



espacio abierto

Cuaderno Venezolano de Sociología



Auspiciada por la International Sociological Association (ISA),
la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)
y la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Vol.26
Enero - Marzo
2017

1



Educación intercultural bilingüe y relaciones interétnicas en la Escuela “Creación Yukpa” del Municipio San Francisco, Estado Zulia, Venezuela.

*Kerli Moreno Mercado y Zaidy Fernández Soto**

Resumen

Desde la perspectiva de la antropología de la educación, se interpretan las relaciones interétnicas entre los diferentes actores del proceso de educación formal que hacen vida en la Escuela Creación Yukpa, ubicada en una comunidad urbana indígena yukpa. Nuestras consideraciones teóricas están sustentadas en Bonfil Batalla (1988), Albo (2003), Geertz (2005), entre otros; abarcan nociones referidas a cultura, identidad, sistemas de producción y transmisión del saber; relaciones interétnicas, cambio cultural e interculturalidad. Los aspectos metodológicos están guiados por el método etnográfico y procedimientos de trabajo de campo. Los resultados evidencian que la escuela no contribuye a la construcción y/o mantenimiento de un núcleo de cultura autónoma en los habitantes yukpa de esta comunidad, en tanto los contenidos y estrategias pedagógicas que se desarrollan son coherentes con la sociedad criolla. Con solamente unos 45 minutos de clase de EIB en que se trabaja el idioma como segunda lengua y el hecho de que se entone el himno nacional en yukpa, una vez por semana, no se incluyen oficialmente contenidos pertenecientes a la cultura de este pueblo indígena; por el contrario, las temáticas sobre la condición interétnica de los miembros del colectivo escolar no son abordadas como relevantes en la planificación escolar.

Palabras Clave: Educación intercultural bilingüe; indígenas urbanos; Yukpa; Discriminación

Recibido: 27-07-2016 / Aceptado: 14-12-2016

* Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
E-mail: zaidyfer21@gmail.com

Intercultural bilingual education and interethnic relations at “*Yukpa Creation School*” of the Municipality San Francisco, Zulia State, Venezuela.

Abstract

From the perspective of anthropology of education, interethnic relations between the different actors in the process of formal education that make life in Creation Yukpa School, located in an yukpa indigenous urban community, are interpreted. Our theoretical considerations are grounded in Bonfil Batalla (1988), Albo (2003), Geertz (2005), among others. They encompass notions regarding culture, identity, production systems and transmitting knowledge; interethnic relations, cultural change and interculturalism. Methodological aspects are guided by the ethnographic method and procedures fieldwork. The results show that the school does not contribute to the construction and / or maintenance of an autonomous culture core in the yukpa people of this community, since in both content and teaching strategies are consistent with the Creole society. With only 45 minutes for EIB classes in which the language works as a second language and the fact that the national anthem be sung in Yukpa, once a week, the culture of the indigenous people is not officially included as a content; on the contrary, the topics of about the interethnic status of members of the community school are not addressed as relevant in school planning.

Keywords: Intercultural bilingual education; urban indigenous; Yukpa; discrimination

Introducción

La antropología social y cultural se ha preocupado por el estudio de los sistemas de producción y transmisión del saber afirmando que estos constituyen una garantía para la continuidad cultura, la cual dependen en gran medida de que los miembros del grupo tengan la posibilidad de que las nuevas generaciones sean enculturadas y/o socializadas por las generaciones anteriores. De allí que los sistemas de producción y transmisión del saber sean uno de los ámbitos privilegiados para estudiar los proceso de relaciones interétnicas

Desde estas concepciones, y ante la presencia casi permanente de la educación formal, la escuela, como mecanismo de socialización para los diferentes pueblos indígenas que en algún momento fueron colonizados e incorporados a los Estado – Nación fundados en América, en Venezuela ha iniciado en 1979 la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual según el artículo N° 76 de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, es un régimen fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad, y en la enseñanza del castellano y de los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la nación venezolana y de la humanidad.

En este contexto se encuentran los miembros del pueblo yukpa, descendientes de la familia Caribe que tienen su territorio ancestral en la Sierra de Perijá, pero que desde hace algunos años han emigrado a la “ciudad”, fundando así barrios, asentamientos o comunidades; tal como es caso del asentamiento yukpa ubicado en el kilómetro 9½, vía Perijá, del Municipio San Francisco del Estado Zulia.

El origen de esta comunidad se remonta a 1995, fecha en la cual fueron reubicados por la Gobernación del Estado Zulia, puesto que los mismo se habían establecido en zonas de la ciudad que no son para el uso residencial, como las inmediaciones de la autopista N° 1. Actualmente, la comunidad posee una escuela donde se imparte educación básica, creada especialmente para estudiantes de esta etnia, lo que significaba que se consideraría una escuela intercultural y bilingüe, en la cual se debían aplicar programas educativos que respondieran a la realidad del pueblo yukpa. Sin embargo, debido a la poca matrícula estudiantil, se tomó la decisión de incorporar a niños y niñas residentes en las inmediaciones de la comunidad, independientemente del grupo étnico al cual pertenecieran. Con ello, la escuela creció considerablemente, se incorporaron maestros y personal directivo, así como profesionales que no forman parte de dicho grupo étnico, lo que implicó nuevas dinámicas pedagógicas, diferentes a las que habían establecido maestros y niños miembros de la comunidad.

Los miembros de la escuela “Creación Yukpa” y de la comunidad señalaron que se han generado conflictos entre estudiantes y entre representantes indígenas y no indígenas, así mismo, los docentes señalaron que existe deserción escolar, al extremo que los niños y niñas yukpa de la comunidad generalmente no asisten a la escuela.

Tomando en consideración los postulados de la EIB y la situación existente en la escuela “Creación Yukpa” es relevante preguntarse ¿Cuáles son las características y cualidades del proceso educativo que se dan en la escuela “Creación Yukpa”, desde la perspectiva de las relaciones interétnicas? ¿Cuáles son las causas de los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa indígena y los no indígenas? ¿Responden las prácticas pedagógicas de la escuela a lo establecido por la EIB?

Perspectiva Teórica

Las consideraciones teóricas abarcan por un lado nociones referidas a **cultura, identidad y transmisión del saber**, a fin de evidenciar la relación de interdependencia

existente entre ellas, y determinar por lo menos teóricamente el valor de realizar estudios culturales asumiendo el hecho educativo como unidad de observación y análisis.

El concepto de cultura ha sido un tema ampliamente debatido en la ciencia antropológica, no solo por ser su objeto de estudio, sino también por el interés en entender cómo los grupos humanos son capaces de crear mecanismos para hallar sentido y explicación a todo aquello que los rodea, y cómo se establecen formas de interacción social entre los individuos que coinciden en un territorio específico indistintamente de la cultura propia de cada uno.

En términos de Geertz (2005) la cultura “es pública” y es compartida por los miembros de una sociedad, pueblo o grupo cotidianamente desde el modo de levantarse en la mañana hasta la manera de organizar el trabajo en la comunidad.

La cultura es publica porque su significación lo es. Uno no puede hacer un guiñada (o fingir burlescamente una guiñada) sin conocer lo que ella significa o sin saber cómo contraer físicamente el párpado y uno no puede llevar a cabo una correría para adueñarse de ovejas (o fingir tal correría) sin saber lo que es apoderarse de una oveja y la manera práctica de hacerlo (Geertz, 2005: 26)

Esa misma particularidad de ser “pública” le da características semejantes en su forma de actuar y reaccionar ante cualquier circunstancia y ante el mundo, ya que comparten e interiorizan en su cotidianidad esos valores fundamentales y propios de su sociedad. Aunque en una cultura cada individuo tenga sus propias valoraciones, éste en sí mismo también tiene valores impregnados que son propios de su cultura, y que a su vez forman parte de los personales, no olvidando que “...las culturas funcionan tanto de manera consciente como de manera inconsciente, viviendo de forma automática los contenidos culturales producidos por la sociedad” (Amodio, 2006:28).

De igual manera, la cultura no es una simple idea “...no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta.” (Geertz, 2005: 24), pero sí son prácticas sociales y simbólicas que se construyen día a día, en esa interacción continua e incesante entre sus miembros y en la interacción de ellos con otras culturas. Está compuesta por las alianzas, los valores, las costumbres, las reglas, los cultos, los relatos, entre otros; es decir, son fragmentos que en conjunto la conforman. Un todo que está interrelacionado entre sí, que a su vez está en continuo cambio y cuando una parte sufre alguna modificación las otras fracciones también cambian.

Los grupos humanos establecen relaciones sociales, simbólicas, políticas, entre otras, con grupos culturalmente diferentes y en condiciones diferentes (dominación o de intercambio), el binomio Alteridad/Identidad, lo ajeno y lo propio, el otro y el yo. Este binomio no es más que las comparaciones que hace todo individuo entre el “ellos” y el “nosotros” hasta el punto de apropiarse o rechazar prácticas de ese otro, expresando así los niveles de pertenencia para diferenciarse claramente de los que no considera iguales; o sea: quién forma parte del nosotros y quién del ellos. Es por esto que “las identidades étnicas funcionan como categorías de inclusión/exclusión y de interacción en relación a las cuales tanto el ego como el alter deben concordar si la conducta en cada caso va a tener algún significado” (Barth, 1976: 173).

Entendiendo así que la identidad se configura en esa relación que se da entre el grupo social y sus miembros. Es la reflexión que nace de la interacción entre el individuo y la sociedad:

“La constitución de las identidades expresa la relación entre el individuo y la colectividad; planteado en términos de Berger y Luckmann, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, en el que los cambios en la estructura social pueden generar transformaciones en la realidad psicológica” (Valenzuela, 2000: 16).

Parafraseando a Valenzuela (2000: 17-18), las identidades tampoco son prisiones de las cuales el individuo no puede zafarse, ni son imposiciones divinas; sino que son parte de la cultura y como la cultura es dinámica, cambiante, las identidades también lo son, permitiendo que el individuo decida, seleccionando así, lo que es aceptado o en definitiva rechazado. Teniendo sus orígenes en la dinámica cotidiana del individuo en sociedad, es esa interacción continua e incesante la que, consciente o inconscientemente, hace que el individuo se identifique como parte de.

Toda comunidad, grupo o pueblo no está del todo aislado debido a encuentros con sus vecinos, bien sea lejanos o cercanos, esos intercambios más allá de producir cambios en la manera de vestir y hasta de pronunciar algunas palabras en el presente, pueden traer consigo cambios a futuro, debido a que son las generaciones del presente las que se encargan de transmitir y difundir aspectos esenciales de la cultura, que en ese contacto pueden llegar a modificarse en su totalidad.

Anteriormente los pueblos indígenas no dejaban la educación de sus niños en manos de terceros y menos si estos son desconocidos dentro del pueblo, debido a que la educación o enseñanza de la cultura era encomendada a una persona sabia de la comunidad, casi siempre eran los ancianos, madre o padre de acuerdo al tipo de enseñanza y del sexo.

“No todo lo que los niños aprenden es explícito; de hecho, parte del aprendizaje se desarrolla a través de la imitación de los adultos o de los hermanos y hermanas mayores. Sin embargo, hay también una enseñanza explícita de contenidos culturales que los padres saben que deben transmitir a sus hijos si quieren que estos tengan una armónica integración con los otros individuos de la sociedad.” (Amodio, 2006:17)

La transmisión de los saberes de todas las culturas se da desde el mismo momento en el que el niño es insertado en su comunidad, es decir desde el momento de nacimiento. Esta es transmitida diariamente desde la forma de dar los buenos días hasta aprender a conseguir los alimentos. De saber qué cosas hace un niño y qué cosas no debe hacer. De saber diferenciar a un miembro de su comunidad y saber cuándo alguien no lo es.

El segundo núcleo teórico está relacionado con relaciones interétnicas, cambio cultural e interculturalidad, en tanto la investigación se plantea en un contexto de relaciones interétnicas y se pretende dar cuenta de las dinámicas propias de estos contextos y de los procesos de cambio que se pueden producir.

Entendiendo que las relaciones interétnicas no son más que la relación existente entre dos o más culturas diferentes, y aunque estas relaciones son más comunes de lo parecido, lo que realmente varía es la condición en que se establecen. Para Bonfil Batalla (1988) existen dos tipos de contactos: el primero es el *contacto simétrico* que no es más que las relaciones que permiten diferentes intercambios culturales, es decir, donde ambas culturas reciben y aportan de igual forma. Mientras que el *contacto asimétrico* es un contacto de desigualdad donde existe un grupo dominador y otro u otros dominados, imponiendo elementos culturales, así como negando o limitando la cultura y la toma de decisiones propias.

“[...] Estas relaciones entre los vecinos dependen de sus contactos y de la medida en que las dos sociedades sean democráticas o al menos una de ellas tenga un sistema automático, esto es, en la medida en que la asociación se establece entre sociedades jerarquizadas. Por lo mismo, las formas de la interacción dependen de estas dos formas de sociedad, en el sentido en que guardan cierta analogía con las que se presentan entre dos de los tipos más comunes de estructura política.” (Izikowitz, 1969: 187)

Para abordar y explicar este tipo de situaciones donde los grupos se ven inmersos en nuevas dinámicas sociales e incluso culturales, Bonfil Batalla (1988) plantea la teoría del *control cultural*, la cual se constituye como la capacidad de decisión que tienen los grupos sobre sus elementos culturales. Considerando que:

“[...] Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción [...]” (Bonfil Batalla: 1988:5)

Al catálogo o inventario completo de estos elementos culturales, el autor lo denomina *cultura etnográfica*, donde se registran todos los componentes de la cultura presentes en la vida de un grupo. Este puede contener elementos propios o ajenos que conforman al grupo y estar relacionados con “...la condición propia o ajena de las decisiones sobre esos mismos elementos...”. (Bonfil Batalla 1988:12)

Este autor establece la presencia de cuatro ámbitos de la cultura, determinados por el control cultural que las regula. El primero es la *cultura autónoma*, en ella el grupo tiene el poder de decisión sobre aquellos elementos culturales propios, es decir, que producen o son resultado del patrimonio cultural heredado. Su autonomía radica en que las relaciones externas al grupo no influyen o controlan sus elementos culturales (su producción y reproducción), dado que estos están bajo decisión del grupo.

Le sigue la *cultura apropiada*, se forma cuando un grupo social obtiene la capacidad de decisión sobre los elementos culturales que le eran ajenos y son puestos bajo la óptica

de decisiones propias (así como la incorporación de aspectos simbólicos y emotivos que permitan la inscripción de estos elementos en el seno del grupo), lo que cambia es que la dependencia no está en las decisiones de uso de ese elemento “ajeno”, sino en la capacidad para producirlo y reproducirlo (la capacidad para adquirirlo).

Por otra parte, se encuentran aquellos ámbitos expuestos a decisiones ajenas al grupo como lo es la *cultura enajenada*, que consiste en elementos propios del patrimonio cultural de un grupo, pero estos perdieron la capacidad para decidir sobre ellos, son entes externos los que toman control sobre dichos elementos.

Finalmente, se plantea la *cultura impuesta*, es cuando no está bajo el control (decisión) del grupo los elementos culturales que se les atribuye.

A partir de estas interacciones se puede dar la negociación entre los grupos que entran en contacto, para así influir en las decisiones que les son ajenas. Los que ejercen como intermediarios o negociadores tienen conocimiento y se manejan en función de los elementos culturales del grupo que representan, pero a su vez puede conocer y esgrimir ciertos elementos del grupo ajeno que ejerce como dominante.

En la actualidad todos los grupos humanos de una u otra forma están inmersos en relaciones de diversa índole con otros grupos culturalmente diferente. Este tipo de relación es denominado por Xavier Albó como “interculturalidad”, definiéndola como: “... cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Por extensión, se pueden llamar también interculturales a las actitudes de personas y grupos de una cultura en referencia a elementos de otra cultura.” (Albó, 2003: 37)

La interculturalidad es positiva o negativa de acuerdo a cómo están establecidas dichas relaciones, por ejemplo: “...son negativas si llevan a la destrucción del que es culturalmente distinto (como en el caso de la ex Yugoslavia) o, por lo menos, a su disminución y asimilación, como sucede en nuestras sociedades neocoloniales” (Albó, 2003: 37-38). Pero son positivas cuando:

“[...] No implica transculturación, es decir, el paso de la propia cultura a otra, por considerarla mejor o superior. Exige, a la vez, el mantenimiento y fortalecimiento de la propia identidad cultural y la apertura a la gente distinta de otras culturas, sin que ello suponga ya la pérdida de la identidad de unos u otros.” (Albó, 2003: 40)

Asimismo, este autor explica que para hablar de interculturalidad existen tres niveles: el inter-personal, el grupal y el estructural. Los dos primeros considerados los niveles inmediatos y la raíz de la interculturalidad positiva, debido a que ambos comprenden las relaciones que se establecen entre las personas y entre los grupos de personas, es decir, cumplen la primera fase para llegar a la interculturalidad.

Mientras que el nivel estructural implica penetrar y transformar las instituciones y estructuras sociales, ya que el fin último es lograr que las mismas estén estructuras de tal manera que permitan la interculturalidad positiva. Por último, afirma que para llegar

a la plenitud intercultural en la práctica tienen que estar de la mano los tres niveles mencionados, asumiendo que la meta es llegar a transformar la sociedad, su modo de pensar y actuar hacia la igualdad.

Perspectiva Metodológica

La etnografía le permite al investigador recolectar información de primera mano, siendo proporcionada por los mismos actores de la cultura, quienes muestran consciente o inconscientemente los aspectos que conforman su vida cotidiana. Este método también es considerado “...una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas.” (Geertz, 1973, citado por Wilcox, 2007).

La relación estrecha del investigador con la comunidad investigada; la implementación de técnicas etnográficas como la entrevista y la observación; y el convivir con los sujetos-objetos estudiados. Estos son algunos de los beneficios que se le suministra la etnografía al investigador. El método tiene como objetivo observar, pero no como lo hacen los propios del grupo, porque se deben dejar de lado los prejuicios sociales y culturales para así no tener limitantes en la observación, y tomando en cuenta que lo ordinario, común y simple para los nativos del lugar es extraordinario, nuevo y complejo para el investigador.

“El objetivo de la etnografía es el de cambiar el punto de vista de un observador interno por el de un observador externo para describir el marco social. Es de esperar que la descripción resultante sea más profunda y completa que la del observador exterior ordinario, y más extensa y menos limitada culturalmente que la del observador interno común.” (Wilcox, 2007: 101)

El método etnográfico, como cualquier otro método de investigación, tiene técnicas que le permiten al investigador obtener información o datos que sustenten la misma. El trabajo de campo no es considerado una técnica de la etnografía, sino una parte fundamental de la investigación donde se recopila la información a través de técnicas. En palabras de Velasco y Díaz de Rada “el trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica.” (2006: 18)

En este sentido, una de las técnicas más flexibles y que le permite al trabajo de campo adquirir datos importantes es la observación participante; técnica por excelencia del método etnográfico, ya que ésta le da la posibilidad al investigador de obtener la información de primera mano, sin intermediarios, consistiendo en:

“Detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La aplicación de esta técnica o, mejor dicho, conceptualizar actividades tan disímiles como “una técnica” para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencia directa) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades. La experiencia y la testificación son entonces “la” fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí.” (Güber, 2001; 22)

En esta investigación se utilizaron dos técnicas esenciales en el trabajo de campo como son la observación participante y la entrevista etnográfica, entendiendo esta última como una situación cara-cara, flexible y que suele buscar aspectos en el discurso del informante para construir un modelo de referencia de los sujetos-objetos de estudio.

Para el proceso de recolección y posterior análisis de la información etnográfica se decidió establecer ámbitos de observación, los cuales se describen a continuación en forma de **matriz de observación**, de manera que las mismas funcionen como **instrumento general** en el proceso de observación participante:

Ámbitos de Observación	Aspectos / Temas
Las aulas de clase	Relación docente – alumnos
	Relación alumnos – alumnos
	Relación docente – docente
	Relación docente – administrativo
	Modo y sentido de organización de las tareas académicas
La escuela (espacios externos)	Organización del tiempo en el aula
	Dinámicas de interrelación (docentes – personal administrativo – obreros – representantes – alumnos)
	Modo y el sentido de la organización de las actividades especiales (festivas – reuniones, entre otros)

La información recolectada a partir de estos ámbitos de observación se analiza desde las categorías propuestas por Bonfil Batalla (1988) en la teoría del control cultural: los elementos culturales y las decisiones propias y ajenas, así como las subdivisiones de cultura propia, apropiada, enajenada e impuesta, en función de procesos de negociación cultural, tales como: resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión y enajenación, de manera que permita interpretar las relaciones interétnicas que se dan entre los miembros de la escuela.

Análisis y discusión de los resultados

En la E.B.N. “Creación Yukpa”, según la matrícula 2015-2016, el 41% del alumnado pertenece a uno de los cinco pueblos indígenas del Estado Zulia; el otro 59% se considera compuesto por “criollos” o no indígenas. Cinco (5) de los dieciséis (16) miembros del personal docente y administrativo son indígenas. Es evidente que existen relaciones interétnicas en la escuela, ya que hay contacto entre o dos y más culturas. Un ejemplo del reconocimiento de esta situación de interculturalidad es que los alumnos y maestros de la escuela cantan el himno nacional en español y en yukpa, así mismo el hecho de que un niño que no es indígena sepa palabras en yukpa, o que al preguntarle ¿Eres yukpa? sin titubear responda “No, yo soy *watia*”, asumiendo el término que los yukpa dan al otro, para referirse a sí mismo.

Ahora bien, qué tan acertados son los contenidos que los alumnos reciben en el salón en cuanto a la diversidad cultural que los arroja diariamente. Según las repuestas de un cuestionario que se le aplicó a las maestras, los temas que se utilizan para realizar los proyectos y las actividades varían “según el grado y la necesidad de los estudiantes”. En tercer, grado la maestra da tres asignaturas por día y divide el tema para cada una. La primera asignatura es Lenguaje y sus contenidos son:

- Oración- partes
- Lectura
- Sinónimos- Antónimos
- Singular y plural
- Párrafos
- Cuento” (Cuestionario 3°; 2016)

Esto nos habla de la forma en que se enseña la lengua española, pero los idiomas indígenas, al igual que cualquier otro idioma, tienen una estructura gramatical y lexical distinta. Analizando estos temas de la asignatura Lenguaje, definitivamente ninguno tiene un carácter intercultural. Es necesario aclarar que estos maestros no tienen la formación intercultural y bilingüe.

Los contenidos que se dan en ese mismo grado en la asignatura de Matemática, no son muy diferentes a los de Lenguaje, es decir, son actividades programadas para alumnos de cualquier escuela estatal o nacional, no para una escuela con una dinámica intercultural y bilingüe. En tercer grado, un niño aprende sobre matemática lo siguiente:

- Lectura - escritura de números
- Adición, sustracción, multiplicación
- Fracciones escritas- gráficas y lectura de fracciones (Cuestionario 3°; 2016)

También hay que tomar en cuenta los materiales que utiliza la maestra en el aula, entre ellos están:

- Materiales de provecho
- Lecturas
- Humanos: niños (as), padres, comunidad
- Cuadernos, lápiz, colores, sacapuntas, hojas, periódicos, etc.
- Libros impresos adaptados al grado
- Colección bicentenario (Cuestionario 3°; 2016)

Este patrón no se da solamente en este grado, también se repite en segundo y sexto grado. Por ejemplo, las actividades que se realizan en segundo grado van en la misma línea que las de tercero. “*Lectura, caligrafía, escucho y escribo* [denominación dada actualmente al tradicional dictado], *copias de la pizarra e impresiones de dibujos*” (Cuestionario 2°; 2016).

Así como los contenidos no concuerdan con las dinámicas interculturales subyacentes, las evaluaciones no son la excepción. Para la maestra de sexto grado: "*Las evaluaciones son continuas, actividades, exposiciones, trabajos escritos, evaluaciones escritas*" (Cuestionario 6º; 2016).

Todo lo anterior permite afirmar que los contenidos impartidos por los maestros de la escuela son expresiones de programas pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación, que no son coherentes con la realidad interétnica de la sociedad venezolana. Si la Nación en el preámbulo de la Constitución se define como multiétnica y pluricultural, y los programas educativos están basados en contenidos que resaltan solo una cultura y no múltiples o varias como lo afirma la Constitución, entonces estos programas están desfasados en su totalidad y la pluralidad solo está plasmada en un papel.

Esta escuela, al igual que varias del municipio, adoptan la educación intercultural bilingüe como una asignatura más. Al maestro de EIB de la institución le corresponde atender 45 minutos en cada sección, en esos minutos les da, en idioma yukpa, dependiendo el grado: sonidos, palabras, frases, los números, nombres, etc.,

"Son 45 minutos por cada grado, y se está dando como área de indígenas... como las vocales, las consonantes, sonidos, formación de las palabras, sonidos para formar palabras... se trabaja con palabras más conocidas, como decir palabras comunes como decir sol, arena, palo...las actividades varían por grado, a los de primer grado les doy cantos... comenzar a que ellos aprendan a conocer... como comenzando a los... que vayan practicando la lengua..." (Maestro EIB; 2016)

Según los lineamientos de la EIB, este régimen educativo busca integrar las diferentes culturas presentes en el proceso educativo, no enseñar palabras, sonidos o frases como si fuese una clase de inglés en bachillerato. La cuestión no es solo el idioma, sino la cultura. Y el hecho de asumir la EIB de esta manera desvirtúa el esfuerzo que se ha venido haciendo desde hace varias décadas por implementar este régimen educativo.

Tomando en consideración los planteamientos realizados en la perspectiva teórica en los cuales se define y caracteriza la Educación Intercultural Bilingüe, es evidente que ésta no debería ser vista como una materia o asignatura en el programa educativo, menos si se está consciente que en un mismo espacio se relacionan más de tres culturas. La EIB desde el decreto 283 es considerada un régimen educativo que debe implantarse en las instituciones ubicadas en comunidades indígenas.

Otro factor relevante para el análisis es el tiempo de clases, los alumnos entran a la escuela a las 8:00 o más tardar 8:10 de la mañana. En los aproximadamente 20 minutos que siguen se organizan las formaciones por grado y sección; así como también hacen la respectiva oración, entonan el himno que corresponda y comparten la información para ese día. Los alumnos van entrando a sus salones a las 8:30 aproximadamente. Pero alrededor de las 9:30 interrumpen las actividades para ir al comedor; mientras comen, llevan la bandeja y van al baño a lavarse las manos, la maestra retoma las actividades nuevamente como a las 10:20 a.m.

Es importante acotar que los niños de preescolar terminan sus actividades a 11:30. Se da el caso de representantes que tienen alumnos en las dos etapas, entonces cuando van a buscar al de preescolar, pasan por el salón del niño de básica, hablan con la maestra y se lo llevan. Obviamente, cuando la maestra deja salir a un alumno, los demás se van yendo progresivamente, a pesar de que el horario de clase es casi diariamente hasta las 12:00 del mediodía. Todo esto permite inferir que el tiempo útil de clase que tienen los alumnos diariamente es de 2 a 2 horas y media. Es decir, no es mucho el contenido que pueden trabajar.

En forma general es posible señalar que el proceso educativo de la escuela se caracteriza por: prácticas pedagógicas incoherentes con la realidad dada; tienen prácticas rutinarias que en lugar de favorecer el hecho educativo, lo que hacen es dificultarlo; la visión de la Educación Intercultural Bilingüe que se practica está fuera de contexto y por ende no refuerza ningún aspecto cultural esencial de los tres pueblos indígenas que hacen presencia en la escuela. En general las prácticas pedagógicas implementadas no están creadas para una escuela intercultural. Por ello se concluye que, a pesar que la matrícula escolar refleja una realidad intercultural, el régimen educativo implementado es en su totalidad criollo de origen occidental, es decir, desde ninguno de sus ángulos adopta o abre la posibilidad a la diversidad cultural o al debate intercultural.

Para los efectos de esta investigación se consideran relaciones cotidianas a las interacciones, comunicación o trato entre los diferentes actores que integran la comunidad educativa. Estas relaciones fueron abordadas desde diferentes ángulos. Uno de ellos enfoca las relaciones establecidas entre los docentes y los alumnos. En forma general, la relación entre docentes y alumnos varía de acuerdo a la afinidad que exista entre ambos.

Un caso observado fue el de un alumno que le gustaba pedir permisos para cualquier cosa; su concurrencia en los permisos se hacía notar, ya que los pedía al menos dos veces cada media hora; éste, al tomar confianza, en vez de pedir permiso se salía y volvía a entrar al salón en repetidas ocasiones. Cuando se le preguntaba si era que la actividad no le gustaba, él decía que sí. Pero de igual manera se volvía a salir. Según la maestra, ella se encargaba de la situación... el “*encargarse de la situación*” era dejarlo fuera para que la dejara trabajar con los otros niños.

Uno de los ‘porque’ del problema de aprendizaje de estos alumnos, podría radicar en que la mayor parte del tiempo están fuera del salón, caminando, jugando, hablando o escondiéndose de sus maestros. Esta escuela no tiene una hora establecida para el “receso”, es por ello que los maestros son flexibles al momento de conceder los permisos para desayunar, para ir al baño o beber agua. Otra causa podría ser el poco tiempo que tiene una maestra para dedicarse a un grupo de estudiantes que oscila entre 28 a 34. Dos horas y media para enseñar a 34 alumnos de primer grado a leer y escribir, sumado a esto que la mitad del salón tiene una lengua materna diferente, es una situación pedagógica deficiente. Así, son muchas dificultades que justificarían el hecho de que un alumno llegue a cuarto grado sin saber leer y escribir.

Ahora bien, otro ángulo de las relaciones cotidianas es el referido a docente – representantes. Algunos de los representantes, tanto criollos como indígenas, tienen el hábito de llevar todas las mañanas a sus hijos al colegio y quedarse en el frente del mismo hasta que entren a su salón o, si no ha llegado su maestra, hasta que ésta llegue. A la hora de la salida es frecuente verlos dirigirse al salón de clases y hablar con la maestra sobre cómo va su representado en las actividades. También se puede evidenciar que los representantes se dirigen al salón a cualquier hora de la mañana para buscar información sobre el comportamiento del estudiante, así como de las diferentes actividades a realizar.

Sin embargo, a medida que es más avanzado el grado, es decir, cuarto, quinto o sexto, sus representantes no se ven con tanta frecuencia en el plantel. En su mayoría estos representantes van a las reuniones de final de lapso o para las inscripciones.

Aunque aparentemente las maestras tienen una buena relación con los representantes, en las reuniones matutinas de los representantes frente al colegio se pueden escuchar comentarios como: “*Qué raro... la maestra de [y dice el nombre de su hija], no ha llegado ¡Siempre llega tarde!*” y respuestas como: “*La de tu hija no es la única, la de la mía siempre tiene algo que hacer o está suspendida*”.

Un tercer ángulo de las relaciones cotidianas es la establecida entre docentes. A partir de las observaciones realizadas es posible señalar que estos están fraccionados en pequeños grupos. Aunque en líneas generales los maestros tienen una buena relación, existe una división significativa entre el personal docente y el administrativo, lo cual según las observaciones realizadas está asociado a la procedencia política de ambos grupos. Por un lado están una maestra de aula, el director, el administrador, la maestra del Programa de Alimentación Escolar Zuliano y el maestro de EIB; y por el otro están los demás maestros. En cualquier reunión los comentarios políticos no faltan, así como las recriminaciones de índole política.

También existe una situación conflictiva entre el maestro de EIB y algunos de los maestros de aula, estos últimos argumentan que el primero no hace nada en la escuela y que el director tiene más contemplaciones con él que con el resto de los maestros, alegan que esas contemplaciones se deben a que ambos son de la etnia yukpa, además son vecinos y tienen trabajando en la escuela más de 15 años juntos.

Sin embargo, el director reconoce que este maestro no cumple con todas sus responsabilidades y está consciente de que este profesor tiene abandonado su cargo:

“...El profesor (de EIB) está trabajando por trabajar porque... este año me tengo que afincar con los maestros de EIB porque no es justo que un ejemplo ahí llegó... el trabajo de ellos es absorber a los indígenas ¡(...) tiene que absorber a los niños de la comunidad! Ese es el trabajo del buscar niños de la comunidad, si este año que viene no veo ese trabajo lamentablemente (...) va tener que irse a municipio escolar o sino entrar como maestro de aula normal...” (Director; 2015)

Por otra parte, un punto de igual importancia en las relaciones cotidianas son las que se establecen entre los estudiantes. Un caso significativo es el de dos niñas, una de rasgos

afrodescendientes y la otra yukpa. La niña yukpa es de personalidad callada y tímida, mientras que su compañera es de personalidad espontánea, atrevida y muy comunicativa. Ambas de segundo grado, se sentaban la una al lado de la otra, compartían la comida y prácticamente la niña yukpa solo habla con su compañera.

Esta niña yukpa casi no sabe escribir su nombre, su compañera le escribe en la hoja y le explica cómo tiene que hacer las actividades, no la desampara en toda la mañana. Cuando otros compañeros la molestan o le dicen sobrenombres, ella no se defiende, pero su amiga sí lo hace por ella, sin importarle si es un niño o si es más grande que ella. Las relaciones entre los niños criollos e indígenas no parecen estar signadas por discriminación o desigualdad, es decir, los alumnos criollos no diferencian a sus compañeros por ser indígenas, sino por la personalidad.

El último ángulo para analizar las relaciones cotidianas es la establecida entre el director y los docentes. El director cuenta con más de una década como maestro de aula, además es miembro de la comunidad y está consciente de la necesidad de implementar una educación que esté fundada en los lineamientos de la EIB ya que para él es necesario que la cultura yukpa sea un aspecto significativo en la educación impartida. De allí que considere importante que los maestros de la escuela, sean egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) porque piensa que esta es la única universidad que prepara a los maestros en el área intercultural. Para él los docentes tienen que tener un perfil especial para trabajar en el colegio.

Estos aspectos que menciona el director son planteados por la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, esta Ley hace referencia a que los maestros tienen que estar formados como docentes interculturales. En el Estado Zulia, solo existe este programa de formación en la universidad que el maestro menciona.

La relación cotidiana del director con los docentes es tensa, al punto que este ha perdido autoridad frente a ellos, y algunas docentes de aula le responden de manera irrespetuosa y retadora, como si existiera una disputa de autoridad. Por ejemplo, algunas maestras buscan corregir al director en relación a qué cosas puede hacer y cómo las tiene que hacer, pero lo hacen de una forma que pareciese regaño y frente a los demás docentes.

Otro ejemplo es cuando en prensa regional o nacional se publican noticias en las cuales se hace referencia a las escuelas o al Ministerio de Educación, inmediatamente va un grupo de docentes o envían a una vocera a la Dirección para que comunique la noticia al director, este siempre les responde: *“Bueno hay que esperar que el municipio escolar me lo notifique”* la molestia se refleja en los maestros y empieza un tú a tú entre el director y ellos. Estas confrontaciones son constantes, generalmente están asociadas a diferencias partidistas, al punto que se ha tenido que notificar a la coordinadora del municipio escolar. En forma general se considera que la relación entre el director y los docentes debería tener un equilibrio, existir respeto profesional y político, no se puede obligar a los docentes a firmar planillas con las cuales no están de acuerdo y a su vez los docentes tienen que manejar un vocabulario moderado al dirigirse al director. Cabe aclarar que los problemas en sí no demuestran un origen étnico, sino más bien una competencia por el respeto y la

autoridad a partir de una tendencia política.

Ahora bien, aun cuando percibamos que existe un desplazamiento de lo étnico a lo partidista, son relevantes los discursos del director en cuanto a la exaltación de las culturas indígenas y sobre todo de la yukpa. Además de la concepción que tiene de que esta escuela es para los alumnos indígenas de la comunidad y no para los "criollos".

"Este año me tengo que afincar con los maestros de EIB porque no es justo que un ejemplo ahí llegó... el trabajo de ellos es absorber a los indígenas itiene que absorber a los niños de la comunidad! Ese es el trabajo del buscar niños de la comunidad, si este año que viene no veo ese trabajo lamentablemente va tener que irse a municipio escolar o sino entrar como maestro de aula normal, porque yo tengo que reconocer que la mayoría de los niños de aquí de esta escuela tienen que ser indígenas y poco watias." (Director; 2015)

Ahora bien, desde los postulados teóricos de esta investigación, el hecho de que el director sea indígena y que la comunidad donde se encuentra la escuela también lo sea, no significa que el punto de concentración tengan que ser las culturas indígenas, y con especial atención la yukpa, porque la interculturalidad no busca exaltar a unos y a otros no, la interculturalidad es la integración de todos en un mismo espacio, en este caso, en la escuela. Los esfuerzos deben estar enfocados en crear prácticas pedagógicas que integren a todos y cada uno de los grupos que interactúan en la práctica educativa, y con esto no solo se hace referencia a los grupos étnicos, sino también a los no indígenas, a los "criollos". Si bien es cierto que un grupo importante de la comunidad educativa es yukpa, también hay presencia de las culturas barí, wayuu y criollos.

Debido a esta diversidad cultural, las autoridades de la escuela tienen que estar preparadas para dar respuestas satisfactorias a estas situaciones. El personal administrativo y docente deber ser imparcial en cuanto a la resolución de conflictos de índole cultural específicamente, no solo porque se debe reconocer al otro, y cuando se hace referencia al "otro" no se refiere solo al yukpa, sino al criollo o cualquiera individuo de otro grupo étnico.

Consideraciones finales

La información obtenida a través del proceso de observación participante y de las entrevistas, evidencia que la escuela no contribuye a la construcción y/o mantenimiento de un núcleo de cultura autónoma en los habitantes yukpa de esta comunidad, en tanto los contenidos y estrategias pedagógicas que se desarrollan son coherentes en su mayoría con la sociedad criolla, mientras que para la cultura yukpa se dedican apenas unos 45 minutos de clase de EIB en los cuales se enseña el idioma yukpa como una segunda lengua; además, se entona el himno nacional en yukpa una vez por semana; aparte de ello, no se incluyen oficialmente contenidos pertenecientes a la cultura de este pueblo indígena o de otro de los que conforman el colectivo educativo. Por el contrario, las temáticas sobre la condición interétnica del colectivo escolar no son abordadas como relevantes en la planificación escolar.

Aun cuando el director actual, perteneciente a la etnia yukpa, exprese su deseo de que la escuela sea considerada como EIB, las decisiones y los elementos culturales que entran en juego en la dinámica escolar son coherentes con los de una escuela semi-urbana criolla. De esta manera, siguiendo a Xavier Albó, es posible señalar que la interculturalidad que se vive en la escuela Creación Yukpa es negativa en tanto sus prácticas tienden a la disminución y asimilación de los yukpa en su condición de diferentes.

Así mismo, atendiendo los tres niveles de interculturalidad de los que habla Xavier Albó: inter-personal, grupal y estructural, encontramos que existe un incipiente avance en lo interpersonal sobre todo a nivel de los alumnos quienes reconocen su pertenencia étnica; resulta interesante que los niños no indígenas se asuman como “watias”, que es la denominación dada por los yukpa para ellos, de esta manera hacen evidente su reconocimiento como “otros”. Sin embargo, a nivel de los docentes las relaciones interpersonales se dan en tanto que profesionales y/o empleados educativos, integrantes de una institución que responde a una estructura no indígena.

Hasta los momentos es el núcleo de cultura impuesta el que prevalece en las dinámicas escolares, los mecanismos de negociación son básicamente de imposición, en tanto las decisiones y los elementos que entran en juego corresponden a la cultura nacional, es decir, la criolla de origen occidental.

Bibliografía y Referencias

- Albo, Xavier. (2003). **Cultura, Interculturalidad, Inculturación**. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas- Venezuela.
- Amodio, Emanuele. (2006). **Producción y transmisión del saber: oralidad, escritura e imágenes**. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación N° 3. Caracas: IESALC UNESCO.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). **CONSTITUCION DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 36.860.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). **LEY ORGANICA DE PUEBLOS Y COMUNIDADES INDIGENAS**. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 38. 344.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **LEY ORGANICA DE EDUCACION**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929. Extraordinario.
- Bart, Frederick. (1976). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En **Anuario Antropológico/86** (Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro) 1988: 13-53.

- Consejo Legislativo del Estado Zulia (2014) **Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado Zulia**. Maracaibo, Venezuela
- Geertz, Clifford. (2005). **La interpretación de las culturas**. Gedisa Editorial. Barcelona- España
- Güber, Rosana. (2001). **La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad**. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Izikowitz, Karl. (1969). Vecinos en Laos. En: Barth Fredrik. **Los Grupos Étnicos y sus Fronteras**. Fondo de Cultura Económica. México
- República de Venezuela. (1979) **Decreto 283**. Gaceta Oficial. N° 31.825.
- Valenzuela, Manuel José. (2000). **Decadencias y Auge de las Identidades**. México Norte. Tijuana- México
- Velasco, Honorio; Díaz de Rada, Ángel. (2006). **La Lógica de la Investigación Etnográfica**. Editorial Trotta.
- Wilcox, Kathleen. (2007). La Etnografía como una Metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una Revisión. En: Velasco, Honorio; Gracia, F; Rada, Ángel. **Lecturas de Antropología para Educadores. El Ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar**. Editorial Trotta.

Referencias Orales

- Maestra. Cuestionario 04 de Marzo de 2016
- Miembro de la Comunidad. Entrevista 04 de Marzo de 2016
- Beltrán, Luis. Entrevista 12 de Enero de 2016
- Miembro de la Comunidad. Conversación 03 de abril de 2016
- Maestra. Cuestionario 04 de Marzo de 2016
- González, Omar. Cuestionario 31 de Octubre de 2015
- Maestra. Cuestionario 04 de Marzo de 2016
- Director. Entrevista 23 de Junio de 2015 - Entrevista 04 de Marzo de 2016
- Maestro EIB. Entrevista 04 de Marzo de 2016



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA



espacio
abierto

Cuaderno Venezolano de Sociología

Vol 26, N°1 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en marzo de 2017, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve