio de 8,1 años de escolaridad en su totalidad, en el caso de las mujeres indígenas en su totalidad presentan un promedio de 2,9 años. Sin embargo, cabe preguntarse ¿por qué las mujeres sin hijos observan un promedio de años de escolaridad dos veces menor del promedio total de las mujeres venezolanas, y dos veces mayor al de las mujeres con hijos? (ver gráfico 20).

Este indicador arroja dos ideas muy claras sobre la relación entre asistencia escolar y fecundidad. En primer lugar, la fecundidad no determina el promedio de años de escolaridad. En segundo lugar, en la mayoría de los casos, pareciera que el abandono escolar antecede a la condición de ser madre.

En el caso de las mujeres indígenas sin hijos se observa que ellas han logrado el máximo de años

de escolaridad posible en sus grupos de edad ya que el abandono escolar se retrasa casi dos años en cada grupo de edad, elevando así la acumulación de escolaridad respecto a las mujeres con hijos. Las mujeres con hijos alcanzan como grupo un máximo de hasta 3 años de escolaridad (el caso de los grupos de edad de 15 a 34 años), mostrándonos un abandono anterior al de las mujeres sin hijos. Lo cual no quiere decir que las mujeres sin hijos tengan una mejor condición educativa que las mujeres con hijos. El promedio de todo el grupo de mujeres sin hijos es de 4,4 años de escolaridad contra un promedio de 2,2 años pertenecientes a las mujeres con hijos.

La combinación del indicador proveniente del gráfico 19 (asistencia y presencia de hijos) con la del gráfico 20 (años de escolaridad acumulados y presencia de hijos) permite inferir de cierta manera que el abandono escolar pareciera anteceder a la fecundidad. Es por ello que el papel de la educación es clave en el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres respecto a su capacidad de decidir en lo que concierne a su proyecto de vida.

Este indicador devuelve a la idea que se asomara al principio del informe sobre el debate entre sociedad moderna y sociedad tradicional. En efecto, no se puede ver la presencia de hijos como una acción “pre-moderna” y la ausencia de hijos como una acción moderna. Se debe entender la fecundidad como el resultado de decisiones que se van dando, con grados de libertad más o menos

restringidos, en un contexto social en el cual las opciones educativas son escasas.

La educación formal tiende a reducir la demanda de hijos por medios tales como el cambio de preferencias, adopción de nuevos estilos de vida en competencia con valores tradicionales a favor de una familia de gran tamaño, mejoramiento de las posibilidades de ingreso para las mujeres, aumentando su costo de oportunidad del tiempo que ellas consagran a ocuparse de los hijos, la elevación de costos relativos de los hijos debido a la reducción del trabajo infantil en el ingreso familiar y al incremento de la expectativa en relación con la manutención y la educación de los hijos (Freitez, 1999).

De igual forma, es necesario plantear que existe cierta dificultad entre el efecto que tiene la educación no formal (a través por ejemplo de los medios de comunicación presentes en las comunidades) y las tradiciones transmitidas en torno a la fecundidad, ya que los primeros parecieran que pueden llevar a la ruptura de creencias y costumbres tradicionales en relación con las prácticas prolongadas de lactancia o con los tabús referentes a relaciones sexuales (Freitez, 1999).



D. ASISTENCIA ESCOLAR Y ANALFABETISMO DE LA MADRE

No se quiere dejar de tocar un punto esencial en el estudio de la asistencia escolar. La literatura especializada reconoce que el nivel educativo de la madre influye en el desempeño escolar. En el caso de la población indígena en edad escolar se observa que 58% de niñas y niños tienen madres en situación de analfabetismo. Sin embargo, del total de infantes que asisten, 23,5% tienen madres analfabetas, mientras 35,3% del total con madres analfabetas no asisten. Lo que sin duda pudiera perpetuar la situación de exclusión de los pueblos indígenas del sistema escolar formal. También llama la atención que casi 12% de los niños y de las niñas con madres alfabetizadas no asisten a la escuela

TABLA 11. ASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN 3 A 19 AÑOS POR CONDICIÓN DE ALFABETISMO DE LA MADRE

Madre	asiste(%)	No asiste (%)	Total (%)
Alfabetizada	29,3	11,9	41,2
No alfabetizada	23,5	35,3	58,8
Total	52,8	47,2	100,0

Fuente: Censo de Comunidades indígenas 2001, Cálculos propios.

Obsérvese el caso de la relación entre la asistencia escolar de las niñas y la condición de alfabetización en castellano de la madre. Las madres alfabetizadas cuyas hijas asisten a la escuela, observan 5 años de escolaridad promedio. Mientras que las madres en la misma situación de alfabetización con hijas que no asisten cuentan con un promedio de 4 años de escolaridad. En el caso de las

TABLA 12. AÑOS DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE SEGÚN CONDICIÓN DE ALFABETISMO Y ASISTENCIA DE LAS HIJAS

Mamá alfabetizada e hija asistiendo	5,02
Mamá alfabetizada e hija no asistiendo	4,10
Mamá analfabeta e hija asistiendo	0,21
Mamá analfabeta e hija no asistiendo	0,04

Fuente: censo de Comunidades Indígenas, 2001. Cálculos propios.



madres no alfabetizadas es obvio que no cuentan con nivel, y su promedio de años de escolaridad es muy cercano a cero. Esto último nos dice claramente que la madre pudo haber asistido a la escuela pero no haber aprendido a leer y a escribir.

La expectativa de ir a la escuela desde primero hasta el sexto grado parece elevada, de ello dan cuenta inclusive los niveles de extraedad de la población en estos grados. Además, este hecho se entiende porque la educación básica es el nivel probablemente más expandido en las zonas rurales indígenas tradicionales. Sin embargo, varias razones se conjugan en la asistencia a este nivel. En primer lugar, el costo familiar que supone ir a la escuela y en segundo lugar, los aspectos relativos a la calidad de la educación. Con respecto a este último punto la mayoría de los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades indígenas cuentan con un nivel de formación muy bajo, lo que podría estar influyendo en el bajo proceso de aprendizaje de niñas y niños, luego en su repitencia, y finalmente en el abandono escolar. Por otra parte, la poca experiencia de estos docentes en la enseñanza del castellano como segunda lengua puede estar influyendo en el poco impacto de la escolaridad sobre los índices de analfabetismo.

La probabilidad de alcanzar el nivel medio de educación es baja, dada la escasez de la oferta. Por ello, quienes alcanzan el nivel medio se diferencian en nivel socioeconómico y empleo de los demás

miembros de la comunidad, ya que haber asistido a la educación media les abre las puertas en el restringido mercado laboral de la comunidad, compuesto fundamentalmente por cargos en el área de educación y salud. La asistencia escolar a la secundaria supone, además, un esfuerzo familiar importante dada la lejanía en la que se suelen encontrar los planteles de educación media. A pesar de las expectativas positivas respecto a la escolaridad, la asistencia escolar no deja de mostrarse frágil en los indicadores del censo. Al parecer, la escuela no llega a ser suficientemente significativa en la vida cotidiana de los niños y las niñas en sus familias. Para ello hace falta que existan políticas de Estado que disminuyan el costo familiar de la asistencia escolar, ya que cualquier evento milita en contra de la asistencia. Se registra ausentismo escolar y abandono por eventuales viajes de la familia a zonas cercanas con el fin de realizar trabajos esporádicos remunerados (cosecha de algodón, pesca en camaronerías o búsqueda esporádica de ingresos en zonas urbanas).

Por último, es importante señalar que la asistencia escolar y el éxito escolar (reflejado en años de escolaridad acumulados), aumenta la capacidad de decisión de las adolescentes respecto a su proyecto de vida familiar. Así mismo, ello nos permite afirmar que no es la fecundidad la que afecta la asistencia escolar, sino la fragilidad de la asistencia y el fracaso escolar los factores que exponen a las adolescentes a un proyecto de vida diferente asociado éste con la maternidad temprana.

RECUADRO 7

LOS DIBUJOS COMO ESTRATEGIA PARA REALIZAR ENTREVISTAS A NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Con la finalidad de facilitar el proceso de entrevista con niños, niñas y adolescentes indígenas se planificó una estrategia gráfica como medio para iniciar la conversación. Una vez establecido un clima de confianza con las niñas y los niños, la instrucción del dibujo varió según el nivel de edad y la temática de la entrevista que tendría lugar a partir de éste. Las entrevistas han permitido llegar a los significados que las niñas y los niños construyen en torno a la escuela, quedando los dibujos como un registro importante para comprender la conversación. A continuación se presenta un ejercicio de análisis de los dibujos obtenidos en la visita a la comunidad añú de la Laguna de Sinamaica y a las comunidades wayúus de la Boquita y Arizona de los municipios Mara y Páez del estado Zulia. El objetivo es abstraer de estos dibujos algunos significados que complementen el análisis de las entrevistas.

Es importante señalar que lo que se presenta a continuación no es un ejercicio riguroso, sino la ilustración de las entrevistas realizadas en Zulia. Las entrevistas de las otras comunidades visitadas en Delta Amacuro contaron con la misma estrategia gráfica, pero no metodológica. Se debe decir que el ejercicio no contó con grupos control de otros niños y niñas indígenas en zonas rurales y/o urbanas no tradicionales, o con grupos de no indígenas. La lectura de los resultados se debe realizar como una simple ilustración y no como producto de un estudio riguroso cuyas conclusiones son determinantes.

La instrucción general para los niños No-Escolarizados fue "Dibuja el lugar donde vives, tu comunidad" y para los niños Escolarizados "Dibuja tu escuela", en ambos casos se contaba con papel, lápices y colores y el entrevistador iniciaría la conversación con preguntas sobre el dibujo tales como: cuántos años tienen los personajes, en qué grado están, ¿les gusta la escuela?, qué les gusta más, menos, qué harán cuando sean grandes, ¿han estado en la escuela?, ¿les gusta la maestra?, por qué, qué han aprendido en la escuela, si hay algún personaje resaltante por su tamaño, o el gesto,

indagar sobre ese personaje, etc. Con esta estrategia se lograron obtener 97 dibujos de niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera:

Grupo	Número de dibujos
Niños No Escolarizados – Laguna de Sinamaica, Comunidad La Boquita, Comunidad Arizona	28
Niños Escolarizados – Laguna de Sinamaica	19
Niños Escolarizados – Maracaibo	50
<i>Total de dibujos analizados</i>	<i>97</i>

Una vez realizadas las entrevistas, se analizó el material gráfico con el fin de complementar la información obtenida. Se encontraron elementos de interpretación asociados a la frecuencia de los siguientes indicadores:

- a) Ausencia de la figura humana,
- b) Diferencias notables entre niños escolarizados y no escolarizados asociadas a la madurez y fuerza del trazo; así como al nivel de organización del dibujo, haciéndose evidente la falta de estimulación cognitiva propia de los grupos de niños no escolarizados
- c) Marcada presencia de elementos comunitarios y/o naturales; por ejemplo, cayucos
- d) Escasa presencia de elementos escolares o asociados al aprendizaje; por ejemplo, lápices, pizarrones, pupitres, libros (incluso en el grupo de escolarizados).

Adicionalmente, el análisis de los dibujos de las y los adolescentes (5 de sexo masculino y 14 de sexo femenino) se presenta en los recuadros 8 y 9.

RECUADRO 8

¿QUÉ DIBUJAN LAS ADOLESCENTES ESCOLARIZADAS DE LA LAGUNA DE SINAMAICA SOBRE SU FUTURO?

Por Rosario Vázquez Rivero



Adolescente escolarizada mayor de 12 años, Laguna de Sinamaica.



Adolescente escolarizada mayor de 12 años, Laguna de Sinamaica.

LAS ADOLESCENTES Y LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA

En el caso del grupo de las adolescentes, se analizaron 14 dibujos. Las edades oscilan de 12 a 15 años. De los 14 dibujos, cinco hacen referencia al futuro asociados al ejercicio de una profesión (maestras, enfermeras e incluso una cantante), para llegar a éstas, es necesario la culminación de la escolaridad, por lo cual se puede inferir la importancia que le otorgan a la escuela como medio para lograr una meta. Sin embargo, de este grupo, sólo dos dibujos muestran a la figura humana en relación con otras y ninguna de las jóvenes que expresa la aspiración de una profesión en el futuro representa el ejercicio de la misma a la par de una familia. Pareciera que las jóvenes entienden que el ejercicio de una profesión supone la postergación de las decisiones de tener pareja o una familia y además no contarán con el apoyo de otros significativos (padres, hermanos) para este logro. El trazo firme, el tamaño de las figuras y la posición centrada en el espacio de estos dibujos muestran seguridad sobre las aspiraciones y el deseo de afirmación personal.

SEGURIDAD Y CALIDAD DE LAS RELACIONES

La mayoría (9 de 14 dibujos) refleja como mayor aspiración sobre el futuro una familia, sin embargo, pareciera que más de la mitad siente dudas sobre la seguridad y calidad de las relaciones que establecerán a futuro, pues se pueden

observar familias con expresiones emocionales no claras o de temor, que no tienen contacto entre sí o flotando. Aun cuando 4 de las 9 que tienen como mayor deseo fundar una familia dibujan figuras humanas sonrientes, en ningún caso se trata de figuras que entren en contacto, quizás reflejando un poco de la realidad familiar de la que provienen. La presencia de peces y árboles frutales hace referencia al deseo de vivir en un hogar que no tenga carencias económicas y que asegure la alimentación de todos los miembros. 8 de los 9 dibujos muestra el cayuco cercano a la casa o amarrada a ésta, lo cual podría reflejar la idea de arraigo al lugar de origen, productividad e incluso la importancia de la pareja.

Estos dibujos familiares sólo reflejan en dos de los casos vínculos con instituciones (iglesia) y en ninguno de los casos se observa la permanencia de la relación con la escuela.

Podría decirse que las jóvenes participantes perciben que existe una dicotomía entre la familia y la continuación de la escuela (profesión) y que quienes deciden una de las opciones “pierden” la otra, es decir, la idea de que la mujer tiene que tomar una decisión sobre el rol que desea tener en su comunidad y la adolescente percibe que las opciones son excluyentes entre sí y la decisión pareciera que debe ser tomada con prontitud, pues la mayoría mostró la consolidación de sus aspiraciones al momento de tener 17 años (familias con hijos o ejercicio de la profesión), no reflejaron encontrarse en proceso para lograrlo (sólo una que dibuja una pareja sin hijos).

RECUADRO 9

¿QUÉ DIBujan MUCHACHOS ESCOLARIZADOS DE LA LAGUNA DE SINAMAICA SOBRE SU FUTURO?

Por Rosario Vásquez Rivero



Dibujo 1. Adolescente Masculino. Laguna de Sinamaica, Edo. Zulia



Dibujo 2. Adolescente masculino. Laguna de Sinamaica, Edo. Zulia

En el caso de los muchachos, se analizaron 5 dibujos. Todos los dibujos muestran optimismo con respecto al futuro, reflejado en la expresión alegre de la mayoría de las figuras humanas dibujadas. 4 de los 5 dibujos están en acción y relacionadas entre sí, lo cual refleja una orientación a la familia y a la productividad. Sólo uno de los adolescentes representa la idea de futuro aislado y sin relaciones significativas en su entorno familiar o comunitario.

Las expectativas con respecto al futuro están asociadas con obtener seguridad y estabilidad familiar, lo cual se refleja en el dibujo de casas estables, grandes, coloridas, en las cuales hay una persona que los espera, probablemente haciendo referencia a la pareja. En la mayoría de los dibujos (4 de 5) aparece una figura humana desde una lancha a motor. Esta persona lleva el control de la lancha, es decir, el niño espera poder controlar la dirección que le dará a su futuro, especialmente en el campo del trabajo que le

permitirá la seguridad familiar y el estatus social que aspira. Dos de los dibujos del grupo de varones muestran un lugar que parece ser la escuela (casa identificada con bandera), quizás haciendo referencia a que ésta continuará siendo importante en su desarrollo personal futuro (ver Dibujo 1), el resto hace referencia a actividades productivas ajenas al ámbito escolar (ver Dibujo 2)



4 HACIA UNA CLASIFICACIÓN DE LA ASISTENCIA ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

El problema de la equidad educativa para los pueblos indígenas no se puede conformar solamente con políticas que permitan la entrada al sistema escolar a aquellos que no tienen recursos materiales. Construir escuelas, dotarlas, garantizar docentes en ella, e inclusive, crear becas con el fin de garantizar que quienes menos tienen, logren entrar, son acciones claves, pero no suficientes para avanzar en la integración de los niños y las niñas indígenas en la escuela. Para lograr una política educativa con mayor equidad de acceso y permanencia es necesario hacer políticas que hagan énfasis en los sujetos, en las personas, eso sí, con el respeto propio de quien entra en los lugares más íntimos de una cultura. Hace falta comprender, sobre todo, el significado que las personas otorgan a la escolaridad “criolla”. Con esa intención se han visitado diez comunidades indígenas venezolanas en las cuales existe la institución escolar, con la idea de escuchar a la niñas, a los niños, a las madres y a los padres acerca de lo que esperan de la escuela, de cómo ésta entra en su vida cotidiana desde una visión socioeducativa. No se olvide que el interés original es

responder a la pregunta *¿Cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que la actividad escolar se haga significativa en la vida familiar de los indígenas?* Para ello se realizaron 72 entrevistas sobre la dinámica escolar, la propia dinámica educativa de las comunidades y la manera como los miembros de las comunidades conciben la escuela.

La escuela es vista de múltiples formas según el sujeto social que la nombra: la escuela es un lugar que abre puertas, la escuela cierra otras; la escuela promete, la escuela arremete. La escuela alimenta y quita el hambre, la escuela es un lugar de encuentro, la escuela es un lugar de frustración. En la escuela no se habla la lengua propia, en la escuela se aprende a leer, o al menos a firmar.

La escuela es mucho y es poco. La escuela es vista como la puerta de acceso a la educación superior, o al bachillerato, o al menos a la educación básica. A veces la escuela es nada. A veces violenta, a veces contenedora. Estas diversas maneras de concebir la escuela se hacen presentes en cada uno de los sujetos que hemos entrevistado en las comunidades indígenas. Sin embargo, podríamos decir que no son originales. En efecto, estos testimonios pueden pertenecer a cualquier sujeto en cualquier lugar del mundo donde existe la institución escolar. Donde hay seres humanos relacionándose, existe la posibilidad de que surjan tensiones en torno a la relación entre las personas con las instituciones. En definitiva, los seres humanos en algún momento deben confrontarse con el mundo institucional de la escuela, y ello, sin duda, causa tensiones diferenciadas según los recursos sociales y materiales con los que pueda contar cada familia para enfrentarlos.

Aunque no siendo originales, en el caso de las comunidades indígenas estas tensiones se hacen presentes con tres aspectos que le agregan dificultad a la comprensión de la asistencia escolar. En primer lugar, porque se trata de personas que se perciben a sí mismas con identidades culturales y lingüísticas ancestrales, lo que les da atributos particulares en sus formas de ser, de hacer y en los modos de organizar sus roles y funciones sociales. En segundo lugar, porque analizar la asistencia escolar de los pueblos indígenas desde el exterior de estas culturas e idiomas coloca en una franca limitación científica, lo que supone una dificultad adicional al tratar las diferencias culturales y lingüísticas. Y en tercer y último lugar, porque se trata de construir un modelo explicativo que dé cuenta de los espacios escolares comunes posibles entre la cultura "criolla" y la cultura de cada pueblo indígena. Muy a pesar de los esfuerzos de la educación intercultural bilingüe, aún

los idiomas de origen no son palanca para las oportunidades pedagógicas que permitan insertar a las niñas y a los niños en la escuela.

Es por ello que en este capítulo se aborda el análisis de 72 entrevistas realizadas a niñas, niños, padres, madres, docentes y jefes de comunidad.

Con la finalidad de facilitar el proceso de entrevistas con niños, niñas y adolescentes indígenas se planificó una estrategia gráfica como medio para iniciar la conversación. Una vez establecido un clima de confianza con los niños y las niñas, la instrucción del dibujo varió según la edad y la temática de la entrevista que tendría lugar a partir del mismo.

En el caso de las madres y padres se procedió a conversar sobre la asistencia de las niñas y niños a la escuela, sobre lo que esperaban de ésta, además, se hizo énfasis en la historia de vida escolar de cada madre, padre o pariente cercano al niño o niña, con el fin de conocer su concepción de la escolaridad a partir de su propia vivencia.²³

Lejos de ser una investigación culminada, se cree que esta aproximación cualitativa (con sus omisiones) da una primer acercamiento para avanzar en la comprensión del significado de la escolaridad en los pueblos indígenas venezolanos.

4.1. FRAGILIDAD DE LA ASISTENCIA Y PERMANENCIA ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

La asistencia y la permanencia escolar de las niñas y niños indígenas es frágil. Esa fragilidad se expresa de diversas maneras, y su principal característica es que denota una no incorporación de la escuela a la vida cotidiana de las familias. La inasistencia ocurre por diversas causas.

Causas derivadas de la imperiosa *necesidad material de las familias*; por ejemplo, un niño puede faltar a clases porque la ropa está sucia (o no tiene) o porque no hay transporte (fluvial o terrestre), o porque no ha comido, o no tiene alimento para llevar a la escuela. Estas causas afectan la asistencia de manera eventual o de manera estructural, pero de la misma manera estas causas tienen una gran influencia en la permanencia de los niños en la escuela.

Causas derivadas de *la actividad productiva de la familia*. En efecto, un niño o niña puede ausentarse de la escuela porque la familia debe marcharse fuera de la comunidad



a realizar trabajos remunerados en la cosecha de determinada hacienda privada (el caso de los jivis que van a Calabozo a trabajar el algodón), o porque la familia entera se moviliza para trabajar en el conuco. Inclusive, la familia se puede llegar a movilizar a áreas urbanas para realizar prácticas que exponen a los niños a la mendicidad (el caso de los waraos que van a Caracas o al basurero de Cambalache en San Felipe). La inasistencia escolar que se produce en estos casos puede llegar a ser eventual o permanente.

- Causas derivadas de *las actividades propias de cada pueblo indígena* en donde los ritos de iniciación o las fiestas tradicionales tienen gran influencia en la asistencia cotidiana, pero no necesariamente en la permanencia de las niñas y niños en la escuela. El caso de las niñas y su primera menstruación, el caso de los niños que salen con los padres a la pesca o a la caza son ejemplos típicos de cierta inasistencia en períodos determinados.
- Causas *institucionales* que influyen en la asistencia y permanencia escolar de los niños y niñas indígenas. Estas causas institucionales son las que provienen de la propia estructuración de la relación entre la escuela, los niños, niñas y sus familias. Las causas institucionales se presentan de tres formas y tienen una gran influencia en la asistencia escolar, muchas veces siendo las más determinantes en la permanencia en la escuela. En estas causas encontramos tres tipos:
 - Las causas institucional-pedagógicas, relacionadas con la decisión que toman las familias, los niños y las niñas de no asistir o de no permanecer producto de la recurrente repitencia escolar y/o la corroboración de no aprendizaje en su tránsito por la escuela. Al respecto, una madre añú de 33 años de edad con estudios escolares hasta primer grado en la Laguna de Sinamaica dice:
"Los saqué de la escuela porque eran cobres, eran libros, era esto, pedían esto, llega a los 9 años y no sabe nada. Qué hacen pasando a un niño sin saber leer, ¿qué es lo que hacen ahí?"
 - Las causas institucionales-laborales derivadas de la relación de los docentes con su trabajo cotidiano. En efecto, se observa que los docentes sistemáticamente se hacen ausentes, lo cual tiene efecto sobre la motivación de los niños y niñas en la escuela. Sobre este tema un chamán de una comunidad piaroa en el estado Amazonas dice:
"Para qué enviar a los hijos?, para que no me ayuden en nada mañana. Hay desánimo –acota... los maestros no están preparados, faltan a clases, no enseñan el castellano y no dan clase en idioma indígena"
 - Las institucionales formales, derivadas de la relación entre la identidad del niño y la escuela. En efecto, muchos padres se quejan porque al faltar la partida de nacimiento o la cédula de identidad, la escuela no los deja ingresar, en franca violación del derecho a la educación establecido en las leyes nacionales.

4.2. FECUNDIDAD Y LIMBO INSTITUCIONAL

Uno de los aspectos donde se observa la mayor vulnerabilidad de las mujeres indígenas es en la relación entre sexualidad, escolaridad y fecundidad, lo que fue corroborado no sólo desde el punto de vista estadístico, sino *in situ*, al visitar las comunidades. La escuela, tal como estructura su discurso en torno a la sexualidad, excluye el tema, dejando a cada familia la resolución de su encaramiento. Y lo anterior, sumado a la pérdida de las instituciones tradicionales que, desde la familia, inician a las niñas en la vida sexual adulta genera una especie de limbo institucional, en donde no pareciera claro cuál es la institución social (tradicional o no tradicional) encargada de esta función.

Por un lado, la escuela como institución no se compromete en el establecimiento de un significado más autónomo de la sexualidad de las adolescentes indígenas. Su actuación es fundamentalmente referida a mensajes confusos que no consolidan una visión autónoma de la sexualidad. En un testimonio de una maestra Warao de tercer grado, con 26 años de edad en Delta Amacuro al preguntarle en particular sobre por qué hay niñas que se comprometen a temprana edad y otras no, dijo:

“...yo diría que es parte de los padres también. Si los padres le dan una educación, que no deben seguir un camino como de prostitución, porque a temprana edad se meten con los hombres y se acostumbran y empiezan las fallas y salen embarazadas”.

De la misma manera, en otra comunidad del Delta Amacuro, un maestro Warao de 38 años refiere la relación entre embarazo y escolaridad:

“... las niñas embarazadas no vienen a la escuela. Hay algunas que se han juntado, tenido marido y no han venido a la escuela y a la edad de 17 o 19 años parieron”.

Y en referencia a lo anterior indicó: *“en la escuela no se han presentado mayores problemas”* y el único caso que él consideró relevante fue el de 4 alumnos (dos parejas) tenían entre 15 y 16 años, fueron expulsados de la escuela por *“problemas sexuales, no por motivos de embarazo sino por malos cuentos, habían tenido sexo en sus casas pero como traían mal ejemplo a la escuela fueron expulsados”*. Actualmente indicó, *una pareja se casó, y dos de los muchachos están estudiando en Robinson*²⁴.

Tal como en todas las escuelas de Venezuela, los maestros de las comunidades indígenas deben abordar el tema de la sexualidad de las y los adolescentes. Sin embargo, a diferencia de otras zonas del país, en las comunidades indígenas no hay acceso a la educación sexual a través de medios de comunicación o de instituciones educativas no escolares. Y si a esto le sumamos la desintegración institucional de los ritos tradicionales que educan a las niñas indígenas acerca de su sexualidad, el paisaje está preparado para que las jóvenes tomen decisiones con muy poca información que le dé sentido a su actividad sexual.

Lo anterior describe con exactitud el limbo institucional en el cual transcurre la iniciación en la vida sexual activa de los adolescentes y además denota una ausencia de responsabilidad institucional sobre el tema. En otras palabras, no hay institución social (escuela o familia) que acompañe a los adolescentes a asumir las consecuencias de su vida sexual. Dicho de otra manera, no hay institución que recree la transición entre la niñez y la adultez, que se constituya como la “ideóloga” de la adolescencia. Este rol le debe corresponder a la escuela, y en efecto, la escuela no lo asume porque no ha creado interfases discursivas lo suficientemente específicas para comunicarse con el mundo indígena y resignificar de manera empática la llegada de la vida adulta.

La escuela y sus docentes se limitan a dar una información descontextualizada de la cotidianidad de las comunidades indígenas, lo cual hace más difícil la integración entre comunidades y escuela. A este respecto, un docente de 4to grado con 28 años de edad, al preguntarle por qué no daba educación sexual en su grado, visto que en el aula tenía alumnos de 15 y 16 años dijo: *“Yo doy lo que se encuentra en el programa y no entro en la vida íntima de las familias. Lo que ellos hagan fuera de la escuela es problema de sus padres”*.

Lo que deja el tema de la sexualidad de los adolescentes indígenas en un limbo institucional, que se “privatiza” en decisiones individuales carentes de autonomía real por no ser referidas a un marco de ideas que permita darle sentido a la llegada de la vida adulta.

4.3. CLASES DE ASISTENCIA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Hasta ahora se ha recorrido el problema de la asistencia y permanencia en la escuela de niñas y niños indígenas, teniendo en cuenta las particularidades sociales tanto de las familias como de ellos mismos. Se considera que la asistencia escolar es producto de decisiones que toman tanto las familias como los propios niños y niñas, reflejando sus propios proyectos de vida. Ella es producto en mayor o menor medida de una evaluación de asistencia y permanencia, la cual depende de las posibilidades familiares, de lo efectivamente aprendido y de los proyectos de vida presentes en cada sujeto. También se constató que tales decisiones están influenciadas por la cantidad y calidad de la oferta educativa.

En este contexto es necesario nuevamente recordar la pregunta *¿Cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que la actividad escolar se haga significativa en la vida familiar de los indígenas?*

Se debe recalcar que se ha realizado la clasificación de la asistencia en comunidades indígenas donde existe la institución educativa. En otras palabras, la clasificación no aplica en comunidades en las cuales la escuela no existe como elemento cultural externo a la educación tradicional propia. Es por ello que la significación deriva, en primer término, de la presencia de la institución escolar. En otras palabras, se trata de una clasificación de la asistencia escolar en comunidades que conocen la escuela, saben de su existencia, conviven con esa institución, entran cotidianamente en tensión con su presencia, por lo cual cada familia presenta un nivel diferenciado de significación según el proyecto de vida que lleve a cabo. En ningún momento se trata de comunidades indígenas sin contacto o con muy poco contacto con la vida criolla nacional.

Esta clasificación de la asistencia y permanencia escolar se ha realizado a partir de las características particulares de cada una de las familias visitadas y entrevistadas²⁵.

Se pretende demostrar:

- En primer lugar, que las comunidades indígenas son heterogéneas y que la asistencia escolar da

cuenta de esa heterogeneidad social, económica y cultural.

- En segundo lugar, que al ser heterogénea hace falta tener consideraciones diferenciadas, que permitan garantizar tanto el acceso como la permanencia en el sistema escolar.
- Y en tercer lugar, que existen personas más vulnerables que otras dentro de las comunidades y las familias, siendo las niñas las que observan mayor exclusión. Respecto a esto último, se pretende con esta clasificación orientar la acción escolar en las comunidades indígenas teniendo en cuenta tanto la identidad social de entrada (relacionada con el capital económico y educativo de la familia), como la identidad cultural (que cristaliza en indicadores tales como los calendarios familiares, comunitarios y étnicos, entre otros).

La clasificación de la asistencia escolar está caracterizada por cinco variables que van tomando un valor determinado de acuerdo a la familia estudiada. A partir de estas cuatro variables hemos registrado 5 clases de asistencia escolar. Las variables son las siguientes:

- a. La actividad productiva a la que se dedica la familia
- b. El capital educativo de cada familia (analfabetismo o años de escolaridad acumulados de la familia, consolidación del bilingüismo)
- c. Formas de relación entre la identidad cultural y lingüística y el mundo nacional
- d. Visión de la escuela, su significado a partir de su vida cotidiana. El costo familiar de la asistencia escolar.
- e. La autonomía de las niñas y mujeres de la familia respecto a las decisiones propias de su proyecto de vida (fecundidad, trabajos familiares, entre otros).

De esta manera hemos detectado 5 clases de asistencia:

- La asistencia escolar Nula
- La asistencia y permanencia escolar Volátil
- La asistencia y permanencia escolar Irregular
- La asistencia y permanencia escolar Regular
- La asistencia y permanencia escolar Incondicional

A. ASISTENCIA ESCOLAR NULA

“No quiero estudiar en ninguna parte, no me gusta la escuela...”

Mujer aún de 18 años, dos hijos, La Morita, Laguna de Sinamaica

La asistencia escolar nula se presenta generalmente en familias que han dejado de enviar o que nunca enviaron sus hijos a la escuela. Estas familias se encuentran en una situación de gran fragilidad económica y en una situación de máxima exclusión de servicios de salud y educación. Esto último se observa en las enfermedades que presentan niñas y niños (diarreas, enfermedades producto de infecciones mal curadas), y en la presencia de analfabetismo del idioma castellano en todos los miembros de la familia.

Se trata de familias indígenas que en circunstancias particulares deben salir de las comunidades para ejercer formas de trabajo remunerado o no remunerado en regiones cercanas a la comunidad. Es lo que hemos llamado economía de subsistencia móvil. Nos permite ilustrar esta clase algunas familias del pueblo jivi en Amazonas, migrando en una época del año a Calabozo; de igual forma, el caso de algunas familias waraos de Nabasanuka (Delta Amacuro), que van al basurero de San Félix para recolectar desechos. De la misma manera, este tipo de asistencia escolar la ilustran algunas de las familias warao que van a Caracas a ejercer la mendicidad a través de las mujeres de la familia, exponiendo a los infantes en esta actividad. Esta exclusión es doble: es social y es cultural a la vez. Es social, porque los servicios no han llegado a estas familias, lo cual les invita a resolver sus carencias con estrategias en las cuales se exponen a actividades de elevado riesgo. Dedicados a la actividad tradicional (lo que no necesariamente los hace más vulnerables) se observa que los niños participan cotidianamente de la actividad de pesca, pastoreo, artesanía y/o recolección. El costo familiar del envío a las escuelas es elevado, por lo que la escuela no está en el horizonte familiar como una actividad que deba ejercerse en algún momento. La asistencia escolar Nula supone una concepción de la escolaridad como **NO ESCUELA**, en otras palabras, para estas familias la escuela no es un destino al cual se espera asistir como espacio social en el cual se hacen y organizan actividades que favorecen el desarrollo personal. Estas familias observan un analfabetismo generalizado entre sus miembros y/o menos de 2 años de escolaridad. Estas familias sólo hablan el idioma indígena, y si han aprendido algo de castellano, su vocabulario es escaso y muy instrumental.

Las niñas de estas familias suelen estar dedicadas a las labores de la casa: la cocina y el tejido. Suelen casarse a temprana edad, 13 años, y tienen hijos a la misma edad. Se trata de uno de los grupos de jóvenes más vulnerables.

B. ASISTENCIA ESCOLAR VOLÁTIL

“Y las cosas que pesco las vendo, el dinero es de mi familia pero me quedo con algo para comprar lo que yo quiero. Voy a trabajar para sostener a mi familia, y no hace falta estudiar. Ya yo estudié, ya no estudio más, ahora en Robinson estudio algo porque queda cerquita...”

Muchacho aún de 16 años Laguna de Sinamaica, estudió hasta quinto grado

Las niñas y los niños de las familias que presentan una asistencia escolar volátil alguna vez fueron a la escuela, sin embargo, su asistencia ha sido de una gran intermitencia, dejando de asistir por largos períodos de tiempo mayores a 4 meses. En este tipo de asistencia sucede lo mismo que en el anterior, la escuela no está incorporada a la vida cotidiana de la familia aunque ha habido asistencia en algún momento. Sigue siendo entonces una aproximación a la escuela desde la no presencia en el horizonte socio-temporal de los sujetos.

Tienden a ser familias que no tienen necesidad de ausentarse de la comunidad indígena para conseguir alimentos para la subsistencia. Sin embargo, no reciben remuneración regular por esta actividad. Tal como se presenta en el grupo anterior, se trata de familias cuya actividad cotidiana se encuentra tomada principalmente por la búsqueda de alimentos en pesca o caza y recolección, lo cual supone que cada miembro de la familia es importante para esta actividad cotidiana. Recalcamos que en estos casos la actividad productiva no los invita a ausentarse de la comunidad para realizarla.

Se encuentran en la periferia de las comunidades, en muchas ocasiones desconociendo el castellano o hablándolo escasamente. Es el caso de las familias waraos de Mariusa (Mariuseros) establecidos en Nabasanuka, o los wayúus del pueblo de Arizona, en Zulía.

Existen un analfabetismo generalizado en el núcleo familiar y/o menos de 2 años de escolaridad, sin embargo, a diferencia del grupo anterior, el contacto más sistemático con la escuela ha hecho que exista un mayor aprecio por la educación formal.

Las niñas entrevistadas provenientes de estas familias miran la escuela como un lugar lejano que les permitiría mejorar su condición de vida, ya que la escolaridad formal les permitiría tener acceso a labores remuneradas tales como domésticas, entre otras. Al preguntarle por qué le gustaría ir a la escuela y para qué le serviría, una adolescente wayúu de 16 años de La Boquita en Páez respondió: *“para aprender a firmar, a hablar bien español y poder ir a trabajar en casas en Maracaibo”*.

Vale la pena resaltar que tanto la asistencia escolar nula como la asistencia escolar volátil representan no sólo la exclusión cultural de los pueblos indígenas en el sistema escolar formal, sino la exclusión social máxima de grupos sociales dentro de la comunidad.

C. ASISTENCIA ESCOLAR IRREGULAR

“La escuela, esa casa que me da miedo”

Niño warao 9 años, Nabasanuka, estado Delta Amacuro, estudió hasta segundo grado

“Los días que no estuve yendo el maestro me sacó de la escuela... Yo no volví a ir más a la escuela, porque la que estudiaba junto conmigo me dijo, que los que no estaban asistiendo los iban a sacar... No fui a hablar con el maestro porque es muy estricto”

Niña wayúu de 11 años, Arizona, estado Zulia, estudió hasta tercer grado

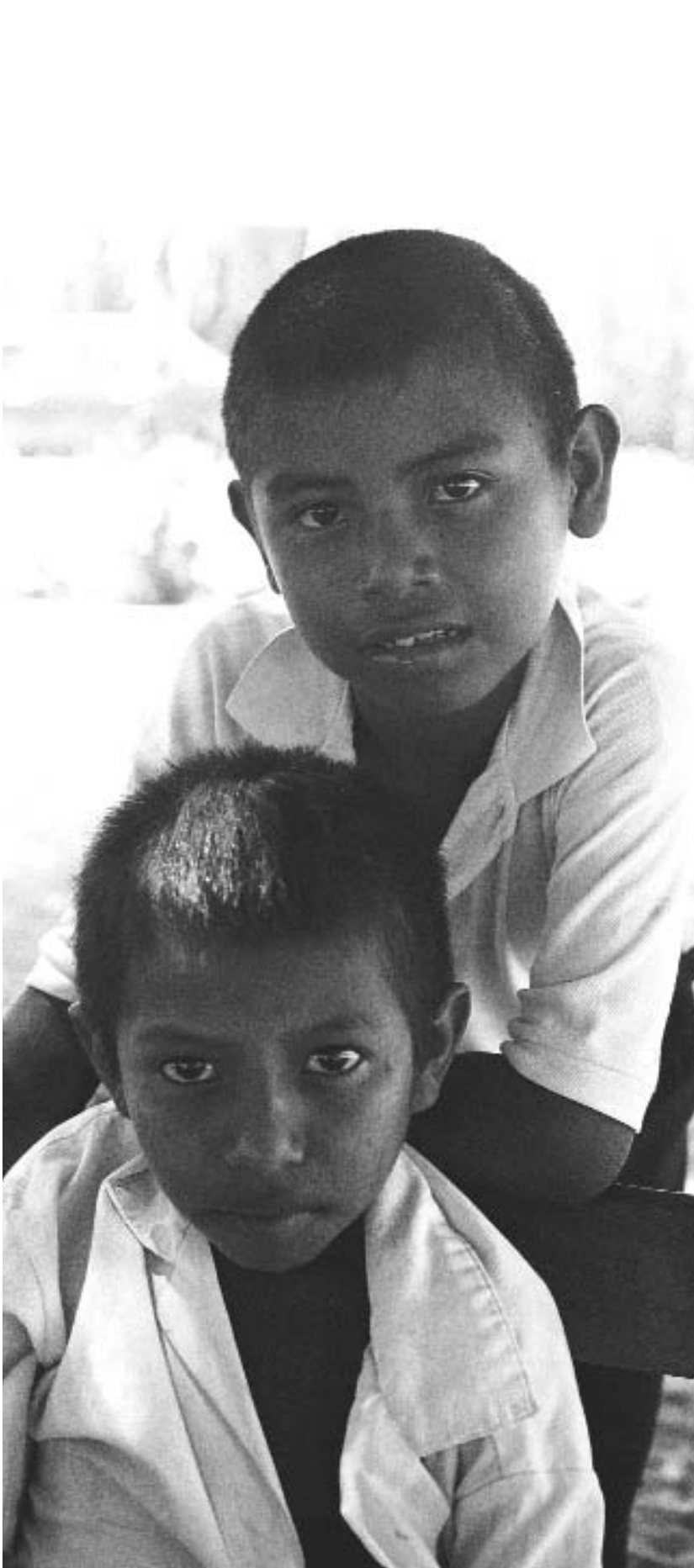
Tal vez uno de los grupos más numerosos de familias en el cual se observa una gran tensión cultural por la presencia de las escuelas en las comunidades es el que presenta una asistencia y una permanencia escolar irregular. En este caso, la escuela **es una aspiración frustrada**. La irregularidad consiste en la forma como se comporta la asistencia en el tiempo durante la semana o durante el año escolar. En efecto, no se trata de una asistencia escolar intermitente como la que presenta el grupo anterior, sino de niños y niñas que dejan de ir a la escuela por períodos menores a 4 meses. Es en este tipo de asistencia donde se registra una gran violencia simbólica respecto al significado de la escuela, tanto en lo que dicen las niñas de la cotidianidad escolar, como en su

relación con el maestro. En efecto, en las entrevistas realizadas a este grupo de familias se encuentran niñas que hacían referencia a las agresiones dentro de la escuela por parte de niños mayores. Llama la atención especialmente el testimonio de una niña que manifestó que eventualmente hay niñas que son acosadas por niños mayores o casi adolescentes, llevándolas a lugares solos con el fin de abusar de ellas. Las niñas de este grupo de familias suelen abandonar la escuela a los 14 años, cuando han probado que ésta no les enseña lo que aspiran. En ese momento están preparadas para tomar la decisión de unirse en pareja y tener hijos.

Se trata de familias con niveles de analfabetismo y/o con miembros que han alcanzado de 3 a 5 años de escolaridad en alguno de sus miembros. Son familias bilingües que manejan bien el castellano y dominan con precisión su idioma indígena. La escuela es para aprender a leer, a escribir, a firmar. Tiene una función instrumental. Normalmente los hombres están dedicados a actividades agrícolas o de pesca por las cuales obtienen regularmente una remuneración vendiendo el producto de su trabajo. La estabilidad que proporciona la actividad de los hombres permite cierto patrimonio familiar no del todo consolidado.

En este caso la escuela existe como lugar al cual se puede asistir. Sin embargo, es una aspiración sistemáticamente frustrada por la repitencia y la ausencia de aprendizaje efectivo del castellano y de las matemáticas. En otras palabras, la legitimidad de la escuela como lugar de aprendizaje es dudosa. Los padres de estas familias suelen cuestionar la actividad escolar evaluando los efectos de ésta sobre los niños y niñas. Además, el maestro es percibido como una persona con mucho poder de asignación, lo que genera miedos y vergüenza. Por ejemplo, la lista de estudiantes se vuelve un factor de poder desde el cual se asigna o no cupo; o se decide sacar a los niños, dar comida, e inclusive permanencia escolar.

Este es el grupo que padece en gran medida la tensión que genera la violencia institucional de la escuela, porque percibe claramente la presencia del “mundo criollo” en la escolaridad formal, y, por la “vergüenza étnica”, cree que cuenta con pocas herramientas para insertarse en la lógica escolar.



D. ASISTENCIA ESCOLAR REGULAR

“..mi mamá estudió hasta cuarto año de bachillerato... aquí en Nabasanuka siempre ella nos paraba a las seis de la mañana, decía ‘tienen que estudiar, porque en la mañana es que uno se aprende las cosas más rápido y porque la mente está más fresca...’ después fui al internado, con los reglamentos del internado, y todo eso, y bueno cuando pasé ya para séptimo grado con la materias, mamá decía no quiero ver a nadie que vaya a reparación...”

Maestra warao indígena de primer grado, 22 años, bachiller, Nabasanuka, estado Delta Amacuro

El grupo que representa este tipo de asistencia cuenta con un nivel educativo sensiblemente mayor al anterior. Las familias indígenas suelen contar con más de 5 años de escolaridad, y la escuela ha estado incorporada sistemáticamente a la vida cotidiana. La escuela representa más que el mero interés instrumental de aprendizaje del castellano o de la matemática. Para estas familias el estudio en la escuela sirve para insertarse en el mercado laboral. Aunque en términos generales los entrevistados correspondientes a este grupo no se perciben como “criollos”, sus niveles de asimilación están asociados a formas de empleo que les permitirían establecerse con un sueldo en sus propias comunidades o en comunidades cercanas. En efecto, se trata de familias cuyos miembros suelen tener empleo en el gobierno, lo cual les da acceso a bienes que consolidan su patrimonio familiar.

Las mujeres de estas familias han diferido su maternidad a voluntad, teniendo su primer hijo entre los 19 y 20 años. En ocasiones se observa que estas mujeres son sostén de familia al haber conseguido el único empleo con el que cuenta su núcleo familiar.

La escuela y el maestro son percibidos como socios en el proceso de integración social que permite un empleo. Tienden a ser bilingües, tanto en habla como en escritura. Su aspiración al empleo criollo que se encuentra en las comunidades (ambulatorios y escuelas), y sus efectivas opciones para alcanzarlos los hacen susceptibles de encontrarse en una forma de desarraigo étnico, aunque no desarraigo territorial. Es decir, las familias que poseen esta clase de asistencia no conciben su vida fuera de la comunidad indígena, porque los efectos de su salida del territorio los expondría a empleos de menores sueldos y responsabilidades en las ciudades (Tucupita en Delta Amacuro o Puerto Ayacucho en Amazonas), dado su nivel educativo. En efecto, su nivel educativo en la ciudad no los

califica para obtener los mismos empleos y sueldos (maestros o enfermeros) que tienen en su comunidad.

Ir a la escuela no representa ningún costo social para estas familias, ya que ésta se encuentra incorporada enteramente en su vida cotidiana. Las demandas de estas familias respecto al sistema escolar están relacionadas con la ausencia de niveles superiores en las comunidades, como por ejemplo el séptimo grado. Normalmente los hijos de estas comunidades deben mudarse temporalmente para estudiar en esos niveles. La aspiración escolar no necesariamente alcanza la educación superior.

En ocasiones, las familias que presentan este tipo de asistencia escolar realizan objeciones respecto de la calidad de la educación y a la no incorporación de elementos autóctonos de la cultura tanto en la administración escolar como en la actividad pedagógica.

E. ASISTENCIA ESCOLAR INCONDICIONAL

Hay waraos que no valoran la educación para poder ellos formarse, yo digo porque yo he visto eso. No la valoran porque ellos piensan que el warao es el warao, vivir así, lo que ellos viven siempre. Ellos sueñan que el warao hace muchos años era así, y quieren seguir lo mismo. Pero hay otros que no, que piensan en la realidad del día de hoy, decir, oye muchos son maestros, muchos son enfermeros, y muchos tienen posibilidad de conseguir recursos, de mantener un hogar, entonces el warao piensa, si eso lo están haciendo otras personas, por qué no lo podemos hacer nosotros, nosotros somos iguales a los jotaraos (blancos) entonces es por eso que muchos están buscando la manera de tratar de mejorar ellos mismos, pero para otros es muy difícil.

Hombre warao de 35 años, Coordinador de escuela. Estudios universitarios incompletos

La última clase en la clasificación de asistencia escolar es la correspondiente a la asistencia escolar incondicional. Se trata de una asistencia que va más allá de la regularidad, que se entiende como integración con gran asimilación orientada a

la movilidad social ascendente o de estabilidad que garantiza el sistema escolar fuera de las propias comunidades. Las aspiraciones de los miembros de esta familia tienden a estar fuera del territorio de la comunidad indígena. Los padres cuentan con 5 o más años de escolaridad, y en ocasiones con estudios universitarios. Estas familias cuentan con dos o más empleos en salud y/o educación. En ocasiones el ingreso familiar permite diversificar la economía, estableciendo comercios o servicios (pequeños abastos o servicio de lanchas para el transporte).

Se le denomina incondicional porque no existe ningún tipo de objeción a la educación recibida, al contrario, existe una gran necesidad de adaptación a la "cultura criolla" presente en los programas de educación básica y media. Inclusive, cuando los miembros indígenas de estas familias realizan críticas a la escuela, lo hacen para quejarse de la poca eficiencia en la transmisión de valores criollos. Son familias cuyos miembros son perfectamente bilingües.

Generalmente, estas familias cuentan con suficientes ingresos, lo que les ha dado acceso dentro de la propia comunidad a elementos culturales externos de alta tecnología (Direct TV, telefonía móvil).

Las mujeres de estas familias, igual que en el grupo anterior, han diferido su fecundidad, y suelen ser autónomas respecto a sus aspiraciones personales, en ocasiones teniendo en mente la posible migración a la ciudad.



CONCLUSIONES

La escuela genera tensiones crecientes en los proyectos de vida de las personas indígenas, complicando el quehacer escolar que se realiza en y para estas poblaciones. Estas tensiones sociales se producen al conjugarse las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas con la institucionalidad escolar formal. La representación de esa tensión se observa desde la cotidianidad de la escuela hasta las formas de integración social que sistemáticamente han venido excluyendo a estos sujetos.

Para alcanzar la universalización de la educación básica en los municipios con poblaciones indígenas no será suficiente entonces construir escuelas. Hace falta integrar miradas tanto a la administración escolar como a la política intercultural, educativa y social general que permitan resaltar la heterogeneidad social y cultural que se vive en las comunidades donde existe la escuela. La escolaridad en y para las comunidades indígenas es un desafío de múltiples frentes: por un lado debe hacer posible que las modalidades necesarias que lleguen a la población tengan en cuenta su diversidad; por otro lado, debe transformar la institucionalidad, focalizando su acción en una gestión orientada a resultados susceptibles de ser evaluados, para lograr el desarrollo de las niñas y de los niños indígenas venezolanos, respetando la diversidad y las diferencias. En ese sentido, es muy importante hacer del docente el centro de la política intercultural, social y educativa. El docente en la escuela debe entenderse como el punto de inicio de la política educativa, como el sujeto profesional que hace probable la equidad de

acceso, la permanencia social y la igualdad de oportunidades. Docentes y estrategias de escolarización suponen un compromiso público en el aumento de su nivel de educación. De tal forma que la escuela deje de ser una simple unidad ejecutora de las políticas planificadas por instancias desvinculadas de los contextos socioculturales donde éstos se desarrollan.

En las comunidades indígenas la escolarización genera expectativas sobre el acceso a cierto bienestar como consecuencia del pasaje por la escuela. Sin embargo, esa expectativa, tal como lo hemos demostrado, va tomando diferentes formas según cada familia y cada proyecto de vida particular. Además, desde la perspectiva del sistema escolar, dar acceso a todos los niños y niñas indígenas es una tarea compleja porque en muchos casos requiere crear la vía de acceso a la educación; luego, montar un aparato especializado en las especificidades, tanto culturales como lingüísticas de esa población, y por último, supone generar una ciudadanía común con el resto de la población venezolana. A este respecto, la formación con la que cuentan hoy día los docentes de las comunidades indígenas explica en buena medida la inasistencia y no permanencia escolar. En efecto, se trata de docentes que, a pesar de ser de origen indígena en su mayoría, se encuentran (en el mejor de los casos) iniciando estudios especializados en educación intercultural bilingüe. La ausencia de un docente preparado, con especificidades en su formación, hace de la escuela un espacio social poco significativo para las familias indígenas. Su poca significación consiste en que no ven respuestas ni en términos económicos ni en términos culturales a sus proyectos de vida.

En conclusión, debemos resaltar que la política escolar en y para las poblaciones indígenas supone una mayor participación de estas comunidades no sólo en la administración escolar (horarios y calendarios), sino en la comprensión de la diversidad, para que ésto sea integrada en los programas. Hay que facilitar la integración de las formas que van tomando atributos como ser mujer, niña, hombre, niño, con el fin de convertir esas cualidades en palancas que permitan mayor libertad y autonomía en la decisión de los sujetos. Sobre todo en el caso de las niñas, las cuales son las personas más afectadas por la baja calidad de la educación, restringiendo las opciones que podrían tener.

La situación de las mujeres indígenas en términos de escolaridad muestra brechas respecto a los mismos indicadores masculinos. Sin embargo, es menester observar que no se trata de una brecha insalvable, ya que las nuevas generaciones van mostrando menos diferencias.

Las niñas son la población que presentan una mayor fragilidad en la asistencia y permanencia escolar. Se corrobora esto porque factores como la repitencia, acompañada de su entrada en la vida sexual adulta, suelen conjugarse para que tome la decisión de abandono escolar. Si esto es cierto, la política de retención escolar hacia las niñas indígenas debe estar orientada especialmente a evitar su repitencia.

Sin embargo, estos cambios en los indicadores estadísticos no necesariamente reflejan las verdaderas tensiones que viven las jóvenes indígenas respecto a la visión escolar de su rol en la cultura. En efecto, existen actividades familiares que lejos de estar “resignificadas” por la escuela, de estar reivindicadas desde la cultura de origen, se encuentran en una especie de limbo institucional. Este limbo institucional hace que las jóvenes vivan las actividades propias de su rol de una manera privatizada, de poca autonomía social. Lo que le da fragilidad a su integración social porque lo viven como una doble vergüenza (étnica y de género), y las expulsa del sistema escolar.

Para que la escuela se haga un espacio social significativo hace falta fortalecer la educación intercultural bilingüe más allá del reconocimiento de la diferencia, desde la propia acción cotidiana de los docentes indígenas, lo cual supone herramientas específicas y especializadas que en este momento son débiles. Una interculturalidad que valora y conoce bien el rol del sujeto social como persona que espera de la escuela el espacio necesario para la expresión de su libertad cultural. De tal forma que no basta con construir escuelas, no basta con dar compensación económica a los más necesitados, hace falta abrir la escuela (sus programas, sus horarios, su pedagogía y su currículo) a la participación de quienes tienen en ella expectativas múltiples.

Se trata de la construcción de una escuela verdaderamente democrática que no olvida lo común para incluir la diversidad y la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó X. (1999): *Iguals aunque diferentes*, Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNICEF.
- (2002): *Educando en la Diferencia*, Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNICEF.
- Aragón, M. y S. Alvarado (1991): *Hacia un concepto renovado de educación básica para todos: alternativas y acciones complementarias*. Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Arrellano, F. S.J. (1986): *Una introducción a la Venezuela Prehispánica*. Caracas: UCAB, Editorial Arte.
- Biord, H. (2002): "Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela." En: *Anthropos*. Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. 2-2002.
- (2003): "Del Pintoresquismo a la didáctica intercultural: la formación del docente indígena." En: *Anthropos*. Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. 1-2003.
- (2001): "Multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo en Venezuela." En: *Multiculturalismo, educación, interculturalidad*. Asociación Venezolana de Educación Católica.
- Bonfil, P. (2002): *Niñas indígenas: La esperanza amenazada*. México: UNICEF.
- Bravo, L. (2003): *Educación Escolar en Venezuela*. UNESR. (mimeo).
- Bruni Celli, J. (2001): "El contrato docente y la identidad profesional." En Seminario Identidad Profesional y Desempeño Docente en Venezuela y América Latina. UCAB-AVINA. 176-205 pp.
- Carrasco, N. (1999): *La educación intercultural bilingüe en el marco del nuevo diseño curricular en escuelas del sector indígena del Municipio Antonio Díaz, estado Delta Amacuro. Tucupita*. (Tesis).
- CECODAP (2003): *Niñas, niños y adolescentes Piara: Percepciones de Tierra Blanca*. Venezuela: Save the Children.
- Colmenares, M. (2003): "Exclusión social de base étnica en Venezuela." Nota de política para el Banco Mundial-Venezuela. (Versión agosto 2003).
- Delaunay, D. (2005): "Análisis individual y contextual en la identificación de los pueblos indígenas" (mimeo). Seminario Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: "relevancia y pertinencia de la información socio-demográfica para políticas y programas". CEPAL. Santiago de Chile. Abril 2005.
- D'Elia, Y. y T. Maingón (2004): *La equidad y el desarrollo humano*. Estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. PNUD.
- Ministerio de Educación (DAI) (1998): Dirección de Asuntos Indígenas *Proyecto de Relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: Banco Central de Venezuela.
- España, L. (2003): "El sistema de protección social en Venezuela." Nota Política. World Bank (mimeo).
- Fernández-Shaw, J. (2003): "Diversidad y desarrollo humano: ideas para la medición de la Equidad en Venezuela" (mimeo).
- Freitez, A. (1999): "El rol de la educación en el marco de las teorías de la fecundidad: análisis de sus argumentos", en *Temas de Coyuntura*, N° 39. Venezuela: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Católica Andrés Bello.
- (1999): "La Educación y contracepción en Venezuela", en *Temas de Coyuntura*, N° 40. Venezuela: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Católica Andrés Bello.

- Freitez, A. y M. Di Brienza (2003): "Transición demográfica y cambios en la estructura por edad de la población", en *Temas de Coyuntura*, N° 47. Venezuela: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Católica Andrés Bello. pp 93-122.
- González, L. (2003): "¿Cuál es la situación educativa de la población venezolana en el siglo XXI?", en *Temas de Coyuntura*, N° 47. Venezuela: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales-UCAB.
- (2000): "Deserción escolar y exclusión juvenil en Venezuela", Trabajo presentado para ascender a Asistente, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- INE (1999): "Caracterización, tipología y clasificación municipal de Venezuela" (mimeo).
- Iribertegui, R. y A. Martín (1994): *Iglesia en Amazonas*. Venezuela: ISSFE.
- Lavandero, J. (2002): *Humor y furor en los caños*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Hermanos Menores Capuchinos.
- Lavandero, J. Edit. (1991): *I Ajotejana: Mitos*. Caracas: Paulinas.
- (1992): *II Ajotejana: Relatos*. Caracas: Paulinas.
- Lawrence, W. (1982): *Conflicto e identidad en una familia urbana guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Corporación de Desarrollo de la Región Zuliana.
- Lloyd, C. & B. Mensch (1999): "Implications of Formal Schooling for Girls' Transitions to Adulthood in Developing Countries". En Bledsoe, Caroline *et al.*: *Schooling and Fertility in the Developing World*. National Research Council. National Academy Press. Washintong, pp: 80-104.
- Marchesi, Á. (2000): "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23. OEI. pp. 135-163.
- McMeekin, R. (1998): *Estadísticas Educativas en América Latina y el Caribe*. BID. Washigton.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002): *Guía pedagógica para la educación intercultural bilingüe: Dhe'cwana/Ye'kwana*, Venezuela: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Asuntos Indígenas, Zona Educativa del Estado Bolívar, Zona Educativa del Estado Amazonas, UNICEF.
- (2003): Reunión Técnica: Planificación y Programación de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, Caracas: 23 al 26 de Julio, 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNICEF.
- Monsonyi, E. (1975): *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Monsonyi, E. "Compatibilidad de la diversidad lingüística con modelos educativos y culturales", en *Revista, Multiculturalismo, educación, interculturalidad*. Asociación Venezolana de Educación Católica.
- Muñoz, M. (Comp.) (1998): *Breviario indígena: compilación de datos básicos sobre la población indígena venezolana*. Caracas. Secretaria Permanente del Consejo Nacional de Seguridad y Defensa de la Presidencia de la República.
- Oyarce, A., Pedrero M. y G. Pérez. "Una investigación operacional sobre criterios de adscripción étnica/cultural desde / sobre ocho pueblos indígenas de Chile: Contribución a los instrumentos de recolección de datos" (mimeo). Seminario "Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe": relevancia y pertinencia de la información socio-demográfica para políticas y programas. CEPAL. Santiago de Chile. Abril 2005.
- Regnault, B. (2001): "La estructuración de la identidad profesional de los docentes en Venezuela". En Seminario Identidad Profesional de los Docentes en Venezuela y América Latina. AVINA. 16-89 pp. 2001.

- (2004): “Los desafíos de la universalización de la Educación Básica e Inicial”. IIES, UCAB. *Temas de Coyuntura*, N° 48. En Prensa.
- Reimers, F. (2000): “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23. OEI. pp. 21-50.
- SCHKOLNIK, S. y F. del Popolo (2005): “Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional” (mimeo). Seminario Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América latina y el caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL. Santiago de Chile. Abril 2005.
- Sen, A. (1992): *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Economía, Alianza Editorial, Madrid 1995.
- (1999): *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Setién, A. “Proceso histórico de los pueblos indígenas”, en *Revista Multiculturalismo, educación, interculturalidad*. Asociación Venezolana de Educación Católica.
- Silva M. (coord.) (2002): *Estudios selectivos para un análisis de la pobreza en Venezuela*. _FACES/CENDES.
- Tedesco, J. (2000): *Algunas tendencias en el cambio educativo*. Santiago de Chile. IIPE-UNESCO.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?* Fayard.
- UNESCO. EFA Global. Monitoring report. 2002.
- Wieviorka, M. (2003): “Diferencias culturales, racismo y democracia”, en: Daniel Mato (coord.): *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES-UCV, pp: 17-32.

BASES DE DATOS

Censo General de Población 2001. Instituto Nacional de Estadística (INE)

Venezuela. Primer semestre 2000. Procesamientos propios.

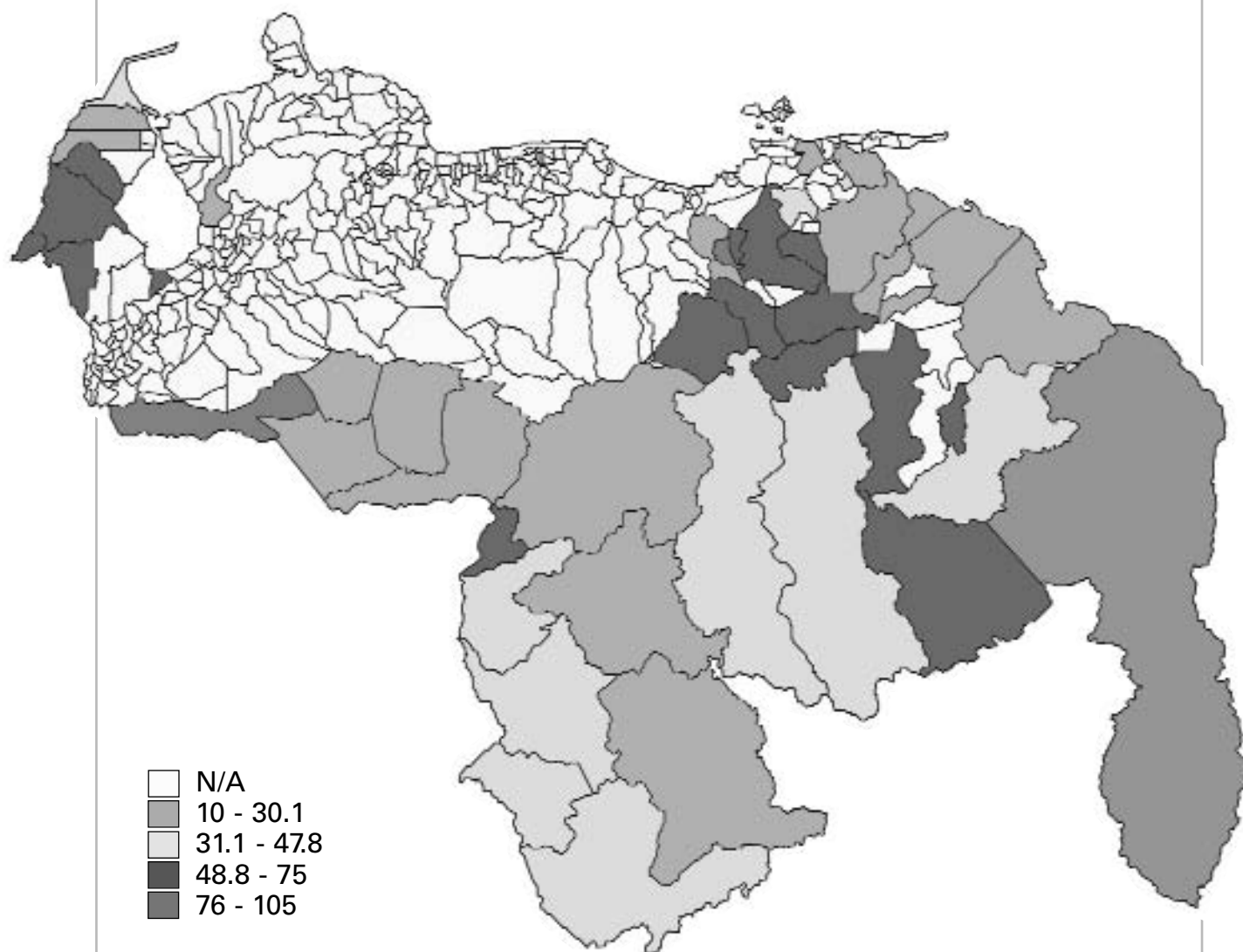
Censo de Comunidades Indígenas 2001. Instituto Nacional de Estadística (INE) Venezuela. Primer semestre 2000. Procesamientos propios.

Base de datos para el Sistema para la gestión de Estadísticas Educativas (SMEE), desarrollada por el Sistema de Indicadores del Sector Educativo. (SISE-MECD) 1995-1996 a 2001-2002.

ANEXO 1

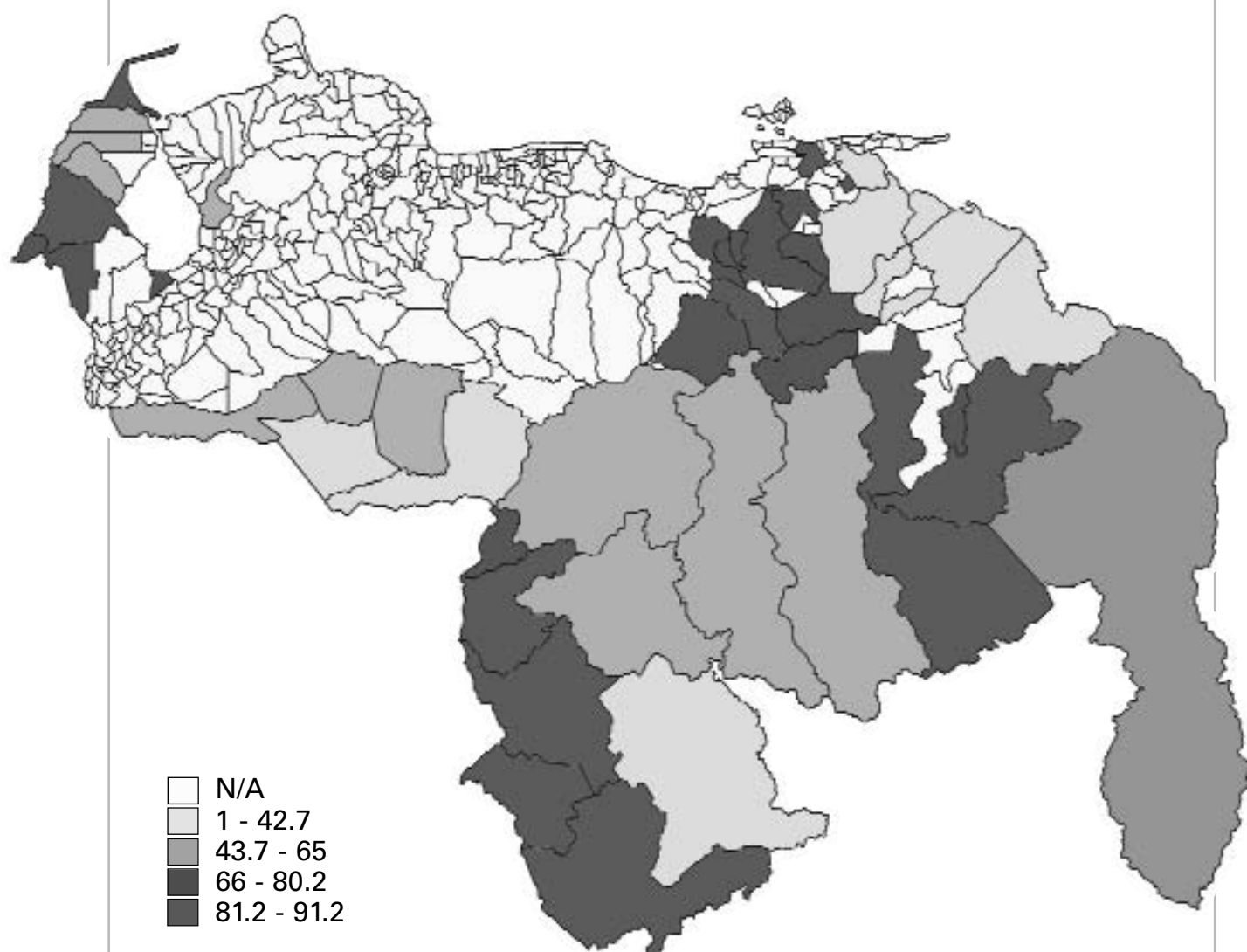
MAPAS TEMÁTICOS SOBRE LA ASISTENCIA ESCOLAR INDÍGENA POR GRUPOS DE EDAD

ASISTENCIA ESCOLAR POBLACIÓN INDÍGENA DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD



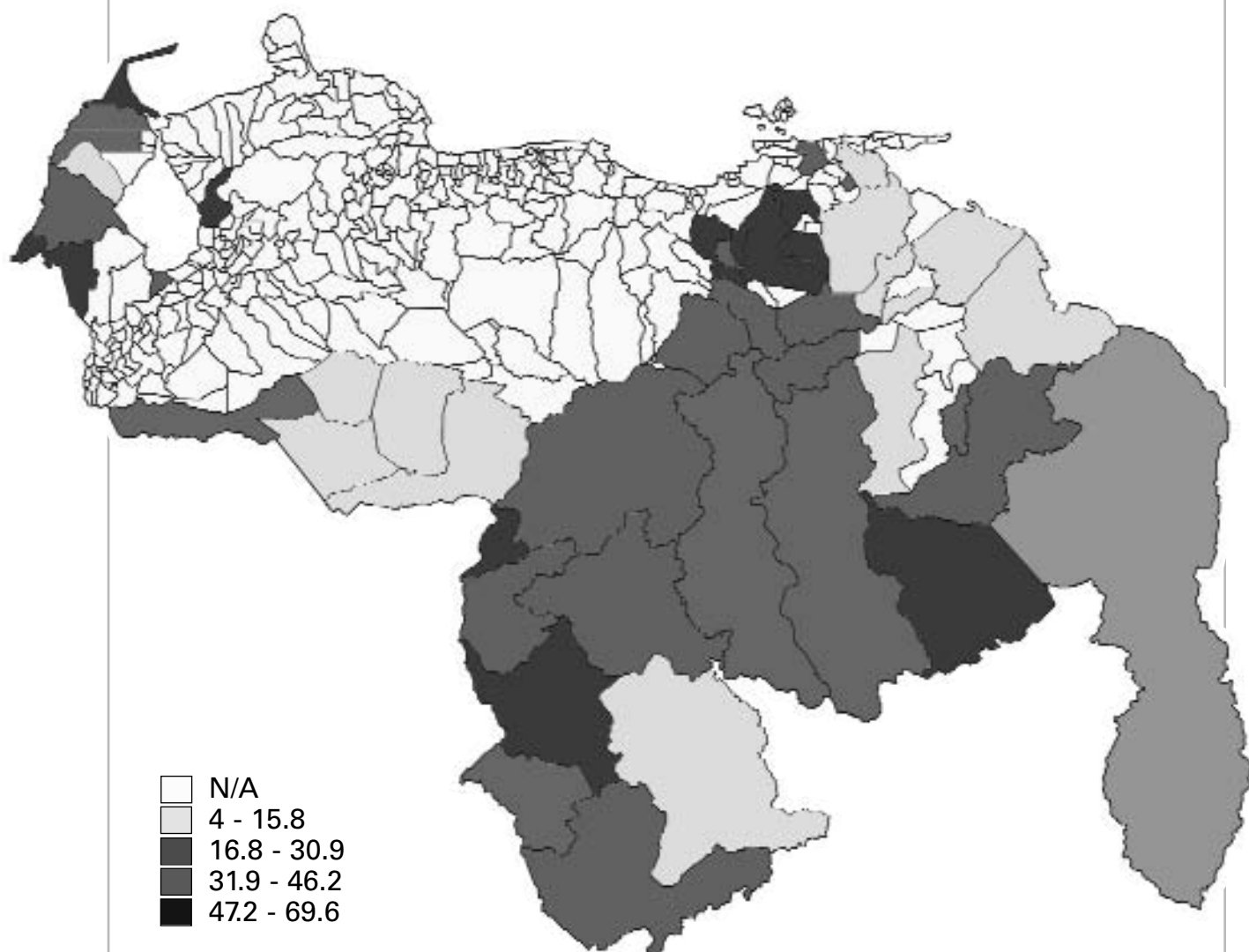
Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

ASISTENCIA ESCOLAR POBLACIÓN INDÍGENA DE 7 A 14 AÑOS DE EDAD



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

ASISTENCIA ESCOLAR POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

ANEXO 2

LISTADO DE ENTREVISTAS REALIZADAS EN LAS COMUNIDADES

A continuación presentamos una lista de las personas entrevistadas de manera parcial o de manera completa por estado y por tipo de entrevista:

DELTA AMACURO

Hombre del pueblo Warao de 45 años, casado 7 hijos, trabaja agricultura, con sexto grado.

Mujer del pueblo Warao de 25 años, casada con 4 hijos, trabaja como facilitadora Misión Robinson, con sexto grado.

Mujer del pueblo Warao de 25 años, casada con 3 hijos, oficio del hogar con tercer grado y haciendo libre escolaridad.

Hombre del pueblo Warao de 34 años, casado con 3 hijos, trabaja agricultura con tercer grado y haciendo libre escolaridad.

Mujer del pueblo Warao de 27 años, casada con 9° grado y haciendo libre escolaridad, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 16 años, soltera con 1 hijo oficio del hogar, con sexto grado y haciendo libre escolaridad.

Hombre del pueblo Warao de 26 años, soltero, 1 hijo es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao, 30 años, casada, 3 hijos, oficio del hogar y no cursó estudios.

Hombre del pueblo Warao de 31 años, soltero, tiene hijos, es bachiller, trabaja la docencia.

Hombre del pueblo Warao de 30 años, es bachiller, docente.

Hombre del pueblo Warao de 30 años, es casado, tiene dos hijos, no cursó estudios.

Mujer del pueblo Warao de 32 años, casada, tiene cuatro hijos, es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 30 años, soltera, tiene hijos, 6° grado, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 15 años, soltera, no tiene hijos, oficio del hogar, tiene 5° grado.

Mujer del pueblo Warao de 51 años, casada, con 11 hijos, oficio del hogar y tiene 4° grado.

Mujer del pueblo Warao de 22 años, casada, con 2 hijos, es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 46 años, casada, con 8 hijos, es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 29 años, casada, no tiene hijos, oficio del hogar, es bachiller y actualmente estudiando Universidad.

Mujer del pueblo Warao de 20 años, soltera, no tiene hijos, es cocinera, con 5° grado.

Hombre del pueblo Warao de 27 años, no tiene hijos, soltero con 4° año aprobado, es docente y está haciendo libre escolaridad.

Hombre del pueblo Warao de 23 años, no tiene hijos, soltero, es bachiller, trabaja la docencia y está haciendo un mejoramiento profesional.

Mujer del pueblo Warao de 30 años, casada, con 5 hijos, es bachiller, trabaja la docencia.

Hombre del pueblo Warao de 21 años, no tiene hijos, soltero, es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 22 años, 1 hijo, soltera, es bachiller, trabaja la docencia y está haciendo un mejoramiento profesional.

Mujer del pueblo Warao de 42 años, con 5 hijos, casada, con 6° grado, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 26 años, con 4 hijos, casada, es bachiller, trabaja la docencia.

Hombre del pueblo Warao de 14 años, soltero, abandonó la primaria.

Hombre del pueblo Warao de 38 años, 1 hijo, casado, es bachiller, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 21 años, 2 hijos, casada, con 5° grado, oficio del hogar.

Mujer del pueblo Warao de 38 años, 10 hijos, soltera, con 6° grado, trabaja la docencia.

Mujer del pueblo Warao de 13 años, soltera, con 4° grado, actualmente estudiando.

Mujer del pueblo Warao de 11 años, soltera, con 5° grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao de 7 años, soltera, con 2° grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao de 10 años, soltera, con 4° grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao de 8 años, soltera, 3er grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao con 4 hijos, casada, 6° grado aprobado, está retirada de la docencia.
Hombre del pueblo Warao de 14 años, soltero, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao de 11 años, soltera, 2° grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Warao de 8 años, soltera, 2° grado, actualmente estudiando.

ZULIA

Hombre del pueblo Añú de 16 años, soltero, 5° grado, actualmente estudiando en Misión Robinson.
Hombre del pueblo Añú de 9 años, soltero, 3er grado, actualmente estudiando en Misión Robinson.
Mujer del pueblo Añú de 18 años, casada, 1 hijo, oficio del hogar, actualmente estudiando en Hermanos Evangélicos.
Hombre del pueblo Añú de 18 años, casado, 1er grado, oficio pescador.
Mujer del pueblo Añú de 20 años, casada, 2 hijos, oficio del hogar, 3er grado, actualmente estudiando en Misión Robinson.
Mujer del pueblo Añú de 23 años, casada, 1 hijo, oficio del hogar, actualmente estudiando en Hermanos Evangélicos.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 3er grado, actualmente estudiando por Proyecto EIB.
Hombre del pueblo Añú de 9 años, soltero, actualmente estudiando por Proyecto EIB.
Mujer del pueblo Añú de 27 años, casada, 3 hijos, oficio del hogar, 6° grado, actualmente estudiando en Misión Robinson.
Mujer del pueblo Añú de 25 años, casada, 4 hijos, oficio del hogar, actualmente estudiando en Hermanos Evangélicos.
Hombre del pueblo Añú de 10 años, soltero, 4° grado, no está estudiando.
Mujer del pueblo Añú de 10 años, soltera, 1er grado, no está estudiando.
Hombre del pueblo Añú de 10 años, soltero, 3er grado, no está estudiando.
Mujer del pueblo Añú de 33 años, casada, 8 hijos, oficio del hogar, 1er grado.
Mujer del pueblo Añú de 70 años, casada, 7 hijos, oficio del hogar, no cursó estudios.
Mujer del pueblo Añú de 45 años, casada, 12 hijos, oficio del hogar, no cursó estudios.
Mujer del pueblo Añú de 20 años, casada, 4 hijos, oficio del hogar, con 3er grado.
Hombre del pueblo Añú de 12 años, soltero, 6° grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Añú de 12 años, soltero, 4° grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Añú de 12 años, soltero, 4° grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Añú de 14 años, soltero, 6° grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Añú de 12 años, soltero, 5° grado, actualmente estudiando.
Mujer del pueblo Añú de 23 años, casada, 1 hijo, oficio del hogar, no cursó estudios.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado.
Hombre del pueblo Añú, soltero, no cursa estudios actualmente.
Hombre del pueblo Añú, soltero, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, estudiando actualmente.
Hombre del pueblo Añú, soltero, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú, soltero, 4° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú, soltero, 4° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú, soltero, 3er grado, estudia actualmente.
Hombre del pueblo Añú, soltero, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.

Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 15 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 14 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Añú de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 12 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 13 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.

ENTREVISTAS PARCIALES

Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 11 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 10 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 14 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Wayúu de 9 años, soltera, 5° grado, estudia actualmente.

AMAZONAS

Hombre del pueblo Jivi de 45 años, casado, 9 hijos, con cargo público.
Hombre del pueblo Jivi de 30 años, casado, 6 hijos, trabaja la docencia.
Hombre del pueblo Jivi de 30 años, soltero, director de escuela.
Hombre del pueblo Jivi de 30 años, soltero, director de escuela.
Hombre del pueblo Jivi de 30 años, soltero, trabaja la docencia.
Mujer del pueblo Jivi de 28 años, casada, 11 hijos, no cursó estudios.
Mujer del pueblo Jivi de 23 años, soltera, bachiller, trabaja la docencia.
Mujer del pueblo Jivi de 37 años, casada, 6 hijos, no cursó estudios.
Hombre del pueblo Jivi, soltero, 6 hijos, es bachiller, trabaja la docencia.
Mujer del pueblo Piaroa, soltera, 6° grado, abandonó los estudios.
Mujer del pueblo Piaroa, de 12 años, soltera, 6° grado, estudia actualmente.
Mujer del pueblo Piaroa, soltera de 7 años, 1er grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Piaroa de 13 años, soltero, 5° grado, actualmente estudiando.
Hombre del pueblo Piaroa, no cursó estudios.
Mujer del pueblo Piaroa, soltera, trabaja la docencia.

REFERENCIAS

- 1 Sobre este tema, antropólogas especialistas en población de la CEPAL han venido avanzando en la construcción de indicadores muchos más cercanos a la dinámica de los pueblos indígenas latinoamericanos. Ver Susana Schkolnik y Fabiana Del Popolo, 2005: 2; y Ana María Oyarce, Malva-Marina Pedrero y Gabriela Pérez, 2005: 4.
- 2 La asistencia escolar puede ser vista como una forma de expresión del grado de libertad cultural que posee el sistema escolar venezolano (PNUD, 2004).
- 3 Estos datos son cálculos preliminares del empadronamiento de la población indígena del Censo General de Población y Vivienda, 2001, INE
- 4 Estos datos son cálculos preliminares del empadronamiento de la población indígena del Censo General de Población y Vivienda, 2001, INE. El método utilizado para medir la condición de pobreza es el de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).
- 5 Monsonyi. "Compatibilización de la diversidad lingüística con modelos educativos y culturales". En revista *Multiculturalismo, Educación, Interculturalidad*. Asociación Venezolana de Educación Católica, pág. 94
- 6 Monsonyi, E. "Compatibilización de la diversidad lingüística con modelos educativos y culturales", págs. 97-98.
- 7 PNUD (2003). Informe sobre Desarrollo Humano. El estado de las metas del milenio. Mundi-Prensa. 367p.
- 8 En Venezuela, la ruralidad es el punto de inicio de la exclusión social de los servicios como salud y educación. Diversas investigaciones coinciden en que la exclusión de estos servicios es en primer término una expresión de la polaridad que surge entre las áreas urbanas y las áreas rurales.
- 9 Sobre esta idea de medición de la equidad, en Venezuela el PNUD está desarrollando una metodología sobre 4 ejes conceptuales inspirada en Amartya Sen. Estos ejes giran en torno a los conceptos de: Diversidad, Desigualdad, Medición de la Equidad y Propuestas para la Integración Social. Borrador de trabajo escrito por Fernández-Shaw, José Luis (2003). *Diversidad y Desarrollo Humano, Ideas para la medición de la Equidad*. Mimeo.
- 10 Vale la pena resaltar que nuestra búsqueda de significados en torno a la escuela tiene limitaciones desde el punto de vista antropológico. No se trata de una indagación que profundice acerca del carácter simbólico que se le ha concedido a la escuela dentro de la cosmogonía indígena. Nuestro acercamiento a los significados que tiene la escuela en las comunidades indígenas está relacionado con las expectativas que ésta genera y con las tensiones que se producen en los sujetos a la hora de decidir asistir o no asistir a clases.
- 11 Nos referimos acá a la idea de Amartya Sen sobre las Capacidades, es decir, "el conjunto de vectores de funcionamiento que reflejan la libertad de un individuo para llevar a cabo un tipo de vida u otro" (Sen, 1995: 54, citado por Fernández-Shaw, 2004).
- 12 Cuando nos referimos a la escolaridad nos referimos a la Educación formal que se realiza en el espacio conocido como Escuela.
- 13 Esta afirmación está inspirada en Wiervorka, 2003: "*Hay que dejar de decir que nuestras sociedades pasan de la tradición a la modernidad, lo que era el discurso evolucionista por excelencia; hay que decir que nuestras sociedades son cada vez más modernas cuando viven tensiones crecientes entre la razón y las identidades culturales que producen, y no solamente que acogen y reproducen.*"
- 14 España, Luis Pedro, *Estado y exclusión social. La pobreza en Venezuela: Un mal posible de superar*, UCAB-ACPES, 2000
- 15 Un intento muy importante sobre formas de incorporar la sabiduría ye'kuana a la escuela lo representa la Guía Pedagógica Ye'kuana para la Educación Intercultural Bilingüe del MED y UNICEF.
- 16 Cada uno de estos aspectos ha sido considerado para la clasificación de la asistencia escolar. El último aspecto relacionado con la disposición de las familias a enviar a sus hijos e hijas a la escuela ha sido captado a través de las entrevistas efectuadas a padres, madres, niñas y niños.

- 17 No es nuestra intención acá hacer un análisis etnográfico de los ritos de iniciación en la vida sexual activa que sistemáticamente fueron referidos por los sujetos entrevistados de las comunidades. Sin embargo, la escuela no responde cotidianamente a este problema.
- 18 *“La adolescencia es un concepto moderno. Aun cuando el concepto de adolescencia está ahora bien establecido, la idea de un período intermedio entre la madurez sexual y la asunción de los papeles y las responsabilidades del adulto, es una innovación cultural... En esta circunstancia no hay margen para el concepto de adolescencia: las muchachas y los muchachos hacen la transición directa desde la infancia hasta la adultez. Para las niñas esto restringe severamente su participación social y las actividades que pueden desarrollar su potencial y sus oportunidades.”* FNUAP, Estado de la Población Mundial, 1998, pág. 24.
- 19 Este estudio entiende la tasa de analfabetismo tal como la refleja la estadística recogida en el Censo 2001 de INE, es decir, “la población de 10 años y más que no sabe leer y escribir en idioma castellano”. Por lo tanto, el uso de la palabra analfabetismo no se hace de manera peyorativa para descalificar en los pueblos indígenas la ausencia o la presencia de alfabeto escrito.
- 20 En anexos el lector encontrará otros mapas temáticos adicionales relacionados con la asistencia escolar de los grupos de edades de 3 a 6 años y de 15 a 19 años y sexo. Hemos escogido el grupo correspondiente de 7 a 14 años de edad por ser el grupo al que le correspondería asistir a la educación básica en primera y segunda etapa, siendo además este nivel el que probablemente está más expandido en las zonas rurales indígenas tradicionales.
- 21 El comportamiento de la tasa de asistencia escolar ha sido observado por edades simples desde los 3 hasta los 19 años de edad, teniendo cuenta del atributo sexo, e incluyendo variables familiares antecedentes en educación como la condición de analfabetismo y el nivel educativo de la madre. De la misma manera, en este aparte encontrará el lector algunos indicadores que relacionan la fecundidad con la asistencia escolar.
- 22 Es importante resaltar que en el cuestionario del Censo de Comunidades Indígenas se excluyó una pregunta existente en el empadronamiento del Censo General de Población, la cual indica “el mes y año de nacimiento del último hijo nacido vivo”, lo cual hubiera enriquecido el análisis.
- 23 Para realizar un análisis detallado del número de entrevistas por edad, sexo, etnia y comunidad, ver anexos.
- 24 Misión educativa de alfabetización del Ministerio de Educación y Deportes.
- 25 La calidad de la información del censo de comunidades no permite hacer una validación de esta clasificación. Para ello haría falta procesamientos de una mayor precisión, los cuales podrían realizarse en investigaciones posteriores.

El coordinador de la investigación agradece de manera especial a:

- La Psicóloga Rosario Vásquez Rivero, por su apoyo incondicional en el entrenamiento para las entrevistas con estrategias gráficas planificadas, realizadas a niñas, niños y adolescentes indígenas. Además, agradecemos su agudo análisis de los dibujos utilizados en las entrevistas, lo que mejoró significativamente nuestra comprensión de la asistencia escolar de estos pueblos.
- Juan Vicente Gómez Sosa, por el apoyo desinteresado y su aporte en las entrevistas hechas en Delta Amacuro.
- Hno. Pedro Martínez, por su colaboración y hospitalidad en Tucupita y en las poblaciones de Nabasanuka, Winikina, Bonoina, Musimurina, y Araguaimujo (Delta Amacuro).
- Rubia González, por su apoyo desde UNICEF en el estado Zulia, en la búsqueda de información en Laguna de Sinamaica y en las comunidades de Arizona y la Boquita.
- Al personal de la sede de UNICEF, en el estado Amazonas, por su apoyo logístico en el traslado a las comunidades de Paruheña, Jerusalem, Mirabal.
- Ileana Anciano y Adriana Rodríguez, por su apoyo incondicional en la construcción de las tablas estadísticas generales del censo indígena.

... y a las niñas, niños, jóvenes, docentes y a las familias de las comunidades donde fuimos recibidos, cuya cooperación fue la pieza fundamental para la realización de este estudio...

A todos, ¡gracias!

Blas Regnault
2006

