



FUNDACIÓN
ESCUELA DE GERENCIA SOCIAL
MINISTERIO DEL PODER POPULAR
PARA LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO

Baja cobertura y calidad de la Educación Indígena

La investigación sobre este problema se llevó a cabo con el apoyo de
Erick Gutiérrez

Caracas, Octubre de 2006

Fundación Escuela de Gerencia Social
Av. Alfredo Jahn con 5ª. Transversal de Los Palos Grandes-Caracas, Venezuela
Teléfonos: (58-212) 286.28.31/286.25.51/286.30.74/283.91.70/Fax: (58-212) 283.18.33
Página Web: www.gerenciasocial.org.ve Correo electrónico: infofegs@gerenciasocial.org.ve
Apartado Postal: 69.295

Conceptos y Definiciones

La Educación para los Pueblos Indígenas, tanto en América Latina como en Venezuela, se desarrolla a través de la existencia de tres modelos educativos diferentes: la *Educación propia*, la *Educación Bilingüe*, y la *Educación Intercultural Bilingüe*.

La *Educación propia* (llamada también *Educación Tradicional*), es el sistema educativo presente en los propios Pueblos indígenas, basado en los *sistemas de socialización* de cada cultura indígena, de carácter *informal*, oral y cotidiano. Se corresponde con los modelos pedagógicos propios de las *culturas ágrafas*.

La *Educación Bilingüe* es concebida como un “*modelo (educativo) de transición*”; es decir, como un modelo sustentado en la tesis de la transición (o transformación) progresiva de la cultura indígena hacia las formas y contenidos de la cultura nacional (“mestiza”) prevaleciente.¹

Se caracteriza por ser un sistema educativo de carácter *formal*, escrito y regularizado, que introduce al niño o niña indígenas (monolingües) en la vida escolar, mediante el uso instrumental de su idioma materno (como vehículo) para el paso gradual hacia *el castellano* como segundo idioma. Este último idioma se afirma como lengua de instrucción o aprendizaje y lengua de cultura. Se corresponde con los modelos pedagógicos propios de las *culturas escritas*. En este modelo, la oferta para el niño o niña indígena es la incorporación al sistema educativo de habla hispana y a la cultura urbano-occidental.

La *Educación Intercultural Bilingüe*, a su vez, es concebida como un “*modelo (educativo) de mantenimiento*”, ya que al estar fundamentada en la tesis del mantenimiento o fortalecimiento de la cultura indígena propia, busca afianzar la identidad y pertenencia étnica del niño o niña indígena, introduciéndolo gradual y equilibradamente en la comprensión de la lengua y cultura nacional foránea².

Se caracteriza por ser también un sistema de carácter *formal*, escrito y regularizado, con respeto y permanencia de sus rasgos culturales propios, lo que implica un *dialogo intercultural* y la vigencia y consolidación social de los idiomas indígenas.

La *Cobertura* educativa, en relación con la Educación *Formal* indígena, se encuentra referida a la presencia de las Instituciones educativas, privadas u oficiales - en sus distintos niveles -, en las poblaciones indígenas, a través de los modelos *formales* antes señalados, indicada también en términos de matrícula educativa indígena.

Asimismo, la *Calidad* en la educación indígena, está determinada por la *pertinencia cultural* del modelo implementado, de acuerdo a las características

¹ Chiodi, Francesco; *La Educación Indígena en América Latina*; Tomo II; UNESCO; Santiago (Chile), 1990; Pg. 414.

² Chiodi; *Op.Cit*; Pg. 415.

propias del proceso educativo y las necesidades y prioridades educativas de los Pueblos Indígenas³. La necesidad de la *pertinencia cultural*, es resultado del reconocimiento antropológico de las características específicas que hacen de los indígenas *grupos poblacionales diferentes*, con necesidades educativas y lingüísticas particulares⁴.

Perspectivas de análisis del problema

Tradicionalmente la política educativa de los Estados Latinoamericanos hacia los Pueblos Indígenas ha estado orientada principalmente a la construcción y/o consolidación de un *Proyecto de país* de carácter *monocultural y mestizante*, fomentado por las élites gobernantes o por los sectores privados, que generalmente ignoran las diversidades socioculturales presentes en sus realidades locales. El que los *Proyectos de Vida* propios de los Pueblos Indígenas - y su expresión en los *Modelos educativos formales - no sean visibles*, tiene varias interpretaciones.

Desde una perspectiva sociobiológica (o neo-evolucionista), se considera deseable la plena incorporación de los indígenas a la sociedad mestiza mayoritaria, por la vía de la “*integración*” o “*asimilación*” progresiva en la misma⁵. En este sentido, la *Escuela Formal* ha cumplir un papel de primer orden en este rol *transculturador*, a fin de lograr constituir Repúblicas compactas (al caracterizarse éstas, por tener una cultura nacional, homogénea e integradora).

Así, desde este punto de vista, la misión de la Escuela *formal* tradicional debía ser *des-indianizar* al Indio, en aras de la “Modernización” y “desarrollo nacional”, y promover -a través de las metas contenidas en los programas educativos correspondientes- la progresiva sedenterización y “urbanización” de las comunidades rurales indígenas, el “mestizaje” sociocultural de sus miembros, y su incorporación -como “*mano de obra*” asalariada- en la economía capitalista imperante.

El modelo a desarrollar - para el cumplimiento del Proyecto educativo inscrito en esta perspectiva - es la *Educación Bilingüe*, mediante una ampliación de la *Cobertura* hacia las poblaciones indígenas que *suplante* a la *educación propia* indígena; y la *calidad* de la educación impartida se corresponderá con los parámetros de medición de la calidad educativa en las principales urbes nacionales. La *Calidad* educativa dependerá entonces, del grado de estandarización (o uniformidad) de la Educación indígena en relación con los modelos de la “Educación Nacional” (mestiza) imperante.

Frente a esta visión encontramos otra, que desde una perspectiva antropológico-crítica (o neoindigenista), aboga por el fortalecimiento de la autonomía cultural indígena⁶, relacionada con la refundación de los Estados Latinoamericanos como Naciones multiculturales y/o pluriétnicas. Para ello, la *Escuela Formal* ha de cumplir un papel de “*nicho*” o *lugar de cultivo* de una relación *intercultural*, tanto entre miembros de culturas distintas, como entre sus

³ Chiodi; *Op.Cit*; Pg. 423.

⁴ Stavenhagen, Rodolfo; *Derecho Indígena y Derechos Humanos*; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México, 1990, Pg. 119.

⁵ Mires, Fernando; *El Discurso de la Indianidad: la cuestión indígena en América Latina*; Ediciones Abya-Yala; Quito, 1992, Pg. 9

⁶ Valencia, Enrique; *Indigenismo y Etnodesarrollo*; en: Revista “*Anuario Indigenista*” Vol. XLIV; Instituto Indigenista Interamericano; México, Dic 1984; Pg. 38.

respectivas “cosmogonías” (o visiones del mundo), enriqueciéndose de este modo las culturas de los diferentes países al adoptar al *pluralismo cultural* como premisa reconstituyente.

El modelo a implementar - para el desarrollo del Proyecto educativo correspondiente - es la *Educación Intercultural Bilingüe*, como modelo especial (diferencial). Desde esta visión, también se considera importante la ampliación de la *Cobertura* educativa, pero *fundamentada* en la *educación propia* indígena. Desde este punto de vista, la *Calidad* de la educación Indígena supone la incorporación de un enfoque abarcante de la misma: abarca una amplia gama de factores socioeconómicos que determinan una *educación integral*, tales como: seguridad territorial, ambiental y alimentaria; infraestructuras educativas culturalmente adecuadas, procesos educativos pertinentes, docentes interculturales bilingües, etc.

Otra perspectiva existente, entiende la *Educación Intercultural Bilingüe* como una dimensión integrada a una *Política pública con pertinencia cultural*, construida a partir de un “*Proyecto de Vida*” colectivo de los Pueblos Indígenas, y formulada y evaluada *corresponsablemente* con ellos⁷.

Factores asociados a su aparición y búsqueda de soluciones

Desde el punto de vista neo-evolucionista, una baja *cobertura educativa* impide lograr el objetivo de integrar *lo más amplio y rápido posible* a sectores “atrasados” de la Nación, en la ruta de la “Modernidad”. En varios países de Latinoamérica, ésta función era denominada “reducción” o “civilización” de los indios, y la tarea de lograrla en el ámbito educativo era delegada por los Estados en *Misiones Religiosas* pertenecientes a diferentes confesiones u orientaciones.

Los Misioneros por medios persuasivos lograban “*atraer a la vida civilizada*” a los aborígenes, “reduciéndolos” y educándolos en Pueblos constituidos a tal efecto, para lo cual los indígenas eran “confinados” desde su primera infancia en *Escuelas- Internados*⁸. De este modo semi-forzoso, se garantizaba la cobertura educativa. En tiempos recientes, ésta labor es desarrollada por Escuelas privadas ubicadas en territorios indígenas⁹.

Por otra parte, también esta tesis sostiene la afirmación de la paulatina y “espontánea” extinción de las culturas autóctonas, hecho que también vendría a solucionar uno de los problemas asociados a la “*falta de calidad*” educativa: la

⁷ MECD; *Lineamientos para una Política Nacional de Pueblos Indígenas*; Dirección General de Asuntos Indígenas; Julio, 2003; Pg. 25

⁸ Armellada, Cesareo, r.p., *Cómo son los indios pemones de la Gran Sabana*; Edit. Elite; Caracas, 1946, Pg. 20.

⁹ Rivas-Rivas, Saúl; *Operatividad de los Enfoques Multilineales de la Historia y la descolonización de nuestros pueblos*; Mimeo; Caracas, 1981.

pervivencia en el mundo indígena de elementos culturales “atrasados”. En este modelo, la *calidad educativa* se alcanza mediante el logro de la promoción de indígenas profesionalizados, incorporados como asalariados al mercado laboral nacional, y plenamente adaptados al “modo de vida” occidental de producción y consumo.

Desde el punto de vista neo- indigenista, una baja *cobertura educativa* puede ser o no un problema (de acuerdo a dos perspectivas contrapuestas). Desde la perspectiva de *la relación de los miembros indígenas con su propio Pueblo*, independientemente de su edad o sexo, la sola adscripción al modelo de la *educación propia* dista mucho de ser un problema educativo: el niño o niña indígena se está capacitando para vivir eficazmente dentro de su propia cultura.

Por el contrario, desde la visión de *la relación de los indígenas con el resto de la Sociedad Nacional*, una baja cobertura educativa puede convertirse en un problema de exclusión y/o discriminación educativa: los indígenas que no tengan acceso a la *Educación Formal*, quedan (por lo general) social, política y económicamente incapacitados para relacionarse con las dinámicas de la cultura nacional envolvente, quedando relegados a una especie de “*ciudadanía de segunda clase*”¹⁰ o a una condición sociocultural “subalterna” (inferior)¹¹.

De la misma forma, una inclusión educativa que no garantice *la calidad educativa* en la *Educación Formal*, genera los mismos efectos señalados. Así, por ejemplo, en Latinoamérica se ha comprobado la relación existente entre el predominio del uso del idioma indígena por la población indígena (o el uso inadecuado del idioma castellano por los mismos), y la subsiguiente discriminación sociopolítica, económica y cultural en la sociedad envolvente.¹²

En función de corregir estos efectos, desde la perspectiva neo- indigenista se impulsa y desarrolla la *Educación Intercultural Bilingüe*, que busca capacitar y “*empoderar*” a los indígenas, para el pleno y equilibrado dominio de los contenidos culturales y lenguajes tanto de la cultura indígena propia, como de la cultura nacional respectiva. Para garantizar el cumplimiento de éstos aspectos, los Estados han de responsabilizarse por mantener una supervisión y monitoreo permanente sobre el funcionamiento escolar y el desempeño docente, para desarrollarlos desde una visión positiva de la interculturalidad.

Una *calidad educativa*, desde esta visión, buscará docentes indígenas profesionalizados y plenamente formados en *Educación Intercultural Bilingüe*, con infraestructuras adaptadas a las diferencias ecológico-culturales de los Pueblos

¹⁰ Morales, Filadelfo; *Indianismo diferencial vs. Indigenismo oficial homogeneizador*, Mimeo; 1984.

¹¹ Lander, Edgardo (comp.); *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; CLACSO, Buenos Aires, Julio 2000

¹² Biord, Horacio; *Simposio sobre Enseñanza y Mejoramiento del español como segunda lengua en hablantes indígenas adultos*; Ponencia; IVIC- UCAB- ME; 2003.

Indígenas, con un *Currículo indígena* que responda a las necesidades y exigencias históricas y contextuales de dichas sociedades.

Estado actual en el país

La *Educación Intercultural Bilingüe*, como modelo educativo fue implementado - por primera vez - en forma experimental, para los Pueblos Indígenas de Venezuela por el Decreto N° 283 de 1979¹³, y es objeto de un *relanzamiento* por la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación en 1998 a fin de actualizar y mejorar su calidad y su cobertura.

Posteriormente, es reconocido como un derecho de rango constitucional en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del 2000¹⁴; en el año 2002 es creado el *Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas*¹⁵, y por último, es desarrollado normativamente en el Capítulo I del Título IV de la nueva Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas¹⁶.

En la aplicación de la *Educación Intercultural Bilingüe*, encontramos que en relación con la *Cobertura educativa* indígena, para los años 2005-2006:

- a) Hay una desigual distribución de la educación escolar indígena, en los diferentes estados del país: aproximadamente el 86% de la población escolar indígena se encontraba concentrada en Cuatro (04) de los Diez Estados con población indígena (Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia). De éstos Estado, sólo el Zulia concentra el 59% de la Matrícula, lo que constituye casi el doble de la matrícula de los Estados Amazonas, Bolívar y Delta Amacuro juntos; y casi 8 veces la del resto de los Estados con matrícula indígena (ver Gráficos Nos. 1 y 2);
- b) Existen disparidades en la distribución de la infraestructura escolar Indígena, en los diferentes estados del país: de los Diez Estados con población indígena registrados, Cuatro (04) de ellos (Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia) concentran más del 90% de la Matrícula Nacional Indígena y de los Planteles en zonas indígenas (ver Gráfico N° 3);
- c) Existe una concentración y estancamiento de la matrícula indígena en los primeros Niveles de la Educación Básica: la Educación Básica concentra casi un 80% de la matrícula escolar indígena (ver Gráfico N° 4);
- d) La población indígena sigue siendo analfabeta (ver Gráfico N° 5);

En relación con la calidad de la educación indígena, encontramos para los años 2005-2006, la siguiente situación:

- a) Existe una cierta aproximación a la equidad de género en la matrícula escolar indígena (ver Grafico N° 6);
- b) En cuanto a Indicadores para evaluar la calidad educativa indígena (número de escuelas que aplican la educación intercultural bilingüe, formación de

¹³ Gaceta Oficial N° 31.825 del 20.09.1979

¹⁴ Gaceta Oficial N° 5.453 del 24.03. 2000

¹⁵ Gaceta Oficial N° 37.453 del 29.05. 2002.

www.me.gov.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=43

¹⁶ Gaceta Oficial N° 38.344 del 27.12. 2006

docentes en educación intercultural bilingüe, publicación de materiales educativos impresos y audiovisuales, dotación de material didáctico) aún no se han levantado datos estadísticos sobre los mismos¹⁷.

¹⁷ Información suministrada en dos ocasiones en la Dirección de Educación Indígena del MED.