

La población indígena y afrodescendiente de Venezuela. Y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar

Blas Regnault - IIES – UCAB - Venezuela

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, 27 al 29 de abril de 2005

La presente ponencia toca dos aspectos del tema de la población indígena y afrodescendiente venezolanas. Por un lado, caracteriza a la población indígena a partir de los resultados sociodemográficos que ha producido el censo indígena venezolano. Por otro lado, muestra el aporte del Censo a través de los resultados de una investigación realizada en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello para el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-Venezuela) sobre la asistencia escolar de los grupos indígenas venezolanos en comunidades tradicionales.

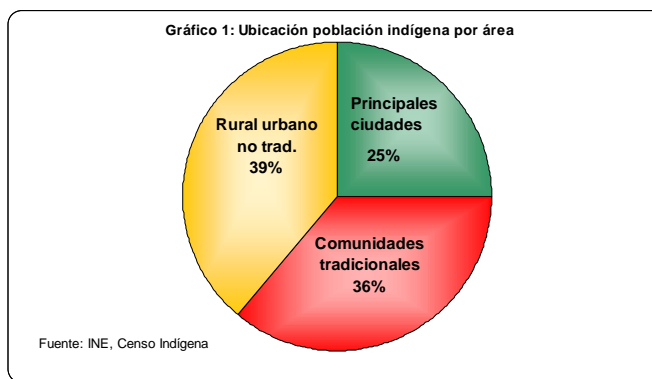
Sobre la población afrodescendiente, es importante decir que en Venezuela ningún censo general de población ha captado a estas poblaciones, tal como existe en Brasil o en Colombia. El hecho de no contar con algún instrumento estadístico que visibilice las características particulares de esta población, hace que quienes estudiamos la exclusión social en Venezuela, y busquemos en ella causas de origen étnico, no podamos decir con certeza cuánto y de qué manera afecta la condición de ser afrodescendiente en la exclusión social.

Cuando ha tocado acercarse al estudio de la exclusión social de base étnica en Venezuela referido a los grupos afrodescendientes, se ha asumido estrategias poco ortodoxas desde el punto de vista estadístico. En efecto, utilizando el Censo General de Población 2001, se escogieron 10 municipios en los que se cree, sin base estadística alguna, que hay concentración de población afrodescendiente. Esto se hizo sobre la base de información provista por miembros de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas según la coincidencia de los siguientes tres criterios (i) el criterio fenotípico: alta presencia de población con rasgos “negroides”; (ii) Criterio histórico: antiguos enclaves negros y (iii) criterio cultural: sobrevivencia de tradiciones musicales de ancestría africana. Estos criterios están apoyados por el trabajo de base que viene realizando esta organización desde hace 15 años aproximadamente. Por la débil base empírica de esta selección, no puede inferirse que los resultados de estos municipios puedan ser expandidos como condición de toda la población negra de Venezuela¹.

1. *Acercamiento a la población indígena venezolana*

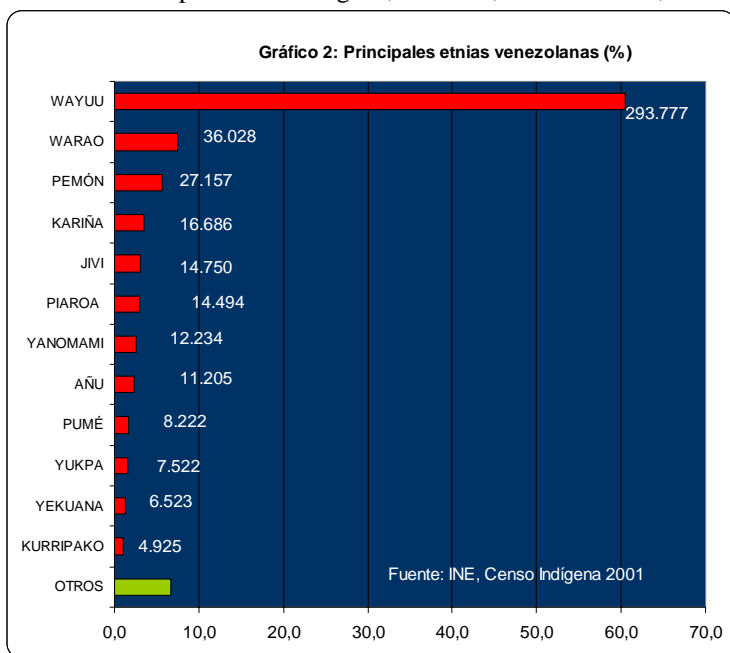
En Venezuela el Censo de Comunidades Indígenas 2001 registró 32 etnias con una variedad de más de 20 lenguas autóctonas ubicados en 48 municipios. De los 23.054.210 habitantes que tiene el país, 511.329 personas se autodefinen como de algún pueblo indígena (2,2% de la población venezolana). Un poco más 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 en por el Censo General de Población 2001 a través de una pregunta de auto-reconocimiento.



¹ COLMENARES, María Magdalena (2003). Exclusión social de base étnica en Venezuela. Nota de política para el Banco Mundial – Venezuela.

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 Zulia (90%), en los municipios Maracaibo y San Francisco con una población de Indígenas de 113.983. El resto de los habitantes indígenas en grandes ciudades se encuentra en ciudades como 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 a la etnia Wayú. 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 los Wayú (60, 5%), los Warao (7, 4%), los Pemón (5,6 %), los Kariña (3,4 %), el pueblo Jivi (3,0%), los Piaroa (3,0%), y los Añu (2,3%), mientras que los demás pueblos tiene una representatividad menor al 2% de toda la población indígena.

Infografía 2: La población indígena venezolana en asentamientos tradicionales es "relativamente joven" y la indígena en asentamientos no tradicionales es una población "relativamente madura"

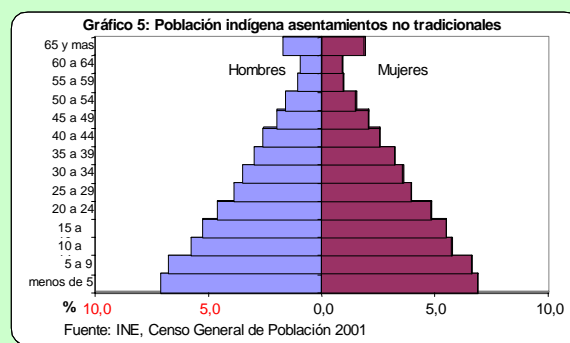
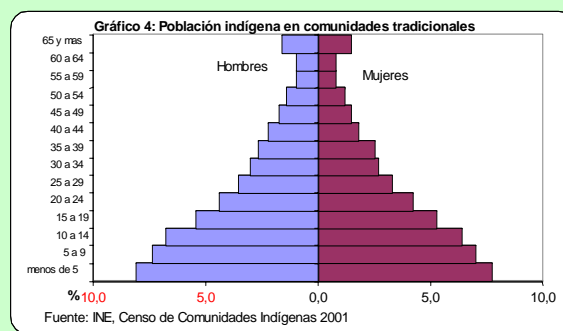
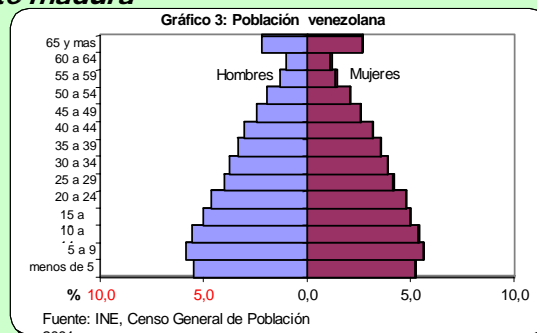
Contrariamente a la conformación de la población venezolana por grupos de edad, la cual viene mostrando un proceso de envejecimiento por la base, expresándose en una reducción histórica del peso de la población menor de 15 años (Freitez y Di Brienza, 2003), el caso de la población indígena muestra una 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 2.001 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 los menores" (Freitez y Di Brienza, 2003: p. 103).

En el caso de las poblaciones 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 las poblaciones 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 en el capítulo 3, la fecundidad en las comunidades indígenas es más alta debido al limitado acceso a métodos para la regulación de los nacimientos. En el caso de la pirámide de la población indígena en asentamientos no tradicionales (gráfico 7), se refleja el efecto de una fecundidad que ha iniciado su descenso y una mortalidad relativamente menor que la anterior.



Los grupos 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 étnica 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.

Tabla 1: Población indígena de Venezuela

Año	Población indígena	Porcentaje de la población total de Venezuela
1982	140.562	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.

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 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 marginales sin adecuadas 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 del vasta influencia de los mercados, han nacido necesidades de consumo antes inexistentes, y se han introducido valores diferentes a las tradiciones, transformando los usos y costumbres. Este grupo minoritario se encuentra fuertemente excluido, 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 Venezuela².

² Estos datos son cálculos preliminares del empadronamiento de la población indígena del Censo General de Población y Vivienda, 2001. INE

Además, la población indígena resulta 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 solo 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 dedicada a actividades agrícolas. En contraparte, la menor exclusión se concentra en las grandes ciudades de Venezuela y 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 indígenas como Antonio Díaz (Delta Amacuro), Casiquiare hoy día llamado Maroa (Amazonas) y Pedernales (Delta Amacuro) presentan desde hace algún tiempo el mayor índice de exclusión social del país. Además, en estos municipios indígenas se superpone la exclusión derivada de la especificidad étnica y la exclusión geográfica derivada del alejamiento de los centros urbanos y la propia de los municipios fronterizos. Históricamente estos municipios acumulan brechas de exclusión en analfabetismo, asistencia escolar, tasa de mortalidad infantil, entre otras, tal como lo demuestran datos de 1990. (IIES, 1999).

Tabla 2: tres municipios venezolanos con mayor índice 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	Casiquiare(Maroa)	2	95	58.2.	84.3	74.5	39.4
Delta Amacuro	Pedernales	3	90	8.6	15.45	65.6	58.9

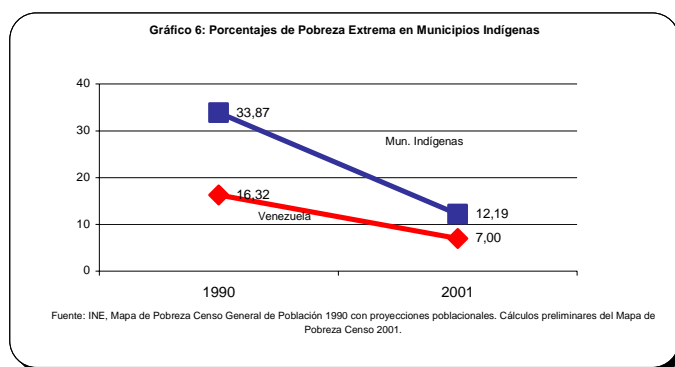
Fuente: Mapa de exclusión UCAB. Basado en el mapa de pobreza INE, CENSO 1990

Este análisis se complementa con la situación de pobreza que presentan para el año 2001 los municipios indígenas respecto a los hogares pobres en el país. Según fuentes oficiales, los hogares pobres en Venezuela representan 27,64 %, mientras que en los municipios indígenas alcanzan 40.55%. 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 12.19 %.

Tabla 3: Porcentaje de hogares pobres por municipios nacional e indígenas

	(%) 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

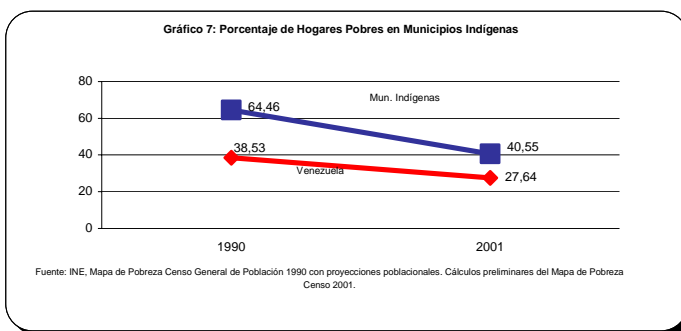


Aunque es importante considerar que en la última década se observa una disminución de la pobreza extrema en los municipios indígenas de 33,87 % a 12,19%, en comparación con los hogares en pobreza extrema del país, aún se observa que en 2001 existe una brecha de 5 puntos porcentuales.

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 las comunidades indígenas, la diversidad de lenguas de los pueblos ha significado otra tensión en sus relaciones con la cultura nacional. A pesar de que las lenguas han sido reconocidas 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 lengua nacional.



2. Pautas de exclusión social de la población afrodescendiente en Venezuela

En el caso de los Afrodescendientes, la restricción de no disponer de ningún conteo oficial de este segmento poblacional obligó a determinar intencionalmente una muestra de 10 municipios en los que se cree, sin base estadística alguna, que hay concentración de población negra o afrodescendiente. Esto se hizo sobre la base de información provista por miembros de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas según la coincidencia de los siguientes tres criterios (i) el criterio fenotípico: alta presencia de población con rasgos “negroides”; (ii) Criterio histórico: antiguos enclaves negros y (iii) criterio cultural: sobrevivencia de tradiciones musicales de ancestría africana. Estos criterios están apoyados por el trabajo de base que viene realizando esta organización desde hace 15 años aproximadamente. Por la débil base empírica de esta selección, no puede inferirse que los resultados de estos municipios puedan ser expandidos como condición de toda la población negra de Venezuela.

Distribución de las localidades consideradas con concentración de población negra por la ROA

Estados	Municipios	Parroquias	Localidades
Miranda	Andrés Bello	Cumbo	Pueblo Nuevo
		San José	Agua Clara Caraquitas
	Pedro Gual		Cúpira Gual
Vargas	Vargas	Caruao	Chuspa Aricagua Osma Todasana La Sabana
Aragua	Ocumare de la Costa de Oro		Ocumare de la Costa Chuao Cata Cuyagua Cepe Choroní
Yaracuy	Veroes		Farriar Aguas Negras Palmarejo
Zulia	Sucre		Bobures Gibraltar El Batey Santa María San José de Heras
Bolívar	Callao		Callao
Sucre	Ribero		Cariaco Campoma

Estados	Municipios	Parroquias	Localidades
Falcón	Petit		Macanilla Macuquita La Chapa

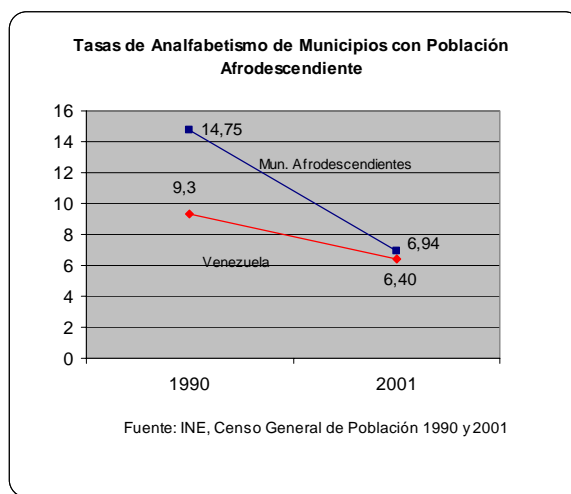
Se han elegido 10 municipios de manera intencional para resolver las limitaciones metodológicas derivadas de la invisibilidad estadística de los grupos afrodescendientes. Los municipios escogidos se clasifican en dos: por un lado, aquellos que se encuentran cerca de centros urbanos, tales como Andrés Bello y Pedro Güal en Miranda, Vargas, todos cerca de la zona de influencia de Caracas; y Ocumare de la Costa de Oro en Aragua, cerca del área de influencia de Maracay. Por otro lado se encuentran los municipios alejados de las zonas de influencia de ciudades principales, tales como El Callao en Bolívar, Veroes en Yaracuy, Petit en Falcón y Sucre en Zulia, estos últimos municipios cuentan con índices de exclusión intermedio. No podemos decir que se trata de una población homogénea. Sin embargo, para los efectos de esta investigación, asumiremos que se trata de una población similar bajo criterios estadísticos. Es por esta razón que no podremos construir una descripción tan precisa como la que hemos realizado en el caso de los indígenas.

Diversas fuentes externas coinciden en decir que los afrodescendientes oscilan entre 10% y 15% de la población venezolana. Es decir, se trataría de un segmento de 2.300.000 a 2.500.00 habitantes afrodescendiente.

(i) Desigualdad en el acceso a servicios sociales

La red escolar cuenta con buena cobertura en los municipios afrodescendientes.

La relación entre el número de planteles con primer grado y el número de planteles con cuarto grado es cercana a 1, lo que indica que en esos municipios existe la probabilidad de al menos culminar un dos de los ciclos que comprenden la Educación Básica. Respecto a séptimo grado, la diferencia con el resto del país no es significativa, ni siquiera en los municipios alejados de las zonas de influencia urbana. **Las tasas de analfabetismo de 2001 se presentan muy cercanas a la tasa de analfabetismo del promedio nacional.** No puede afirmarse que los grupos sociales que habitan estos municipios se encuentran en desventaja con respecto al promedio nacional. Al contrario, se nota un descenso pronunciado de la tasa de analfabetismo desde 1990 cuando se realizó el Censo General de ese año. Varias razones podrían estar militando a favor de la alfabetización de estos grupos: en primer lugar, que son los grupos que envejecen lo que en 1990 contaban con tasas de analfabetismo mayores. En segundo lugar, es obvio que las tasa de analfabetismo de poblaciones cercanas a las zonas de influencia de las ciudades es menor, y eso podría estar influyendo en el resultado obtenido.



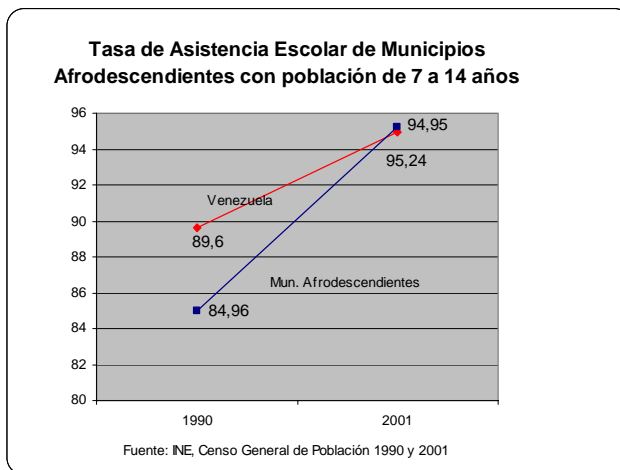
En efecto, se observa en el cuadro contiguo que son los municipios como Veroes en Yaracuy, Petit en Falcón, Ribero en Sucre y Sucre en Zulia los que presentan tasas de analfabetismo de hasta 11 puntos porcentuales por encima del promedio nacional. Sin embargo, esta tasa de analfabetismo no es significativamente diferente a la de los municipios rurales venezolanos, la cual se

Municipios Afrodescendientes	Analfabetismo		
	Porcentajes de Población de 10 años o más, por condición de Analfabetismo del Censo General de Población 2001		
Venezuela	% Hombres	% Mujeres	% Total
Ocumare de la Costa de Oro (Aragua)	5,3	5,2	5,2
Municipio El Callao (Bolívar)	5,5	4,6	5,1
Municipio Petit (Falcón)	15,4	16,5	15,4
Municipio Andrés Bello (Miranda)	6,20	7,80	7,10
Municipio Pedro Gual (Miranda)	10,50	12,80	11,60
Municipio Ribero (Sucre)	17,3	17,4	17,4
Municipio Vargas (Vargas)	2,95	3,69	3,32
Municipio Veroes (Yaracuy)	15,8	15,2	15,5
Municipio Sucre (Zulia)	13,5	12,0	12,7

Fuente: INE, Censo General de Población 2001

ubica entre 18% y 25%. Por ejemplo, el municipio rural Arzobispo Chacón del estado Mérida presenta una tasa de analfabetismo de 22%. En otras palabras, es muy probable que la tasa de analfabetismo de estos municipios se deba más a su condición rural que a su condición étnica.

La tasa de asistencia escolar se presenta homogénea en todos los municipios escogidos, todas cercanas a 90%. En este caso la diferencia entre las tasas de asistencia de los respectivos municipios no podrían explicarse por la cercanía a zonas de influencia urbana. Tal como se refirió anteriormente, se trata de municipios en los cuales no puede decirse que exista ausencia del sistema escolar desde el punto de vista institucional. Queda por observar si en las escuelas de esos municipios existe referencias específicas a la historia de los asentamientos afrovenezolanos. Una investigación que estaría por hacerse en ese medio. De igual forma hay que resaltar que es muy probable que exista ciertas diferencias en el desempeño escolar de estas escuelas, hecho igualmente susceptible de ser estudiado por los investigadores en la materia.



Municipios Afrodescendientes	Porcentaje de Población de 3 a 19 años por Asistencia Escolar, según grupo de edad del Censo General de Población 2001			
	3 a 6 años	7 a 9 años	10 a 14 años	15 a 19 años
Venezuela	65,05	94,74	92,73	56,61
Ocumare de la Costa de Oro (Aragua)	66,10	90,69	89,05	49,44
Municipio El Callao (Bolívar)	68,71	95,51	94,80	57,68
Municipio Petit (Falcón)	72,78	94,69	92,86	55,05
Municipio Andrés Bello (Miranda)	77,05	97,09	96,72	60,06
Municipio Pedro Gual (Miranda)	69,54	96,19	91,91	50,27
Municipio Ribero(Sucre)	57,01	93,88	90,78	51,18
Municipio Vargas (Vargas)	69,23	96,00	94,95	57,45
Municipio Veroes (Yaracuy)	71,95	93,78	87,97	41,65
Municipio Sucre (Zulia)	56,76	92,27	90,28	47,03
Asistencia Escolar Afrodescendientes	66,76	95,04	93,27	54,57

Fuente: INE, Censo General de Población 2001

3. ...Y el aporte del Censo indígena en el estudio de la asistencia escolar de las niñas, niños y adolescentes en Venezuela.

Se encontrará en este aparte los resultados de una investigación realizada en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello para UNICEF Venezuela. En este aparte se describe la situación educativa de la población indígena en general, 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, se ha hecho énfasis sobre todo en los procesamientos 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 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.

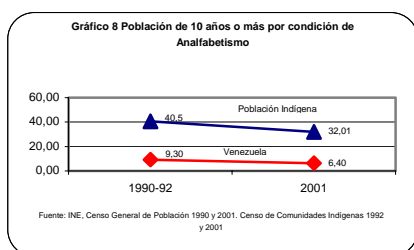
3.1 La situación educativa de la población indígena

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 nos permite contextualizar la decisión de asistencia. Haremos una breve referencia a la tasa de analfabetismo de la población indígena según edad y género, también, al nivel educativo alcanzado y a los años de escolaridad acumulados por grupos de edad, además de una referencia a la situación particular de la oferta escolar en los municipios indígenas. Estos indicadores servirán de base para comprender el contexto familiar en el cual se desarrolla la decisión de asistir o no a la escuela.

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

a. El analfabetismo en la población indígena venezolana

La población indígena en condición de analfabetismo es de 107.406 individuos en situación de 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%, lo que en términos relativos nos muestra un descenso de a penas 8 puntos porcentuales con respecto al censo precedente.



En el caso de estas comunidades 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 salvado ese obstáculo, en estos casos no se observa diferencias significativas

de género. La brecha entre hombres y mujeres se observa 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 1.

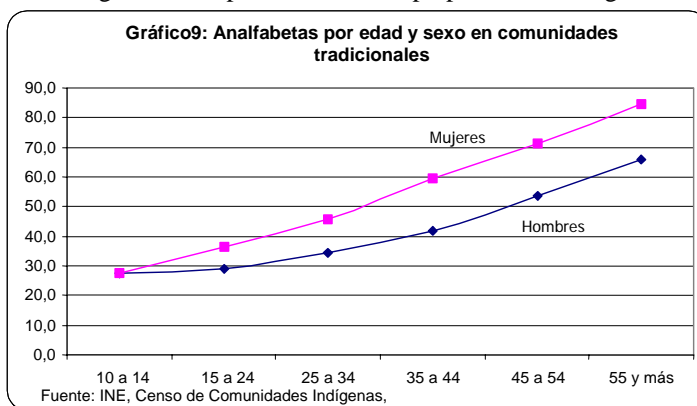
Tabla 4: Tasa de analfabetismo en castellano población indígena 10 años y más

	Hombres	Mujeres	Total
Comunidades 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

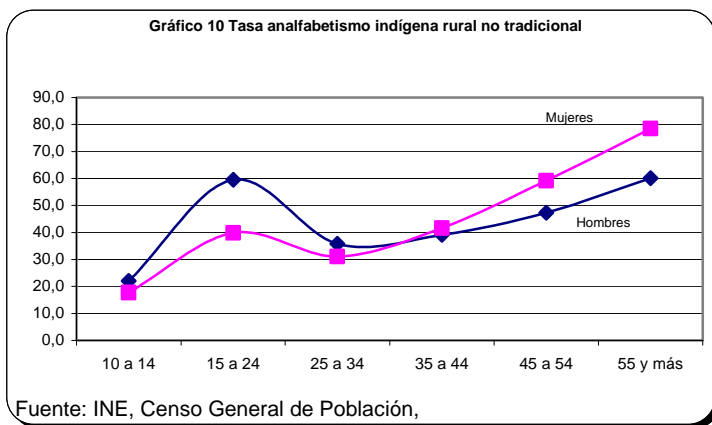
El analfabetismo en las comunidades indígenas es mayor que en zonas cercanas a centros urbanos indígenas. el porcentaje de mujeres mayores de 10 años de edad en situación de analfabetismo es 10% mayor que en el caso de los hombres (ver Tabla 1).

La situación de exclusión de esta población indígena tiene probabilidad de perpetuarse a la generación siguiente por la dificultad que implica para las madres, sobre todo, el apoyo a sus 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 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



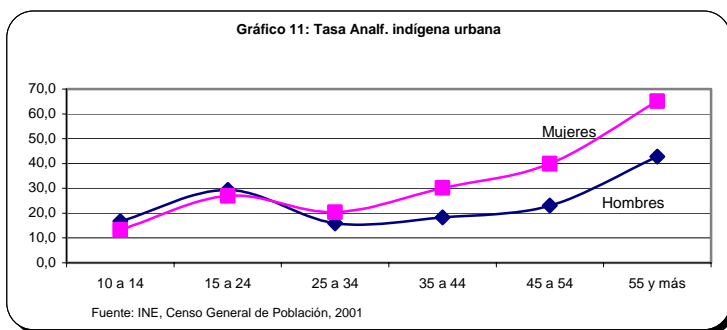
analfabetismo por generación viene cambiando levemente su patrón. En efecto, tal como puede observarse en el gráfico 2 referido a la tasa de analfabetismo en las comunidades indígenas, la tasa de analfabetismo en los grupos más jóvenes sigue siendo elevada (cerca al 30%) aunque más baja que en los grupos de edad que comienzan en 25 años. No cabe duda 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 muestra por generación algunas diferencias las cuales 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, son los hombres los que observan una mayor tasa a los largo de la curva de estructura de edad hasta el grupo de edad de 25 a 34 años. Lo cual parece indicar que la población indígena al salir del contexto de sus comunidades entra a formas de inclusión las cuales no parecen ser completamente exitosas. En efecto, la población analfabeta

femenina en área rural de Venezuela, es 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.



Por otro lado, la población indígena en zonas urbanas 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 cómo la lógica urbana se impone y obliga la alfabetización de los individuos que

allí se integran. Resalta igualmente cómo la población femenina presenta niveles de analfabetismo menores que la población femenina en los grupos de edad entre 10 y 24 años.

Podríamos 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 superaran la situación de analfabetismo.

El comportamiento de la tasa de analfabetismo 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. Sin embargo, es importante resaltar que en todos los casos, la población de 10 a 14 años de edad se observa la misma tasa de analfabetismo entre la población femenina y la población masculina.

3.2. Nivel educativo alcanzado y años de escolaridad

Tabla 7: Población Indígena de 15 años y más por nivel educativo y sexo

	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

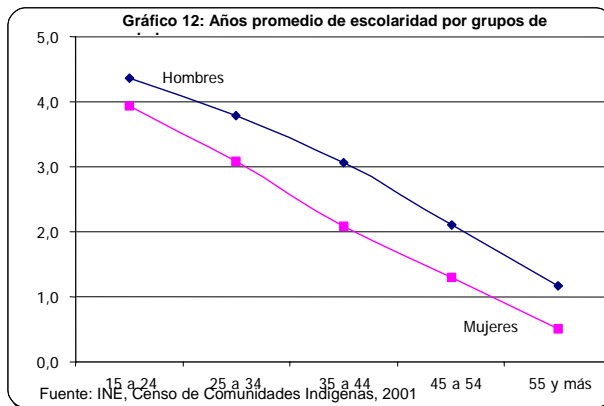
Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001

En Venezuela el nivel de básica/primaria ha logrado mayor masificación, como se especificará mas adelante, lo que facilita el acceso y permanencia en el sistema educativo, sin embargo, es significativo exponer el comportamiento de ese indicador en el 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 solo 8,3% logra alcanzar un nivel educativo de media y tan solo 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 por ciento 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.

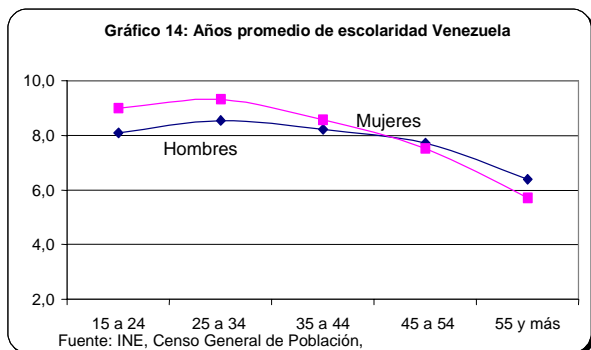
Resulta de igual manera importante el porcentaje de población indígena que declara no poseer ningún nivel, evidenciando la situación de exclusión de la población indígena del país, que sobrepasa en el caso de las mujeres el porcentaje de ellas en todos los niveles educativos. En el caso de la población 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



alcanzado 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 de los hombres.

De modo complementario, los años promedios de escolaridad (gráfico 3) 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, siendo que los años promedios están muy por debajo de los diez años que el Estado pretende



garantiza 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 promedios 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 correspondiente a los años de escolaridad de la población indígena, y el gráfico contiguo que representa los años promedio de escolaridad de la población venezolana en general. Llama la atención el hecho 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 y la población venezolana en general continua, y se mantiene generación a generación, permitiendo identificar una situación de exclusión y evidenciando diferencias de género en el sistema educativo, que con frecuencia quedan ocultas en el acercamiento general que se puede realizar o en los datos proporcionados por el MECD.

En el caso de la población indígena ubicada en zonas urbanas se observa que 78% de la población alcanza un nivel de básica o mayor. Ello nos dice que casi 58,6% (16 puntos porcentuales más que en las zonas tradicionales) logra completar la educación básica y 8,4% logra completar la educación media. Es muy probable que en circunstancias propias de las zonas urbanas, la oferta educativa permita a los niños y niñas indígenas tener acceso a la educación, lo cual permite elevar el nivel educativo general de la población-

Tabla 8: Población Indígena de 15 años y más por nivel educativo y sexo en zonas Urbanas

	Hombre	Mujer	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

3.3. La asistencia escolar indígena

Fui de primero a tercer grado a la Escuela... 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 y luego como una desigualdad en el desempeño. Cuando la Escuela está presente la asistencia depende de la decisión de las familias.

La caracterización de la situación de la asistencia indígena 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 Indígena. Entre otras cosas porque las condiciones de la población indígena no son uniformes, razón por la cual la oferta no puede ser uniforme. Condiciones de tipo étnico, geográfico, sociales y de edad influyen en la heterogeneidad de la demanda.



Tabla 9:

Los 3 Municipios Indígenas con *mayor* tasa de asistencia de 7 a 14 años

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

Los 3 Municipios Indígenas con *menor* tasa de asistencia de 7 a 14 años

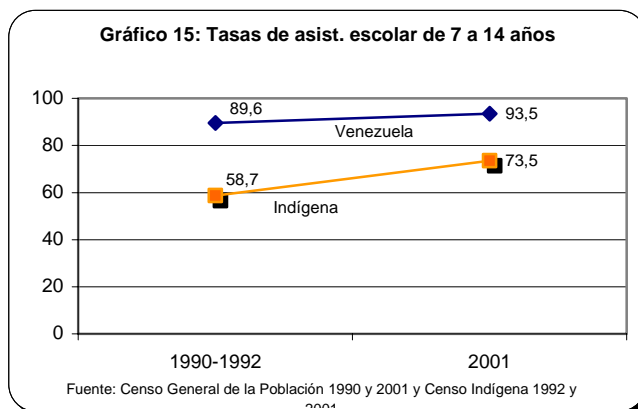
Pedernales	Delta	32%
Sotillo	Monagas	34%
Alto Orinoco	Amazonas	37%

Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

municipio en situación de asistencia escolar baja, lo que nos hace 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

En el caso de la asistencia escolar de la población de 7 a 14 años (ver mapa temático correspondiente), 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



tener cuenta la especificidad cultural de estos grupos 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, aún esa mejoría resulta insuficiente frente a la situación general del país. 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 queremos decir que probablemente, las políticas de integración escolar no se ocuparon de las circunstancias especiales, de los contextos y de las situaciones sociales, económicas y culturales 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 descrita en detalle en el próximo capítulo cuando hagamos referencia a la información obtenida de las entrevistas en profundidad y los grupos focales a familias y niños.

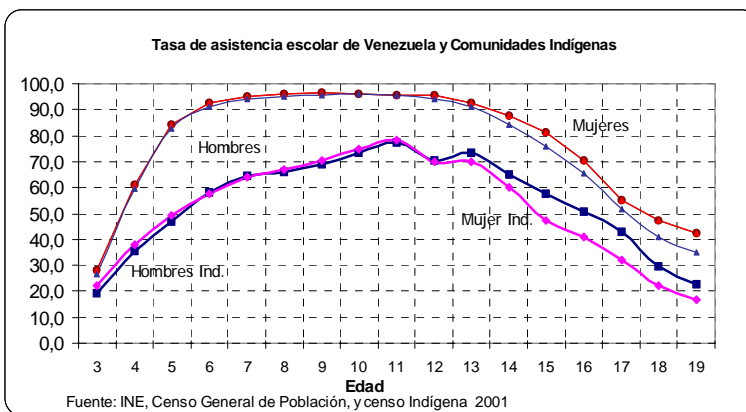
Es por ello que hace falta entender las características particulares de la asistencia escolar de la población indígena venezolana. Sin dudas que la situación por edad y sexo de la población indígena en general nos da la clave para comprender el comportamiento y el significado de la escolaridad que esta población porta. Es obvio que haría falta realizar un trabajo estadístico sobre la asistencia escolar de cada una de las etnias que existen en el territorio. Sin embargo, hemos realizado estos procesamientos con el fin de entender en primer término las condiciones en las cuales se encuentra la población indígena en general.

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.

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 6.

Aunque la brecha entre Venezuela y la población indígena es mayor 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 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 indígenas.



Es importante resaltar que la asistencia 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.

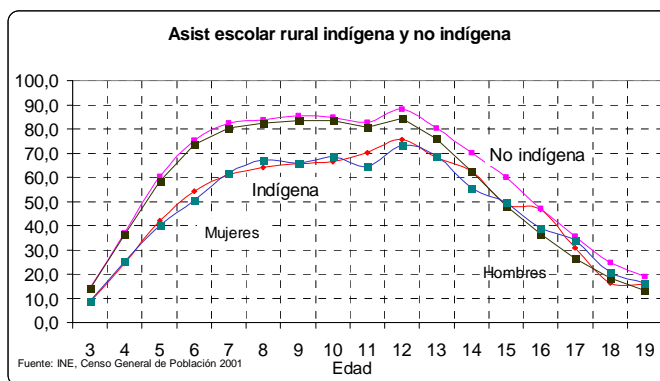
Entre 11 y 13 años los niños y niñas pueden estar asistiendo a cualquier grado, registrándose a partir de esas edades un alto nivel de asistencia a grados en edad no acorde con lo esperado oficialmente. Es lo que la

literatura especializada llama extraedad, es decir, niños que asisten a un grado inferior al que le correspondería por edad.

En el caso de las escuelas en comunidades indígenas los niveles de extraedad son elevados, presentando una matrícula de extraedad de 28%. 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 escolar (González, 2000). Corroboramos este dato en el Censo de Comunidades Indígenas. En efecto, el porcentaje de la población femenina de 12 a 19 años que se encuentra en situación de extraedad (ver Tabla 5) alcanza niveles altos a partir de los 13 años de edad.

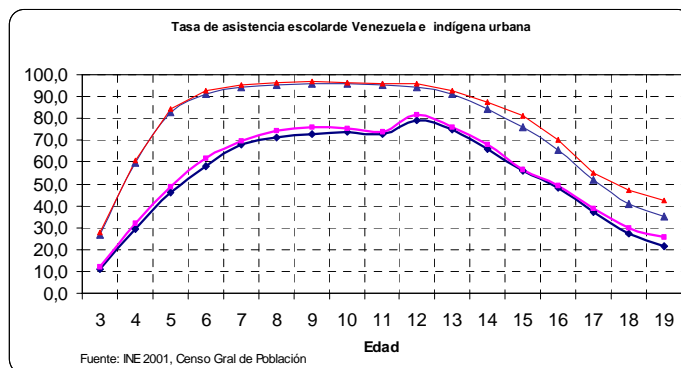
Caso diferente se observa en las poblaciones indígenas de zona no tradicionales. En las zonas rurales se observa una diferencia que oscila entre 5 y 10 puntos porcentuales entre la población indígena y la no indígena. Sin embargo, a partir de los 13 años el descenso en ambas poblaciones es similar en magnitud. Por otra parte, en el caso de la población indígena no se observa diferencias significativas entre la asistencia de los niños respecto a las niñas. Sin embargo, se puede ver claramente cómo la asistencia de los niños presenta mayor irregularidad que en el caso de las niñas, estas últimas quedando por encima de los niños a partir de 14 años.



Es importante resaltar que la población que la asistencia escolar en estas zonas va creciendo 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 que 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 indígenas en zonas urbanas podemos 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.



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

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 grado de educación básica.

Tabla 10: Porcentaje de niñas y adolescentes según situación de correspondencia entre edad y grado de estudio

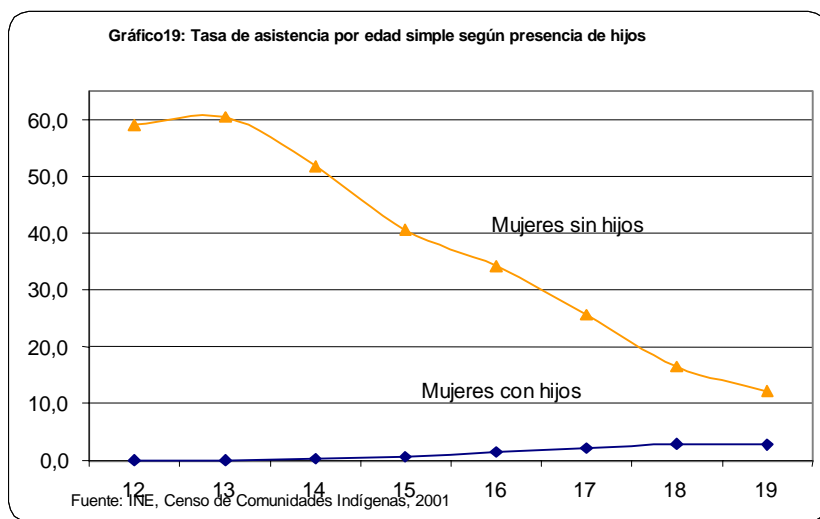
Edades	Extra edad ⁽¹⁾	Fuera de edad ⁽²⁾	En edad	Total
12	11,2	22,8	66,0	100,0
13	17,7	42,1	40,2	100,0
14	41,9	18,4	39,6	100,0
15	31,7	28,6	39,7	100,0
16	36,2	29,0	34,8	100,0
17	38,3	30,2	31,5	100,0
18	49,8	30,3	20,0	100,0
19	44,0	28,2	27,8	100,0

Fuente: INE, 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

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 que aumenta la inasistencia a partir de los 13 años, y esa sea a su vez la razón por la cual cambian los proyectos personales de las adolescentes, dejando la escolaridad en un segundo plano.

Sin embargo, en el gráfico 7 se observa que la tasa de asistencia escolar baja abruptamente a partir de los 14



años en mujeres sin hijos, lo que nos indica que no es la entrada en la edad fértil lo que causa la inasistencia escolar (no olvidemos que la proporción de mujeres que no asisten y no tienen hijos es la inversa de la asistencia sin hijos, es decir la inversa de la línea amarilla representada en el gráfico 7). 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 especificidades como población.

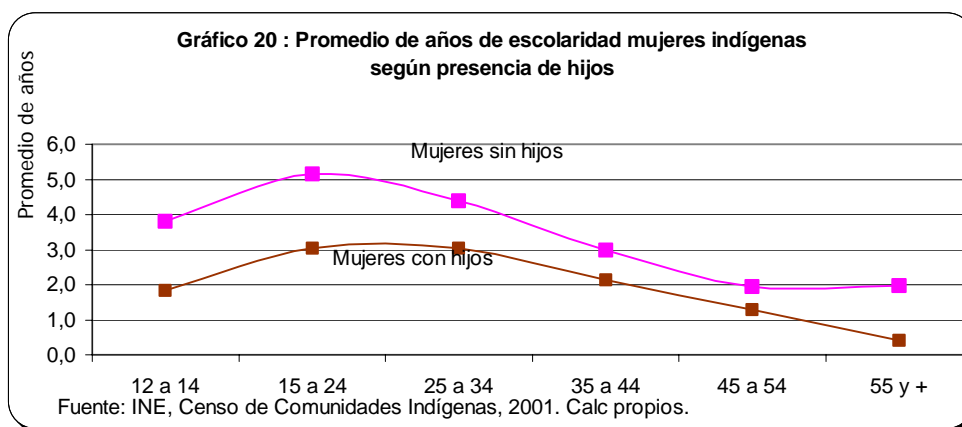
En el caso de las adolescentes con hijos se observa que la asistencia va de cero a menos de 5% desde los 12 años hasta los 19 años de edad. En otras palabras, para quienes han abandonado la educación y son madres en esas edades, la escuela dejó de ser un espacio social significativo hace ya algún tiempo. 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.

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.

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 fecundidad³. 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 presenta un promedio de 8,1 años 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 8).



Este indicador nos da dos ideas muy claras de la relación entre asistencia escolar y fecundidad: En primer lugar, que la fecundidad no determina el promedio de años de

escolaridad. En segundo lugar, que en la mayoría de los casos, pareciera que el abandono escolar antecede a la condición de ser madre. Expliquemos un poco esto.

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 7 (asistencia y presencia de hijos) con la del presente gráfico 8 nos 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 nos devuelve a la idea que asomáramos 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

³ 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.

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 la tensión que existe entre el efecto que tienen la educación no formal como medios de comunicación (sin duda presente en las comunidades) y las tradiciones transmitidas en torno a la fecundidad, ya que los primeros parecieran que puede llevar a la ruptura de creencias y costumbres tradicionales en relación con las prácticas prolongadas de lactancia o con los tabúes referentes a relaciones sexuales. La educación combinada con la expansión de los medios de comunicación puede bajar los costos de la regulación de la fecundidad ofreciendo información que modifica las normas culturales y creencias tradicionales opuestas a la utilización de la contracepción (Freitez, 1999).

d. Asistencia escolar y analfabetismo de la madre

Por otra parte no queríamos 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 que venimos estudiando se observa que 58% de los niños tienen madres en situación de analfabetismo. Sin embargo, del total de niños que asisten, 23,5% tienen madres analfabetas, mientras 35,3% del total con madres analfabetas no asisten. Lo que sin dudas hace de esta población una población que puede perpetuar su situación de exclusión del sistema escolar y de la comunidad en general. Por otro lado, llama la atención que casi 12% de los niños 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: INE, Censo de Comunidades indígenas 2001, Cálculos propios

Las madres alfabetizadas cuyas hijas e hijos 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 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.

Tabla 12: Años de escolaridad de la madre según condición de alfabetismo y asistencia de los hijos

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

4. A manera de conclusión: El aporte del Censo Indígena 2.001 a las políticas de la universalización de la Educación Básica en Venezuela

Como hemos observado, no hay duda de la importancia de los censos especializados en poblaciones cuyas características son particulares. El Censo Indígena 2001 nos ha permitido aislar la información concerniente a las características de la asistencia escolar de esta población, con el fin de iniciar el diseño de políticas para lograr la universalización de la educación básica y cumplir con la segunda meta del milenio.

En efecto, se puede afirmar que en algunas regiones de Venezuela, la universalización de la educación básica no será una meta difícil de alcanzar, tal como lo refieren algunas agencias de Naciones Unidas en sus estudios sobre la segunda meta del milenio⁴ (PNUD, 2004). Alcanzar esta meta será posible sobre todo en las áreas urbanas donde existe mayor concentración poblacional, en las cuales sólo hará falta completar el segundo y tercer ciclos de la educación básica para 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 indígenas, lo cual supone de entrada crear la oferta⁵.

En el caso de las poblaciones indígenas, universalizar la escolaridad básica supone, además, generar acciones que van desde (re)construir y fundar escuelas, pasando por garantizar que los docentes tengan efectivamente una formación específica y adecuada a las condiciones sociales de los indígenas, terminando con 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 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 escolar 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.

Pensar la universalización, hacerla viable, supone tener cuenta no sólo de las condiciones sociales y económicas en las que vive hoy día la población indígena venezolana, sino las condiciones culturales 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.

De lo anterior se deriva que la asistencia escolar en las poblaciones 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 de estas familias. La diferencia se deriva del nivel socioeconómico de la familia, de la actividad productiva que las familias 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 a la escuela⁶.

Además, la asistencia escolar una actividad social frágil. Cualquier evento, cotidiano o estructural, milita en su contra, y hace que los niños dejen de ir a clases. Estos eventos van desde la ausencia de alimentación,

⁴ PNUD (2003). Informe sobre Desarrollo Humano. El estado de las metas del milenio. Mundi-Prensa. 367p.

⁵ 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.

⁶ 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 a la escuela ha sido captado a través de las entrevistas realizadas a padres, madres, niñas y niños.

pasando por la ausencia de un medio 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 ha sido reconocer, a través del Censo Indígena 2001, las condiciones sociales en las que las familias toman la decisión de asistencia escolar. Es por ello que complementamos la información del censo con los resultados provenientes de entrevistas en 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 nos permite tener en cuenta la noción de equidad en un sentido amplio, lo cual supone preguntarnos acerca de la manera en la cual las instituciones educativas encargadas de escolarizar a la población indígena se están ocupando de las circunstancias, de los contextos y de las situaciones sociales de partida de los niños. 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 los 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). Elementos que podrían mejorarse en los empadronamientos posteriores.

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 los requerimientos familiares, y de la potenciación de la capacidad institucional existente en cada municipio indígena y centros educativos. En esto, el aporte del Censo Indígena es fundamental, ya que ha permitido una caracterización precisa de la actividad social escolar.

Finalmente, el Censo Indígena nos ha permitido reconocer ciertas tensiones que se hacen presentes en la asistencia escolar: En primer lugar, porque describe a una población que se percibe a sí misma como identidad étnica de origen antiguo, las cuales transfieren atributos particulares en sus formas de ser, de hacer y modos de organizar sus roles y funciones sociales. Por otro lado, porque quienes estamos fuera de esas comunidades reconocemos que se trata de culturas diferentes. Y por último, porque se trata de comunidades que poseen una lengua determinada, la cual se habla en casa y en la comunidad. Y, muy a pesar de los esfuerzos de la Educación Intercultural Bilingüe, aún las lenguas de origen no son palanca para las oportunidades pedagógicas que permitan insertar a las niñas y a los niños en la escuela. Todo ello en el marco de un espacio común que es Venezuela.

Bibliografía

- Albó X. (1999) "Iguales aunque diferentes", Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNICEF.
- Albó X. (2002) "Educando en la Diferencia" Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNICEF.
- Aragon M. Y Alvarado, S. (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 Prehispanica" Caracas: UCAB, Editorial Arte.
- Biord, H. Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. En: *Anthropos*. Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. 2-2002.
- Biord, H. Del Pintoresquismo a la didáctica intercultural: la formación del docente indígena. En: *Anthropos?*
- Biord, H. Guías pedagógicas indígenas para la educación intercultural bilingüe. En:
- Biord, H. Multiétnicidad, 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, LUIS (2003). EDUCACIÓN ESCOLAR EN VENEZUELA. UNESR. Mimeo.
- BRUNI CELLI, JOSEFINA. (2001). EL CONTRATO DOCENTE Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL. IN *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 Piaroa: Percepciones de Tierra Blanca" Venezuela: Save the Children
- D'Elia, Yolanda y Thaís Maingón (2004) La equidad y el Desarrollo Humano. Estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad. PNUD. Mimeo.
- COLMENARES, María Magdalena (2003). Exclusión social de base étnica en Venezuela. Nota de política para el Banco Mundial – Venezuela. Versión agosto 2003.
- Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación (DAI), (1998), "Proyecto de Relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe", Caracas: Banco Central de Venezuela.
- ESPAÑA, LUIS PEDRO (2003). EL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL EN VENEZUELA. NOTA POLÍTICA. WORLD BANK. MIMEO.
- FERNÁNDEZ-SHAW, JOSÉ LUIS. (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 Sociales y Económicas Universidad Católica Andrés Bello.
- Freitez A. (1999) "La Educación y contracepción en Venezuela" en Temas de Coyuntura, N° 40. Venezuela: Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas UCAB.
- Freitez y 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 Sociales y Económicas UCAB. 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 Sociales y Económicas UCAB.
- GONZÁLEZ A., Lissette (2000): Deserción escolar y exclusión juvenil en Venezuela, Trabajo presentado para ascender a Asistente, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas
- INE (1.999) CARACTERIZACIÓN, TIPOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN MUNICIPAL DE VENEZUELA. MIMEO.
- Iribertegui R. y Martín A. (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.
- Lavandero, J. (Edit.) (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, Cynthia and Barbara Mensch (1999) Implications of Formal Schooling for Girls' Transitions to Adulthood in Developing Countries. In Bledsoe, Caroline et al. *Schooling and Fertility in the Developing World. National Research Council.* National Academy Press. Washintong, pp: 80 – 104.
- MARCHESI, ÁLVARO. (2000). UN SISTEMA DE INDICADORES DE DESIGUALDAD EDUCATIVA. *IN REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN NRO. 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.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (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: Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Seguridad y Defensa de la Presidencia de la República.

REGNAULT, BLAS (2001). LA ESTRUCTURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN VENEZUELA. IN SEMINARIO IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN VENEZUELA Y AMÉRICA LATINA. AVINA. 16-89 pp.2001

Regnault, Blas (2004). Los desafíos de la universalización de la Educación Básica e Inicial. IIES, UCAB. Temas de Coyuntura, nro. 48. En Prensa.

Regnault, Blas (2005). Escuela y significados compartidos: La asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes indígenas en Venezuela. UNICEF – UCAB. En Prensa.

Reimers, Fernando (2000). Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el siglo XXI. In *Revista Iberoamericana de Educación* nro. 23. OEI. Pp. 21-50.

Sen, Amartya (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Alianza Economía. Alianza Editorial, Madrid 1995.

Sen, Amartya (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 MICHELENA (COORD.) (2002). ESTUDIOS SELECTIVOS PARA UN ANÁLISIS DE LA POBREZA EN VENEZUELA. FACES/CENDES.

TEDESCO, Juan Carlos (2000). *Algunas tendencias en el cambio educativo*. Santiago de Chile. IIEP - UNESCO.

UNESCO. EFA GLOBAL. MONITORING REPORT. 2002.

Wieviorka, Michel (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.