

NOTAS DE POBLACIÓN

AÑO XXXI, N° 79, SANTIAGO DE CHILE



NACIONES UNIDAS

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
José Luis Machinea, Secretario Ejecutivo

CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA
(CELADE) - DIVISIÓN DE POBLACIÓN
Dirk Jaspers, Director

La Revista **NOTAS DE POBLACIÓN** es una publicación del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población, cuyo propósito principal es la difusión de investigaciones y estudios de población sobre América Latina y el Caribe, aun cuando recibe con particular interés artículos de especialistas de fuera de la región y, en algunos casos, contribuciones que se refieren a otras regiones del mundo. Se publica dos veces al año (junio y diciembre), con una orientación interdisciplinaria, por lo que acoge tanto artículos sobre demografía propiamente tal, como otros que aborden las relaciones entre las tendencias demográficas y los fenómenos económicos, sociales y biológicos.

Comité editorial:

Jorge Bravo
Juan Chackiel
José Miguel Guzmán
Susana Schkolnik

Secretaria:

María Teresa Donoso

Redacción y administración:

Casilla 179-D, Santiago, Chile
E-mail: MaríaTeresa.Donoso@cepal.org

Precio del ejemplar: US\$ 12

Suscripción Anual: US\$ 20

Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de los autores, sin que el CELADE sea necesariamente participe de ellas.

SUMARIO

Presentación	7
América Latina, población indígena: Perfil sociodemográfico en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las metas del Milenio <i>Fabiana Del Popolo y Ana María Oyarce</i>	13
Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina <i>Álvaro Bello M.</i>	53
El desarrollo humano y los pueblos indígenas <i>Carlos Batzin</i>	85
Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional <i>Susana Schkolnik y Fabiana Del Popolo</i>	101
Criterios étnicos y culturales de ocho pueblos indígenas de Chile <i>Ana María Oyarce, Malva-Marina Pedrero y Gabriela Pérez</i>	133
Métodos de estimación de la fecundidad y la mortalidad a partir de censos, una aplicación a pueblos indígenas de Panamá <i>Juan Chackiel</i>	171
Análisis individual y contextual en la identificación de los pueblos indígenas (México, 1990-2000) <i>Daniel Delaunay</i>	211
Pueblos indígenas de Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible <i>Yolanda Bodnar C.</i>	231
La asistencia escolar de la población indígena venezolana <i>Blas Regnault</i>	263

LA ASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA¹

Blas Regnault
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales
de la Universidad Católica Andrés Bello (IIES/UCAB),
Caracas, República Bolivariana de Venezuela

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una caracterización de la población indígena venezolana a partir de los resultados sociodemográficos que produjo el Censo Indígena 2001. Además, se muestra el aporte de este censo al estudio de la asistencia escolar de los grupos indígenas venezolanos en comunidades tradicionales. Se intenta responder diversas preguntas sobre la asistencia de los niños indígenas en comparación con el resto de la población venezolana y se busca saber si es posible que la información censal permita conocer las diferencias y desigualdades derivadas de las formas que toma la tasa de asistencia escolar. En este trabajo se analizan las condiciones de exclusión en que vive la población indígena venezolana, su situación educativa (nivel, asistencia y años de escolaridad) y el impacto tanto de la fecundidad como de la condición de maternidad y de alfabetización de la madre sobre la escolaridad de esa población.

¹ Esta investigación fue realizada en el IIES/UCAB para el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-Venezuela) con la intención de conocer las pautas que definen la asistencia escolar de estos grupos sociales y así generar una política escolar tendiente a la universalización de la educación básica.

ABSTRACT

This article describes the Venezuelan indigenous population on the basis of the sociodemographic data produced in the 2001 Indigenous Census. It also shows how this census has contributed to the study of school attendance by Venezuelan indigenous groups in traditional communities. The author seeks to respond to various questions on the attendance of indigenous children as compared with that of the rest of the Venezuelan population and attempts to determine whether the census information reveals the differences and inequalities derived from the different rates of school attendance. The situation of exclusion in which the Venezuelan indigenous population lives is examined as well as their situation with regard to education (level of education, school attendance and years of schooling) and the impact of fertility, maternity and the mother's illiteracy on the schooling of this population.

RÉSUMÉ

Cet article contient une caractérisation de la population autochtone vénézuélienne sur la base des résultats sociodémographiques du Recensement indigène de 2001. Il souligne également l'apport de ce recensement à l'étude de la fréquentation scolaire des groupes autochtones vénézuéliens dans les communautés traditionnelles. L'objectif de cette étude est de tenter de répondre à plusieurs questions relatives à la fréquentation des enfants de familles autochtones de la population vénézuélienne et chercher à déterminer si les données censitaires peuvent permettre d'établir les différences et les inégalités sur la base des courbes de fréquentation scolaire. Cet article contient une analyse des conditions d'exclusion dans lesquelles vit la population autochtone vénézuélienne, sa situation en matière d'éducation (niveau, fréquentation et scolarisation), ainsi que l'impact de la fécondité et de la condition de maternité et l'analphabétisme de la mère sur la scolarité de la population.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata dos aspectos del tema de la población indígena venezolana. Por un lado se caracteriza a esta población a partir de los resultados sociodemográficos que ha producido el censo indígena y, por el otro, se muestra el aporte de este censo al análisis de la asistencia escolar de los grupos indígenas venezolanos en comunidades tradicionales.

Se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Asisten los niños indígenas a la escuela de la misma manera que el resto de la población venezolana? ¿Cómo asisten? ¿La información censal nos permite conocer las diferencias y desigualdades a partir de la tasa de asistencia escolar?

La asistencia escolar de las poblaciones indígenas se entiende más allá de la mera “proporción de individuos que en edad escolar asiste a algún centro educativo con relación a la población total de esa misma edad”. El objetivo es resaltar las formas que toma la asistencia escolar por edad y sexo en la información censal referida a este tema.

Con la información censal disponible en 2001 podemos conocer que 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. Así, la asistencia escolar indígena depende de las condiciones materiales y educativas de cada familia, las condiciones de género y edad de sus miembros y de las opciones institucionales en cada comunidad. Sin embargo, es difícil discriminar las diferencias sociológicas, demográficas y antropológicas existentes en cada comunidad.

La asistencia escolar es el indicador que sintetiza el encuentro entre la oferta educativa y la decisión de las familias indígenas con competencias educativas sobre los niños. En otras palabras, 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 diversas.²

² La asistencia escolar puede ser vista como una forma de expresión del grado de libertad cultural que posee el sistema escolar venezolano (D'Elia y Maingón, 2004).

I. ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA

A. Pueblos indígenas venezolanos

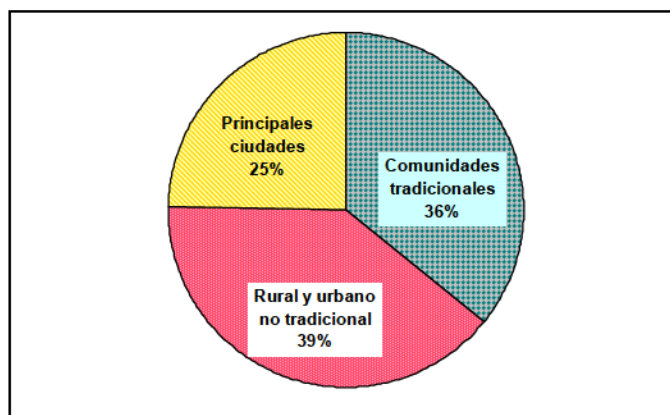
En el Censo Indígena de 2001 se registraron 32 etnias, con una variedad de más de 30 lenguas autóctonas y ubicadas en 48 municipios. De los 230.54,210 habitantes que tiene el país, 511.329 personas se autodefinieron como de algún pueblo indígena (2,2% de la población total). Un poco más de un tercio habita en sus comunidades tradicionales, mientras que el resto, es decir 64,1%, lo hace en lugares no tradicionales (tanto en zonas urbanas como en rurales). La información sobre la población indígena ubicada en zonas no tradicionales fue captada en el Censo General de Población de 2001 mediante una pregunta de autorreconocimiento (cuadro 1).

Cuadro 1
POBLACIÓN INDÍGENA DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Año	Población indígena	Porcentaje de la población total de la República Bolivariana de Venezuela
1982	140 562	0,96
1992	309 933	1,5
2001	511 329	2,2

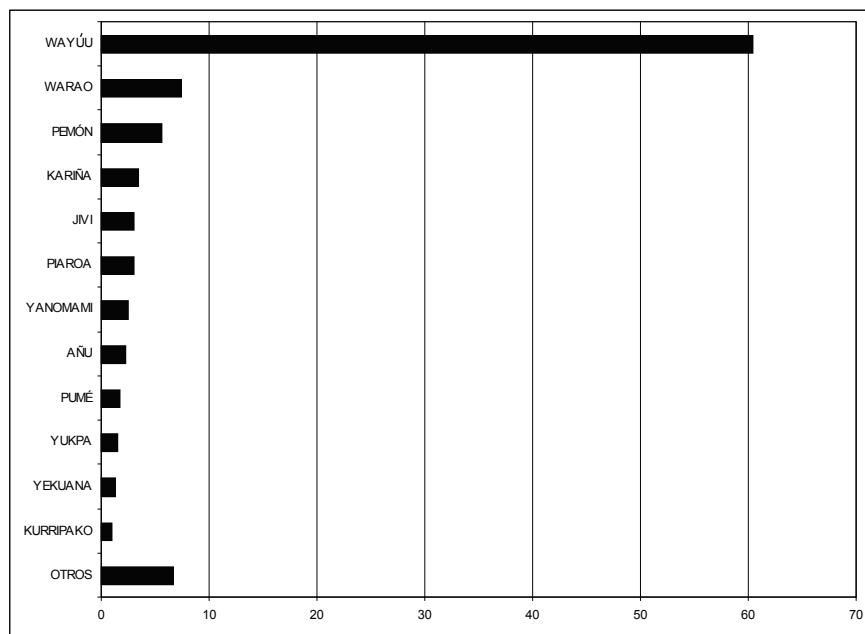
Fuente: OCEI, 1982, 1992 (República Bolivariana de Venezuela 1985, 1993), INE, Censo General de Población y Vivienda, 2001.

Gráfico 1
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. UBICACIÓN
DE LA POBLACIÓN INDÍGENA POR ÁREA



Fuente: INE, Censo Indígena 2001.

Gráfico 2
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.
PRINCIPALES ETNIAS INDÍGENAS VENEZOLANAS
(Porcentajes)



Fuente: Censo Indígena 2001.

Del total de personas que conforman la población indígena, 126.652 (25%), habita en las principales ciudades y su mayor concentración se da en el Estado Zulia (90%) –en los municipios Maracaibo y San Francisco– con una población mayormente de la etnia wayúu (aproximadamente 113.983 individuos). El resto de los habitantes indígenas en grandes ciudades se encuentra en Caracas, Barquisimeto, Puerto La Cruz y Barcelona, entre otras ciudades. Es destacable la presencia de la etnia wayúu en la ciudad de Maracaibo (municipios Maracaibo y San Francisco), donde representa 13% de la población total. Esa población indígena vive en el Estado Zulia, que registra los mayores niveles de desigualdad entre las zonas rurales y las zonas urbanas, dada la presencia de un enclave petrolero; no obstante, Zulia es uno de los Estados más pobres del país, con 34% de hogares en situación de pobreza para 2001 en tanto que el promedio nacional es de 27,6%.

Los pueblos más numerosos son el wayúu (60,5%), el warao (7,4%), el pemón (5,6 %), el kjariña (3,4 %), el pueblo jivi (3,0%), el piaroa (3,0%) y el añu (2,3%). Los otros 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 172 017 indígenas y esa cifra asciende a 183 343 personas al incluir a 4 262 personas empadronadas en el Censo Indígena sin haber sido reconocidas como tales. Se agregaron, además, 2.064 personas que no declararon el pueblo indígena de pertenencia. Igualmente, esa cifra ha incorporado un volumen estimado de 5 000 personas de las comunidades yanomami, que residen en el Municipio Alto Orinoco, las que no pudieron ser empadronadas y cuyas características se desconocen.

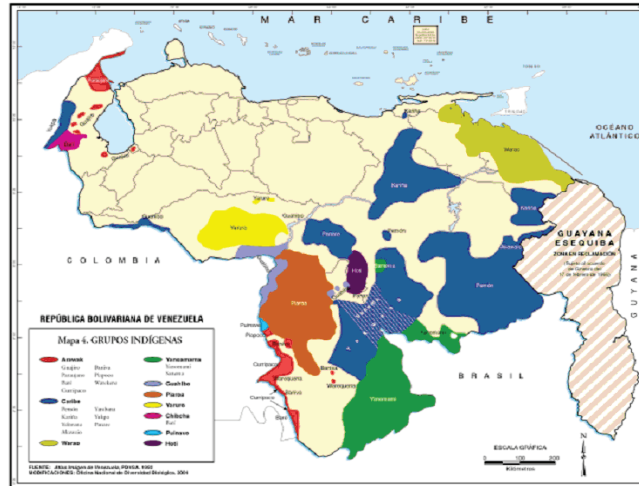
La distribución de la población indígena que vive en asentamientos tradicionales no es muy diferente a la distribución promedio nacional. Los pueblos con mayor representación poblacional siguen siendo el wayúu (20%) localizado en el Estado Zulia; el warao (17%), que se asienta en los Estados Delta Amacuro y Monagas, y los pemones (14%) concentrados en el Estado Bolívar. Seguidamente se encuentran, con un peso poblacional bastante menor, los piaroa (8%), los jivi (6%) y los yekuana (3%), ubicados en los Estados Amazonas y Bolívar, los kariña (7%), asentados en los Estados Anzoátegui y Bolívar, los pumé (4%) en Apure, los yanomami (4%) en el Amazonas y los yukpa (4%) en Zulia (véase el 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, lo que la mantiene no sólo segregada geográficamente sino, además, excluida del acceso a servicios sociales básicos y descapitalizada cultural, social y políticamente (Regnault, 2005; Colmenares, 2003).

B. Exclusión y discriminación de la población indígena venezolana

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 idea –por cierto errónea– de que si existía población indígena era en cantidad ínfima y con tendencia a desaparecer en un corto plazo o a dejar de ser indígena por la transculturación resultante del régimen de misiones antiguas y modernas de los procesos coloniales y neocoloniales y del contacto con la sociedad nacional (Biord, 2003: 53; Colmenares, 2003: 14).

Aunque en la segunda mitad del siglo XX se produjo en la República Bolivariana de Venezuela una democratización y una modernización de los servicios sociales básicos –como salud y educación– que conllevó 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 1960 se iniciaron importantes procesos de reflexión

Recuadro 1
DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS PRINCIPALES GRUPOS INDÍGENAS VENEZOLANOS



Grupos indígenas declarados en Venezuela en el Censo General de Población y en el Censo Indígena 2001

AKAWAYO	GAYON	MAKUCHI	TUKANO (Posible Brasil o Colombia)
AÑU	GUAJIBO	MAPOYO	TUNEBO
ARAWAK	GUANANO (Brasil o Colombia)	MATAKO (Flia Argentina)	WAIKA (Posible subgrupo aka sapé)
ARUTANI	INGA (posibles emigrantes Colombia)	PIAPOKO	
ARAWAKO (grupo arawak)	JAPRERIA (Posible subgrupo yukpa)	PIAROA	WAIKERÍ
AYAMAN	JIRAHARA	PIGMEO	WAPISHANA
BANIVA	HODI	PÍRITU (Posible subgrupo cumanagoto)	WARAO
BARÉ	KARIÑA	PUINAVE	WAREKENA
BARI	KECHWA (posibles Perú o Bolivia)	PUMÉ	WAYÚU
CAQUETÍO	KUBEO (posibles, Brasil o Colombia)	SÁLIVA	YANOMAMI
CARIBE	KUIVA (posible subgrupo guahibo)	SANEMÁ	YAWARANA
CHAIMA	KUMANAGOTO	SAPÉ	YEKUANA
CHIBCHA	KURRIPAKO	TIMOTO CUICA	YERAL
EÑEPÁ	MAKO		YUKPA

Los indígenas son uno de los segmentos socioculturales y lingüísticos más diversos de la población total venezolana. Biord (2003) caracteriza así a los 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 kari'ñas, los waraos, los wayúu, los jivi, los piaroa 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 se detecta etnogénesis: los chaimas, los guaiquieres, los cumanagotos, entre otros y, c) los indígenas genéricos, que constituyen aquellos pueblos indígenas que se caracterizan por una fragmentación excesiva de su cultura propia, recuerdan sus orígenes amerindios, conservan muchos rasgos culturales y fenotípicos, pero olvidaron su etnia. En el Censo de Población y Vivienda 2001, 21.197 personas se reconocieron como indígenas sin saber con exactitud a qué pueblo indígena pertenecen (4,15% de la población indígena total del país).

Recuadro 2

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

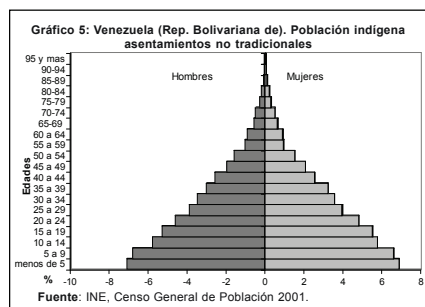
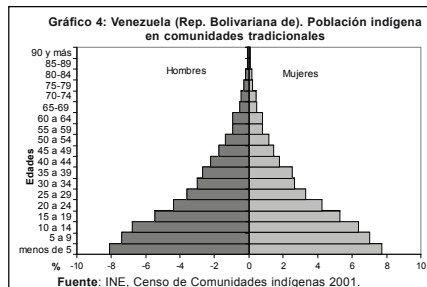
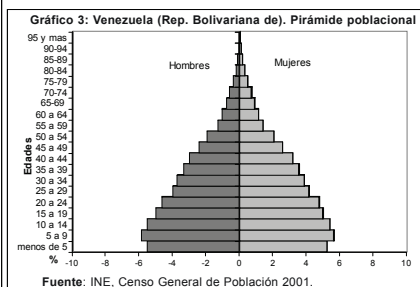
Contrariamente a la creencia de que la población venezolana viene mostrando un proceso de envejecimiento por la base, expresándose en una reducción histórica del peso de la población menor de 15 años (Freitez y Di Brienza, 2003), la población indígena muestra una estructura completamente diferente expresada en una pirámide poblacional indígena que varía según se encuentre en una comunidad tradicional o en un asentamiento rural o urbano no tradicional.

La pirámide poblacional venezolana del Censo de 2001 revela que de los 23 millones de habitantes del país, 33,1% y 4,9% son, respectivamente, los menores de 15 años de edad y 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 las poblaciones indígenas que viven en asentamientos tradicionales (gráfico 4) se observa que un 44,3% se encuentra en los grupos etarios menores a 15 años de edad y un 3% corresponde a 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 (Rep. Bolivariana de) en 1961 cuando el país en su conjunto recién iniciaba su período de transición demográfica, con 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 a un 10%.

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



dentro de los pueblos indígenas, entre sus líderes y entre diversos actores aliados que inician un proceso de cuestionamiento de la discriminación étnica en América Latina, con repercusiones en la República Bolivariana de 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, para que tanto el Estado como la población mayoritaria nacional respeten sus características socio-culturales. Esto, sin embargo, no ha tenido lugar en la práctica (Colmenares, 2003).

Contrariamente a la creencia de la desaparición de la población indígena venezolana, recientes empadronamientos han revelado la presencia de un grupo poblacional importante, lo que influyó tanto en los esfuerzos por obtener información en zonas de difícil acceso en el Censo de Comunidades Indígenas, como en la inclusión en el Censo General de Población y Vivienda 2001 de una pregunta –dirigida a todos los venezolanos– que buscaba conocer a los pertenecientes a un pueblo indígena. Esto produjo una reducción progresiva de la tasa de omisión censal, arrojando resultados en los que se refleja un aparente aumento de la población.

Los pueblos indígenas venezolanos están distribuidos en mayor proporción en el nordeste del país, en el Estado Delta Amacuro, específicamente en el Delta del Orinoco; en el sur del Estado Bolívar, haciendo frontera con Guyana y Brasil; en Amazonas, cercanos a la frontera con Brasil y Colombia; en el suroeste (en el Estado Apure), haciendo frontera con Colombia; y al noroeste, en el Estado Zulia, compartiendo frontera con Colombia. Así, 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; sin embargo, los pueblos indígenas han logrado consolidar allí algunas brechas de autonomía cultural pese a que el contacto con la sociedad nacional ha sido inevitable y transculturador, con perjuicios para los indígenas en aspectos como nutrición, salud, calidad ambiental y otros. Simultáneamente, y producto de la vasta influencia de los mercados, surgieron necesidades de consumo antes inexistentes y se introdujeron valores diferentes a los tradicionales, transformando los usos y costumbres. Este grupo minoritario ha sido fuertemente excluido, segregado geográficamente, excluido de los servicios sociales básicos y descapitalizado cultural, social y políticamente (Bjord, 2004; Colmenares, 2003).

La población indígena no sólo se encuentra en esas regiones de refugio sino también en otras áreas del territorio nacional. Su distribución tiene una diferenciación importante, que da cuenta de la complejidad demográfica. Tal como lo referíamos anteriormente, el 36% de 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 la República Bolivariana de Venezuela.³

En resumen, la población indígena se encuentra en una grave situación de pobreza y concentrada en los municipios con mayores niveles de exclusión social. La mayor exclusión se encuentra en 62 municipios ubicados en la Sierra de Perijá, Amazonas, Delta Amacuro, Sucre y los llanos de Cojedes y Apure, donde habita un 8% de la población, compuesta tanto por población indígena como por población dedicada a actividades agrícolas. En contraparte, la menor exclusión se concentra en las grandes ciudades y en sus áreas de influencia, que se encuentran en la región central y centro occidental del país, con amplia actividad industrial, petrolera y turística. Así, los 35 municipios que concentran un 25% de la población venezolana presentan índices de exclusión mínima, seguidos de 24 municipios que cobijan al 31% de los habitantes de la República Bolivariana de Venezuela, con una baja exclusión social. Los 165 municipios restantes –que agrupan al 35% de la población– tienen índices de exclusión media (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 los mayores índices 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 así como la que caracteriza a los municipios fronterizos. Históricamente, estos municipios acumulan brechas de exclusión en analfabetismo, asistencia escolar y tasa de mortalidad infantil, entre otras, y así lo demuestran los datos de 1990 (cuadro 2) (IIES, 1999).

Cuadro 2
TRES MUNICIPIOS VENEZOLANOS CON MAYOR ÍNDICE DE EXCLUSIÓN. 1990

Entidad federal	Municipio	Índice de exclusión	Hogares pobres (%)	Hogares en pobreza extrema (%)	Viviendas inadecuadas (%)	Tasa de mortalidad infantil	Tasa de analfabetismo
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: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Mapa de exclusión, sobre la base de INE, Mapa de pobreza, Censo de 1990.

³ 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).

Este análisis se complementa con los datos sobre la situación de pobreza que, para el año 2001, presentan los municipios indígenas en función de la condición de los hogares. Según fuentes oficiales, hay un 27,6% de hogares pobres en la República Bolivariana de Venezuela, mientras que en los municipios indígenas estos representan un 40,55%. Los hogares en pobreza extrema alcanzan al 7% y en los municipios indígenas alcanzan un 12,2% (cuadro 3).

Aunque en la última década se observa una disminución de los hogares en pobreza extrema en los municipios indígenas (de 33,87 % a 12,19%) en comparación con el total nacional de hogares en esa condición, en 2001 persiste una brecha de 5 puntos porcentuales entre ambos grupos.

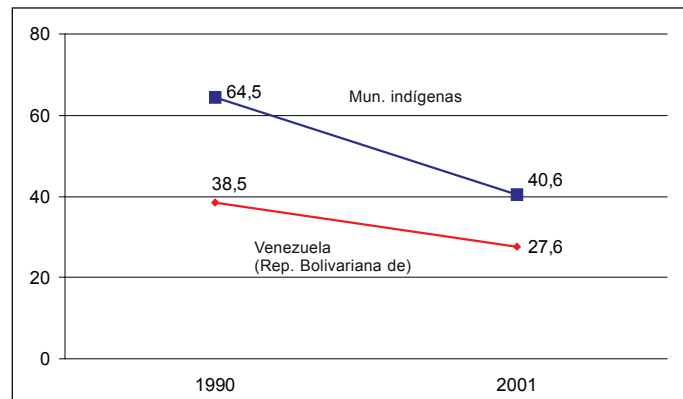
Los gráficos 6 y 7 ilustran la situación de los hogares pobres en la República Bolivariana de Venezuela entre 1990 y el 2001. Los datos registran una disminución de hogares pobres tanto en municipios indígenas como en municipios donde la población es en su mayoría no indígena; sin embargo, se mantiene una brecha de 12 puntos porcentuales.

Cuadro 3
**PORCENTAJE DE HOGARES POBRES POR MUNICIPIOS.
 NACIONAL E INDÍGENAS**

	No pobres (%)	Pobres no extremos (%)	Pobres extremos (%)	Pobres (%)
Hogares (total país)	72,36	20,64	7,00	27,64
Hogares en municipios indígenas	59,45	28,36	12,19	40,55

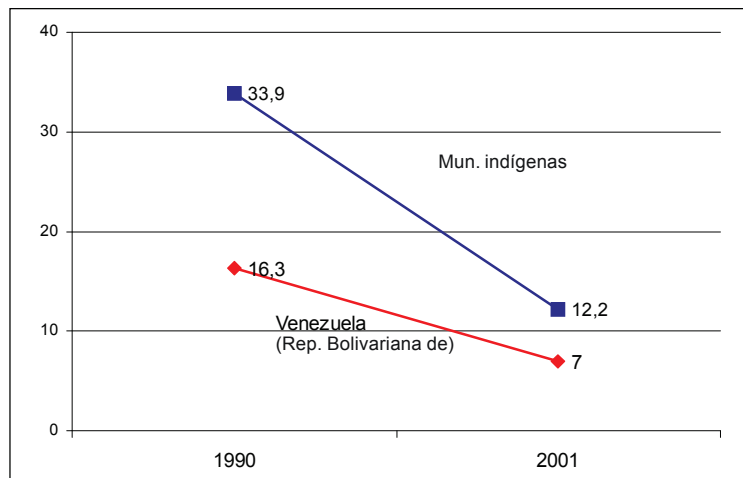
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población 2001. Mapa de Pobreza 2001, Cálculos preliminares.

Gráfico 6
PORCENTAJE DE HOGARES POBRES EN MUNICIPIOS INDÍGENAS 1990 Y 2001



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

Gráfico 7
**PORCENTAJES DE HOGARES EN POBREZA EXTREMA
 EN MUNICIPIOS INDÍGENAS**



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

II. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

En este capítulo se describe la situación educativa de la población indígena, buscando reconocer las pautas en las que se enmarca la asistencia escolar con énfasis en la situación educativa por género y edad y en diversos aspectos relacionados con la oferta educativa. Se tomarán en cuenta también los factores sociales asociados con la asistencia escolar y la permanencia en la escuela: la fecundidad, la condición de maternidad y de analfabetismo de la madre.

En efecto, la asistencia y permanencia en el sistema escolar de la población indígena de 3 a 19 años –particularmente en el caso de las niñas– reflejan decisiones familiares que deben ser consideradas en circunstancias especialmente difíciles, en las que se combinan las oportunidades escolares de cada comunidad y los proyectos de vida familiar e individual.

A. El analfabetismo en la población indígena venezolana

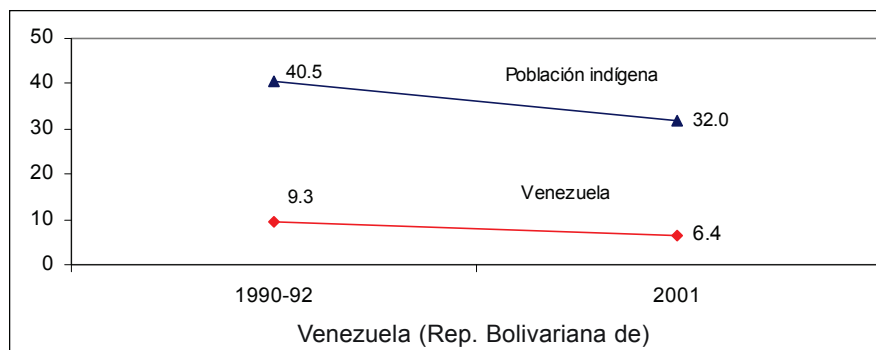
El analfabetismo afecta a 107 406 indígenas, frente a un total nacional de analfabetos registrados en la República Bolivariana de Venezuela de 1 154 013 personas. Se observa, sin embargo, un descenso histórico en los índices de analfabetismo: en el censo de comunidades indígenas de 1992 se registró

un 40.1% de analfabetos, cifra que descendió a 32% en el censo de comunidades de 2001. En términos relativos, se aprecia un descenso de 8 puntos en el período (gráfico 8).

En las comunidades tradicionales se observa que, si bien muchas veces se alcanzan 1 ó 2 años de escolaridad, todavía persiste el analfabetismo. En otras palabras, hay una población que ingresó a la educación formal pero que no logró continuar en el sistema.

La tasa de analfabetismo (en castellano) de la población indígena varía según su residencia en comunidades tradicionales o en zonas no tradicionales. En el cuadro 4 se aprecia que el porcentaje de personas no alfabetizadas de las comunidades tradicionales (41,8%) es casi 10 puntos mayor que aquellas personas que se encuentran en zonas no tradicionales (31,4%). En las comunidades tradicionales casi la mitad de las mujeres (47%) se encuentra en situación de analfabetismo, lo que significa un 9,3 puntos porcentuales por encima de la tasa de analfabetismo de los hombres indígenas (37,7%). La brecha entre hombres (30,4%) y mujeres (32,8%) indígenas en condición de analfabetismo en zonas no tradicionales llega a los 2,4 puntos porcentuales.

Gráfico 8
VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). PORCENTAJE DE 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.

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

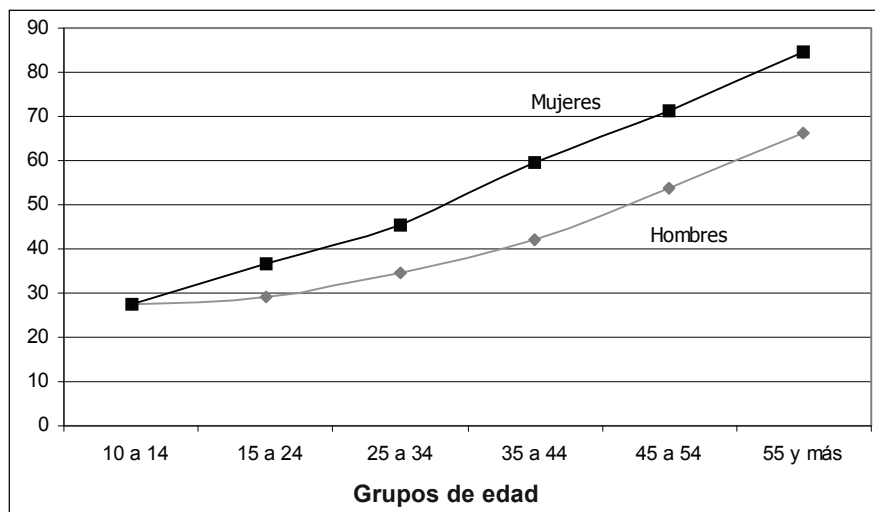
	Hombres	Mujeres	Total
Comunidades tradicionales	37,7	47,0	41,8
Zonas no tradicionales	30,4	32,8	31,4
Venezuela	6,3	6,6	6,4

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población y Censo de Comunidades Indígenas 2001.

En las comunidades tradicionales, la brecha entre hombres y mujeres indígenas según grupos de edad puede presentar, en ocasiones, una disparidad de hasta 20 puntos porcentuales (gráfico 9). Cabe resaltar, sin embargo, que el comportamiento de la tasa de analfabetismo por generación viene cambiando levemente su patrón. En efecto, el gráfico 9 muestra que aunque la tasa de analfabetismo en los grupos más jóvenes sigue siendo elevada (cerca al 30%), es más baja que en los grupos de edad que comienzan a los 25 años. Por su parte, en la generación de 10 a 14 años ya no se observan diferencias significativas entre la población masculina y la población femenina analfabeta. En cambio, en los de 25 y más años la brecha entre mujeres y hombres aumenta. Las mujeres de 45 a 55 años superan a los hombres en 15 puntos porcentuales y las de 55 y más años en 20 puntos porcentuales, con tasas de 70% y 85%, respectivamente.

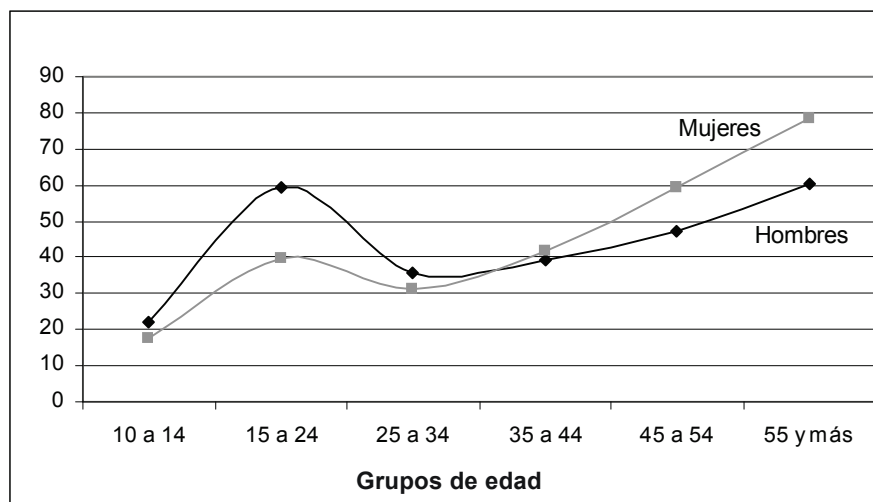
La población indígena analfabeta en el área rural no tradicional viene mostrando, por generaciones, algunas diferencias que corresponde resaltar (gráfico 10). En primer lugar, su tasa de analfabetismo es inferior a la tasa de analfabetismo de la población indígena de las comunidades tradicionales. Además, los hombres superan en analfabetismo a las mujeres desde los 10 hasta los 34 años. La población analfabeta femenina no indígena en las áreas rurales de la República Bolivariana de Venezuela es de 27,4% y la masculina

Gráfico 9
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). PORCENTAJE DE ANALFABETAS
 POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO EN COMUNIDADES INDÍGENAS**



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001

Gráfico 10
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASA DE ANALFABETISMO
 DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE HABITA EN ÁREA RURAL**



Fuente: INE, Censo General de Población, 2001

no indígena es de 28,3%, mientras que las mujeres indígenas en área rural tienen una tasa de 42,9% similar a la de los hombres (42,6%). Llama la atención, sin embargo, que en el grupo de 15 a 24 años, la población analfabeta masculina indígena llega a casi el 60%, mientras que la población femenina indígena presenta un nivel menor (40%) de analfabetismo. Es probable que estas diferencias entre las tasas femeninas y masculina, en estas edades, se deban a que los servicios educativos en las zonas rurales para estas generaciones son más accesibles, aumentando con ello la probabilidad de asistir a la escuela, sobre todo en el caso de la población femenina.

En las zonas urbanas, la población indígena muestra una sensible diferencia con la población de las zonas tradicionales y de las rurales. Aunque su inserción en el sistema educativo no sea del todo exitosa, la disminución del analfabetismo es significativa, debido a que detrás de esta disminución se encuentra la manera cómo la lógica urbana se impone y obliga a la alfabetización de los individuos que allí se integran. En todo caso, la población femenina presenta niveles de analfabetismo sólo levemente menores que la población masculina entre los 10 y los 24 años.

Es posible decir que la evolución general de las tasas de analfabetismo se vería afectada por los cambios del sistema escolar venezolano, que parece no haberse expandido en las comunidades rurales, a diferencia de las zonas más urbanizadas donde las generaciones de mayor edad tienen cierto nivel

de escolaridad, en todo caso menor que la población no indígena. En el caso de los mayores de 35 años, su tasa de analfabetismo obedece a un acceso nulo a la educación, por causa de la ausencia de una oferta educativa oportuna; entonces, o no cuentan con algún nivel de escolaridad o sólo poseen uno muy restringido.

B. Nivel educativo alcanzado y años de escolaridad

En la República Bolivariana de Venezuela, la educación básica/primaria ha logrado una mayor masificación y la consiguiente mayor facilidad de acceso y permanencia de las personas en el sistema. Es significativo el comportamiento de este indicador para el caso de la población indígena. En el cuadro 5 se observa que el 46,6% de la población masculina de 15 años y más alcanzó el nivel de básica/primaria, que el 8,3% accedió al nivel medio y tan sólo 1,2% al nivel educativo superior. En contraposición, la población femenina indígena registra un porcentaje menor (37,7%) en el nivel educativo de básica/primaria que la población masculina y lo mismo sucede en la educación media (6,5). Esta situación se invierte en el nivel superior, donde el 1,6% de las mujeres ha logrado alcanzarlo, frente al 1,2% que registran los hombres. Este hecho indica un mayor logro educativo de la población femenina, siempre y cuando se logre superar la exclusión educativa en los niveles anteriores.

Es notorio el porcentaje de población indígena que declara no poseer ningún nivel educativo, evidenciando una exclusión que, en el caso de las mujeres, sobrepasa su porcentaje en todos los niveles. En el caso de la población masculina, el porcentaje de los que no alcanzan ningún nivel educativo está cercano a la población que ha logrado el primer nivel de escolaridad, y ello refleja el muy bajo acceso al sistema educativo que tiene la población indígena.

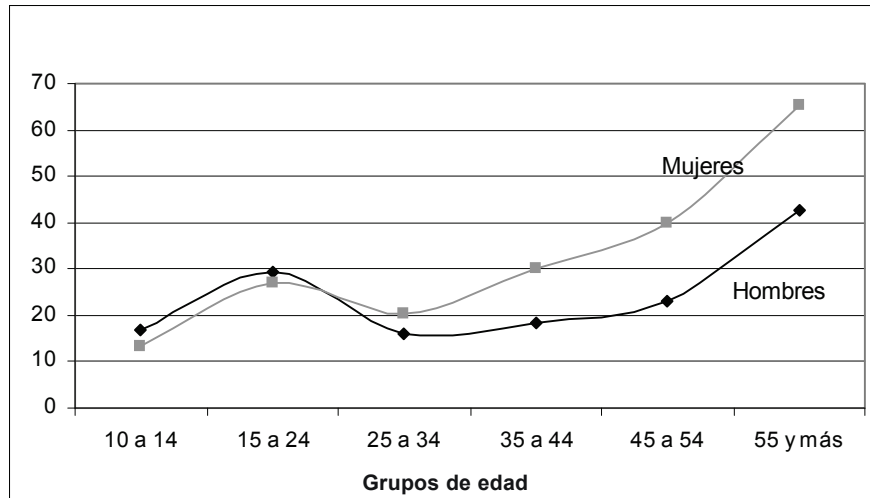
Los años promedios de escolaridad (gráfico 12) dan cuenta de manera más específica de las diferencias entre la población indígena femenina y la

Cuadro 5
POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN NIVEL
EDUCATIVO Y SEXO. ZONAS TRADICIONALES

Nivel	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

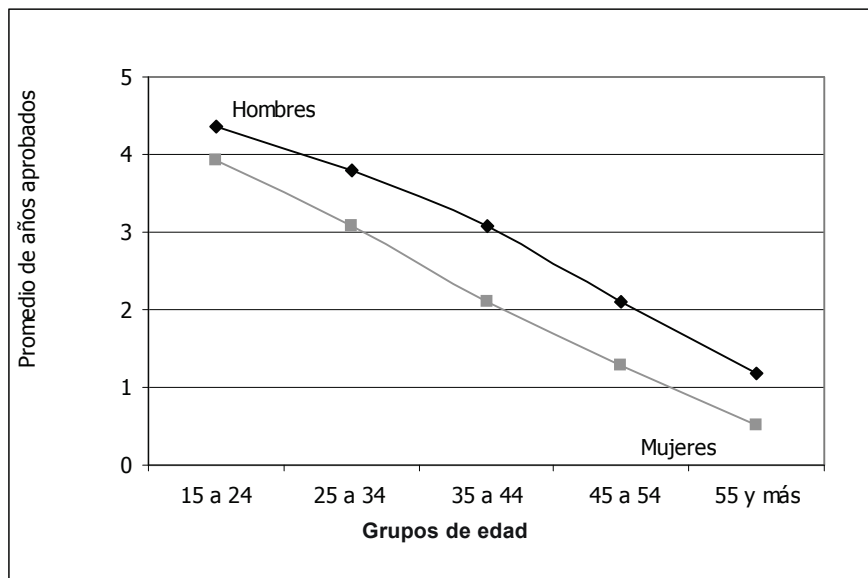
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

Gráfico 11
VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE HABITA EN ÁREA URBANA



Fuente: INE, Censo General de Población, 2001.

Gráfico 12
VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

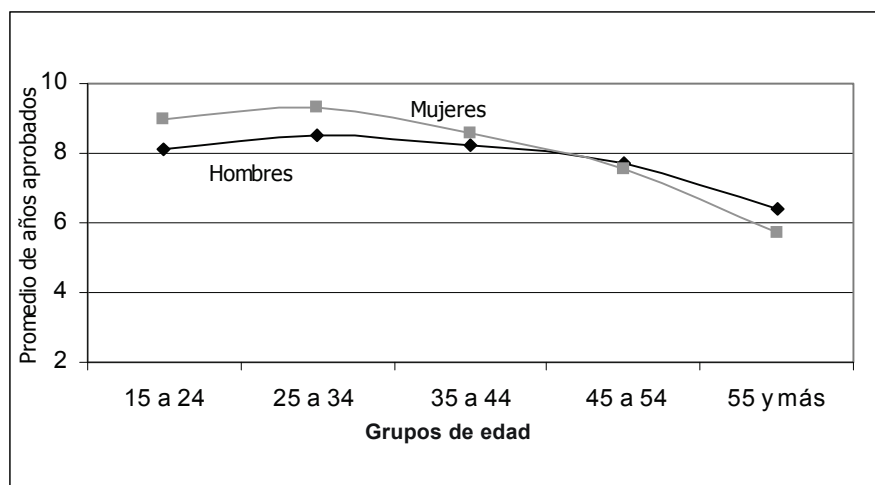
masculina, al tiempo que reflejan la relación de la población con el sistema educativo venezolano, siendo que el promedio de años de estudio está muy por debajo de los diez años que el Estado pretende garantizar como derecho de la población.

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 que el de la población masculina y, al mismo tiempo, los niveles alcanzados en básica y media son menores que los de los hombres.

Si bien el promedio de escolaridad es mayor entre los 15 y 24 años y va descendiendo hasta los 55 años y más, la brecha entre géneros se mantiene, y varía desde los grupos de menor edad y entre la población femenina y masculina desde un cuarto de año, mientras que en el caso de los grupos de 55 años y más es de medio año; la brecha más elevada (un año de diferencia) se da en el grupo de 35 a 44 años.

Es importante remarcar la diferencia que se aprecia entre el gráfico 12 –correspondiente a los años de escolaridad de la población indígena– y el gráfico 13 –en el que aparecen los años promedio de escolaridad de la población venezolana–. Llama la atención que, en las generaciones más jóvenes, la relación observada se encuentre invertida respecto a la de los

Gráfico 13
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD
 POBLACIÓN TOTAL POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO**



Fuente: INE, Censo General de Población, 2001.

años promedio de escolaridad de la población indígena. Aun cuando los grupos de menos edad de la población indígena aumentaron su nivel de escolaridad, la brecha entre este grupo y la población venezolana continúa y se mantiene generación tras generación, evidenciando tanto una situación de exclusión como diferencias de género en el sistema educativo que, con frecuencia, quedan ocultas cuando se hace un análisis general o se utilizan los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Deportes.

En el caso de la población indígena ubicada en zonas urbanas (cuadro 6), aproximadamente el 68% de la población alcanza un nivel de básica o mayor, es decir, casi el 58,6% (16 puntos porcentuales más que en las zonas tradicionales) logra completar la educación básica, y el 8,4% completa el nivel medio. Es probable que, debido a circunstancias propias de las zonas urbanas, la oferta educativa permita a los niños y niñas indígenas tener mayor acceso a la educación, lo que permitiría elevar el nivel educativo general de la población.

Cuadro 6
POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS POR NIVEL EDUCATIVO Y SEXO
EN ZONAS URBANAS

	Hombres	Mujeres	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: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población 2001.

C. 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.

La desigualdad educativa se observa, en primer lugar, como desigualdad primero en el acceso y luego 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 escolar indígena según municipios en los cuales se realizó el censo de comunidades es clave

para comprender dónde se debe actuar para invertir en educación indígena. Entre otras cosas, debe considerarse que las condiciones de la población indígena no son uniformes y, por tanto, la oferta tampoco debería serlo. Diversas condiciones, de orden étnico, geográfico, sociales y de edad influyen en la heterogeneidad de la demanda.

La tasa más elevada de asistencia escolar de la población de 7 a 14 años se observa en los municipios cercanos a los centros urbanos –Atures, en Amazonas– y en regiones de alta productividad económica, como Aguasay, en Monagas y Callao, en Bolívar; en estas zonas, la tasa de asistencia para esas edades se ubica entre el 81,2% y el 91,2%. Las zonas con tasa de asistencia escolar menor a 42,7% son el municipio del Alto Orinoco, en el Estado Amazonas y todo el Estado Delta Amacuro (cuadro 7).

Cuadro 7
**LOS TRES MUNICIPIOS INDÍGENAS CON *MAYOR* TASA DE ASISTENCIA
 (7 A 14 AÑOS)**

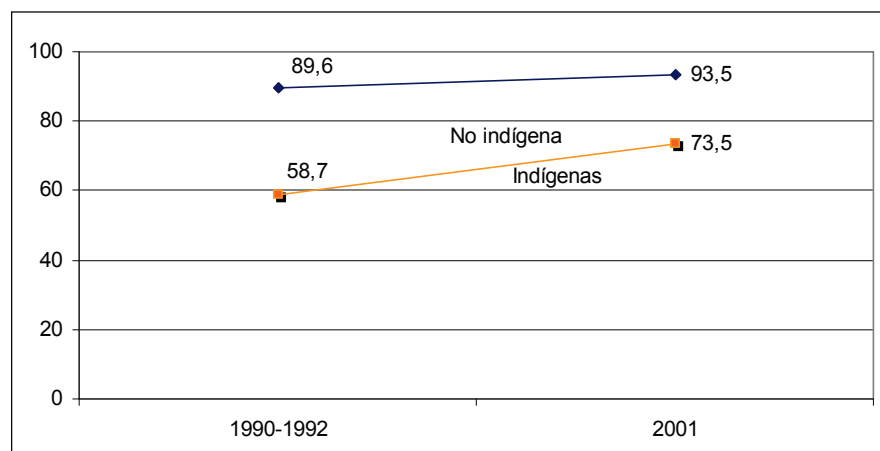
Santa Ana	Monagas	91%
Anaco	Anzoátegui	91%
Aguasay	Monagas	88%

**LOS TRES MUNICIPIOS INDÍGENAS CON *MENOR* TASA DE ASISTENCIA
 (7 A 14 AÑOS)**

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

Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

Gráfico 14
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR
 DE 7 A 14 AÑOS. POBLACIÓN INDÍGENA Y NO INDÍGENA**



Fuente: Censo General de la Población 1990 y 2001 y Censo Indígena 1992 y 2001.

Llama la atención que el Estado Zulia no registra ningún municipio con asistencia escolar baja, lo que hace suponer que, en términos de asistencia escolar, las comunidades indígenas tienen más oportunidades que en otros Estados.

A lo largo de estos años se han acumulado, entre otras, brechas de exclusión en índices de analfabetismo y asistencia escolar. El desafío de incluir a esta población es doble: por un lado, fortalece las redes institucionales del Estado destinadas a garantizar la igualdad de acceso a la educación; por otro lado, es necesario considerar las especificidades culturales de estos grupos para poder incluirlos de manera significativa. Si bien se verifica un esfuerzo por mejorar la asistencia escolar de la población indígena, esa mejoría todavía no basta si vemos la situación general del país. Probablemente ello se deba a que el esfuerzo realizado en políticas educativas en la última década no haya sido lo suficientemente equitativo; se pretende 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 Maingón, 2004).

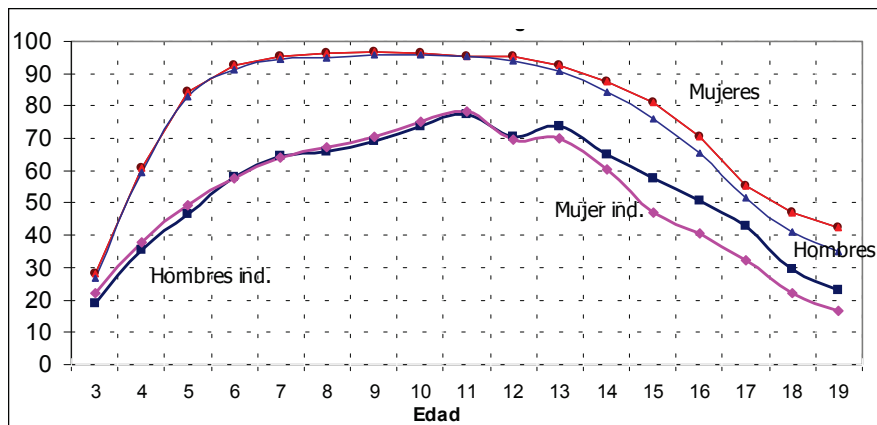
D. Caracterización de la asistencia escolar por género y edades simples

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 (gráfico 15).

Aunque la brecha entre la población total de la República Bolivariana de Venezuela y la población indígena es mayor a partir de los 7 años de edad, se mantiene constante y sin mostrar una tendencia a diferenciarse por sexo de los 3 a los 12 años. Incluso es notoria la forma en que la asistencia de 3 a 5 años de edad es levemente mayor en las niñas que en los niños, aunque no hay diferencias significativas. Las diferencias comienzan a los 13 años, cuando la asistencia femenina comienza a caer y se genera una brecha entre ésta y la masculina de hasta 10 puntos porcentuales. Esta brecha se mantiene hasta los 18 años, para bajar 8 puntos porcentuales a los 19 años, cuando las oportunidades educativas se han cerrado en los municipios indígenas.

La asistencia toca su punto de mayor porcentaje entre los 11 y los 13 años, con una tasa superior al 70% en ambos sexos. Sin embargo, a partir de

Gráfico 15
 VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR
 Y COMUNIDADES INDÍGENAS



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

los 13 años, la asistencia desciende y de manera más pronunciada en las niñas.

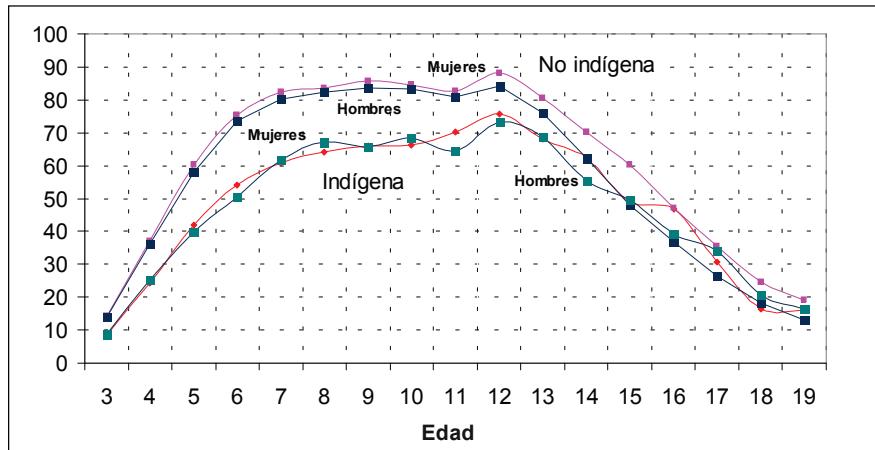
Entre los 11 y los 13 años, los niños y niñas pueden estar asistiendo a cualquier grado y, en efecto, a partir de esas edades se registra un alto nivel de asistencia a grados con edades no acordes con lo esperado oficialmente. Es lo que en la literatura especializada toma el nombre de **extraedad**, 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, y se registra una matrícula en esa condición de 28%. En el sexto grado, la extraedad llega a 37% en las niñas y 32% en los niños con más de 14 años (cifras MECD, 2001-2002; cálculos propios). La extraedad es un fenómeno que conduce al abandono escolar y produce bajos niveles de aprendizaje y altos niveles de repitencia (López, 1998).

Mientras mayor es la repitencia, más alta será la probabilidad de fracaso escolar, con el consiguiente aumento de la probabilidad de abandono (González, 2000). Este hecho se ve corroborado por los resultados del Censo de Comunidades Indígenas: el porcentaje de población femenina de 12 a 19 años que está en situación de extraedad (cuadro 8) alcanza niveles altos a partir de los 13 años de edad.

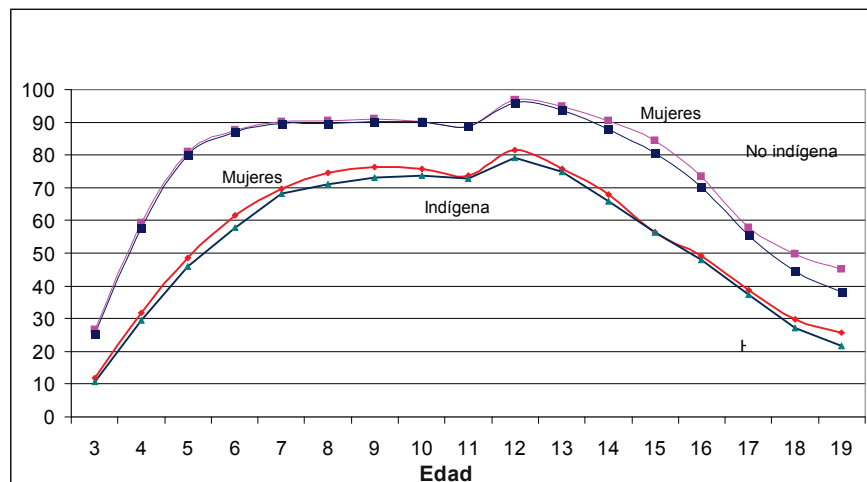
Diferente es la situación que se observa en las poblaciones indígenas de las zonas no tradicionales. En el área rural la diferencia oscila entre 5 y 10 puntos porcentuales entre la población indígena y la no indígena. Sin embargo, a partir de los 13 años el descenso en ambas poblaciones tiene similar magnitud. Por otra parte, en la población indígena no se observan diferencias significativas

Gráfico 16
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR RURAL
 INDÍGENA Y NO INDÍGENA**



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

Gráfico 17
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR
 URBANA INDÍGENA Y NO INDÍGENA**



Fuente: INE, Censo General de Población 2001.

entre la asistencia de los niños respecto a las niñas. Sin embargo, la asistencia de los niños presenta mayor irregularidad que en el caso de las niñas, y éstas quedan por encima de aquellos a partir de los 14 años.

La asistencia escolar en estas zonas va creciendo: se duplica de los 3 a los 5 años y alcanza un porcentaje por encima del 50% a partir de los 6 años

de edad: su punto más elevado se ubica a los 12 años, cuando alcanza el 70%. Es dable, entonces, concluir que el problema de exclusión escolar que viven las comunidades indígenas en zonas rurales no tradicionales es similar al que viven las familias rurales no indígenas.

La población indígena que reside en *zonas urbanas* registra una diferencia notable, sobre todo porque la asistencia escolar indígena sobrepasa el 70% a partir de los 7 años de edad y alcanza cerca de 80% en las niñas a los 13 años. En el caso de las niñas y niños indígenas, la asistencia es mayor en las primeras, y la diferencia oscila entre 1 y 2 puntos porcentuales. Evidentemente, la diferencia sigue presente al comparar la población indígena con la no indígena, y hay entre 18 y 20 puntos porcentuales de diferencia.

E. 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, 6o grado en Nabasanuka. 21 años

El porcentaje de extraedad aumenta desde los 13 hasta los 18 años de edad, cuando se registra casi un 50% de adolescentes mujeres cursando sexto, séptimo, octavo o noveno grado de educación básica.

En consecuencia, se trata de una población con altos niveles de repitencia escolar y alta probabilidad de fracaso en el sistema. Es muy probable que allí esté la razón que explique la inasistencia a partir de los 13 años, y que, a su vez, sea la causa de que cambien los proyectos personales de las adolescentes, dejando la escolaridad en un segundo plano.

Cuadro 8
PORCENTAJE DE NIÑAS Y ADOLESCENTES SEGÚN CORRESPONDENCIA ENTRE EDAD Y GRADO DE ESTUDIO

Edades	Extraedad 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: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo de Comunidades Indígenas, 2001. Cálculos propios.

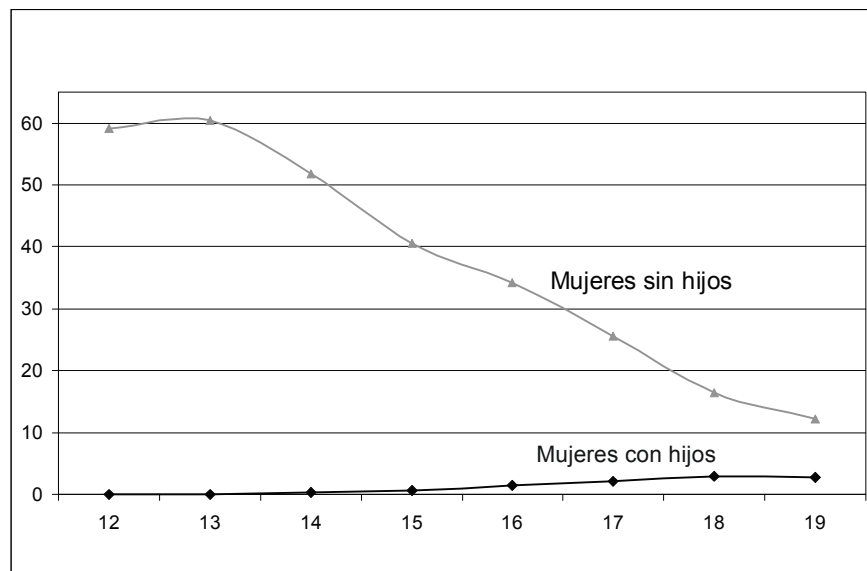
¹ Con tres años o más por encima de la edad oficial esperada.

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

En el gráfico 18 se observa que la tasa de asistencia escolar baja abruptamente a partir de los 14 años en el caso de mujeres sin hijos, lo que indica que la entrada en la edad fértil no es la causa de la inasistencia escolar (no debe olvidarse 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 que corresponde a las mujeres sin hijos en el gráfico 18). La maternidad no es el evento que obliga a las mujeres que tienen entre 12 y 19 años a abandonar la escuela. Las mujeres que son madres a esas edades abandonaron la escuela con anterioridad. Es probable que el abandono de las adolescentes sin hijos se deba a su fracaso escolar, a causa de una educación poco orientada a sus especificidades.

En el grupo de adolescentes con hijos, la asistencia va de cero a menos de 5% (desde los 12 años hasta los 19 años de edad). En otras palabras, es posible que aquellas que abandonaron la educación y son madres en esas edades, consideren que la escuela dejó de ser un espacio social significativo. Es bueno preguntarse, entonces, por la diferencia de años de escolaridad acumulados entre las mujeres con hijos y las mujeres sin hijos.

Gráfico 18
**VENEZUELA. TASA DE ASISTENCIA POR EDADES SIMPLES
 SEGÚN PRESENCIA DE HIJOS**



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas 2001

F. Fecundidad y promedio de años de escolaridad

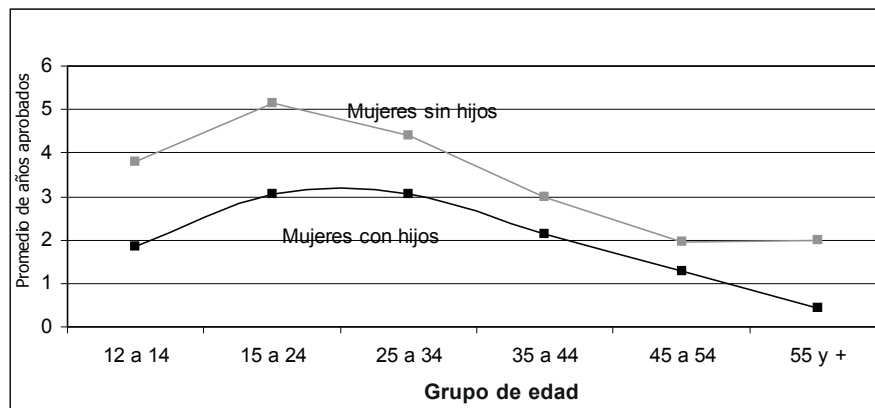
Muchos son los prejuicios que surgen a la hora de abordar la relación entre escolaridad y fecundidad. Uno de los más difundidos es que las niñas abandonan la escuela porque quedan embarazadas. Sin embargo, y se abundará sobre el tema en este capítulo, este prejuicio puede ser fácilmente superable con una mirada a los datos estadísticos, y aún más si se realiza un acercamiento a las comunidades, donde se observa claramente que el embarazo es una opción posterior a una decisión tomada 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.

Existen algunas teorías de la fecundidad que consideran a la educación como un factor que interviene 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 dicen sobre la relación entre los años promedio de escolaridad y la fecundidad.⁴ En las mujeres indígenas, la relación entre fecundidad y escolaridad no parece ser directa, pues tanto las mujeres con hijos como aquellas que no los tienen presentan promedios de años de escolaridad inferiores al promedio nacional. En efecto, las mujeres venezolanas registran un promedio de 8,1 años de escolaridad y en las mujeres indígenas ese promedio es de 2,9 años. Entonces, cabe preguntar ¿por qué las mujeres sin hijos tienen un promedio de años de escolaridad dos veces menor al promedio total de las mujeres venezolanas y dos veces mayor al de las mujeres con hijos?

En el gráfico 19 es posible apreciar la relación entre asistencia escolar y fecundidad: En primer lugar, se observa que la fecundidad no determina el promedio de años de escolaridad y, en segundo lugar, que en la mayoría de los casos, parece que el abandono escolar antecede a la condición de ser madre. Las mujeres indígenas sin hijos 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, lo que eleva la acumulación de escolaridad respecto a las mujeres con hijos, las que alcanzan, como grupo, un máximo de hasta 3 años de escolaridad (el caso de los grupos etarios de 15 a 34 años) y abandonan la escuela antes que las mujeres sin hijos, sin que ello signifique que las mujeres sin hijos tienen una mejor condición educativa que aquellas que no los tienen. El promedio del grupo de mujeres sin hijos

⁴ 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 que consulta “el mes y año de nacimiento del último hijo nacido vivo”, lo cual hubiera enriquecido el análisis.

Gráfico 19
**VENEZUELA (REP. BOLIVARIANA DE). PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD
 MUJERES SEGÚN PRESENCIA DE HIJOS**



Fuente: INE, Censo de Comunidades Indígenas, 2001.

es de 4,4 años de escolaridad frente a un promedio de 2,2 de las mujeres con hijos.

Si se combina el indicador proveniente del gráfico 18 (asistencia y presencia de hijos) con el del gráfico 19, es posible inferir que el abandono escolar antecede a la fecundidad. Por ello, el papel de la educación es clave en el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres respecto a su capacidad de decidir sobre su proyecto de vida.

Este indicador lleva al debate entre sociedad moderna y sociedad tradicional. No corresponde ver la presencia de hijos como una acción “premoderna” y la ausencia de hijos como una acción moderna. La fecundidad es el resultado de decisiones que se dan con grados de libertad más o menos restringidos y en un contexto social en el que las opciones educativas son escasas.

La educación formal tiende a reducir la demanda de hijos por medios como el cambio de preferencias y la adopción de nuevos estilos de vida frente a valores tradicionales que abogan por una familia de gran tamaño, el mejoramiento del ingreso para las mujeres, el aumento del costo de oportunidad del tiempo que ellas consagran a sus hijos, la elevación del costo relativo de los hijos debido a la reducción del trabajo infantil como aporte al ingreso familiar y el incremento de las expectativas en relación con la manutención y la educación de los hijos (Freitez, 1999).

Es necesario plantear la tensión entre el efecto de la educación no formal –por ejemplo, la de los medios de comunicación que, sin duda, tienen presencia en las comunidades– y las tradiciones transmitidas en torno al tema de la fecundidad, ya que los primeros podrían llevar a la ruptura de

creencias y costumbres tradicionales en relación con las prácticas prolongadas de lactancia o con los tabúes sobre las relaciones sexuales. La educación, combinada con la expansión de los medios de comunicación, puede bajar los costos de la regulación de la fecundidad entregando información que modifica las normas culturales y creencias tradicionales opuestas a la utilización de la contracepción (Freitez, 1999).

G. Asistencia escolar y analfabetismo de la madre

Por otra parte 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 (cuadro 9) se observa que un 58,8% de los niños tiene madres analfabetas. Sin embargo, un 23,5% del total de niños que asisten a la escuela tiene madres analfabetas, y un 35,3% del total con madres analfabetas no asisten, lo que sin duda produce 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 el 12% de los niños con madres alfabetizadas no asisten a la escuela.

Las madres alfabetizadas cuyas hijas e hijos asisten a la escuela registran cinco años de escolaridad promedio y las madres con la misma situación de alfabetización –pero con hijas que no asisten– tienen un promedio de 4 años de escolaridad. Las madres no alfabetizadas, obviamente, no cuentan con nivel y su promedio de años de escolaridad es muy cercano a cero, lo que indica claramente que la madre pudo haber asistido a la escuela pero no aprendió a leer y a escribir (cuadro 10).

Cuadro 9
ASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN DE 3 A 19 AÑOS
SEGÚN 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: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo de Comunidades indígenas 2001, Cálculos propios.

Cuadro 10
AÑOS DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE SEGÚN CONDICIÓN
DE ALFABETISMO Y ASISTENCIA DE LAS HIJAS E HIJOS

Madre alfabetizada e hija(o) asistiendo	5,02
Madre alfabetizada e hija(o) no asistiendo	4,10
Madre analfabeta e hija(o) asistiendo	0,21
Madre analfabeta e hija(o) no asistiendo	0,04

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

III. CONCLUSIONES

No cabe duda alguna sobre la importancia de los censos especializados en poblaciones cuyas características son particulares. El Censo Indígena 2001 permitió aislar la información concerniente a las características de la asistencia escolar de esta población y aportar datos para diseñar políticas destinadas a universalizar la educación básica y cumplir con la segunda meta de la Declaración del Milenio.

En algunas regiones de la República Bolivariana de Venezuela, la universalización de la educación básica no es una meta difícil de alcanzar, tal como lo refieren algunos estudios de agencias de las Naciones Unidas relacionados con la segunda meta (D'Elia y Maingón, 2004). Llegar a esa meta será posible, particularmente en las áreas urbanas donde existe mayor concentración poblacional y sólo hará falta completar el segundo y tercer ciclos de educación básica para garantizar una oferta que dé oportunidades para acumular más años de escolaridad (Regnault, 2004). Sin embargo, todavía hay regiones donde el sistema escolar es casi inexistente, y ese es el caso de las áreas rurales y los municipios indígenas; ello supone, de entrada, crear la oferta.⁵

En el caso de las poblaciones indígenas, la universalización de 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 y hasta crear un subsistema escolar que otorgue espacio efectivo a la diversidad cultural. Con ello se generarían las condiciones para un mayor grado de “libertad cultural” de los sujetos individuales, familiares y colectivos (Sen, 1995; D'Elia y Maingón, 2004; Touraine, 1997).

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad étnica en la Constitución venezolana de 1999 es un intento moderno de construcción de ciudadanía a partir de la integración de las diferencias sociales y culturales, si bien es necesario entender lo compleja que son la heterogeneidad social y la diversidad cultural de los sujetos en la construcción de espacios públicos. La asistencia escolar de los indígenas es un indicador que da cuenta del estado de la construcción de ciudadanía desde la diversidad. En este contexto, los conceptos de asistencia y no asistencia escolar –vistos ambos desde una

⁵ En la República Bolivariana de Venezuela, la ruralidad es el punto de inicio de la exclusión social de los servicios de salud y educación. Diversas investigaciones coinciden en que la exclusión de estos servicios es, en primer término, expresión de la polaridad entre las áreas urbanas y las áreas rurales.

óptica de diversidad étnica y social– son intentos modernos por comprender la lógica particular de cada sujeto social a la hora de integrarse en un proyecto de sociedad que está más allá de sus fronteras particulares.

Pensar la universalización y hacerla viable supone considerar no sólo las condiciones sociales y económicas en las que vive hoy día la población indígena venezolana sino también las condiciones culturales de entrada al sistema escolar: esto 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.

La asistencia escolar en las poblaciones indígenas es verdaderamente heterogénea y no puede ser abordada como si se tratara de familias que, en su conjunto, son iguales. Al contrario, la asistencia escolar da cuenta de su heterogeneidad social y de su diversidad cultural. La diferencia se deriva del nivel socioeconómico y de la actividad productiva de las familias, 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 escuela.⁶ Además, la asistencia escolar es una actividad social frágil. Cualquier evento, sea cotidiano o estructural, milita en su contra y hace que los niños dejen de asistir a clases. Esos eventos van desde la ausencia de alimentación y de un medio de transporte para llegar a la escuela, hasta eventos propios de la dinámica escolar y que se presentan como obstáculos culturales insalvables para niñas y niños.

Parte de este trabajo ha sido reconocer, en el Censo Indígena de 2001 y en el proyecto del cual este trabajo forma parte, las condiciones sociales en las que las familias toman la decisión de asistencia escolar. Por ello, la información censal se complementará con los resultados provenientes de entrevistas en profundidad y grupos focales realizados a madres, niños y niñas en las comunidades indígenas. Con estos datos se espera un acercamiento a la comprensión de los tipos de asistencia escolar según los sujetos familiares e individuales de las comunidades. Este tipo de aproximación permite considerar la noción de equidad en un sentido amplio y ello supone preguntar sobre la manera en que las instituciones educativas encargadas de escolarizar a la población indígena se ocupan de las circunstancias, de los contextos y de las situaciones sociales de los niños. De igual forma, cabe preguntarse si la escuela está atendiendo adecuada y

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.

suficientemente las desventajas que van en contra de la supervivencia escolar de los niños indígenas y si responde a las diferencias de las características personales, contextuales y proyectos de vida que impiden realizar a plenitud estos aspectos (D'Elia y Maingón, 2004); estos elementos 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, de la potenciación de la capacidad institucional de cada municipio indígena y de sus respectivos centros educativos. En esto, el aporte del censo indígena es fundamental, ya que permite una caracterización precisa de la actividad social escolar. Finalmente, ese censo hizo posible reconocer ciertas tensiones presentes en la asistencia escolar, en primer lugar, describe a una población que se percibe a sí misma con identidades étnicas de origen antiguo, lo que transfiere atributos particulares en sus formas de ser, de hacer y en sus modos de organizar sus roles y funciones sociales. Por otro lado, quienes están fuera de esas comunidades reconocen que son culturas diferentes. Y, por último, se trata de comunidades que poseen una lengua determinada, la cual se habla en el hogar y en la comunidad. Y, muy a pesar de los esfuerzos de la educación intercultural bilingüe, las lenguas de origen todavía no son palanca para las oportunidades pedagógicas que permitan insertar a niñas y niños en la escuela. Todo ello en el marco de un espacio común que es la República Bolivariana de Venezuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, X. (2002), *Educando en la diferencia*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- _____(1999), *Iguales aunque diferentes*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Aragón, M. y S. Alvarado (1991), *Hacia un concepto renovado de educación básica para todos: alternativas y acciones complementarias*, Bogotá, D.C., Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Arrellano, F. S. J. (1986), *Una introducción a la Venezuela prehispánica*, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Editorial Arte.
- Biord, H. (2002), “Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela”, *Anthropos*, Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda.
- _____(s/f), “Multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo en Venezuela”, *Multiculturalismo, educación, interculturalidad*, Caracas, Asociación Venezolana de Educación Católica.

- Bonfil, P. (2002), *Niñas indígenas: La esperanza amenazada*, México, D.F., Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Bravo, Luis (2003), “Educación escolar en Venezuela”, Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), inédito.
- Bruni Celli, Josefina (2001), “El contrato docente y la identidad profesional”, seminario Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)-Asociación por la Vida y la Naturaleza (AVINA).
- 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 de grado.
- CECODAP (2003), “Niñas, niños y adolescentes Piaroa: percepciones de Tierra Blanca”, Caracas, Save the Children.
- Colmenares, María Magdalena (2003), “Exclusión social de base étnica en Venezuela. Nota de política para el Banco Mundial”, Caracas, agosto.
- D'Elia, Yolanda y Thaís Maingón (2004), “La equidad y el desarrollo humano. Estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), inédito.
- DAI (Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación) (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”, Banco Mundial, inédito.
- Fernández-Shaw, José Luis (2003), “Diversidad y desarrollo humano: ideas para la medición de la equidad en Venezuela”, Caracas, inédito.
- Freitez, A. (1999a), “El rol de la educación en el marco de las teorías de la fecundidad: análisis de sus argumentos”, *Temas de coyuntura*, N° 39, Caracas, Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- _____(1999b), “La educación y la contracepción en Venezuela”, *Temas de coyuntura*, N° 40, Caracas, Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- Freitez, A. y M. Di Brienza (2003), “Transición demográfica y cambios en la estructura por edad de la población”, *Temas de coyuntura*, N° 47, Caracas, Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- González, L. (2003), “¿Cuál es la situación educativa de la población venezolana en el siglo XXI?”, *Temas de coyuntura*, N° 47, Caracas, Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- _____(2000), “Deserción escolar y exclusión juvenil en Venezuela”, trabajo presentado para optar al cargo de asistente, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

- INE (Instituto Nacional de Estadística) (1999), “Caracterización, tipología y clasificación municipal de Venezuela”, Caracas, inédito.
- Iribertegui, R. y A. Martín (1994), *Iglesia en Amazonas*, Caracas, Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación (ISSFE).
- Lavandero, J. (2002), *Humor y furor en los Caños*, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, Hermanos Menores Capuchinos.
- (1992), *II Ajotejana: relatos*, Caracas, Ediciones Paulinas.
- (ed.) (1991), *I Ajotejana: mitos*, Caracas, Ediciones 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 y B. Mensch (1999), “Implications of formal schooling for girls transitions to adulthood in developing countries”, *Schooling and Fertility in the Developing World*, Caroline Bledsoe y otros, Washington, D.C., National Research Council, National Academy Press.
- Marchesi, Álvaro (2000), Un sistema de indicadores de desigualdad educativa, *Revista iberoamericana de educación*, N° 23, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- McMeekin, R. (1998), *Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002), “Guía pedagógica para la educación intercultural bilingüe: Dhe'cwana/Ye'kwana”, Caracas, Dirección General de Asuntos Indígenas, Zona Educativa del Estado Bolívar, Zona Educativa del Estado Amazonas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- (2003), Reunión técnica: planificación y programación de la educación intercultural bilingüe en Venezuela”, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Caracas, 23 al 26 de julio.
- Monsonyi, E. (s/f), “Compatibilidad de la diversidad lingüística con modelos educativos y culturales”, *Revista Multiculturalismo, educación, interculturalidad*, Caracas, Asociación Venezolana de Educación Católica.
- (1975), *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- 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 (2005), “Escuela y significados compartidos: la asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes indígenas en Venezuela”, Caracas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), en prensa.

- _____(2004), “Los desafíos de la universalización de la educación básica e inicial”, *Temas de coyuntura*, N° 48, Caracas, Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- _____(2001), “La estructuración de la identidad profesional de los docentes en Venezuela”, documento presentado al seminario Identidad profesional de los docentes en Venezuela y América Latina, Asociación por la Vida y la Naturaleza (AVINA).
- Reimers, Fernando (2000), “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, *Revista iberoamericana de educación*, N° 23, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Sen, Amartya (1999), *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta.
- _____(1992), *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza Económica, Madrid, Alianza Editorial.
- Setién, A. (s/f), “Proceso histórico de los pueblos indígenas”, *Revista Multiculturalismo, educación, interculturalidad*, Caracas, Asociación Venezolana de Educación Católica.
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Algunas tendencias en el cambio educativo*, Santiago de Chile, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2002), *EFA Global Monitoring Report*, París.
- Wieviorka, Michel (2003), “Diferencias culturales, racismo y democracia”, *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Daniel Mato (coord.), Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES), Universidad Central de Venezuela (UCV).