

SERIE DE INFORMES

Aprender 2021

Plan de
Evaluación
2021-2022

Educación Primaria

Modalidad Intercultural Bilingüe

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

**Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación**

Autoridades

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

Secretaría de Evaluación e Información Educativa

Aprender 2021 : Educación Primaria : las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.
Libro digital, PDF - (Aprender 2021 : Educación primaria)

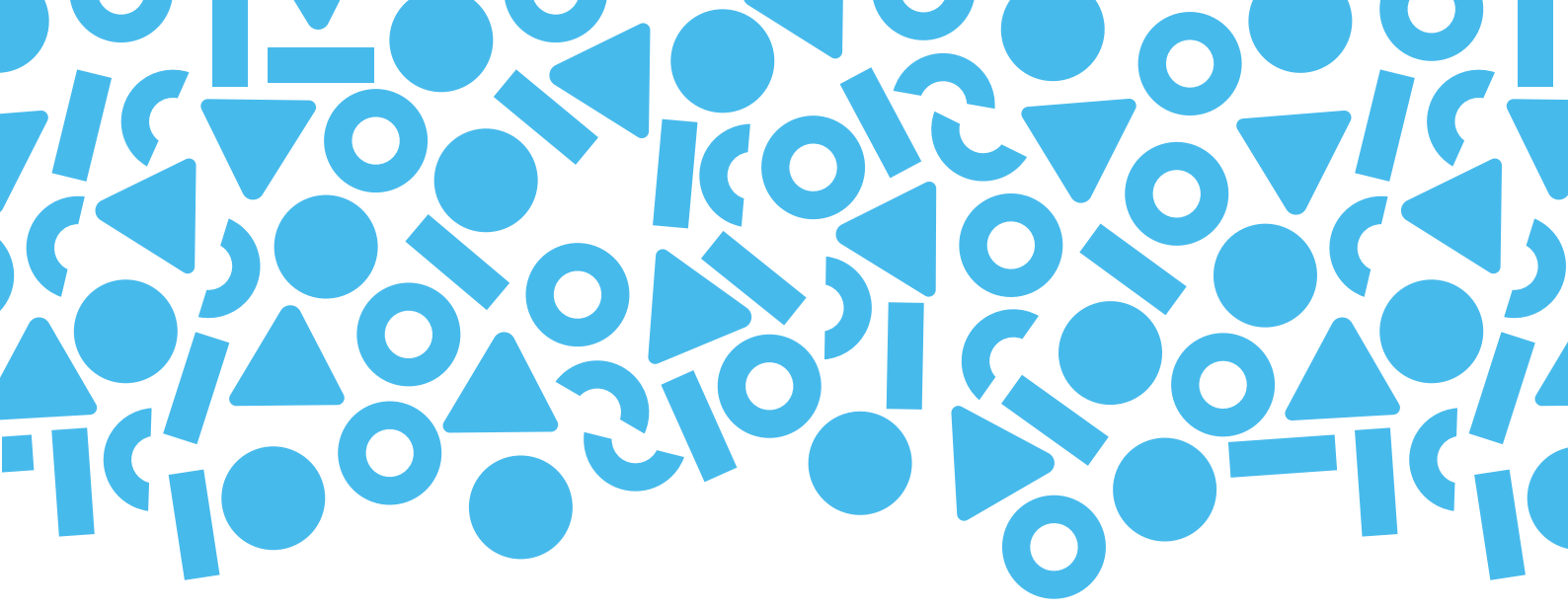
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1718-3

1. Educación. 2. Educación Primaria. I. Título.
CDD 372.18



Índice

1. Introducción	4
2. La experiencia escolar de las y los estudiantes de origen indígena en la escuela primaria y sus aprendizajes a partir de los datos de Aprender 2021	7
2.1. Caracterización de las y los estudiantes de origen indígena y las características socioeconómicas de sus hogares	9
2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje de estudiantes con origen indígena	16
2.3. Las trayectorias escolares de las y los estudiantes con origen indígena	25
3. Caracterización de las escuelas a las que asisten las y los estudiantes con origen indígena	29
3.1. Características organizativas y pedagógicas de las escuelas con gran concentración de matrícula de origen indígena	30
3.2. Organización del trabajo pedagógico virtual, a distancia o no presencial en las escuelas con alta concentración de matrícula indígena	46
3.3. Organización del trabajo pedagógico presencial en las escuelas con alta matrícula indígena	50
4. Los aprendizajes de las y los estudiantes con origen indígena	55
5. Reflexiones finales	72



1. Introducción

Este informe temático aborda el análisis de las condiciones de aprendizaje de estudiantes de educación primaria con origen indígena. En particular, se trabaja sobre las respuestas de las y los estudiantes de 6to. grado del cuestionario complementario del operativo Aprender 2021, para indagar en las dinámicas propias de la Educación Intercultural Bilingüe, una de las modalidades reconocidas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Con su sanción, se busca redefinir el concepto de lo *común* ampliando la idea de modalidad, por lo que se incluyen, además de las ofertas educativas cuyo criterio de diferenciación es el tipo de formación, otras basadas en el lugar donde habitan los sujetos destinatarios y en sus características particulares, como es el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

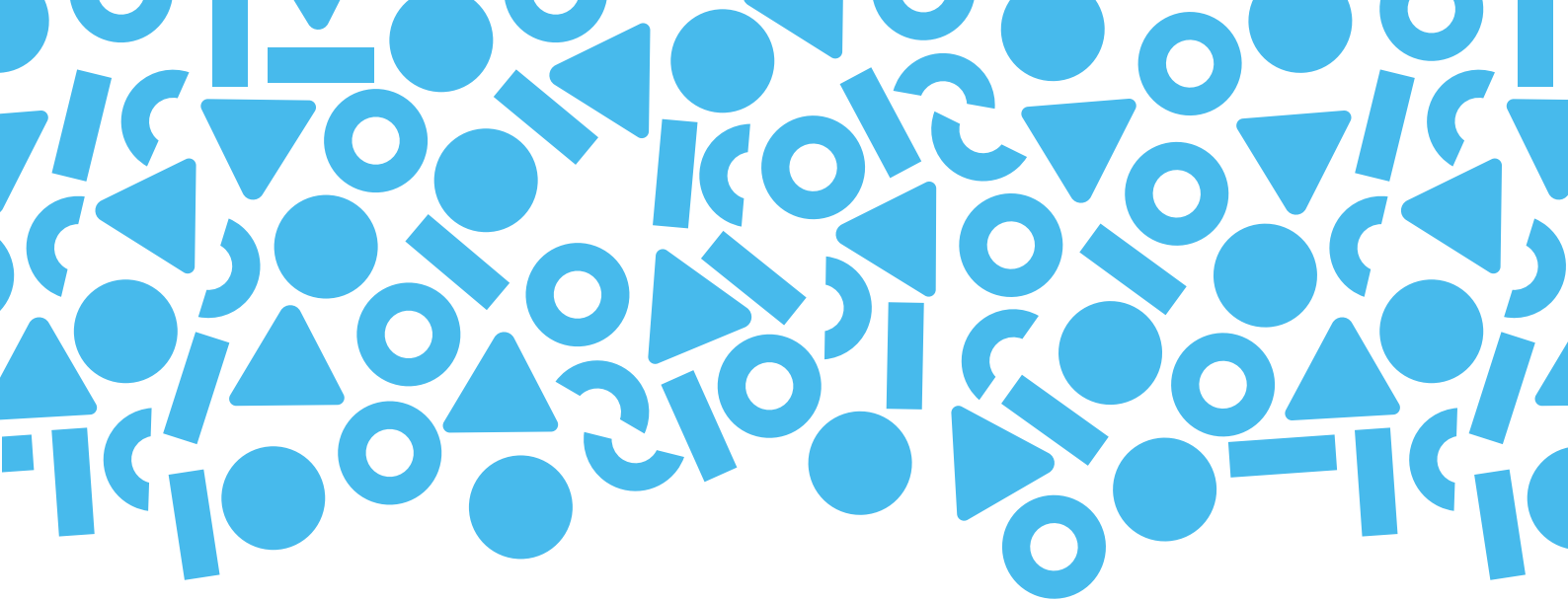
Esta diversidad de criterios en la diferenciación de las ofertas se presenta como un desafío para la construcción de información que cubra a todo el país. Sobre esa base de organización federal, el estudio sobre las modalidades suele enfocarse solamente en características propias de las realidades territoriales, administrativas y políticas de cada jurisdicción. Pero la implementación del dispositivo nacional de evaluación de aprendizajes Aprender es una herramienta que aporta numerosos datos distintos que permiten una aproximación más integral a la realidad de las y los estudiantes de estas modalidades.

La información surgida de los cuestionarios complementarios sobre las realidades particulares de cada estudiante permite construir información fidedigna que reconozca esa diversidad e identifique desigualdades territoriales y otras transversales que son más difíciles de detectar. Estos datos se complementan con las respuestas de las y los directivos al cuestionario complementario acerca de diferentes aspectos de la realidad institucional de sus escuelas.

Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación primaria de la totalidad de niñas y niños, esta información permite fortalecer el diseño de políticas que acompañen y sostengan las trayectorias escolares de todas las escuelas de nuestro país, para ofrecerles las mejores condiciones para su escolaridad y para valorar las particularidades culturales en que crecen; a su vez, permite evidenciar las diferencias territoriales en cuanto al acceso a servicios y disponibilidad de redes de contención.

A continuación, se abordan los datos a partir de una presentación y fundamentación del análisis junto con la caracterización de la población estudiantil con origen indígena, las características socioeconómicas de sus hogares, y sus trayectorias escolares. Luego se desarrollan las singularidades organizativas y pedagógicas de las escuelas a las que asisten y los modos

en que se organizó el periodo evaluado (escolaridad presencial y virtual o a distancia). Por último, se presentan los desempeños alcanzados por este conjunto de estudiantes en Lengua y Matemática en las pruebas Aprender 2021. Finalmente, se aborda una lectura transversal y sintética de los datos para presentar conclusiones.



2. La experiencia escolar de las y los estudiantes de origen indígena en la escuela primaria y sus aprendizajes a partir de los datos de Aprender 2021

La Ley de Educación Nacional define a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como aquella modalidad del sistema educativo que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. Se entiende además que dicha modalidad “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

En este documento se abordan diferentes dimensiones relativas a la población estudiantil de nivel primario de origen indígena en Aprender 2021, su experiencia escolar, y aspectos relativos a los establecimientos educativos a los que asisten. El universo de análisis se construyó en base a las respuestas afirmativas de las y los estudiantes al preguntárseles si sus madres o padres pertenecen a un pueblo indígena u originario o son descendientes de una familia indígena u originaria. Adicionalmente, y con respecto a temáticas particulares, se ha considerado también la información que surge a partir de las respuestas de las y los directivos a los que asisten la mayoría de estos estudiantes. Con relación a este punto, cabe aclarar que se construyó una aproximación al universo de escuelas que recibe a estas y estos estudiantes considerando al conjunto de escuelas cuya matrícula concentra al menos un 50% de alumnas y alumnos que indican tener un origen indígena.

Si bien las y los estudiantes de origen indígena asisten a una diversidad de escuelas, se adoptó este criterio que hace a la concentración de matrícula de origen indígena para poner el foco en los modos en que se despliegan allí los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este criterio cuantitativo no implica que en las escuelas seleccionadas se desarrollen estrategias pedagógicas específicas para responder a las necesidades de este grupo de estudiantes, pero permite visibilizar los alcances y desafíos de enseñanza y aprendizaje para esta población particular. Con la elección de este criterio se continúa la línea de estudios anteriores realizados por el Ministerio para analizar la modalidad ¹.

En primer lugar, se aborda la caracterización de las y los alumnos que conforman este universo a partir de los datos relativos a su edad y género, para luego indagar en su condición

¹ Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. (2007). Las escuelas que reciben alumnos indígenas: Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe, p. 11.

socioeconómica al examinar algunos aspectos de sus hogares y familias. En segundo lugar, se profundiza en su tránsito por el sistema educativo a partir del análisis de distintos indicadores relativos a sus trayectorias escolares. Luego, se analizan las respuestas de directoras y directores de las escuelas a las que asisten con el fin de caracterizar la oferta a la que acceden. Para finalizar, se abordan sus niveles de desempeño en las pruebas de Lengua y Matemática, relacionados con algunos datos acerca de sus trayectorias escolares.

Los análisis se presentan en ocasiones incluyendo tanto a estudiantes de origen indígena como a quienes no reconocen dicha ascendencia familiar, a fin de establecer comparaciones que permitan evidenciar las desigualdades que atraviesa el alumnado de origen indígena en el acceso a recursos, o con respecto a las definiciones que a nivel institucional pueden condicionar el desarrollo de su escolaridad.

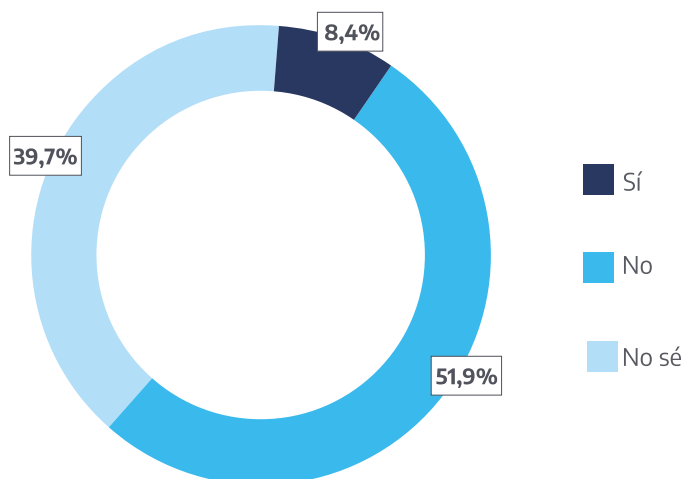
2.1. Caracterización de las y los estudiantes de origen indígena y las características socioeconómicas de sus hogares

Este primer apartado apunta a construir una caracterización de las y los estudiantes indígenas a partir de diferentes variables como: su distribución según el sector de gestión de las escuelas a las que asisten, así como el ámbito en que están emplazadas; el análisis de las jurisdicciones y regiones en las que viven; la condición migrante de sus familias y sus países de nacimiento. Luego, se aborda una caracterización socioeconómica de estas y estos estudiantes a partir del acceso a ciertos bienes y recursos, que definen el nivel socioeconómico de sus hogares y las actividades que realizan para apoyar a la economía doméstica y a las que desarrollan en su tiempo libre. Se incluye el análisis de los tiempos y medios de transporte que usan para llegar a la escuela. Por último, se construye una lectura de sus trayectorias escolares según indicadores de asistencia a nivel inicial, asistencia a clases presenciales en análisis, la condición de sobreedad y el número de veces que repitieron de grado.

2.1. Características de las y los estudiantes de origen indígena

Del universo de alumnos de nivel primario censados en Aprender 2021, el 8,4% afirma que sus madres o padres pertenecen a un pueblo indígena u originario o son descendientes de una familia indígena u originaria. El 51,9% afirma que sus madres o padres no tienen ascendencia indígena y el 39,7% lo desconoce. Al indagar en el análisis respecto de los

Gráfico 2.1.1. Distribución de estudiantes con origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

sectores de gestión de las escuelas, vale mencionar que la proporción de alumnas y alumnos de origen indígena es notablemente mayor en las escuelas de gestión estatal (80,3%) en comparación con las escuelas de gestión privada (19,7%). Con respecto al ámbito educativo, las escuelas de ámbito urbano presentan una alta concentración de estudiantes con origen indígena (85,4%) en comparación con establecimientos de ámbito rural (14,6%).

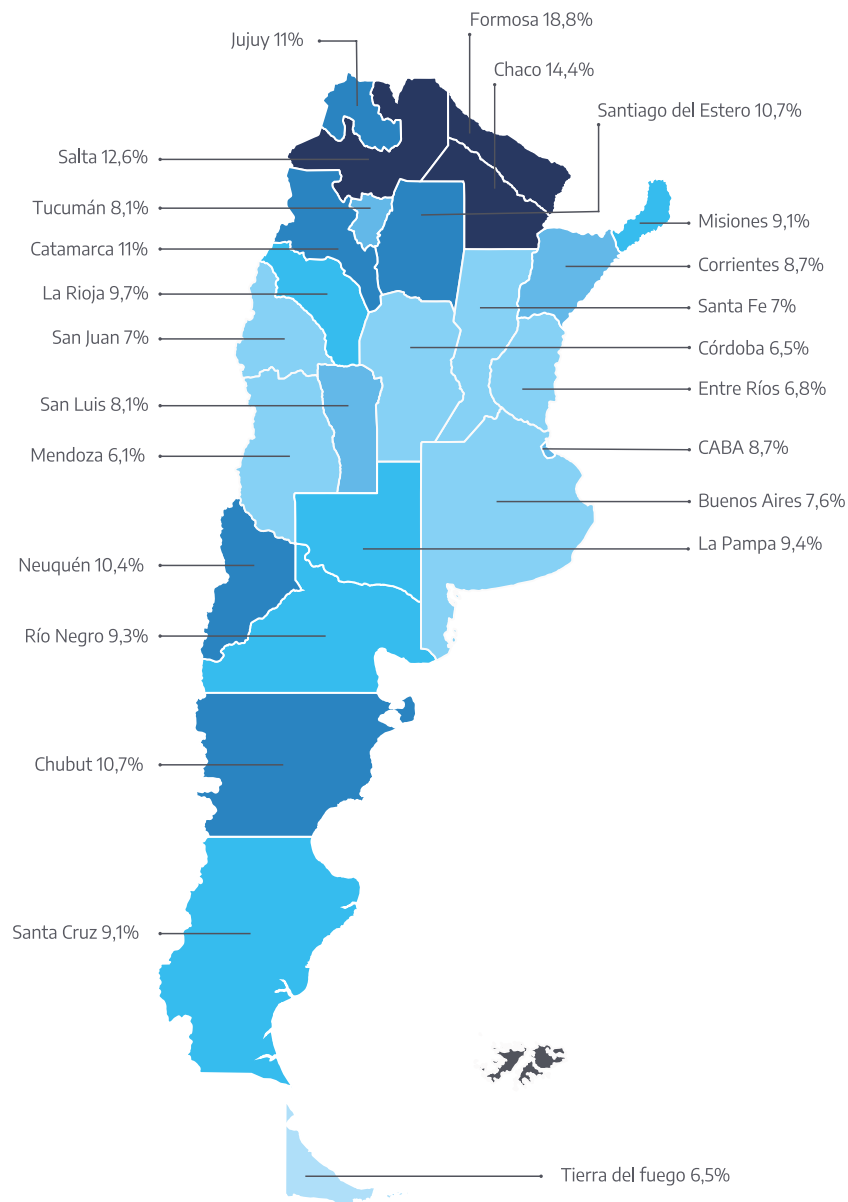
Tabla 2.1.1. Distribución de estudiantes con origen indígena según sector de gestión y ámbito

Sector de gestión		Ámbito	
Estatal	80,3%	Rural	14,6%
Privada	19,7%	Urbano	85,4%
Total	100%	Total	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

La distribución de las y los estudiantes de origen indígena revela grandes diferencias al incorporar al análisis la división política del territorio nacional. En todas las jurisdicciones del país hay estudiantes de origen indígena, variando el peso relativo que tienen respecto del total de la matrícula evaluada. Entre quienes cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes de este origen encontramos a Formosa, donde cerca de 2 de cada 10 estudiantes está a cargo de una o un adulto responsable que pertenece a un pueblo indígena u originario o descendiente de una familia indígena u originaria (18,8%). Seguidamente se presentan Chaco (14,4%), Salta (12,6%), Jujuy (11%), Catamarca (11%), Chubut (10,7%), Santiago del Estero (10,7%), y Neuquén (10,4%). Las restantes jurisdicciones presentan un porcentaje de estudiantes de origen indígena inferior al 10%: La Rioja (9,7%), La Pampa (9,4%), Río Negro (9,3%), Santa Cruz (9,1%), Misiones (9,1%), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (8,7%), Corrientes (8,7%), Tucumán (8,1%), San Luis (8,1%), Buenos Aires (7,6%), Santa Fe (7%), San Juan (7%), Ente Ríos (6,8%), Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur (6,5%), Córdoba (6,5%) y Mendoza (6,1%).

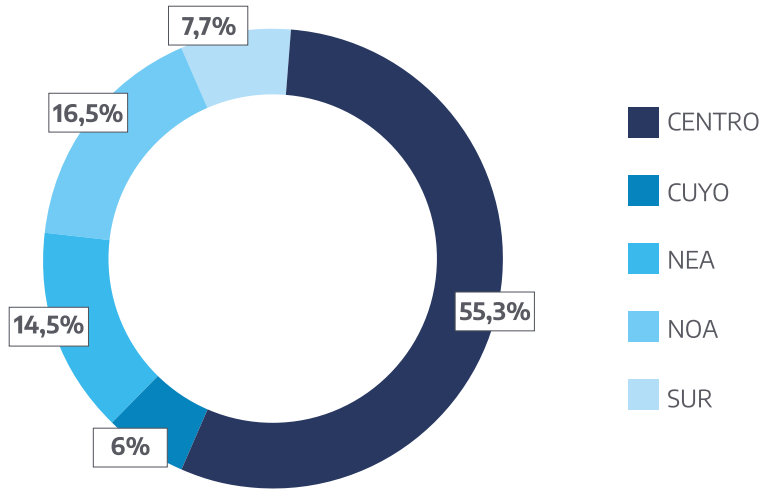
Gráfico 2.1.2. Distribución de estudiantes con origen indígena según jurisdicción



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al profundizar en la distribución de las y los estudiantes con origen indígena en las distintas regiones del país se observa que la mayor concentración de este conjunto de estudiantes se encuentra en la región Centro (55,3%), seguido de las regiones Noroeste (NOA) (16,5%), Noreste (NEA) (14,5%), Sur (7,7%) y Cuyo (6%).

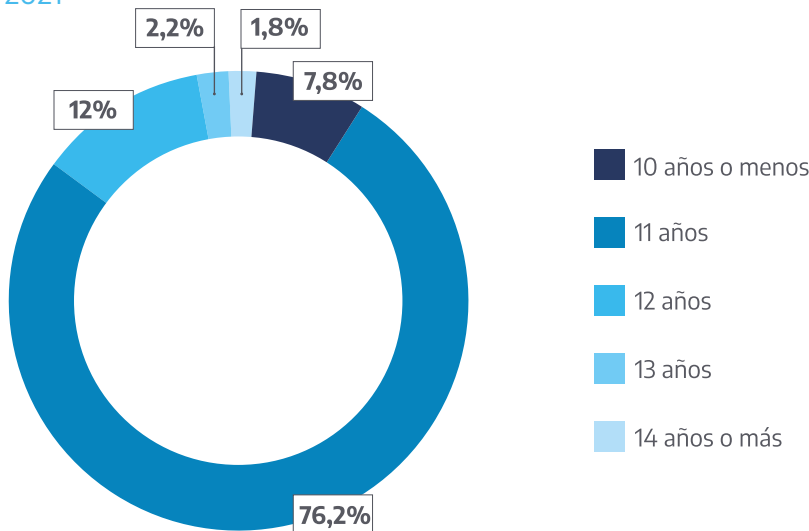
Gráfico 2.1.3. Distribución de estudiantes con origen indígena según región educativa



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto a la distribución por edad al 30 de junio del conjunto de estudiantes de origen indígena, la mayor proporción se concentra en 11 años (76,2%), seguido por 12 años (12%), 10 años o menos (7,8%), 13 años (2,2%) y 14 años o más (1,8%).

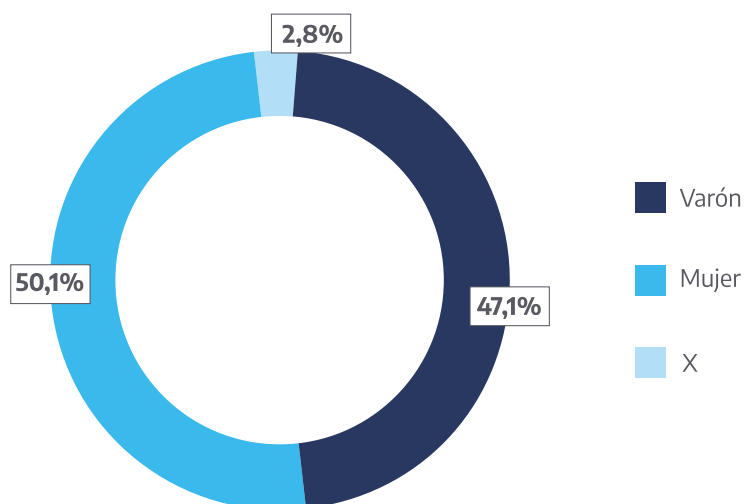
Gráfico 2.1.4. Distribución de estudiantes con origen indígena según edad al 30 de junio de 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis de la distribución de estudiantes con origen indígena según género presenta una mayor concentración entre las mujeres con el 50,1%, luego los varones con el 47,1% y luego el estudiantado que se reconoce como X, con el 2,8%.

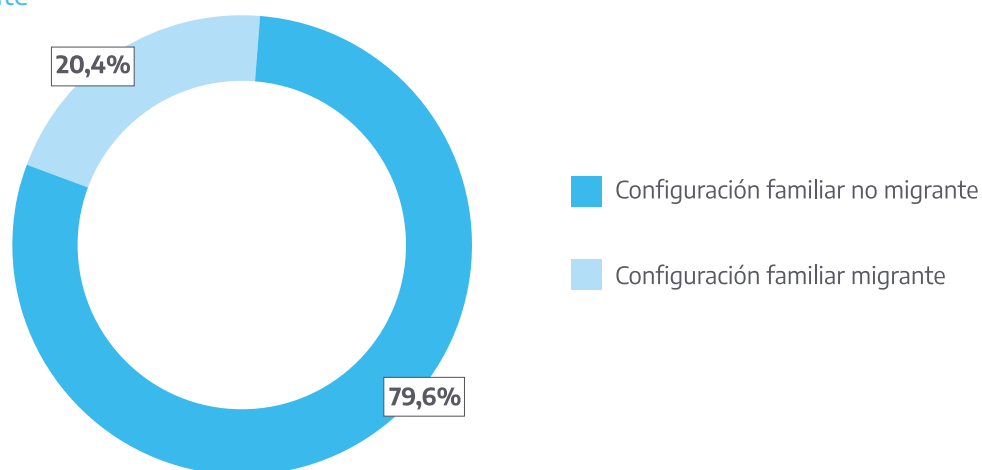
Gráfico 2.1.5. Distribución de estudiantes con origen indígena según género



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al observar la condición migratoria de las configuraciones familiares del universo de estudiantes con origen indígena se observa que el 79,6% no compone una configuración familiar migrante, mientras que en el 20,4% el o la estudiante o su madre o padre son migrantes.

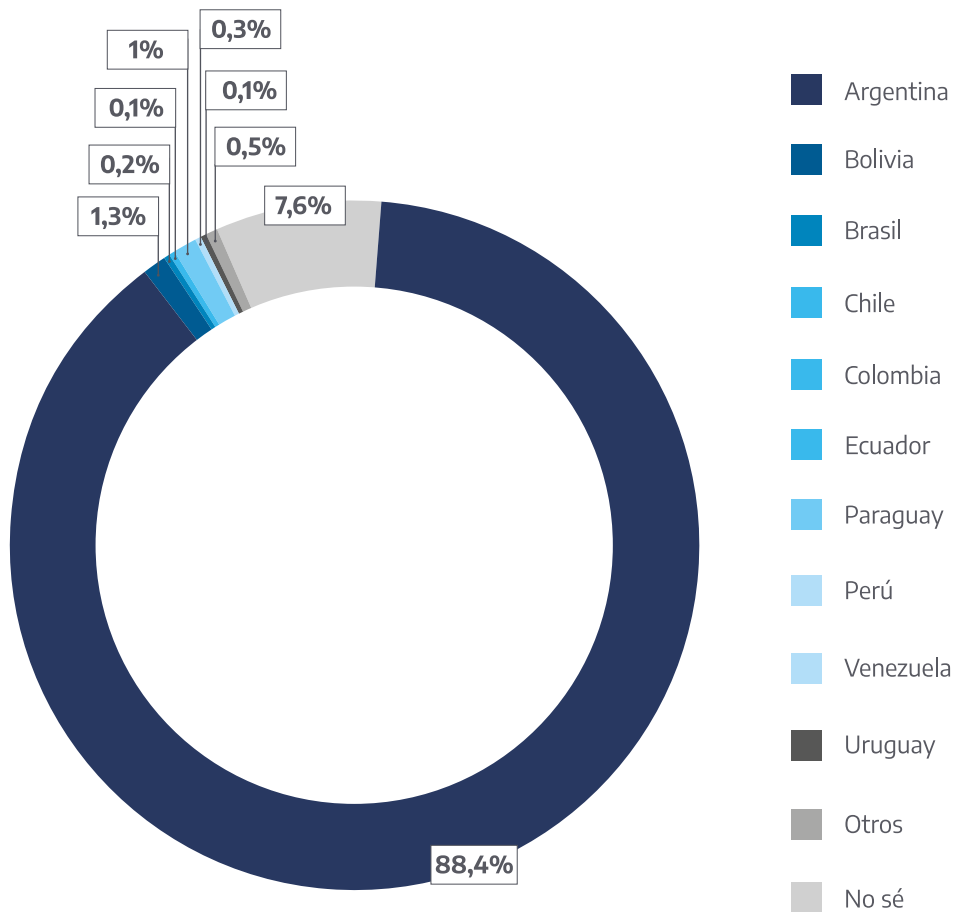
Gráfico 2.1.6. Distribución de estudiantes con origen indígena según condición familiar migrante



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En la relación con la condición migrante, se analizan a quienes reconocen tener origen indígena según su país de nacimiento. Allí se observa que la mayor concentración de estudiantes con origen indígena nació en Argentina, con el 88,4%. Le siguen Bolivia (1,3%), Paraguay (1%), Perú (0,3%), Venezuela (0,3%), Brasil (0,2%), Chile (0,1%), Colombia (0,1%), Ecuador (0,1%) y Uruguay (0,1%). Cabe destacar que la segunda categoría que reúne mayor cantidad de respuestas es “No sé”, con el 7,6%, en tanto “otros países” concentra un 0,5%.

Gráfico 2.1.7. Distribución de estudiantes con origen indígena según país de nacimiento



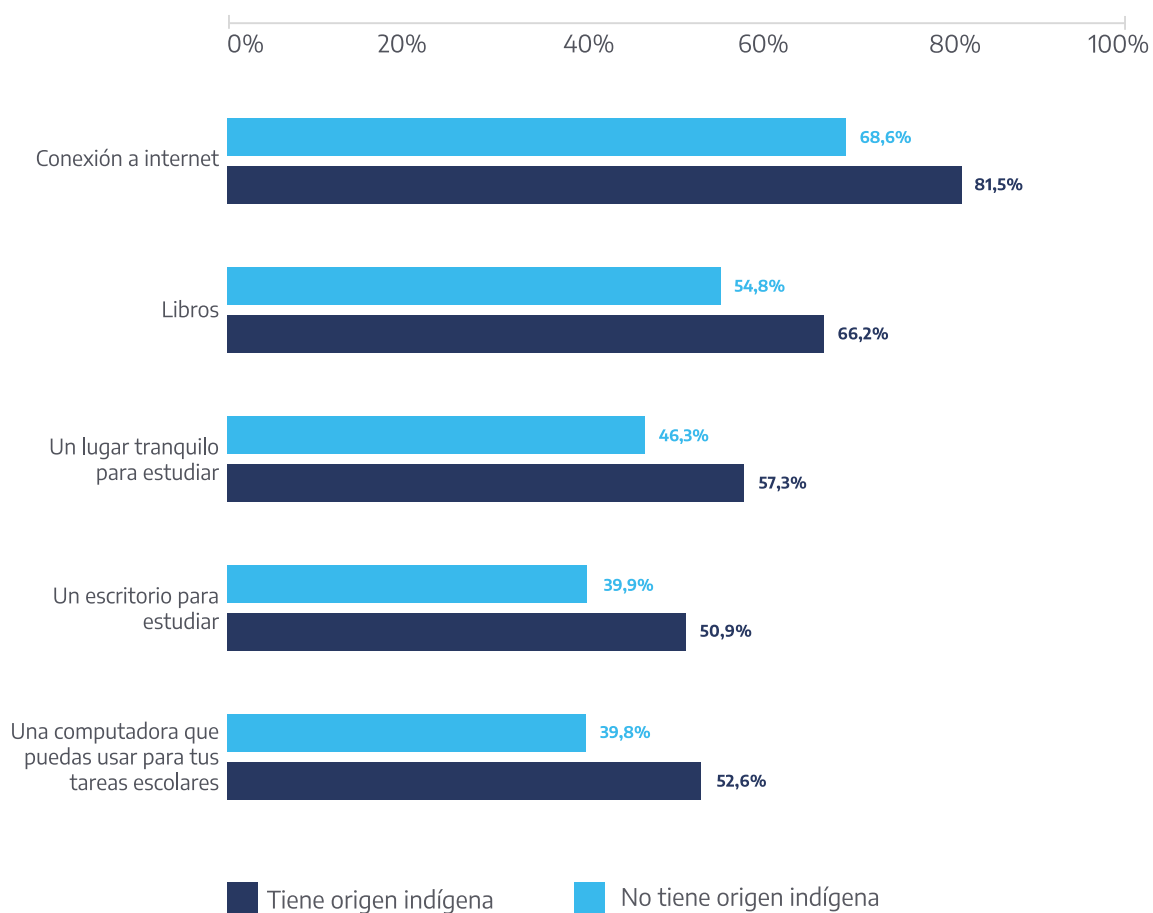
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje de estudiantes con origen indígena

Se aborda en segunda instancia la caracterización de los hogares de las y los alumnos con origen indígena en tanto se entiende, a partir de la numerosa literatura en la materia, que las condiciones socioeconómicas del hogar inciden tanto en los avances académicos de las y los estudiantes como en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Se presentan en primer lugar, los datos relativos a la posesión de distintos recursos, equipamientos y servicios en los hogares y, en esta ocasión, se observan las respuestas de quienes tienen origen indígena y quienes no lo tienen. De esta manera, se observa que las y los estudiantes que no tienen origen indígena presentan la mayor proporción para todos los recursos, equipamientos y servicios que se analizan. Quienes afirman contar con conexión a Internet representan al 81,5% de las y los estudiantes que no tienen origen indígena, mientras que esta cifra desciende al 68,6% en el caso de quienes tienen origen indígena. La posesión de libros es declarada por el 66,2% de estudiantes sin origen indígena y por el 54,8% con origen indígena. Un 57,3% de quienes no tienen origen indígena poseen un lugar tranquilo para estudiar, mientras para aquellos con origen indígena la proporción desciende al 46,3%. Asimismo, un 50,9% de las y los estudiantes sin origen indígena declara tener un escritorio para estudiar, cifra que desciende al 39,9% entre quienes tienen origen indígena. Por último, respecto de la posesión de una computadora que puedan usar para sus tareas escolares, representa el 52,6% entre quienes no tienen origen indígena y el 39,8% entre quienes tienen origen indígena.

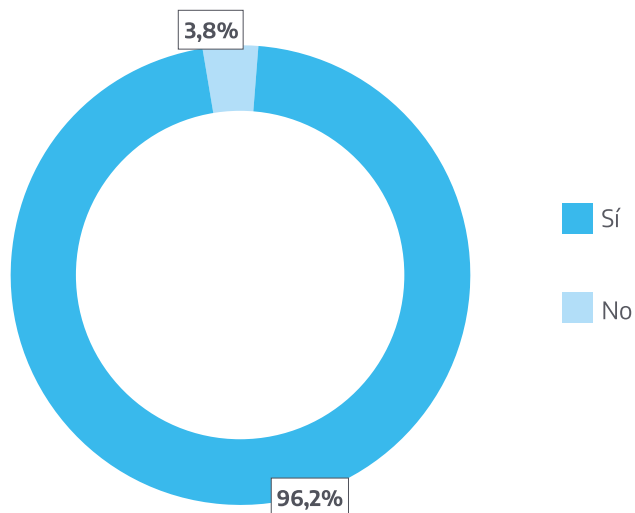
Gráfico 2.1.6. Distribución de estudiantes según posesión de recursos, equipamiento y servicios en el hogar por origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Por su parte, la casi totalidad de quienes se autoreconocen indígenas pueden acceder a un celular en caso de necesitarlo (96,2%), mientras que el 3,8% no tiene acceso a un celular.

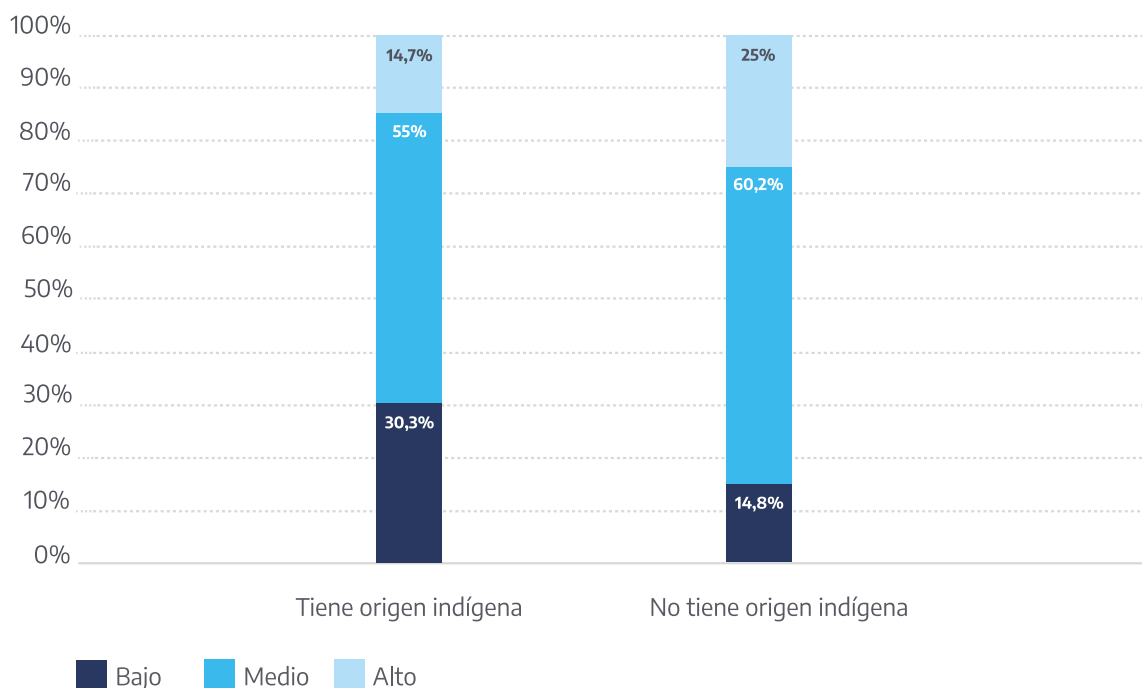
Gráfico 2.2.2. Distribución de estudiantes según posibilidad de acceder a un celular por origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar la distribución de estudiantes según nivel socioeconómico (NSE) por origen indígena, se observa que hay una mayor presencia de hogares con *NSE bajo* (30,3%) en contraste con quienes no poseen ascendencia indígena (14,8%). Asimismo, más de la mitad de los hogares a los que pertenecen quienes manifiestan que sus madres o padres pertenecen a un pueblo indígena u originario o son descendientes de una familia indígena u originaria, se encuadran en un *NSE medio* (55%), en tanto quienes no tienen origen indígena representan un porcentaje mayor (60,2%). Finalmente, entre las y los estudiantes con origen indígena un 14,7% pertenece a hogares de un *NSE alto*, mientras que esta cifra asciende al 25% entre quienes no poseen ascendencia indígena.

Gráfico 2.2.3. Distribución de estudiantes según posibilidad de acceder a un celular por origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se aborda a continuación el análisis de la frecuencia con que realizan actividades de apoyo a la economía doméstica entre quienes tienen o no origen indígena. Quienes afirman que *cuidan a una hermana o hermano u otro familiar todos los días de la semana* representan en alta proporción a estudiantes con origen indígena (30,7%) a diferencia de lo que se observa entre quienes no presentan origen indígena (17,2%). La proporción de aquellas y aquellos que desarrollan esta actividad de lunes a viernes muestra la concentración más baja en ambas poblaciones (6,3% entre alumnas y alumnos con origen indígena y 3,7% entre los que no poseen origen indígena). Una distancia similar se encuentra entre quienes afirman cuidar hermanos u otros familiares algunos días de la semana y son indígenas (36,6%) y quienes no se autorreconocen (39,4%). Las y los que afirman nunca realizar esta tarea son mayormente estudiantes que no tienen origen indígena (39,7%) frente a los que presentan ascendencia indígena (26,4%).

En el caso de las *tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar ropa, hacer las compras, etc.* se trata de una actividad que es realizada *algunos días* en alta proporción por ambas poblaciones, aunque con cierta preeminencia de quienes no tienen origen indígena (59,2% frente a un porcentaje de 51,8% entre estudiantes con origen indígena). Luego, quienes aluden a desarrollar estas tareas *todos los días de la semana* son mayormente estudiantes con ascendencia

indígena (27,3%) frente a aquellas y aquellos sin ascendencia indígena (17,9%). Las alumnas y alumnos que afirman realizar estas tareas del hogar de lunes a viernes también son en una proporción levemente mayor estudiantes con origen indígena (10,1%) frente a quienes no tienen origen indígena (7,1%). En línea con estos datos, las y los estudiantes que nunca realizan las tareas del hogar son mayormente alumnas y alumnos sin ascendencia indígena (15,8%) frente a quienes que sí poseen dicha ascendencia (10,8%)

Por último, en el caso de las actividades relativas a *trabajar la tierra, cultivar, cosechar en la huerta o cuidar animales de granja para consumir en su casa*, la mayor parte del alumnado de ambas poblaciones afirma nunca realizar este tipo de actividades, aunque la proporción de alumnas y alumnos sin ascendencia indígena es mayor respecto de quienes tienen origen indígena (79,4% y 64,2% respectivamente). Las frecuencias restantes en que se desarrolla este tipo de actividades son mencionadas en mayor medida por estudiantes con origen indígena en comparación con quienes no tienen origen indígena: quienes las realizan *algunos días* (20,8% y 14% respectivamente); quienes las realizan *todos los días de la semana* (11,1% y 4,7% respectivamente) y quienes las realizan *de lunes a viernes* (3,9% y 1,9% respectivamente).

Tabla 2.2.1. Distribución de estudiantes según frecuencia con que realizan actividades de apoyo a la economía doméstica por origen indígena

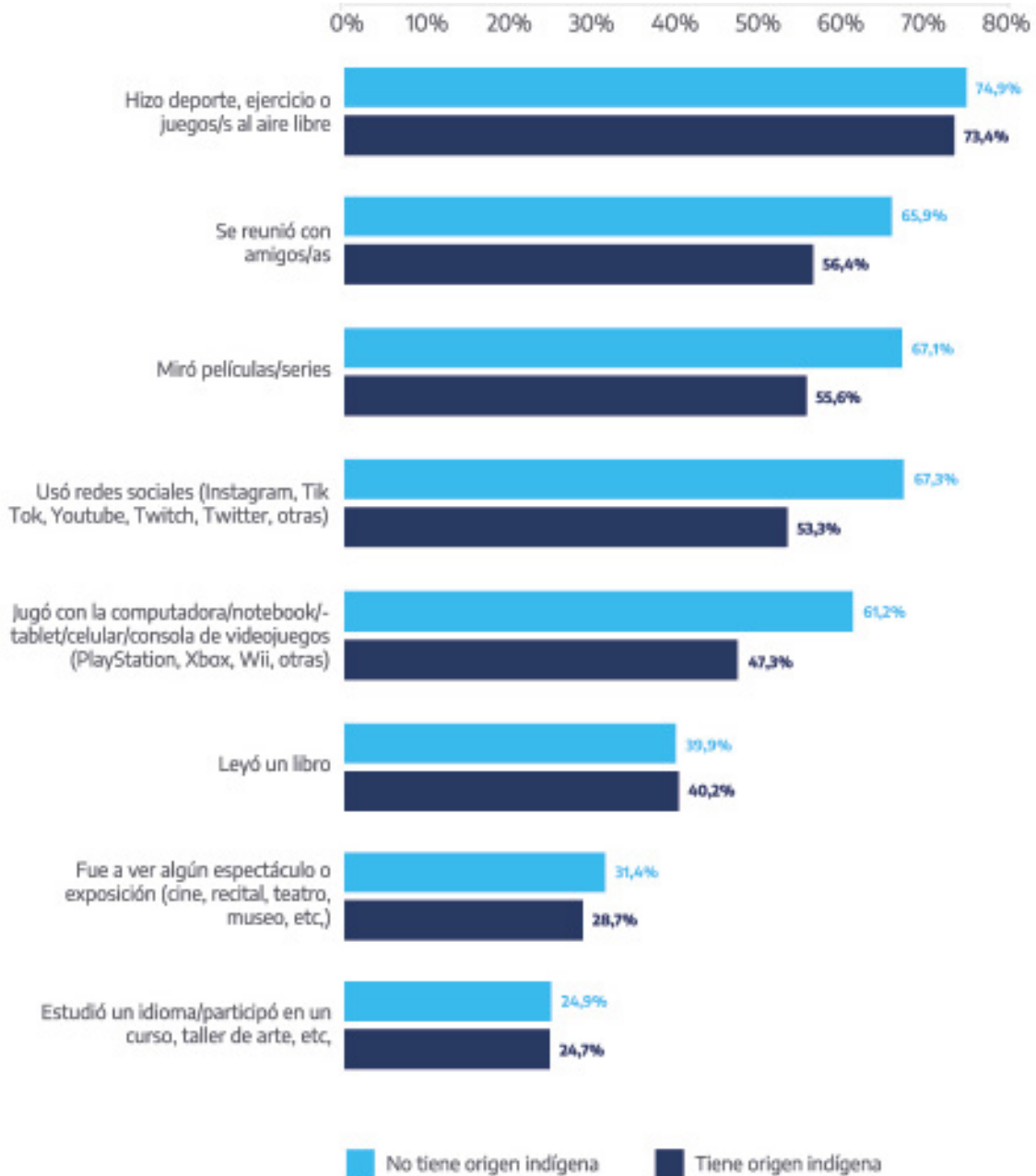
		Tiene origen indígena	No tiene origen indígena
Cuida a algún hermano o hermana u otro familiar	Todos los días de la semana	30,7%	17,2%
	De lunes a viernes	6,3%	3,7%
	Algunos días	36,6%	39,4%
	Nunca	26,4%	39,7%
	Total	100%	100%
Realiza tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar ropa, hacer las compras, etc.	Todos los días de la semana	27,3%	17,9%
	De lunes a viernes	10,1%	7,1%
	Algunos días	51,8%	59,2%
	Nunca	10,8%	15,8%
	Total	100%	100%
Trabaja la tierra, cultiva, cosecha en la huerta o cuida animales de granja para consumir en su casa	Todos los días de la semana	11,1%	4,7%
	De lunes a viernes	3,9%	1,9%
	Algunos días	20,8%	14%
	Nunca	64,2%	79,4%
	Total	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis de las distintas actividades desarrolladas por las y los estudiantes en el tiempo no escolar, permite aportar información sobre las condiciones en las que realizan sus aprendizajes, entendiendo que las prácticas culturales y de socialización más allá de la escuela, pueden apuntalar los aprendizajes y la experiencia escolar en su conjunto.

La mayoría afirma haber hecho *deporte, ejercicio o juegos/s al aire libre*, en una proporción similar entre quienes no tienen origen indígena (74,9%) y quienes sí (73,4%). Respecto de quienes *se reunieron con amigas y amigos* la proporción de quienes no poseen origen indígena asciende a 65,9% mientras que entre las y los estudiantes con origen indígena es de 56,4%. *Mirar películas y series y el uso de redes sociales* se muestran más frecuente entre quienes no tienen origen indígena (67,1% y 67,3% respectivamente) que entre quienes sí tienen origen indígena (55,6% y 53,3% respectivamente). El hecho de *jugar con la computadora, notebook, tablets, celular o consola de videojuegos (PlayStation, Xbox, Wii, otras)* ha sido significativamente más frecuente entre quienes no tienen ascendencia indígena (61,2%) mientras que entre las y los alumnos con ascendencia indígena, dicha proporción es del 47,3%. Solo en el caso de quienes en su tiempo libre *leyeron un libro*, la proporción es levemente mayor entre estudiantes con origen indígena (40,2%) que entre estudiantes que no tienen origen indígena (39,9%). Luego, la frecuencia de quienes fueron a *ver algún espectáculo o exposición (cine, recital, teatro, museo, etc.)* alcanza una proporción de 31,4% entre quienes no poseen origen indígena y de 28,7% entre las y los alumnos con origen indígena. Por su parte, quienes *estudiaron un idioma o participaron de un curso, taller de arte, etc.* no muestra diferencias relevantes entre el alumnado con origen indígena y el que no tienen este origen (24,7% y 24,9% respectivamente)

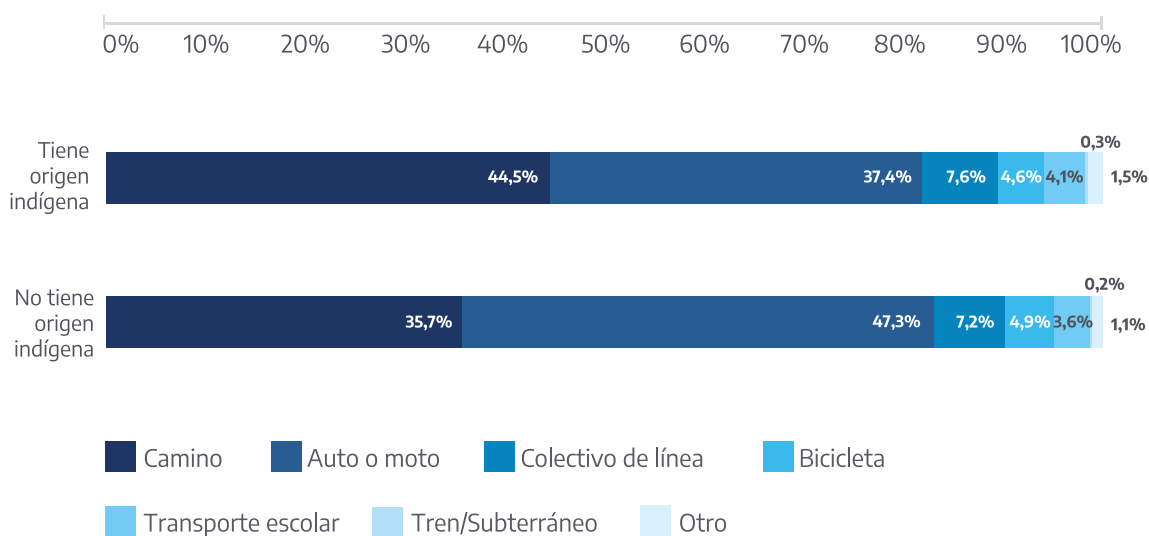
Gráfico 2.2.4 . Distribución de estudiantes según actividades realizadas en su tiempo libre durante el mes previo a la prueba por origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Un dato relevante y que incide en las posibilidades de sostener una trayectoria escolar continua es el modo en el que las y los estudiantes se trasladan desde sus hogares a la escuela. La mayor parte del alumnado de origen indígena concurre a la escuela *caminando* (44,5%), mientras que para quienes no tienen origen indígena esta proporción representa un 35,7%. Quienes viajan a la escuela en *auto o moto* tienen una mayor concentración entre quienes no poseen ascendencia indígena (47,3%) frente a quienes sí (37,4%). En los restantes medios de transporte no se encuentran diferencias pronunciadas entre quienes declaran tener ascendencia indígena y quienes no: *colectivos de línea* presenta el 7,6% y el 7,2% respectivamente); *en bicicleta* el 4,6% y el 4,9% en cada caso; *en transporte escolar* el 4,1% y el 3,6% respectivamente; *en tren o subterráneo* representando el 0,3% y el 0,2% en cada caso; y *en otros medios de transporte* alcanzan las proporciones de 1,5% y 1,1% respectivamente).

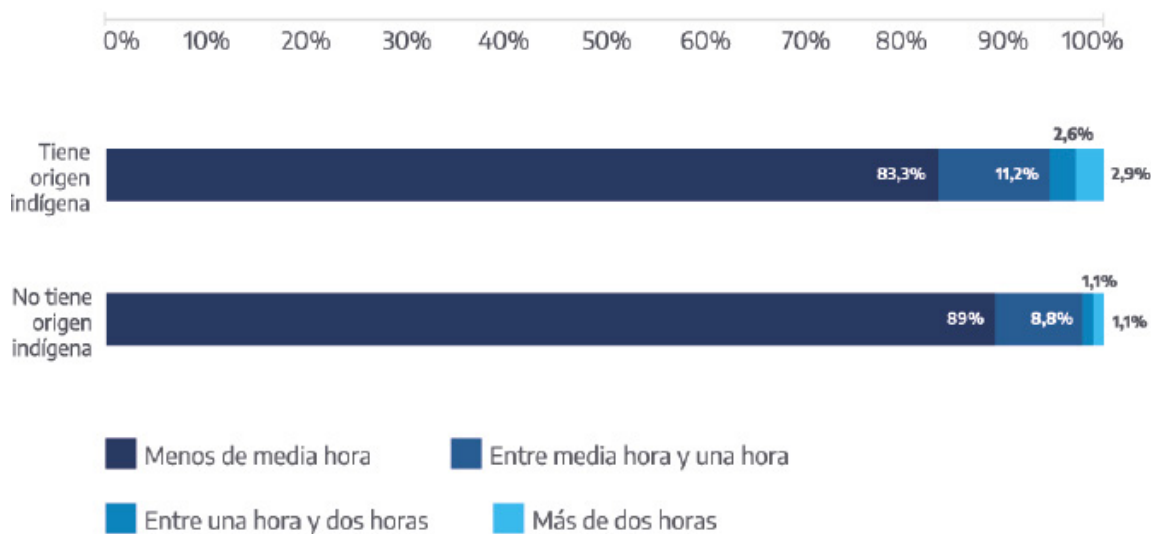
Gráfico 2.2.5. Distribución de estudiantes según medio de transporte utilizado para llegar a la escuela por origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar el tiempo de viaje promedio que insume llegar a la escuela, se observa que a la mayoría le lleva *menos de media hora* (83,3% en el caso de quienes tienen origen indígena y 89% en el caso de quienes no tienen origen indígena). En segunda instancia, las y los estudiantes declaran que el viaje les toma *entre media hora y una hora* (11,2% de quienes tienen ascendencia indígena y 8,8% de quienes no). Respecto a las opciones *entre una hora y dos horas* y *más de dos horas*, las y los estudiantes que tienen origen indígena presentan una mayor concentración (2,6% y 2,9% en cada categoría), frente a quienes no (1,1% en ambas categorías).

Gráfico 2.2.6. Distribución de estudiantes según tiempo de viaje a la escuela por origen indígena

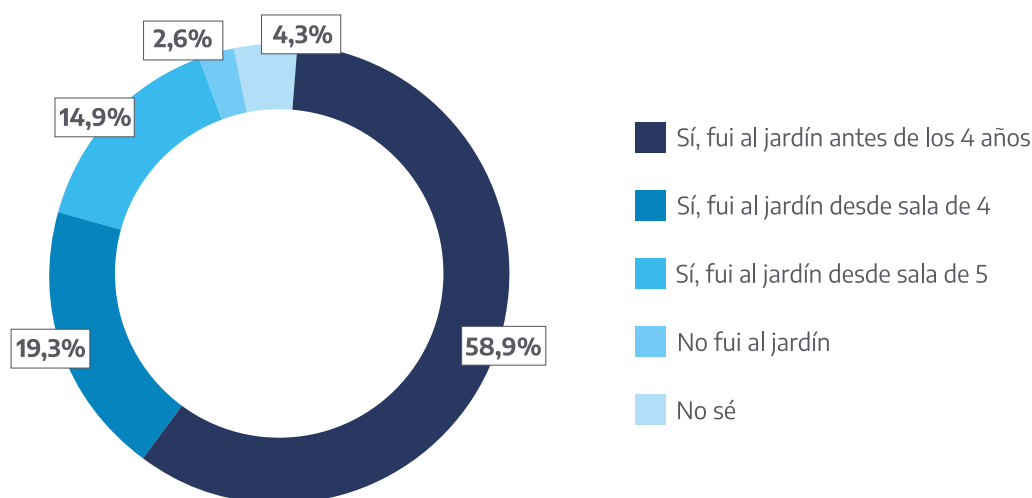


2.3. Las trayectorias escolares de las y los estudiantes con origen indígena

Para analizar las trayectorias escolares de las y los estudiantes con origen indígena se recuperan a continuación los datos relativos a su asistencia a nivel inicial; aquellos sobre su asistencia presencial a la escuela en el período 2020-2021; la condición de sobreedad en la que se encuentran; y la cantidad de veces que repitieron de grado.

Se analiza en primer lugar, la asistencia a nivel inicial. Al respecto, es de destacar que un 93,1% de las y los estudiantes con origen indígena ha transitado por el nivel inicial. Un 58,9% ha asistido al jardín de infantes desde *antes de los 4 años*; un 19,3% lo ha hecho *desde la sala de 4 años* y un 14,9% asistió *desde la sala de 5 años*. Quienes manifiestan no haber asistido al nivel inicial representan un 2,6% y un 4,3% no recuerda si lo hizo.

Gráfico 2.3.1. Distribución de estudiantes con origen indígena según asistencia a nivel inicial



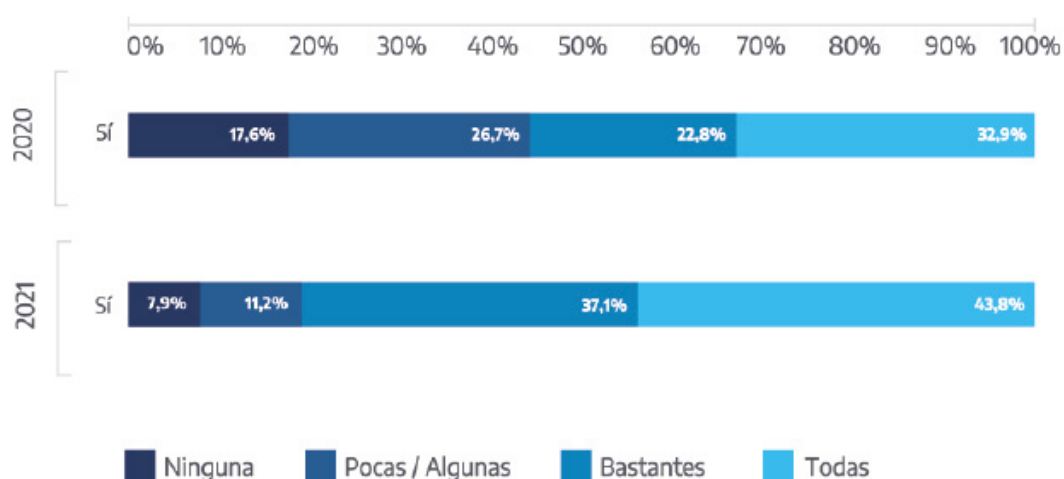
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Los datos sobre asistencia a clases presenciales se recuperan de las preguntas en las que se indagó sobre el número de clases presenciales ofrecidas por la escuela, a las que concurrieron en 2020 y en 2021.

Por un lado, durante el ciclo 2020 en el que la asistencia presencial estuvo restringida por motivos epidemiológicos debido a la pandemia de COVID-19, las y los estudiantes que reconocen un origen indígena estuvieron menos expuestos a clases presenciales que en el 2021. En 2020 la frecuencia de quienes afirman no haber asistido a *ninguna* clase presencial asciende a 17,6%, mientras que esta proporción en el año 2021 se reduce a 7,9%.

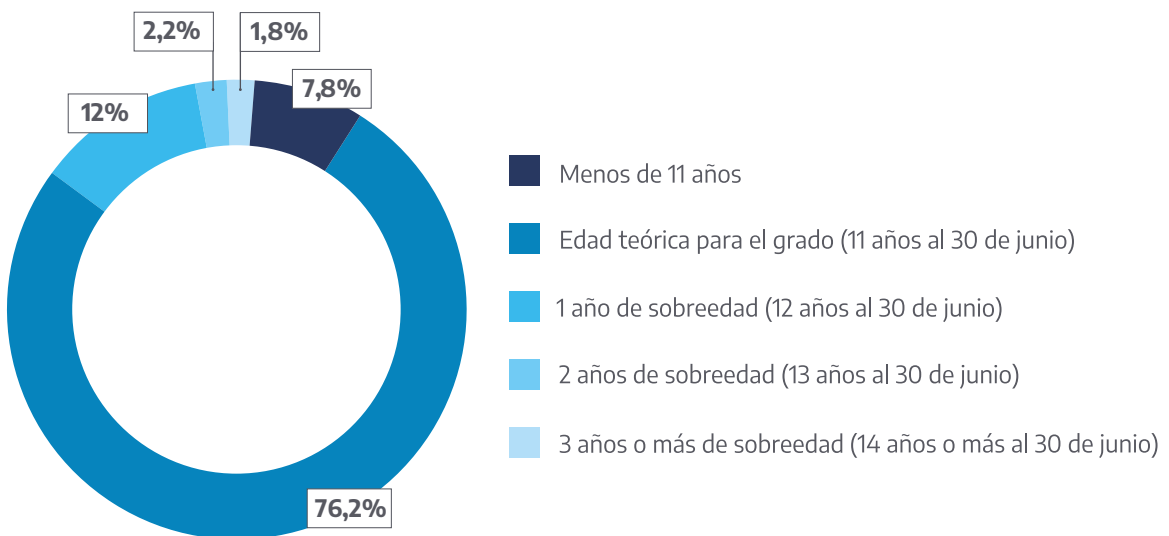
La diferencia de valores entre los años 2020 y 2021 también se observa entre quienes afirman haber asistido a *pocas o algunas* clases presenciales, representando 26,7% en 2020 y 11,2% en 2021. Las y los estudiantes que afirman haber asistido a *bastantes o todas* las clases presenciales en el año 2020, representan a casi la mitad del universo de estudiantes con origen indígena con un 55,7% (22,8% asistió a *bastantes* clases presenciales y el 32,9% asistió a *todas*) mientras que esta proporción asciende significativamente en el año 2021 alcanzando el 80,9% (37,1% asistió a *bastantes* clases presenciales y 43,8% asistió a *todas*).

Gráfico 2.3.2. Distribución de estudiantes con origen indígena por cantidad de clases presenciales a las que asistieron en 2020 y en 2021



Al indagar en la condición de sobreedad de las y los estudiantes con origen indígena, el 76,2% no tienen sobreedad, mientras que el 12% cuenta con *un año de sobreedad* respecto de la edad teórica, 2,2% *dos años de sobreedad* y 1,8% *tres años de sobreedad*. Asimismo, quienes tienen menos de 11 años -la edad teórica para el año- representan el 7,8% de las y los estudiantes con origen indígena.

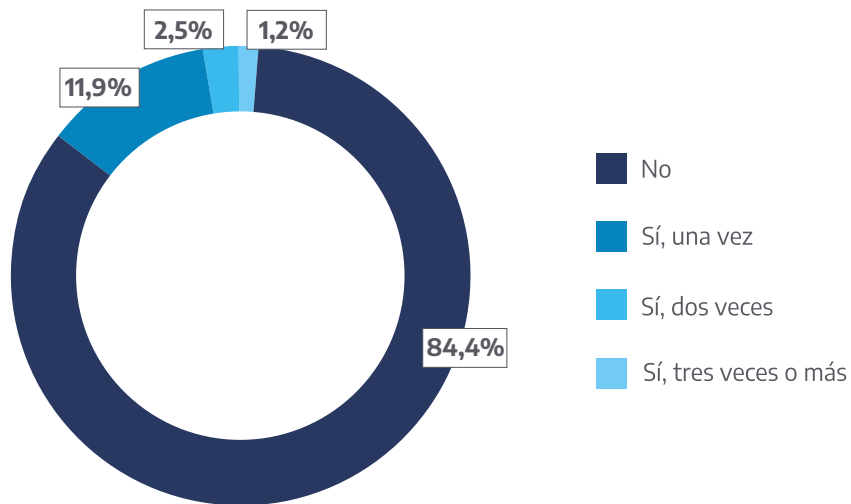
Gráfico 2.3.3. Distribución de estudiantes con origen indígena según sobreedad



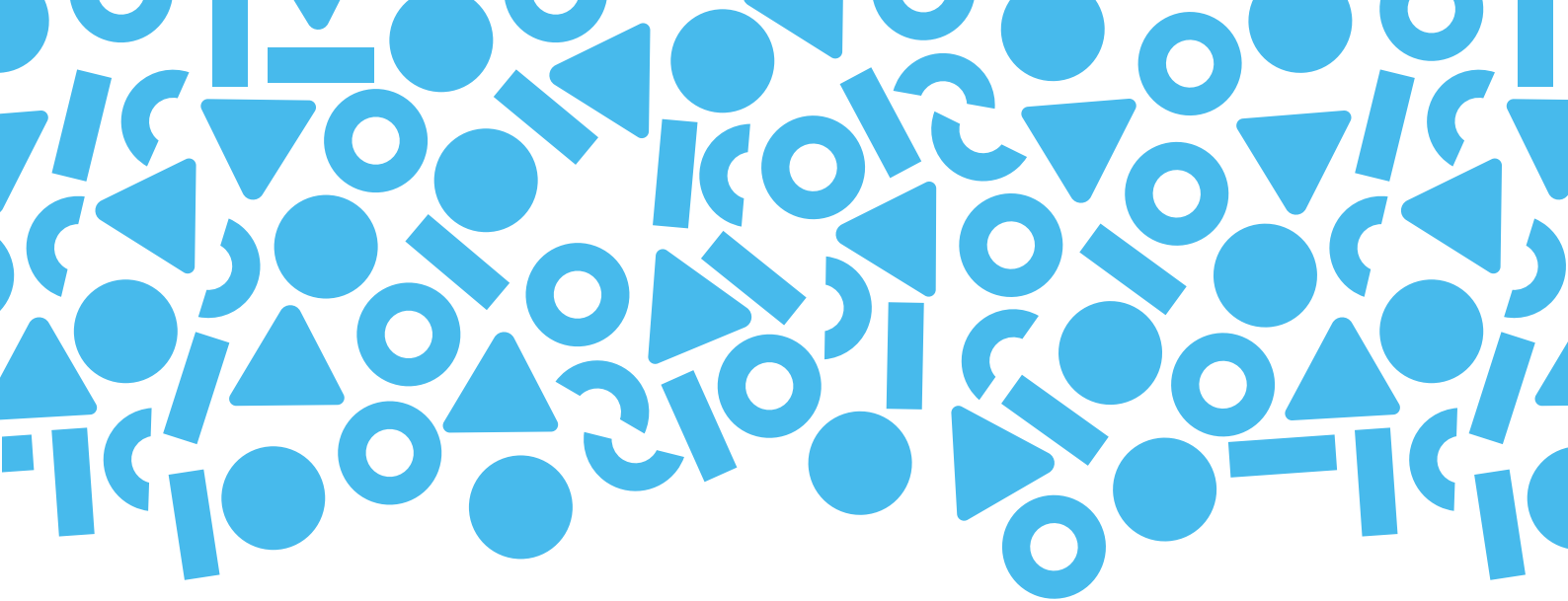
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

La información relevada respecto de la cantidad de veces que el alumnado repitió de grado muestra que un 84,4% de las y los estudiantes con origen indígena afirma no haber repetido ningún grado. Asimismo, el 11,9% declara haber repetido una vez, 2,5% dos veces y el 1,2% tres veces o más.

Gráfico 2.3.4. Distribución de estudiantes con origen indígena según cantidad de veces que repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



3. Caracterización de las escuelas a las que asisten las y los estudiantes con origen indígena

Como fuera señalado, para poder dar cuenta de las condiciones de escolarización de la mayoría de las y los estudiantes de origen indígena, se seleccionó el universo de escuelas que cuentan con alta concentración de matrícula indígena, es decir aquellas en las que se identificaron secciones de 6° grado con una proporción del 50% o más de estudiantes que reconocen que sus madres o padres pertenecen a un pueblo indígena u originario o son descendientes de una familia indígena u originaria.

3.1. Características organizativas y pedagógicas de las escuelas con gran concentración de matrícula de origen indígena

En este subapartado se recuperan en primer lugar, la distribución de escuelas que concentran matrícula indígena desagregadas por sector de gestión y ámbito educativo, así como en función de las jurisdicciones de nuestro país. En una segunda instancia, se caracterizan estas instituciones considerando la información relativa a antigüedad, formación y situación de revista de sus directivos. En un tercer momento, se analiza la oferta educativa que recibe mayoritariamente a estudiantes indígenas a partir de la disponibilidad de equipamiento y conexión a Internet. Por último, se indaga en los problemas de repitencia y abandono y en las prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares.

La proporción de escuelas que cuentan con 50% o más de estudiantes con origen indígena es del 3,7% del conjunto de escuelas evaluadas.

La Tabla 3.1.1. presenta la distribución total de escuelas con matrícula superior al 50% de estudiantes con origen indígena según sector de gestión y ámbito educativo. Así, se observa que casi la totalidad de dichas escuelas corresponden al sector de gestión estatal, representando un 97,5% mientras que las que forman parte del sector de gestión privada representan apenas un 2,5%. Asimismo, respecto del ámbito, los datos evidencian que estas instituciones se emplazan mayormente en el ámbito rural, con el 88,2%, en comparación con en el ámbito urbano, representando el 11,8%.

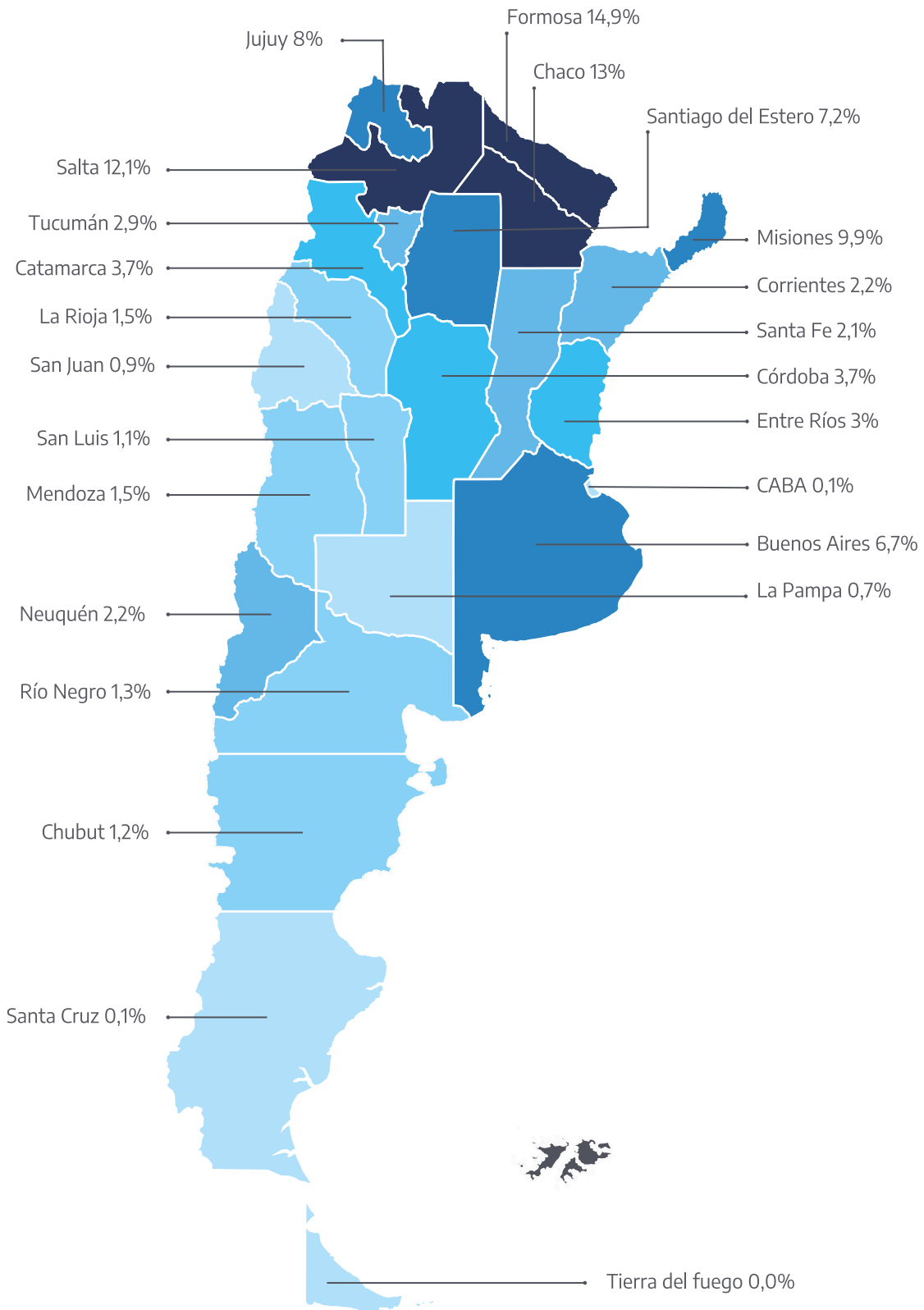
Tabla 3.1.1. Distribución de escuelas que posee una matrícula de 50% o más de estudiantes con origen indígena según sector de gestión y ámbito

Sector de gestión		Ámbito	
Estatal	97,5%	Rural	88,2%
Privada	2,5%	Urbano	11,8%
Total	100%	Total	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos distribuidos por jurisdicción, se observa que Formosa es la jurisdicción que presenta la mayor proporción de escuelas en las que al menos la mitad de la población estudiantil tiene origen indígena, con una representación del 14,9%. Le siguen Chaco y Salta con proporciones de 13% y 12,1% respectivamente. Por su parte, las provincias que presentan una concentración entre 10% y 5% de instituciones con la mayor parte de su matrícula con origen indígena son: Misiones (9,9%), Jujuy (8%), Santiago del Estero (7,2%), y Buenos Aires (6,7%). Luego, se presentan las jurisdicciones con una concentración de escuelas con alta matrícula con origen indígena menor al 5%: Catamarca (3,7%), Córdoba (3,7%), Entre Ríos (3%), Tucumán (2,9%), Corrientes (2,2%), Neuquén (2,2%), Santa Fe (2,1%), La Rioja (1,5%), Mendoza (1,5%), Río Negro (1,3%), San Luis (1,1%), San Juan (0,9%), La Pampa (0,7%), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (0,1), Santa Cruz (0,1%). Por último, la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur no presenta instituciones que tengan un 50% o más de estudiantes con origen indígena.

Gráfico 3.1.1. Distribución de escuelas que poseen una matrícula de 50% o más de estudiantes que con origen indígena según jurisdicción

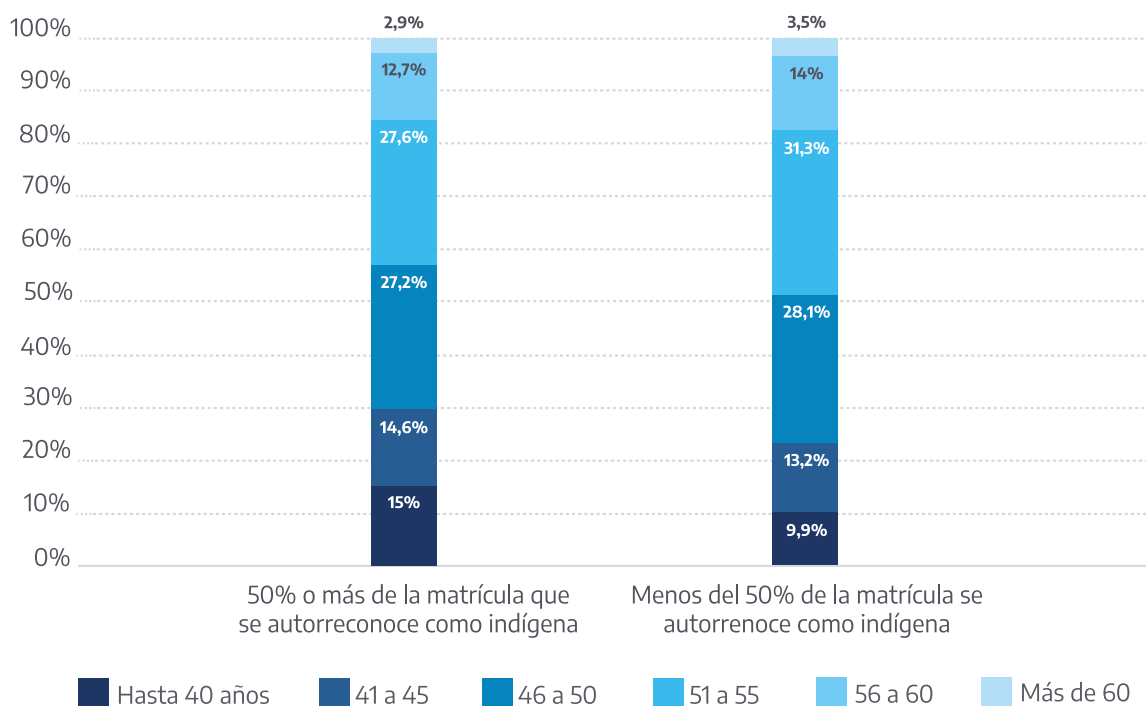


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al observar el universo de escuelas que cuentan con alta matrícula indígena en función de la edad de quienes las conducen se observan dos rasgos distintivos en contraste con el resto de las escuelas. Por un lado, hay una mayor presencia de directivos de menos de 40 años y por el otro, hay menos presencia de directivos en el tramo entre 51 años y más. Es decir que a medida que se incrementa la edad de los directivos hay menos posibilidades de encontrarlos al frente de una escuela con alta concentración de matrícula indígena

Aquellas y aquellos cuyas edades van hasta los 45 años representan el 29,6% de quienes conducen escuelas de alta concentración de matrícula con origen indígena (15% quienes tienen hasta 40 años y 14,6% quienes tienen de 46 a 50 años), para el caso de las instituciones que no cuentan con una alta concentración de matrícula con origen indígena las y los directivos con una edad de hasta 45 años representa el 23,1% (9,9% hasta 40 años y 13,2% de 41 a 45 años). En ambos grupos más de la mitad de las y los directivos tienen entre 46 y 55: 27,2% entre 46 y 50 años y 27,6% entre 51 a 55 años en el caso de las escuelas con alta concentración de matrícula de estudiantes de origen indígena y 28,1% y 31,3%, respectivamente, en el resto de las escuelas. Por su parte, las y los directivos que tienen de 56 a 60 años y más de 60 años representan el 12,7% y 2,9% en las instituciones con mayoría de matrícula con origen indígena, mientras que para aquellas instituciones en las que la mayoría de la matrícula no tiene origen indígena estas categorías representan el 14% y 3,5% respectivamente.

Gráfico 3.1.2. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por edad de las y los directivos



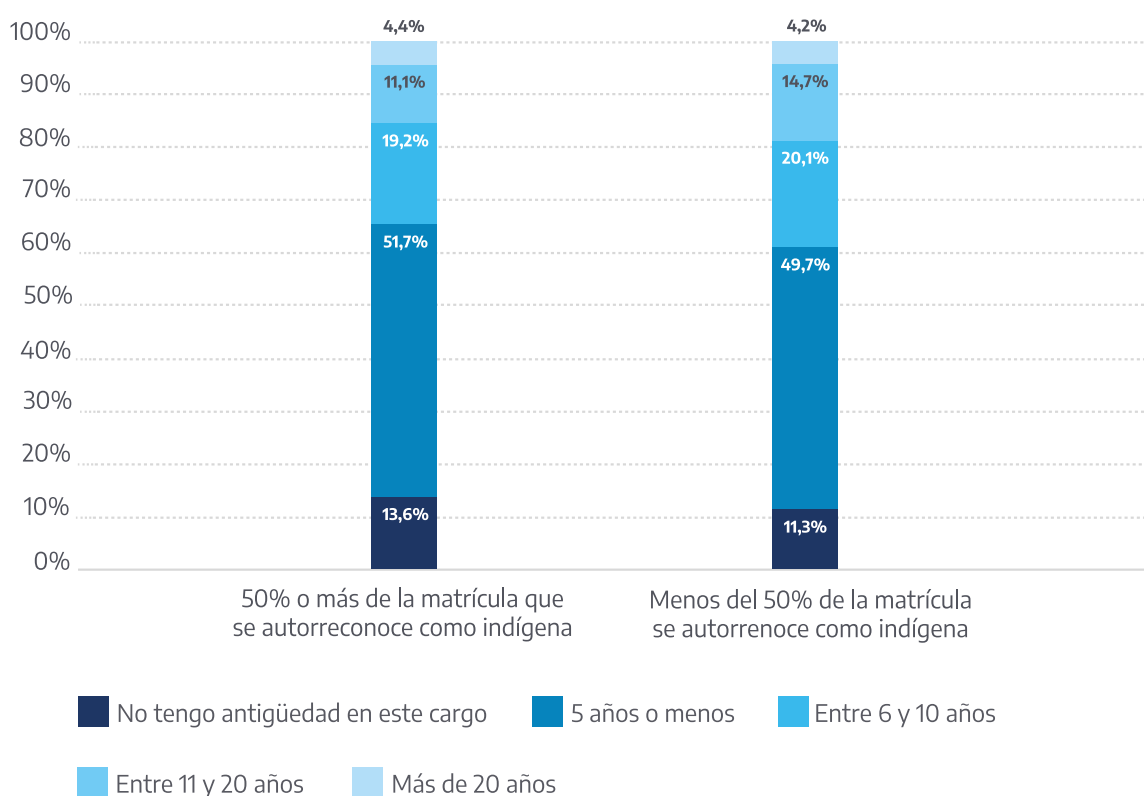
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis de la información relativa a la antigüedad de las y los directivos en el cargo de conducción actual aporta a caracterizar las escuelas en lo que relativo a la estabilidad en el cargo de sus directivos. Así, se observa que 13,6% de las y los encuestados que conducen establecimientos con una alta concentración de matrícula con origen indígena declaran no tener antigüedad en el cargo, esta proporción se reduce a 11,3% en el caso de quienes están a cargo de escuelas sin una alta concentración de matrícula indígena.

La mayor parte se concentra en la categoría de 5 años o menos, tanto para quienes conducen escuelas con una alta concentración de matrícula con origen indígena como quienes no (51,7% y 49,7% respectivamente). Para los establecimientos con mayoría de estudiantes con origen indígena, quienes cuentan con una antigüedad entre 6 y 10 años en el cargo directivo por el que se les consultó alcanzan una proporción de 19,2% y quienes cuentan con una antigüedad de entre 11 y 20 años alcanzan una proporción de 11,1%; estas

categorías representan el 20,1% y 14,7% para quienes conducen escuelas sin una alta concentración de matrícula con origen indígena. La proporción de quienes conducen hace más de 20 años la escuela por la que se les encuestó representan la menor porción para ambos tipos de establecimientos, representando una proporción de 4,4% en las escuelas con una mayoría de matrícula con origen indígena y 4,2% para los establecimientos que no presentan una mayoría de estudiantes con ascendencia indígena.

Gráfico 3.1.3. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por antigüedad de las y los directivos



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

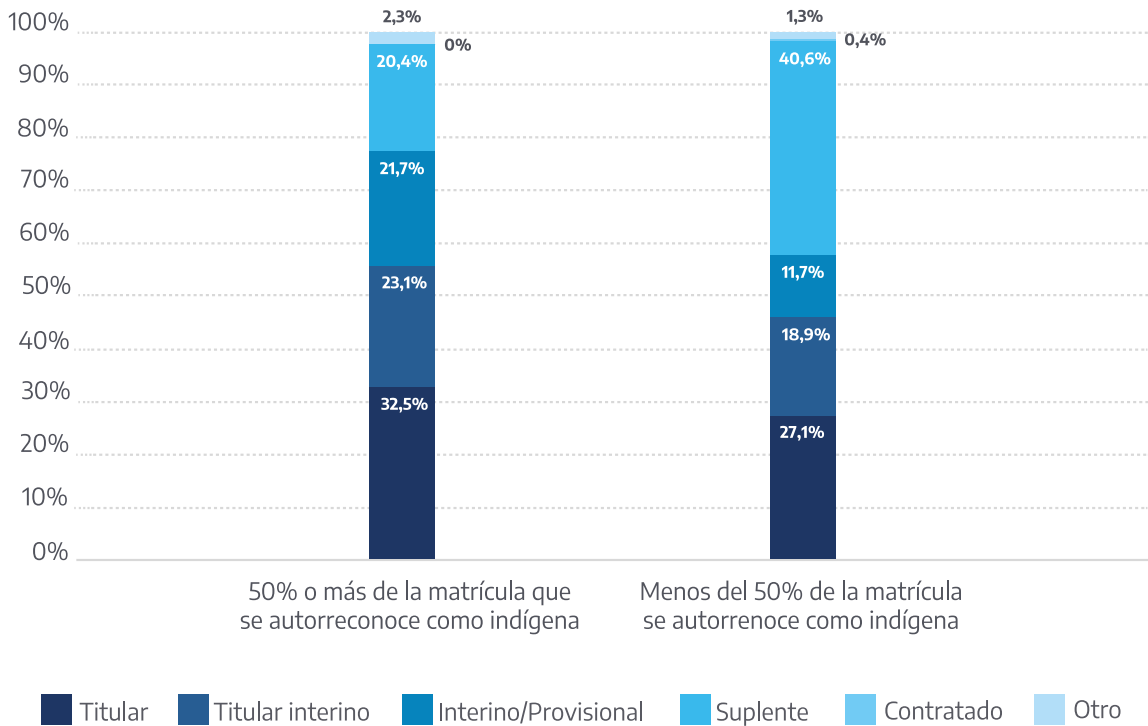
Al indagar en la situación de revista de quienes se encuentran a cargo de las escuelas participantes en función de si las mismas cuentan o no con alta concentración de matrícula con origen indígena, emergen algunas diferencias a destacar. En primer lugar, se observa que más de la mitad de aquellas y aquellos que conducen escuelas con alta concentración

de matrícula con origen indígena tienen cargos *interino/provisional* o *suplente* (32,5% y 23,1% respectivamente), mientras que los porcentajes en estas categorías son menores en el caso de las y los directores de escuelas que no reciben prioritariamente estudiantes con origen indígenas (27,1% y 18,9% respectivamente).

La proporción de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena que cuenta con directivos *titulares interinos* es mayor (21,7%) que la de aquellas que no cuentan con matrícula mayoritariamente indígena (11,7%). En cambio, las y los directores titulares se concentran mayormente en escuelas cuya matrícula con origen indígena no supera el 50% a diferencia de lo que se observa en aquellas que sí concentran este tipo de matrícula (40,6% y 20,4% respectivamente). Para los cargos directivos *contratados* la representación es mínima entre quienes conducen escuelas con una matrícula con origen indígena inferior al 50% (0,4%) y es nula en las escuelas con matrícula principalmente indígena (0%). La referencia a otra situación de revista asciende a 2,3% en las escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena y a 1,3% en las escuelas que no cuentan con matrícula de estas características.

Esta información sugiere que en las escuelas con alta matrícula indígena cuentan con directivos que desempeñan sus cargos en un contexto de menor estabilidad en contraste con sus pares de otras escuelas.

Gráfico 3.1.4. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por situación de revista de las y los directivos



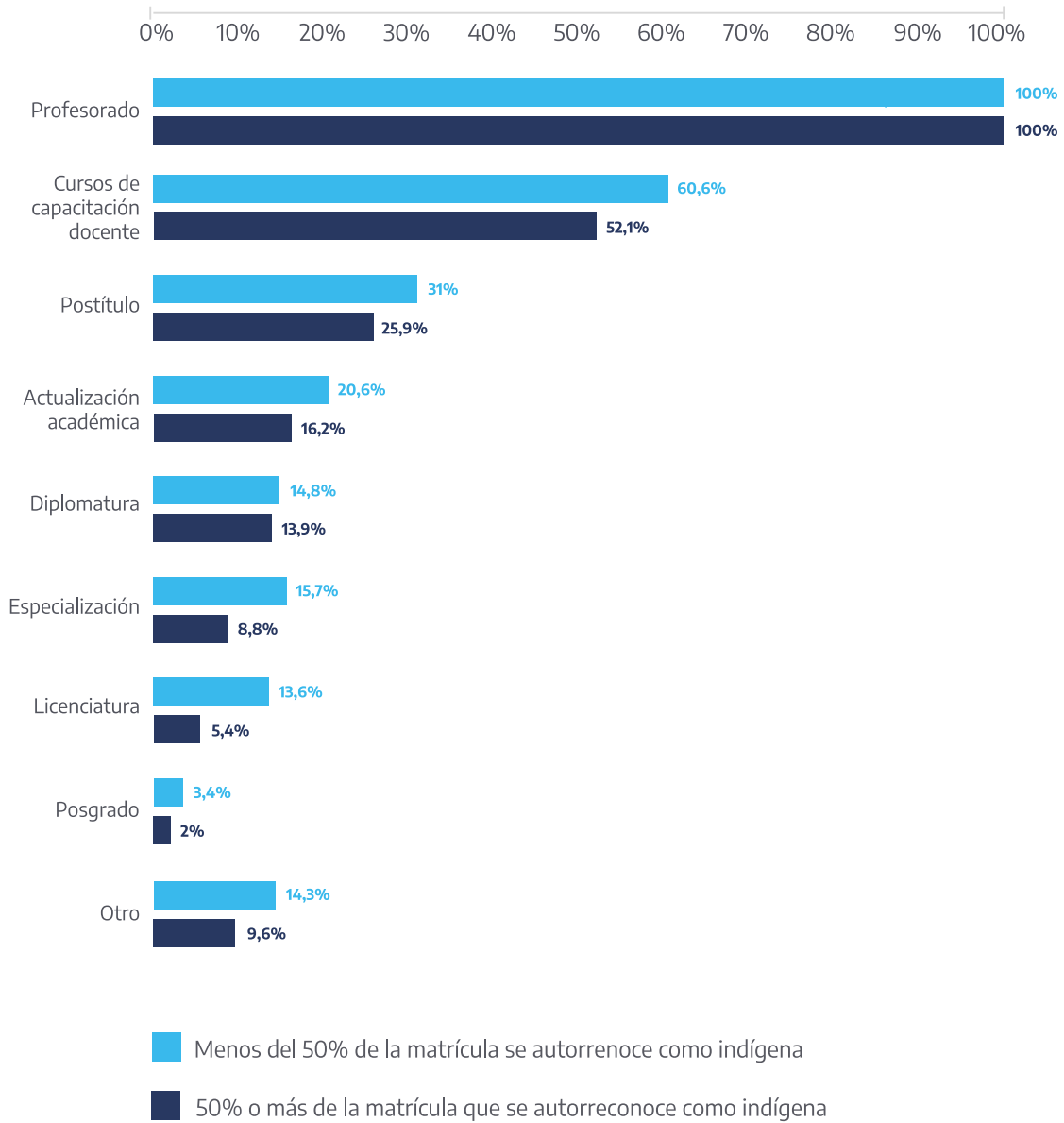
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar los estudios completados por las y los directivos, respecto de la formación docente inicial no se encuentran diferencias entre quienes dirigen escuelas con mayor concentración de estudiantes de origen indígena respecto del resto de las escuelas: la totalidad de las y los directores afirman haber completado el profesorado.

Sin embargo, en términos generales, se observa que quienes conducen escuelas de alta matrícula con origen indígena han completado instancias de formación alternativas al profesorado en menor medida que quienes se encuentran a cargo de escuelas en las que la matrícula con origen indígena no supera el 50%. En primer lugar, quienes conducen escuelas que no cuentan con alta matrícula con origen indígena han completado *cursos de capacitación* en mayor medida que sus pares a cargo de escuelas con mayoría de matrícula con origen indígena (60,6% y 52,1% respectivamente). Algo similar, aunque con una distancia menor, sucede en el caso de los *postítulos*: quienes conducen escuelas con

una concentración inferior al 50% de estudiantes con ascendencia indígena han completado *postítulos* en una proporción de 31% y quienes conducen escuelas de alta matrícula con origen indígena lo hicieron en 25,9%. Quienes conducen escuelas que no cuentan con alta matrícula con origen indígena completaron *actualizaciones académicas* en un 20,6% distanciándose levemente de las y los directores de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena, conjunto para el cual esta categoría representa el 16,2%. Respecto de la población de directivos que completó una *diplomatura* la diferencia es menor entre uno y otro conjunto: 14,8% representa a directoras y directores a cargo de instituciones cuya matrícula con origen indígena es inferior a 50% y 13,9% representa a las y los que conducen escuelas con alta concentración de estudiantes con ascendencia indígena. Las y los directores que completaron *especializaciones y/o licenciaturas* conducen mayoritariamente instituciones que no cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena (15,7% y 13,6% respectivamente), a diferencia de lo que se observa para quienes se encuentran a cargo de escuelas a las que asiste una alta proporción de alumnas y alumnos con origen indígena (8,8% y 5,4% respectivamente). Quienes completaron una instancia de *posgrado* representan una proporción levemente mayor de directoras y directores a cargo de escuelas que no cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena (3,4%) mientras que la representación de las y los que conducen instituciones escolares con alta concentración de matrícula con origen indígena es del 2%. Por último, un 14,3% de directivos de escuelas cuya matrícula con origen indígena es inferior al 50% refieren a haber completado *otras* instancias de formación, a diferencia de lo que se observa para el caso de quienes conducen escuelas de alta concentración de matrícula con origen indígena, para los cuales esta categoría fue seleccionada por el 9,6% de los casos.

Gráfico 3.1.5. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por estudios completos de las y los directivos



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

La disponibilidad de equipamiento tecnológico en las escuelas también aporta información útil para caracterizar la experiencia escolar de las y los estudiantes que con ascendencia indígena. Al respecto las directoras y los directores encuestados respondieron por el equipamiento en las escuelas a su cargo. Allí una amplia mayoría, el 81,3%, de quienes conducen instituciones que cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena afirmó que las escuelas a su

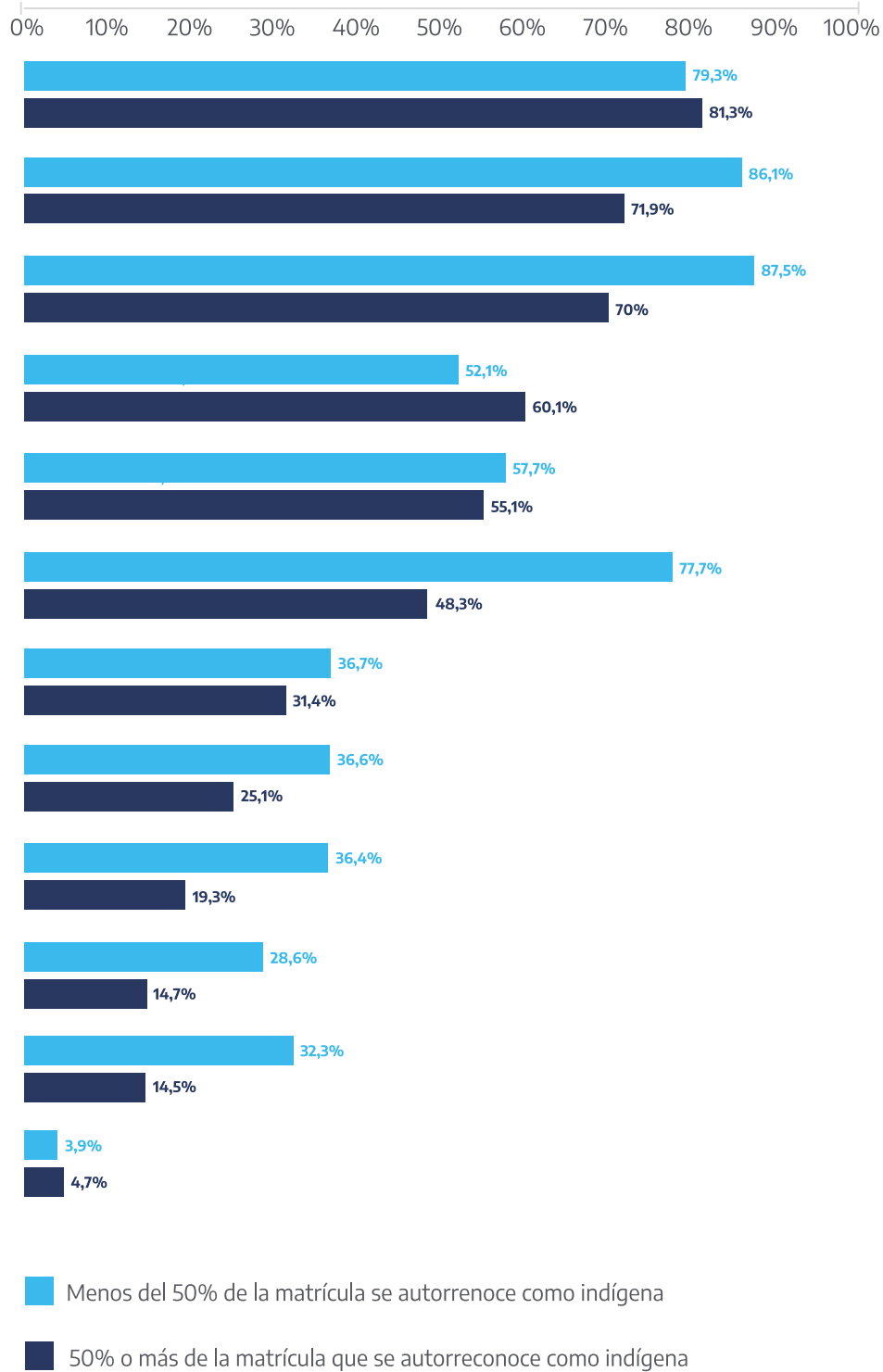
cargo disponen de un *aula digital móvil* -compuesta por un carro de guarda, carga y transporte; netbooks; pendrives; impresora; monitor, teclado y mouse; cámara fotográfica; proyector; pizarra digital y servidor-. Asimismo, entre quienes conducen establecimientos sin una alta concentración de matrícula con origen indígena, esta categoría representa el 79,8%.

Por su parte, quienes afirman contar con *cañón o proyector* representan un 71,9% del universo de directivos a cargo de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena, y asciende a un 86,1% entre las y los directivos al frente de establecimiento que no concentran matrícula con origen indígena. Lo mismo sucede con el acceso a una *impresora*: el 70% de quienes conducen escuelas con mayor concentración de estudiantes de origen indígena cuenta con este recurso escolar mientras que el acceso a este recurso representa el 87,5% los directivos del otro conjunto de escuelas.

Las diferencias se reducen levemente en cuanto a la posesión de elementos tales como *kits de robótica y pizarras digitales*. El 55,1% de las y los directivos de escuelas con mayor concentración de estudiantes de origen indígena refiere a que en sus escuelas cuentan con kits de robótica y un 31,4% dispone de pizarra digital. En el resto de las escuelas estos porcentajes representan un 57,7% y un 36,7% respectivamente.

Respecto a las computadoras, notebooks y netbooks para distintos usos, en general las escuelas que concentran matrícula de estudiantes de origen indígena tienen una menor disponibilidad de recursos que las escuelas en las que la matrícula con origen indígena es inferior al 50%, salvo en el caso de las *notebooks, netbooks y/o tablets para el uso de estudiantes y kits de simulación* en donde se invierte la relación. En detalle, para el caso de los establecimientos con mayoría de matrícula de origen indígena, sus directivos declaran en un 60,1% disponer de *notebooks, netbooks y/o tablets para el uso de estudiantes*, 48,3% posee *computadoras de escritorio para uso administrativo*, 25,1% cuenta con *computadoras de escritorio para uso de docentes*, 19,3% posee *notebook/netbook/tables para uso de docentes*, 14,7% posee *notebook/netbook para uso administrativo*, y el 14,5% declara tener *computadoras de escritorio para uso de estudiantes*. Asimismo, el 4,7% cuenta con *kits de simulación*. En el resto de las instituciones, se presentan las siguientes proporciones: el 52,1% declara disponer de *notebooks, netbooks y/o tablets para el uso de estudiantes*, el 77,7% posee *computadoras de escritorio para uso administrativo*, 36,6% cuenta con *computadoras de escritorio para uso de docentes*, 36,4% posee *notebook/netbook/tables para uso de docentes*, el 28,6% posee *notebook/netbook para uso administrativo* y el 32,3% declara tener *computadoras de escritorio para uso de estudiantes*. Por último, el 3,9% cuenta con *kits de simulación*.

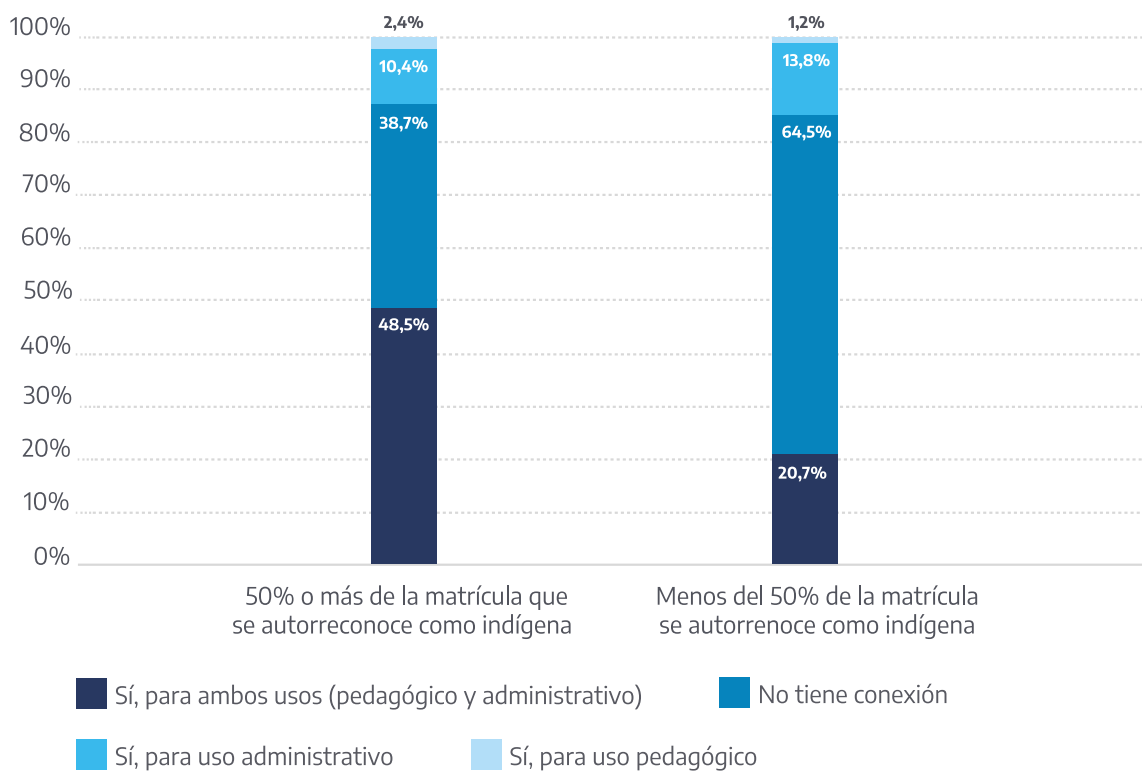
Gráfico 3.1.6. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por disponibilidad de equipamiento tecnológico



Se consultó además a las directoras y los directores respecto de la disponibilidad de conexión a Internet en las escuelas a su cargo. Los datos evidencian diferencias relevantes respecto de la disponibilidad de conexión entre escuelas con alta matrícula de alumnas y alumnos con origen indígena y aquellas otras en las que la matrícula con origen indígena es inferior al 50%. Respecto de este servicio, casi la mitad de las escuelas con alta matrícula con ascendencia indígena *carecen de conexión a internet* (48,5%) distanciándose en forma significativa de aquellas escuelas que no cuentan con alta matrícula con origen indígena y no tienen conectividad (20,7%).

Quienes afirman que en las escuelas a su cargo disponen de *conexión a internet tanto para uso pedagógico como administrativo* representan una proporción mayor en el universo de escuelas que no cuenta con alta concentración de matrícula con origen indígena (64,5%), en comparación con aquellas escuelas con alta matrícula con ascendencia indígena (38,7%). La disponibilidad de *conexión a internet sólo para uso administrativo* es mencionada por 13,6% de las y los directores de escuelas cuya matrícula con origen indígena no supera el 50% mientras que es seleccionada por el 10,4% de quienes conducen escuelas de alta matrícula con origen indígena. Por último, la referencia a disponer de *conexión a internet para uso pedagógico* exclusivamente no encuentra grandes diferencias entre los equipos directivos de escuelas a las que asiste una matrícula superior al 50% de estudiantes que con origen indígena y aquellas que no cuentan con una matrícula de estas características (2,4% y 1,2% respectivamente).

Gráfico 3.1.7. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por disponibilidad de conexión a Internet



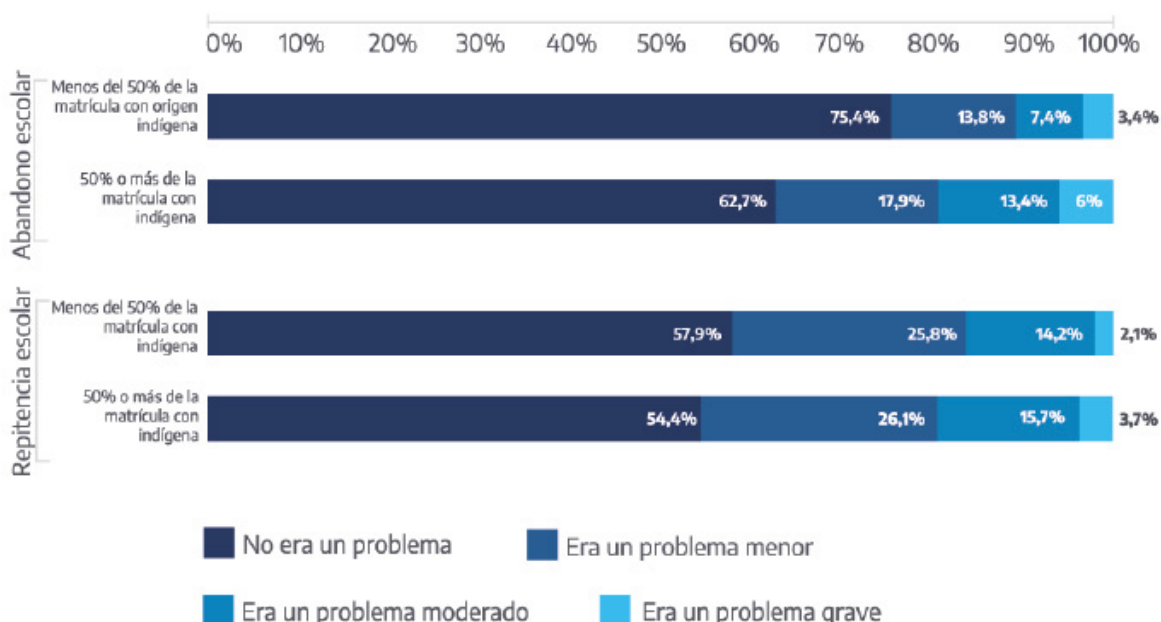
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

A continuación, se aborda la percepción que los equipos directivos tienen acerca de los problemas relativos a la repitencia y abandono de las alumnas y alumnos que asisten a las escuelas que conducen. Respecto de la repitencia escolar, más de la mitad de las y los directivos afirman que no era un problema en el *período previo a la pandemia*: para quienes conducen establecimientos con mayoría de matrícula con origen indígena esta proporción asciende al 54,4% y, en el resto de los casos representa el 57,9%. Quienes consideran que la repitencia *era un problema menor* ascienden a una proporción de 26,1% entre directivos de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena y de 25,8% entre las y los que conducen escuelas cuya matrícula con origen indígena no supera el 50%. Luego, las y los que identifican allí un *problema moderado* representan a 15,7% del universo de directivos a cargo de escuelas con alta matrícula con origen indígena y 14,2% del resto

de las escuelas. Por último, quienes reconocen que la repitencia escolar *era un problema grave* en las escuelas a su cargo representan 3,7% de las directoras y directores de instituciones con alta concentración estudiantes con ascendencia indígena y 2,1% de las y los directivos del resto de las escuelas.

Al indagar en las respuestas acerca del abandono escolar, la mayor parte de las directoras y los directores consideran que éste *no era un problema* antes de la pandemia. Sin embargo, se observan diferencias relevantes entre los dos universos de escuelas en tanto la proporción de quienes conducen escuelas que no concentran alta matrícula con origen indígena y eligieron esta respuesta asciende a 75,4% distanciándose en una brecha de casi 13 puntos porcentuales de quienes se encuentran a cargo de instituciones con más de la mitad del alumnado tiene origen indígena, para los cuales esta afirmación concentra al 62,7%. Es decir, quienes conducen escuelas con una gran concentración de estudiantes con ascendencia indígenas reconocen en mayor medida al abandono escolar como un problema en las instituciones a su cargo. Asimismo, las y los que afirman que el abandono *era un problema menor* representan 17,9% de los equipos directivos de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena, mientras que en los equipos directivos del resto de las escuelas esta proporción es de 13,8%. La percepción de que el abandono *era un problema moderado o grave* para quienes se encuentran a cargo de escuelas que concentra mayor matrícula de origen indígena duplica la representación de quienes conducen escuelas que no cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena, siendo los porcentajes de respuestas 13,4% y 6% en el caso de quienes concentran la mayoría de matrícula con origen indígena y 7,4% y 3,4% respectivamente para el resto de los establecimientos.

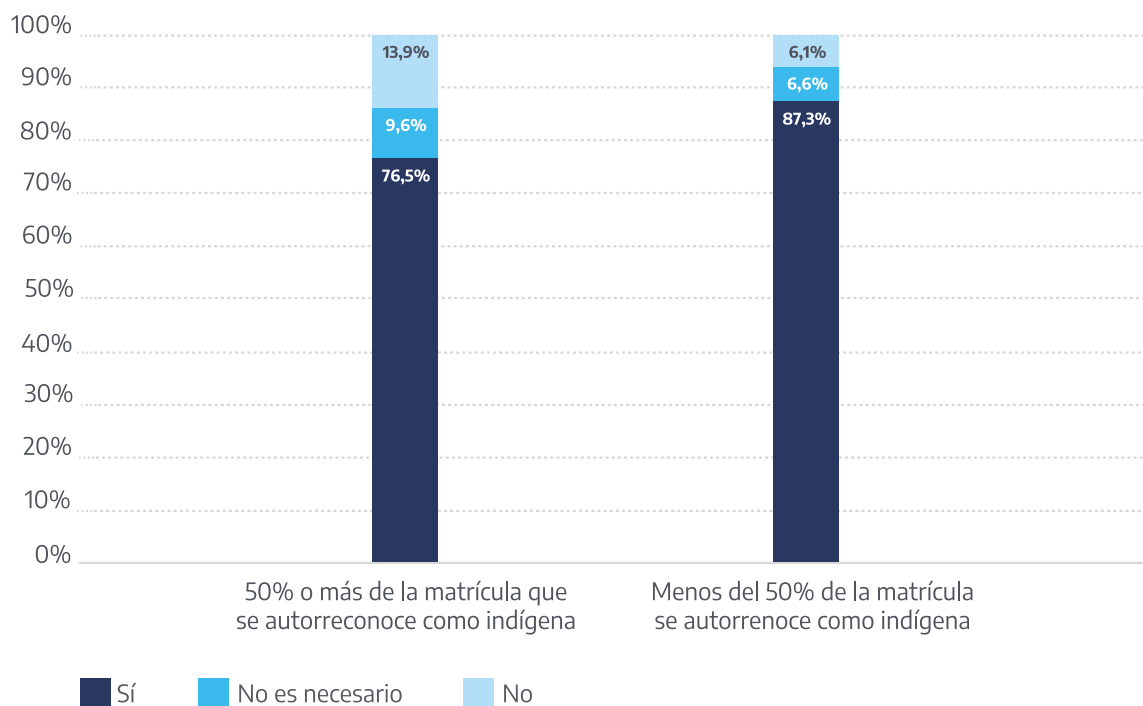
Gráfico 3.1.8. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por alcance de los problemas de repitencia y abandono en el periodo prepandemia



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

La consulta a las directoras y los directores acerca del desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares también evidencia diferencias entre las escuelas que concentran matrícula con origen indígena y aquellas que no. Quienes afirman en mayor medida que en las escuelas a su cargo se desarrollan este tipo de prácticas son aquellas y aquellos directivos de escuelas cuya matrícula con origen indígena no supera el 50%, con el 87,3%, respecto de quienes conducen escuelas con una alta concentración de matrícula con origen indígena, con el 76,5%. Luego, quienes afirman que este tipo de prácticas no son necesarias, son mayormente personas a cargo de instituciones con alta matrícula con origen indígena, representando el 9,6%, a diferencia de lo que se observa para quienes se encuentran a cargo del resto de las escuelas, con el 6,6%. Por último, quienes afirman no desarrollar prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares representan una mayor proporción para quienes conducen escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena, el 13,9%, en relación con quienes conducen el resto de las escuelas, concentrando el 6,1%. En suma, las y los estudiantes que asisten a escuelas con alta concentración de matrícula de origen indígena están menos expuestos a instancias de acompañamiento a sus trayectorias respecto de la situación de sus pares en otras escuelas.

Gráfico 3.1.9. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

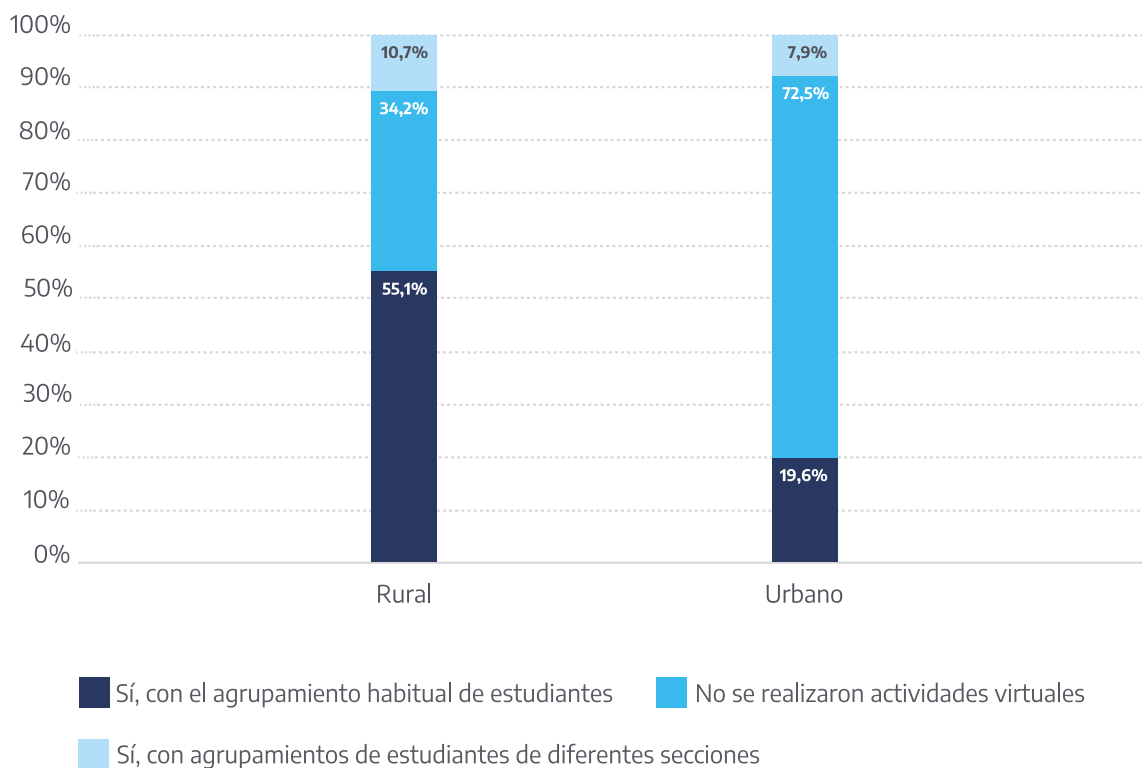
3.2. Organización del trabajo pedagógico virtual, a distancia o no presencial en las escuelas con alta concentración de matrícula indígena

Considerando las características que asumió la escolaridad en el período 2020-2021, se recuperan a continuación algunos indicadores de la organización del trabajo pedagógico virtual en las escuelas a las que asisten las y los estudiantes con origen indígena, según la declaración de quienes se encuentran a cargo.

En primer lugar, se aborda la organización de actividades virtuales o no presenciales entre las directoras y directores de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena y las y los del resto de los establecimientos.

Las y los directivos de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena afirman mayoritariamente que en sus escuelas *no se realizaron actividades virtuales*, representando el 55,1%, diferenciándose en forma significativa de lo que se observa entre quienes conducen escuelas cuya matrícula con origen indígena no supera el 50% donde la proporción es de 19,6%. En línea con estos datos, el 72,5% de escuelas cuya matrícula con origen indígena es inferior al 50% organizaron *actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes*, categoría que desciende al 34,2% en aquellas instituciones que reciben mayormente a estudiantes con origen indígena. Luego, las escuelas en las que se organizaron *actividades virtuales con agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones* alcanzan una representación levemente mayor entre aquellas que cuentan con una alta concentración de matrícula con origen indígena, representando el 10,7%, frente a lo que se observa para el resto de las escuelas, con un 7,9%.

Gráfico 3.2.1. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por organización de actividades virtuales/no presenciales durante el año 2021

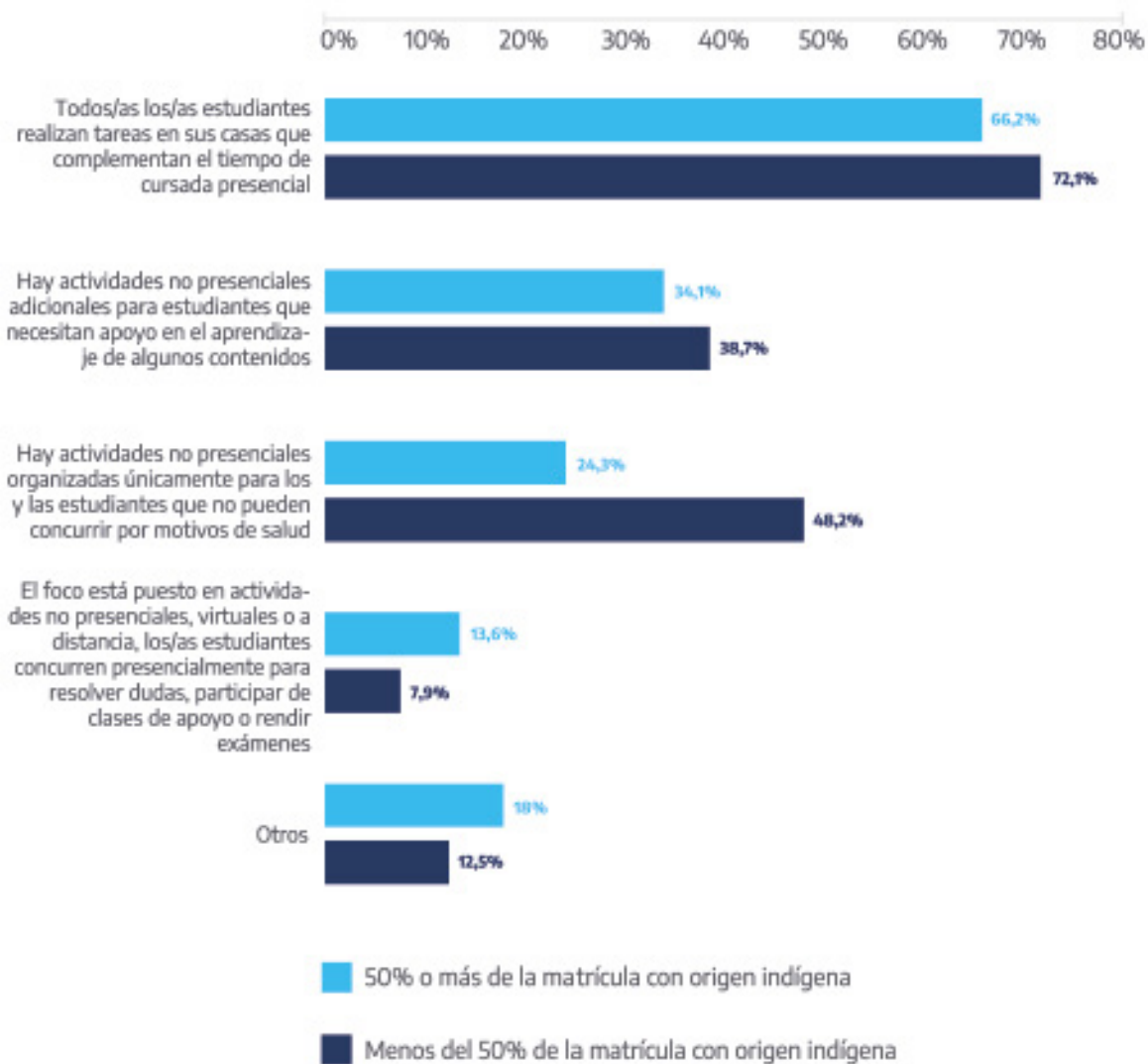


Al indagar en el alcance que tuvieron las actividades virtuales o no presenciales en las escuelas que reciben a una alta proporción de estudiantes con origen indígena, se aborda a continuación una comparación con aquellas instituciones que no cuentan con una alta concentración de matrícula con origen indígena.

En la mayoría de las escuelas durante 2021 *todas y todos las y los estudiantes realizaron tareas en sus casas que complementaban el tiempo de cursada presencial*, sin embargo, esto fue algo levemente más frecuente en las escuelas que no cuentan con una alta concentración de matrícula con origen indígena (72,1%) en comparación con en aquellas que sí cuentan con una matrícula de estas características (66,2%). En aquellos casos en que se ofrecieron *actividades no presenciales adicionales para estudiantes que necesitaban apoyo en el aprendizaje de algunos contenidos*, la distribución es similar en ambos tipos de escuelas, los datos muestran, nuevamente, una preeminencia levemente mayor de instituciones que no reciben mayoritariamente estudiantes con origen indígena (38,7%) frente a aquellas cuya matrícula con origen indígena supera el 50% (34,1%). Del mismo modo, las escuelas que ofrecieron *actividades no presenciales organizadas únicamente para los y las estudiantes que no podían concurrir por motivos de salud* representan mayoritariamente a instituciones cuya matrícula con origen indígena no supera el 50% (48,2%) diferenciándose en forma significativa de aquellas con alta concentración de matrícula con origen indígena (24,3%). En cambio, las escuelas que indican que el foco está puesto en *actividades no presenciales, virtuales o a distancia, los/as estudiantes concurren presencialmente para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes* son mayormente aquellas que alojan a una alta concentración de estudiantes con ascendencia indígenas (13,6%) a diferencia de las escuelas que no cuentan con este tipo de matrícula (7,9%). La referencia a *otro* tipo de alcance de las actividades virtuales o no presenciales asciende a 18% en las escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena y a 12,5% en aquellas sin una matrícula de estas características.

De esta manera, los datos sugieren que en aquellas escuelas que reciben principalmente a estudiantes con ascendencia indígena, no hubo un desarrollo prioritario de actividades virtuales o a distancia en el período 2021.

Gráfico 3.2.2. Distribución de las escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por alcance de las actividades virtuales/no presenciales en las escuelas durante el año 2021



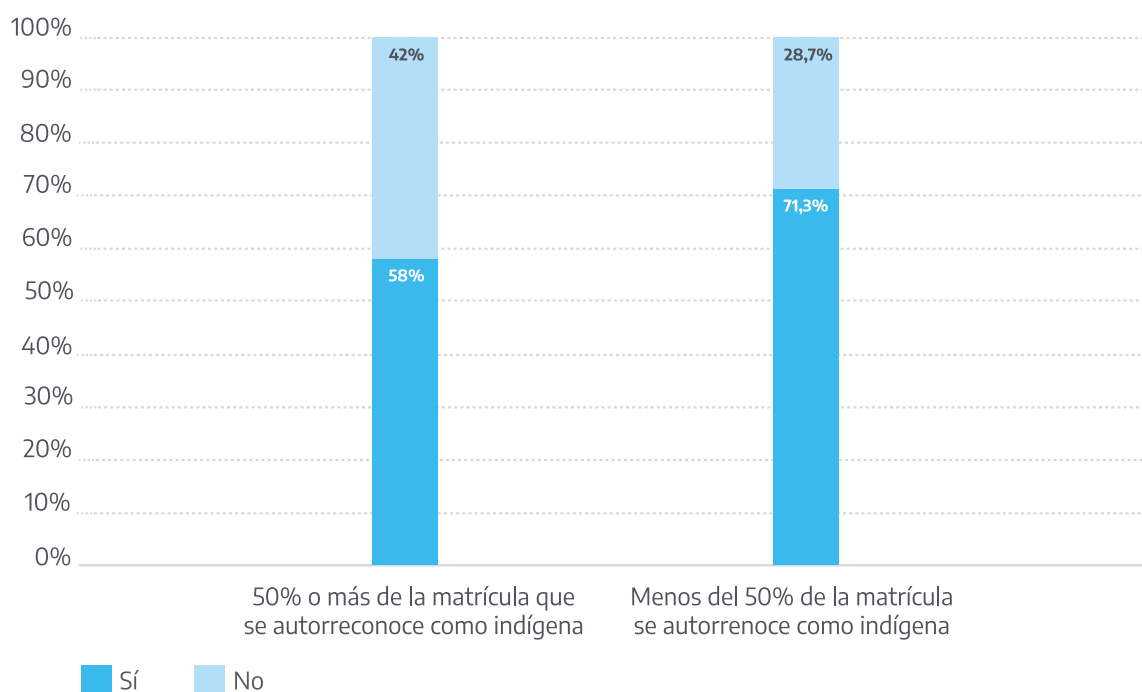
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

3.3. Organización del trabajo pedagógico presencial en las escuelas con alta matrícula indígena

Al considerar la organización del trabajo presencial al interior de las escuelas teniendo en cuenta las alteraciones que sufrió la cotidianeidad escolar en el marco de la pandemia, se vuelve importante señalar algunas cuestiones.

En primer lugar, un 58% de quienes conducen instituciones con alta concentración de estudiantes con origen indígenas afirmó que la organización del alumnado a principios de 2021 y en el regreso a la presencialidad fue distinta que la habitual prepandemia; distanciándose en forma relevante de quienes conducen escuelas que no poseen una matrícula con origen indígena predominante, donde esa proporción asciende a 71,3%.

Gráfico 3.3.1. Distribución de escuelas según concentración de la matrícula con origen indígena por organización diferencial respecto de momentos prepandemia



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto a las respuestas de las y los directivos acerca de las formas en que se organizó el agrupamiento del estudiantado para dar lugar a la presencialidad durante 2021, se observan allí algunas diferencias relevantes entre las escuelas que cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena y el resto de las escuelas con una menor concentración de este tipo de matrícula. En primera instancia, casi la mitad de las y los directivos de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena señalan que en 2021 dispusieron *agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones* para dar lugar a la presencialidad (48,7%), mientras que entre los equipos directivos del resto de las escuelas esta proporción es mucho menor (25,4%).

Quienes indican que se *organizaron propuestas presenciales ad hoc para estudiantes que estaban en proceso de integración y se vieron mayormente afectados por la suspensión de la presencialidad* conducen en igual medida instituciones con alta concentración de matrícula con origen indígena (17,2%) e instituciones que cuentan con matrícula sin estas características (16,9%). La mayor distancia se encuentra en los casos en los que *las secciones se organizaron en subgrupos que asistían en semanas alternadas, pero que tenían la misma clase (presencial o por video) según correspondiera*, allí se trata mayoritariamente de escuelas que no cuentan con alta concentración de matrícula con ascendencia indígena (46,2%) a diferencia de lo que se observa en aquellas que sí tienen este tipo de matrícula (15%). Luego, la organización de *secciones divididas en subgrupos separados según turnos diferentes para la asistencia* también es algo más recurrente en las escuelas en las que menos del 50% de la matrícula tiene origen indígena (24,5%) distanciándose en forma relevante de aquellas escuelas en las que predomina la matrícula con origen indígena (14,4%). Respecto a quienes mencionan la *organización de secciones divididas de otras maneras* no se encuentran diferencias relevantes entre los equipos directivos de escuelas con alta población con origen indígena y el resto (15,7% y 16,1% respectivamente). Por último, la mención a *otra* forma de organizar el agrupamiento de las y los estudiantes para dar lugar a la presencialidad asciende a 29,6% en las escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena y a 20,4% en el resto de las escuelas.

Gráfico 3.3.2. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por formas en que se organizó el agrupamiento de las y los estudiantes para dar lugar a la presencialidad

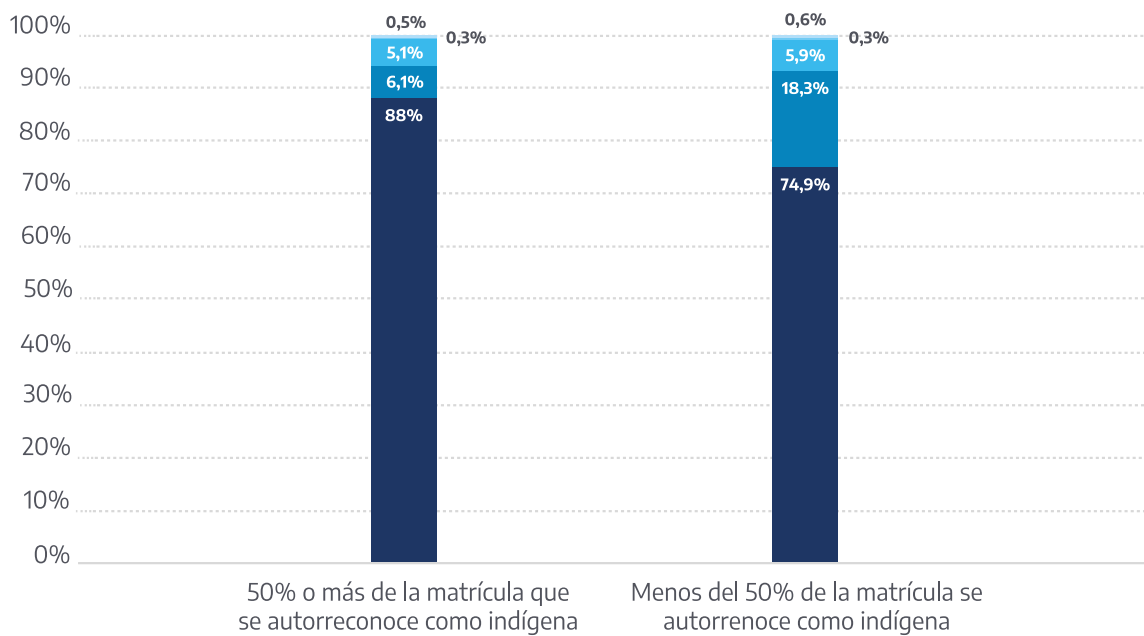


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar en las respuestas de las y los directores respecto de cómo se organizó la asistencia presencial cuando fue posible a lo largo del año 2021, se observan algunas diferencias que vale mencionar. La mayoría de las y los directivos de escuelas con alta concentración de matrícula con origen indígena señalan que el alumnado concurre a la escuela *todos los días, todas las semanas* (88%) lo que encuentra cierta distancia con lo señalado por los equipos directivos del resto de las escuelas (74,9%). Asimismo, el caso en que las y los estudiantes concurren *todos los días en semanas alternadas* es mayormente mencionada por directoras y directores de escuelas que no cuentan con alta concentración de matrícula con origen indígena (18,3%) a diferencia de lo observado entre quienes conducen escuelas que sí cuentan con este tipo de matrícula (6,1%). En línea con lo analizado en apartados precedentes, esto sugiere que durante la pandemia y en el regreso a la presencialidad, en aquellas escuelas que cuentan con alta concentración de matrícula indígena, se optó por formas de organización similares a aquellas sostenidas en períodos previos a la pandemia.

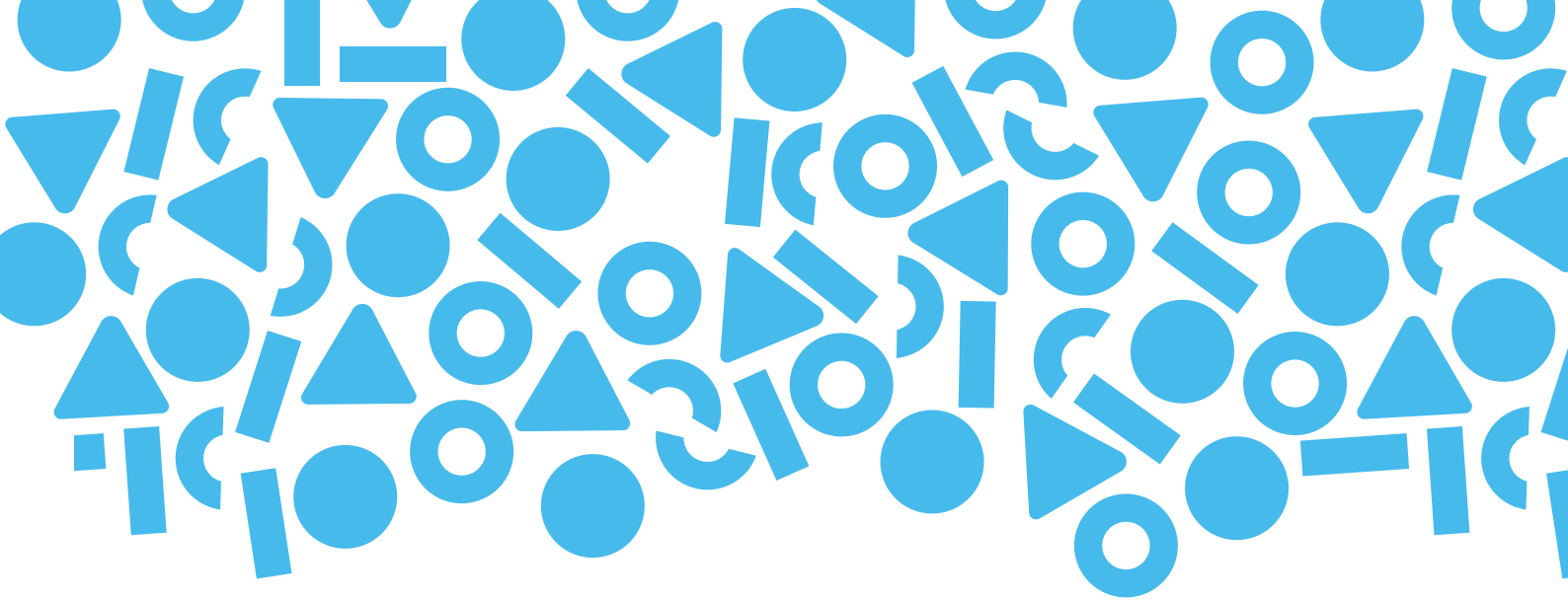
Las categorías restantes no evidencian diferencias relevantes entre las escuelas que reciben predominantemente a población estudiantil con origen indígena y aquellas que no. En ese marco, la distribución se presenta de la siguiente manera: *las y los estudiantes concurren a la escuela al menos 3 veces por semana* (5,1% y 5,9% respectivamente); *las y los estudiantes concurren a la escuela menos de 3 veces por semana* (0,3% en ambos conjuntos de escuelas) y *otras* formas de organización de la asistencia presencial (0,5% en los establecimientos con una alta concentración de matrícula con origen indígena y 0,6% en aquellos que no cuentan con una alta concentración de estudiantes con origen indígenas).

Gráfico 3.3.3. Distribución de escuelas según concentración de matrícula con origen indígena por formas en que se organizó la asistencia presencial de las y los estudiantes en los lapsos en que la presencialidad fue posible durante 2021



- Los/as estudiantes concurren a la escuela todos los días, todas las semanas
- Los/as estudiantes concurren a la escuela todos los días en semanas alternadas
- Los/as estudiantes concurren a la escuela al menos 3 veces por semana
- Los/as estudiantes concurren a la escuela menos de 3 veces por semana
- Otras

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



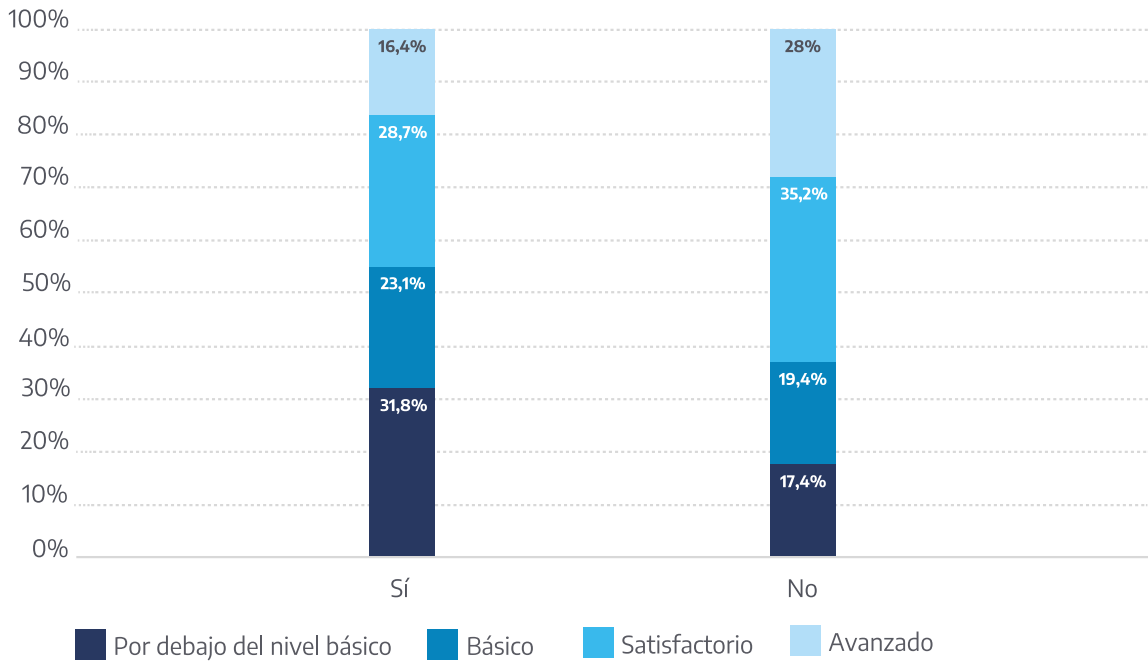
4. Los aprendizajes de las y los estudiantes con origen indígena

A partir del análisis de los niveles de desempeño en las áreas evaluadas por Aprender 2021, se abordan a continuación los logros de aprendizaje de las y los estudiantes con origen indígena. Se recuperan estos datos a fin de caracterizar el tránsito por la escuela de las y los estudiantes indígenas para apuntalar el diseño de políticas que continúen fortaleciendo la garantía del derecho a la educación de todas y todos. Con tal fin, se presentan los desempeños en Lengua y Matemática analizados según distribución geográfica, niveles socioeconómicos de sus hogares y distintas variables de sus trayectorias escolares como la asistencia a nivel inicial, la condición de sobreedad y la cantidad de veces que repitieron de grado.

Se presentan en primer lugar, los niveles de desempeño en el área de Lengua. Allí quienes tienen ascendencia indígena alcanza desempeños *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* en mayor medida que quienes no se tienen origen indígena (un acumulado de 54,9% y 36,8% respectivamente). Así, quienes alcanzan niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* son mayormente estudiantes que no tienen origen indígena (63,2%) frente a aquellas y aquellos que sí (45,1%).

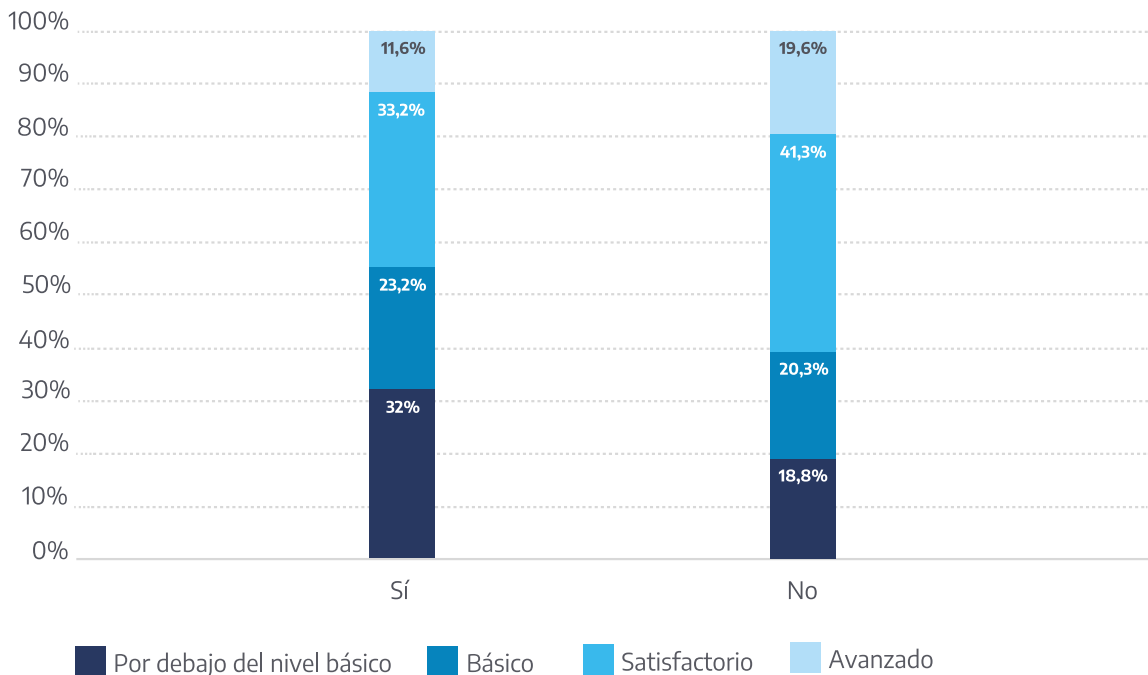
En Matemática la situación se presenta similar respecto de las diferencias entre estudiantes con y sin origen indígena, aunque para esta área en general los niveles de desempeño se muestran levemente más bajos. Al observar los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* de forma agrupada, se verifica que las y los estudiantes con origen indígena presentan una concentración del 55,2% frente al 39,1% de quienes no tienen origen indígena. En este sentido, mientras que las y los estudiantes que no tienen origen indígena alcanzan niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* en una proporción acumulada de 60,9%, quienes tienen origen indígena lo hacen en una proporción de 44,8%.

Gráfico 4.1. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes según origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.2. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes según origen indígena



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

A continuación, se focaliza el análisis de los niveles de desempeño respecto de la población estudiantil que tiene ascendencia indígena, y seguidamente su distribución por sector de gestión y ámbito, permitiendo contextualizar los desempeños de este conjunto de estudiantes. Anteriormente, en la Tabla 3.1.1, se ha observado que casi la todos los establecimientos con alta concentración de matrícula indígena corresponden al sector de gestión estatal, representando un 97,5% y en relación con el ámbito de estas escuelas, las mismas corresponden predominantemente al ámbito rural, representando el 88,2%.

Respecto al desempeño por áreas, en el análisis desagregado por sector de gestión para el área de Lengua, quienes alcanzan acumuladamente los niveles de desempeño *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* representan el 61,2% de quienes asisten a escuelas de gestión estatal y el 29,4% para quienes asisten a instituciones de gestión privada. Respecto de los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* ascienden a una proporción acumulada de 38,8% en las y los estudiantes de establecimientos de gestión estatal y representa el 70,6% en el caso de las y los estudiantes que asisten a escuelas de gestión privada.

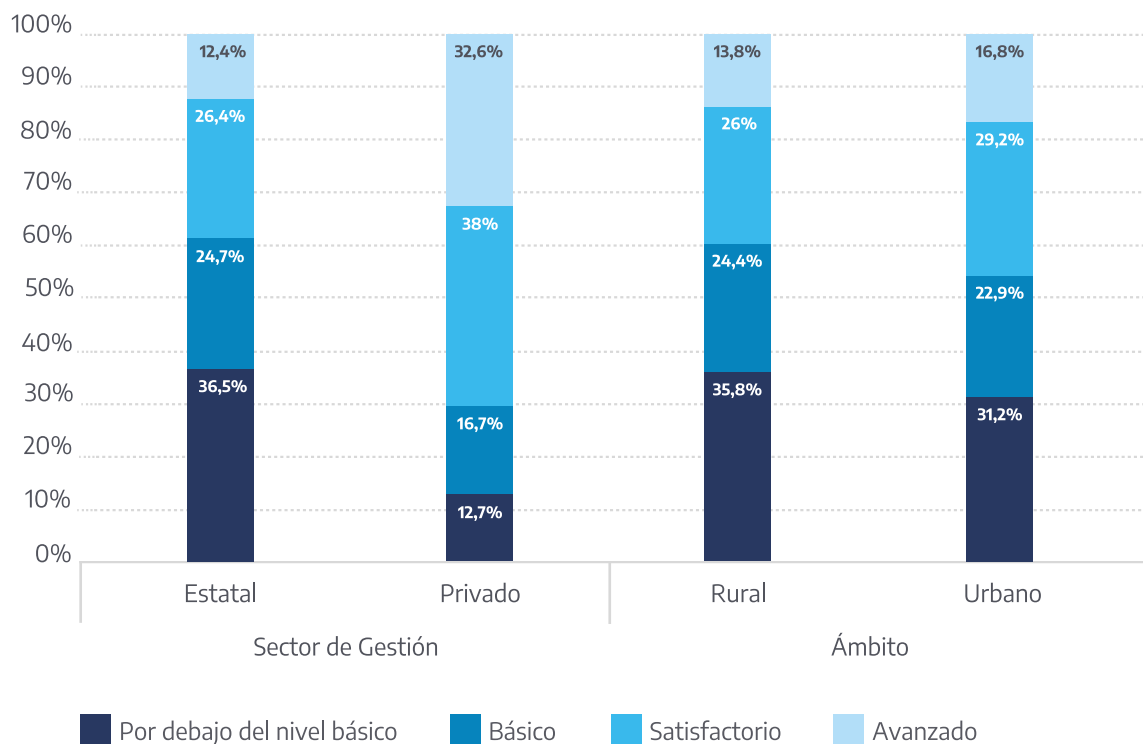
Al analizar los resultados según el ámbito educativo, las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas no son tan pronunciadas, aunque los alumnos y alumnas de origen indígena del ámbito urbano evidencian desempeños levemente más altos en el área de Lengua. Allí la proporción de quienes alcanzan niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* de forma agrupada representan el 60,2% de las y los estudiantes indígenas de escuelas de ámbito rural y el 54% en el caso de quienes asisten a establecimientos de ámbito urbano. En este sentido, quienes presentan niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* representan a un 39,8% de las alumnas y alumnos con origen indígena de las escuelas rurales y a 46% de este conjunto de estudiantes en las escuelas urbanas.

Respecto del área de Matemática, la situación entre sectores de gestión es similar a la observada en el caso de Lengua, aunque la distancia se reduce levemente. Quienes alcanzan niveles de desempeño *Por debajo del nivel Básico* y *Básico*, considerados de forma agrupada, representan mayor proporción entre las y los estudiantes de origen indígena que asisten a establecimientos de gestión estatal con un 60,1% frente al 35% entre el estudiantado de origen indígena de establecimientos de gestión privada. Así, el 39,9% de estudiantes indígenas que asisten a establecimientos de gestión estatal se concentran en los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, mientras que la proporción de quienes alcanzan dichos niveles en el sector de gestión privado es de 65%.

Para el caso de las diferencias entre ámbito educativo, los desempeños en Matemática, a diferencia del caso de Lengua, son más altos entre las y los estudiantes indígenas que asisten a escuelas del ámbito rural en tanto alcanzan los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* en menor proporción respecto de quienes asisten a escuelas urbanas: un acumulado de 51,3% en el estudiantado de escuelas rurales y 55,8% entre quienes asisten a escuelas de ámbito urbano. En este sentido, los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* representan una proporción acumulada de 48,7% entre las y los estudiantes con origen indígena que asisten a escuelas de ámbito rural frente a un 44,2% que representa a las y los estudiantes con origen indígena de escuelas del ámbito urbano.

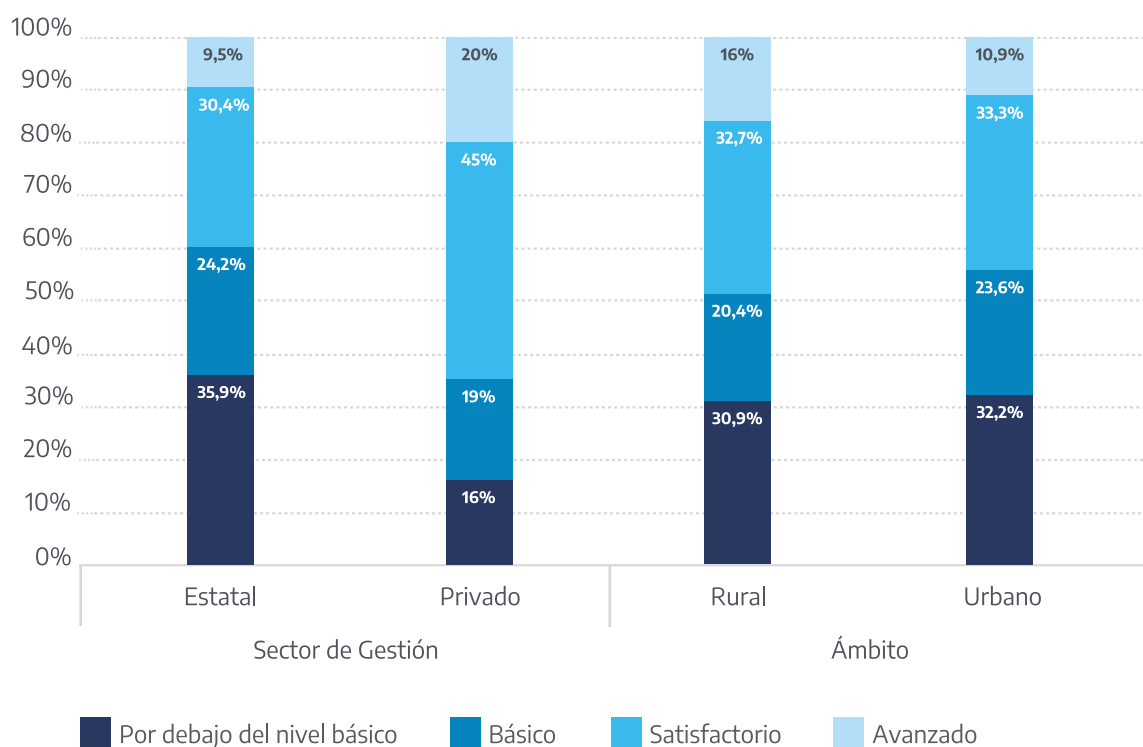
En síntesis, al detenerse en el análisis según sector de gestión, se evidencia una mayor concentración de bajos desempeños en el caso de estudiantes con origen indígena que asisten a instituciones de gestión estatal tanto en el área de Lengua como en Matemática. Entre quienes asisten a escuelas de gestión privada la situación se invierte, evidenciándose una mayor concentración en los niveles de desempeño más altos. Además, entre las y los estudiantes con origen indígena, en el caso de Lengua quienes asisten a escuelas de ámbito urbano concentran los desempeños más altos; en el caso de Matemática, son las y los estudiantes indígenas que concurren a escuelas rurales quienes evidencian los desempeños más altos.

Gráfico 4.3. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes con origen indígena según sector de gestión y ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.4. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes con origen indígena según sector de gestión y ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se aborda a continuación el análisis de los desempeños de quienes tienen ascendencia indígena comparando las distintas regiones educativas del país. En el área de Lengua, las y los estudiantes con origen indígenas de la región Noreste son quienes alcanzan los niveles de desempeño más bajos, ya que los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* representan una proporción acumulada de 64,5%, seguidamente se presentan quienes se emplazan en la región Noroeste con un 63,4%. Luego, las y los que corresponden a la región Cuyo alcanzan niveles de desempeño levemente mejores, con proporción acumulada de 58,6% de sus estudiantes con origen indígena entre los niveles *Por debajo del nivel Básico* o *Básico*. En las regiones Centro y Sur se ubican las y los estudiantes indígenas que alcanzan los desempeños más altos, ya que se observan las proporciones más bajas entre quienes alcanzan desempeños *Por debajo del nivel Básico* o *Básico*, representando

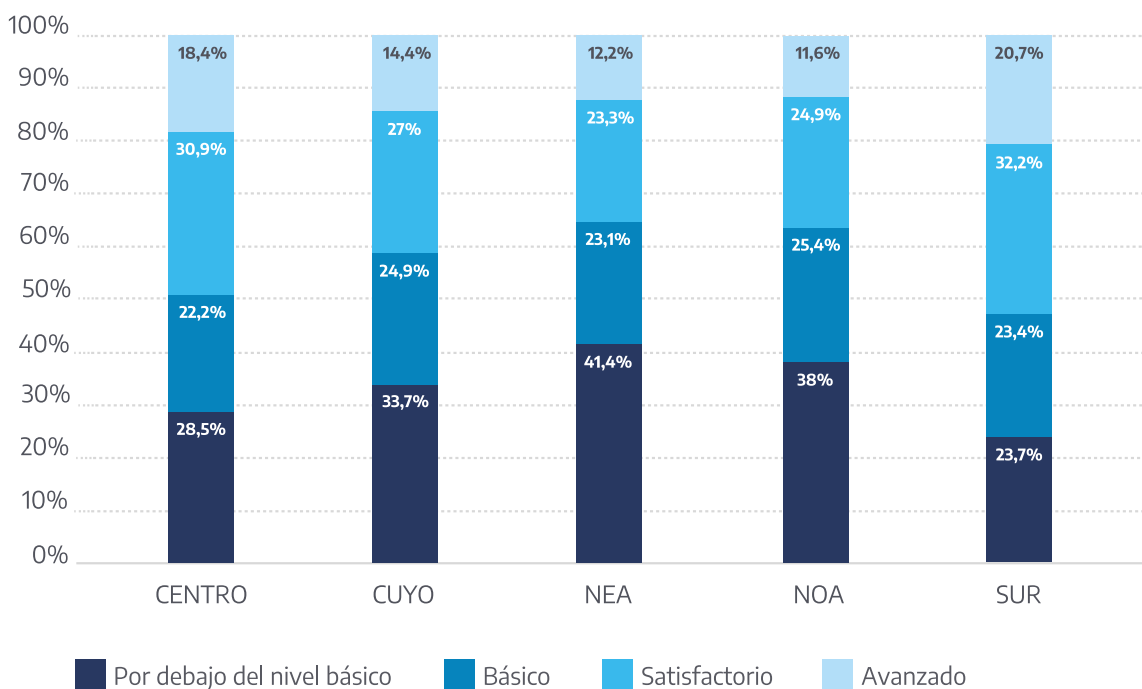
el 50,7% y el 47,1% respectivamente. En este sentido, la proporción acumulada entre los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* en las diferentes regiones se presenta de la siguiente manera: Noreste 35,5%, Noroeste 36,6%, Cuyo 41,4%, Centro 49,3% y Sur 52,9%.

Al indagar en el área de Matemática, en especial en el caso de las regiones Centro y Sur, los desempeños se muestran levemente más bajos que en el área de Lengua ya que quienes alcanzan niveles *Por debajo del nivel Básico* o *Básico* representan 52,8% y 49,5% respectivamente. En cambio, en comparación con el área de Lengua, en el caso de la región Noroeste los desempeños en Matemática se muestran más altos debido a que el porcentaje entre los niveles *Por debajo del nivel Básico* o *Básico* presenta una concentración menor respecto de Lengua, el 58,5%, lo que se replica para la región de Cuyo, con el 55,7%, y en el Noreste, representando el 63,1%. Así, la proporción acumulada entre los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* en las diferentes regiones se presenta de la siguiente manera: Noreste 36,9%, Noroeste 41,5%, Cuyo 44,3%, Centro 47,2% y Sur 50,5%.

Al indagar en la comparación entre los desempeños de estudiantes indígenas se observa que los niveles más bajos en el área de Lengua y Matemática se concentran en las regiones Noreste y Noroeste. Sin embargo, se destaca que, para el caso de las regiones Noreste, Cuyo y Noroeste en el área de Matemática se presenta un mejor desempeño a comparación de los observados en Lengua para estas regiones².

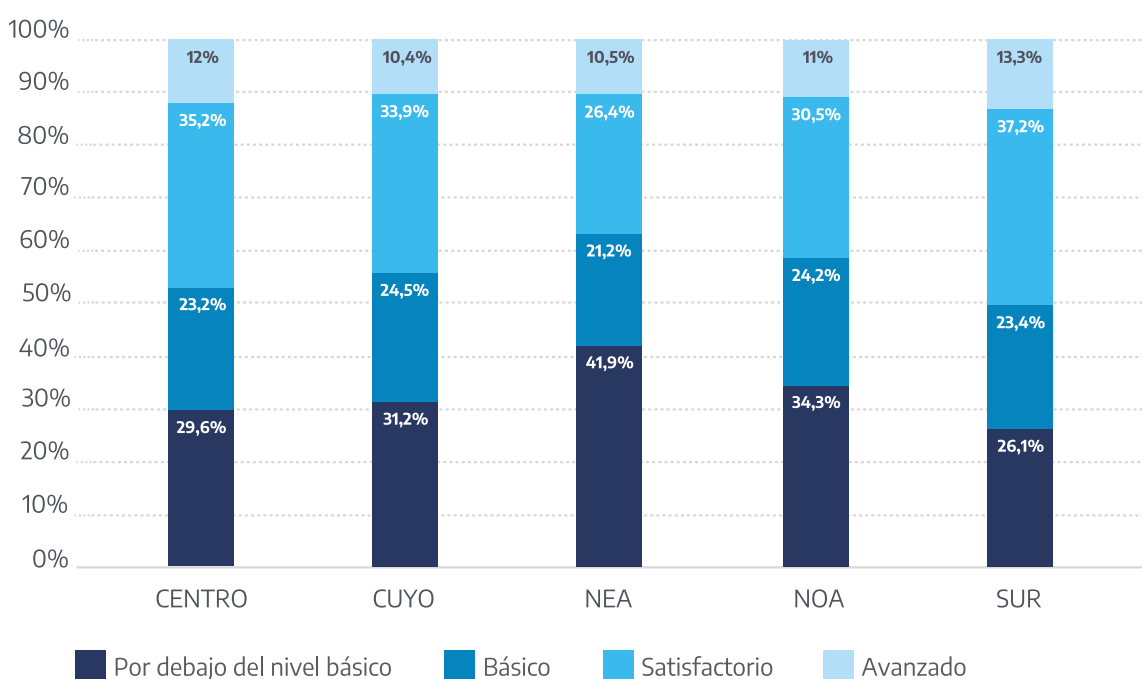
² En el caso de querer acceder a los resultados por jurisdicción es posible observar los mismos desde los informes jurisdiccionales de Aprender 2021.

Gráfico 4.5. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes con origen indígenas según región educativa



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.6. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes con origen indígena según región educativa

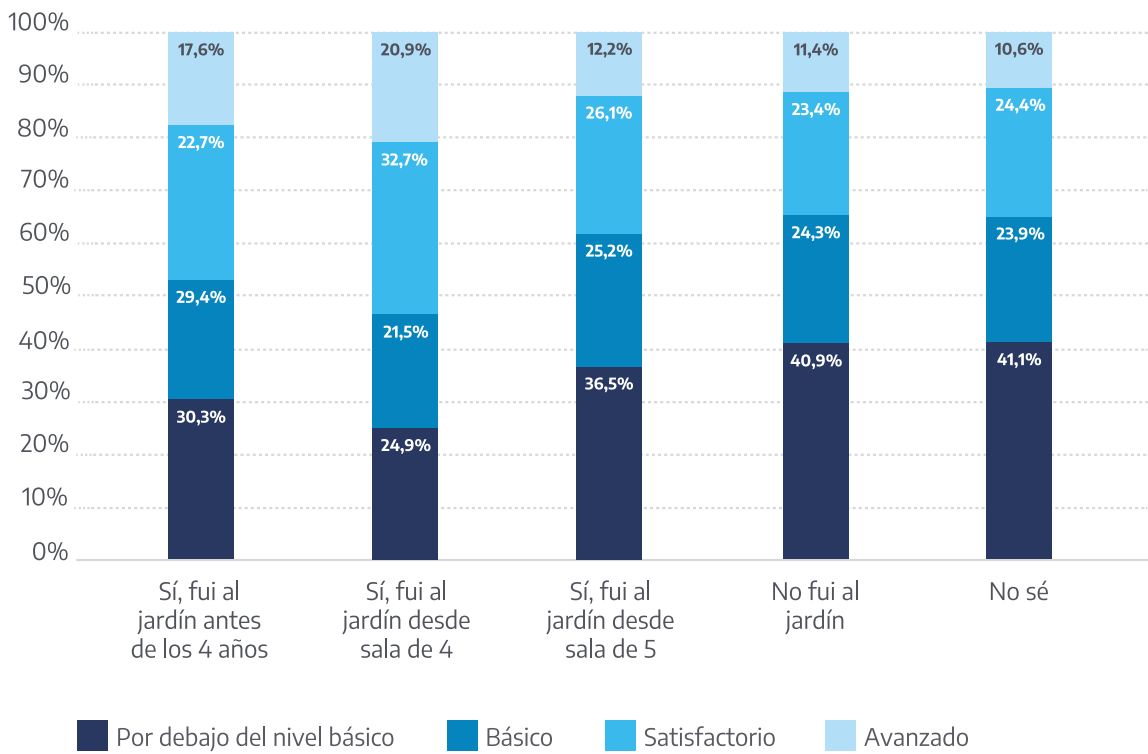


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

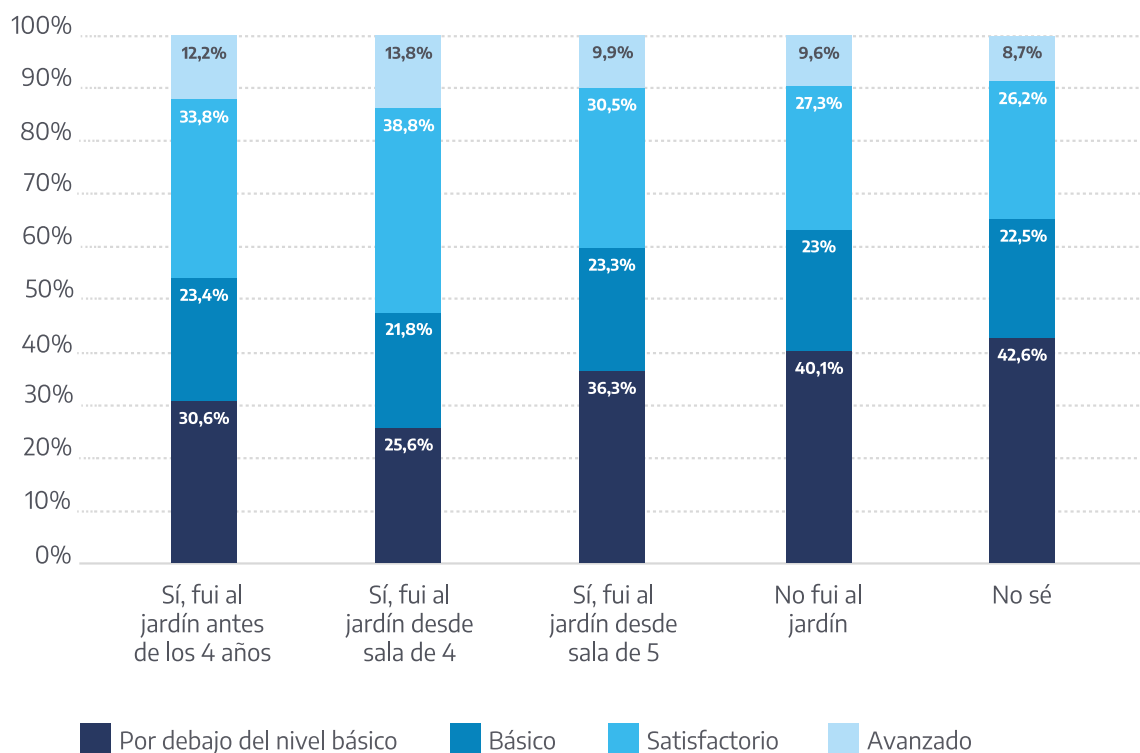
El análisis de los desempeños del alumnado con origen indígena en función de su asistencia al nivel inicial evidencia algunas cuestiones a destacar. En el área de Lengua, quienes asistieron al jardín de infantes *desde sala de 4 años* son las y los que evidencian mejores desempeños en tanto alcanzan niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* en menor proporción respecto de las restantes categorías: 46,4% quienes asistieron *desde sala de 4 años*, 53% de quienes fueron al jardín *desde antes de los 4 años*, 61,7% de quienes asistieron *desde los 5 años*, 65% aquellos y aquellas que *no saben si asistieron* y 65,2% quienes *no asistieron* a jardín de infantes. En este marco, el acumulado entre los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* se distribuye de la siguiente manera entre las categorías: el 53,6% quienes asisten desde sala de 4, seguidamente se ubican quienes asistieron al jardín *desde antes de los 4 años* con el 47%, quienes asistieron *desde los 5 años* representando el 38,3%, quienes *no saben si asistieron* con el 35%, y quienes *no asistieron* con el 34,8%.

La situación en el área de Matemática se muestra similar a la de Lengua, en relación a que los mejores desempeños se concentran en la población de estudiantes con origen indígena que asistieron al nivel inicial *desde antes de los 4 años* o desde los 4 años, aunque las proporciones de quienes alcanzan los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* son levemente mayores respecto del área de Lengua: 47,4% y 54%. En cambio, entre quienes asistieron al jardín *desde los 5 años*, quienes *no asistieron* y quienes *no saben si asistieron* las proporciones de estos niveles son levemente más bajas, representando el 59,6%, 63,1% y 65,1%. De esta manera, los niveles *Satisfactorio* o *Avanzado* de forma acumulada presentan los siguientes porcentajes: 52,6% quienes asistieron *desde sala de 4 años*, 46% quienes asistieron *desde antes de los 4 años*, 40,4% desde sala de 5 años, 36,9% *no asistió* al nivel inicial y 34,9% *no sabe si asistió*.

Gráfico 4.7 Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes con origen indígena según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.8 Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes con origen indígena según asistencia a nivel inicial

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

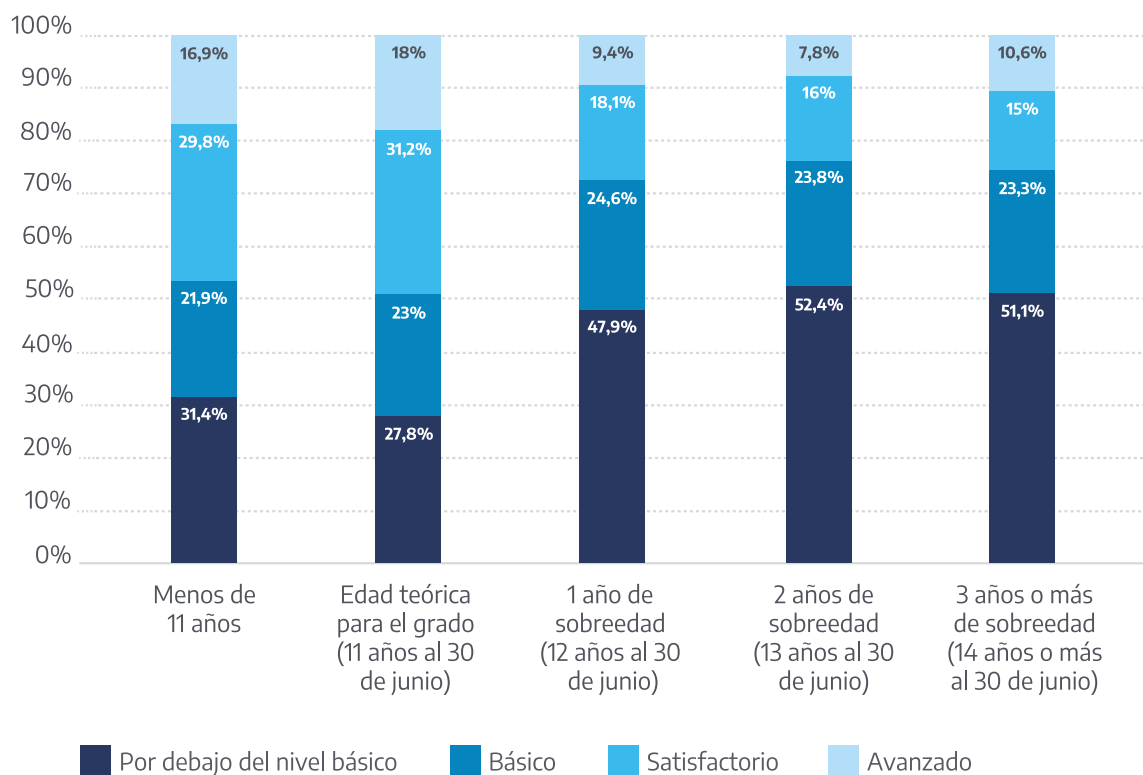
El análisis de los niveles de desempeño de las y los estudiantes con ascendencia indígena considerando si asisten a 6to grado teniendo la edad teórica que corresponde a este grado o lo hacen en condición de sobreedad, también busca aportar información acerca de cómo las trayectorias reales de los sujetos configuran en definitiva sus aprendizajes.

Así, en el área de Lengua se observa que, si bien la mayor parte de las y los alumnos se concentran en los niveles *Por debajo del nivel Básico* o *Básico*, quienes asisten en la *edad teórica* y quienes tienen menos de 11 años alcanzan mejores desempeños en tanto representan en dichos niveles el 50,8% y el 53,3% respectivamente, a diferencia de lo que se observa entre quienes cuentan con *un año de sobreedad*, representando estos niveles en un 72,5%, *tres años de sobreedad* o más con un acumulado del 74,4% y *dos años de*

sobreedad, con una proporción de 76,2%. En este sentido, al observar la concentración en los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, se verifican estas proporciones: el 49,2% en las y los estudiantes con edad teórica para el grado, el 46,7% en las y los estudiantes con menos de 11 años, el 27,5% en las que tienen *un año de sobreedad*, el 25,6% en las que tienen tres años o más y el 23,8% en las que tienen *dos años de sobreedad*.

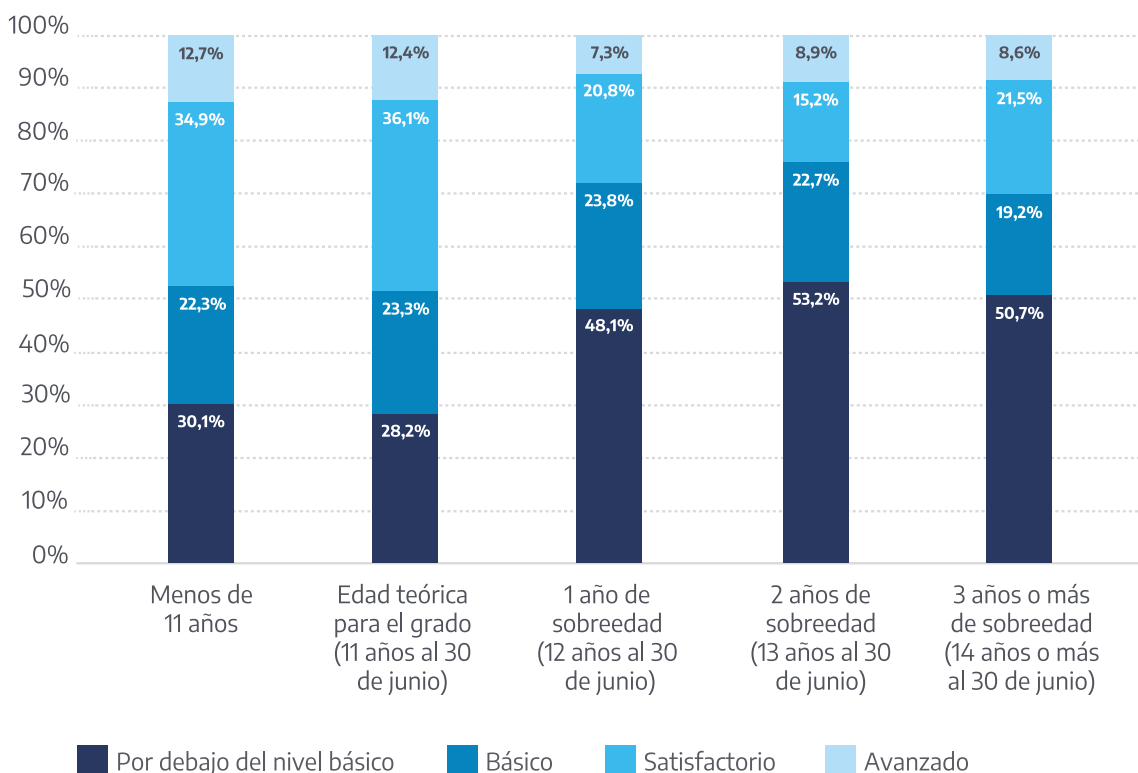
En el caso de los desempeños en el área de Matemática, las y los estudiantes que asisten en la edad teórica y quienes tienen *menos de 11 años* continúan concentrando los mejores desempeños, ya que al observar la proporción acumulada entre los niveles *Por debajo del nivel Básico* o *Básico* presentan los menores porcentajes, el 51,5% y el 52,4% respectivamente. Seguidamente se presentan las y los estudiantes con *tres años o más de sobreedad* con el 69,9%, aquellos y aquellas con *un año de sobreedad* con el 71,9% y, por último, las y los estudiantes con *dos años de sobreedad* representando el 75,9%. En este sentido, las y los estudiantes con *sobreedad* presentan un desempeño levemente mejor en el área de Matemática respecto a el área de Lengua. Así, la proporción acumulada entre los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* se distribuye de la siguiente manera: el 48,5% las y los estudiantes con edad teórica para el grado, el 47,6% los con menos de 11 años, el 30,1% los con *tres años o más de sobreedad*, el 28,1% los con un año y el 24,1% los con *dos años de sobreedad*.

Gráfico 4.9 Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes con origen indígena según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.10 Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes con origen indígena según condición de sobreedad

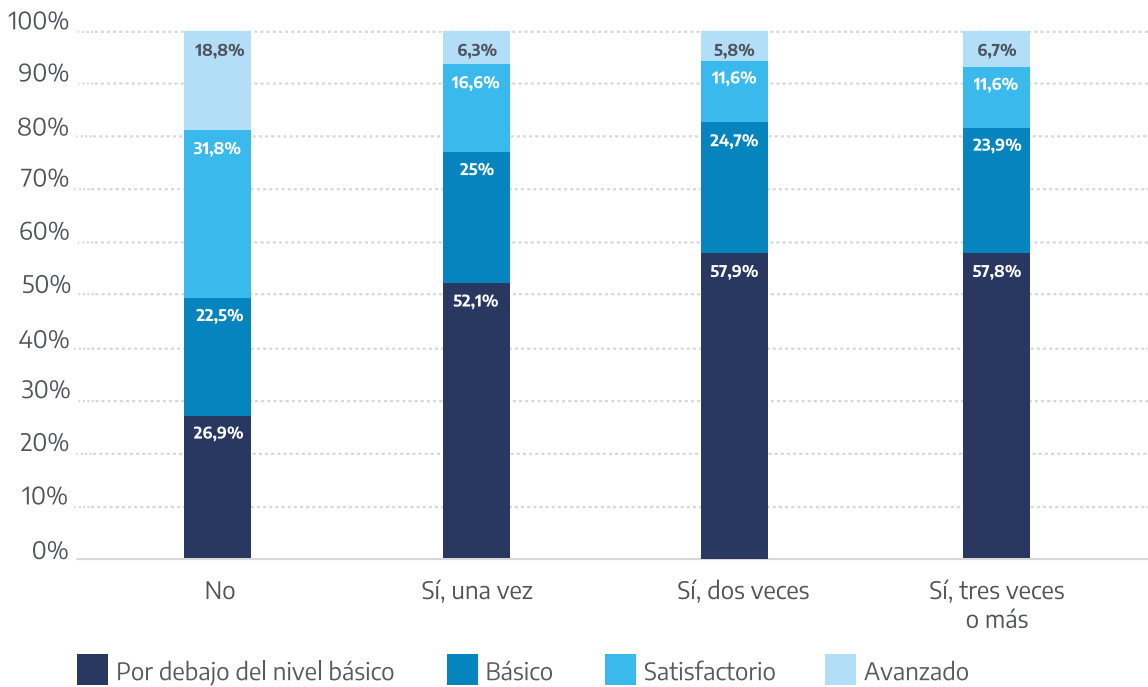


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Los datos acerca de los desempeños de las y los estudiantes con origen indígena analizados en función de la cantidad de grados que repitieron evidencian que entre quienes repitieron al menos un año de su escolaridad, se concentran mayormente en los niveles de desempeño más bajos. Así, para el área de Lengua más de la mitad de quienes repitieron alcanzan el nivel *Por debajo del nivel Básico*: si repitieron *una vez*, 52,1%; si repitieron *dos veces*, el 57,9% y si repitieron *tres o más veces* el 57,8%, mientras quienes *no repitieron ningún grado* y alcanzan estos niveles representan una proporción del 26,9%. Asimismo, el nivel *Básico* presenta las siguientes proporciones: si repitieron *una vez*, el 25%; si repitieron *dos veces*, el 24,7% y si repitieron *tres o más veces* el 23,9%, y si *no repitieron*, el 22,5%. Por otro lado, al observar el acumulado entre los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* es posible identificar una gran distancia entre quienes *no repitieron*, el 50,6% entre ambos niveles, y quienes lo hicieron, ya sea *una vez*, el 22,9%; *tres veces o más*, el 18,3%; y *dos veces*, el 17,4%.

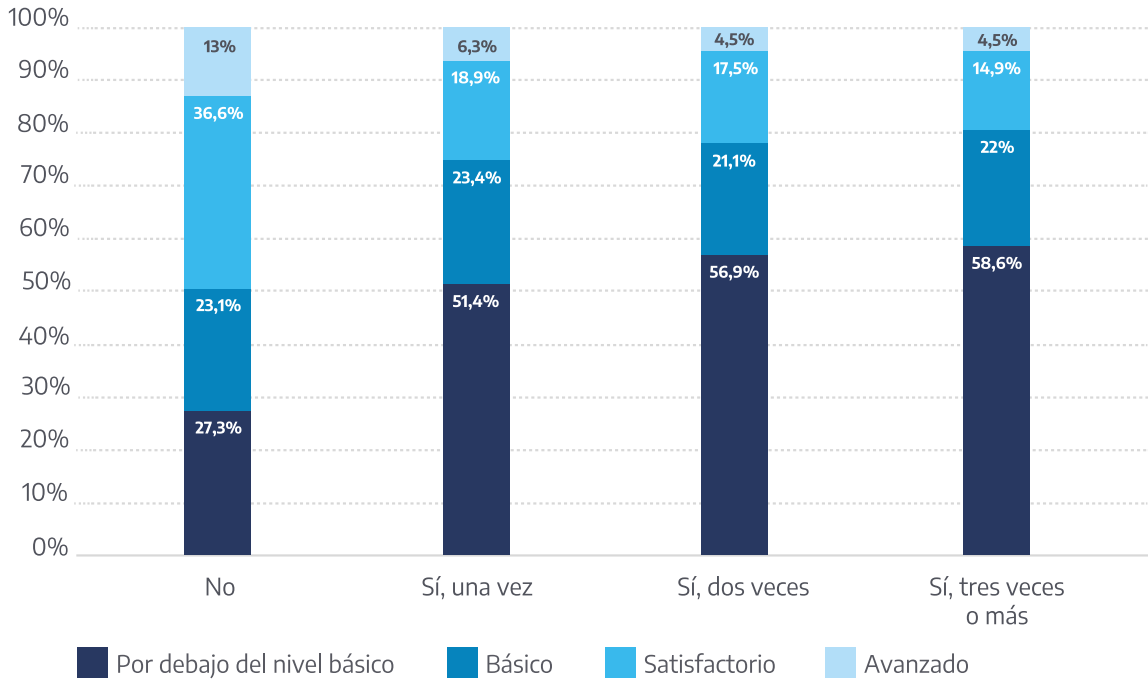
Al focalizar en el área de Matemática la diferencia entre quienes repitieron y quienes no, se mantiene. La proporción acumulada en los niveles de desempeño *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* se presenta de la siguiente manera: el 50,4% quienes *no repitieron*, el 74,8% quienes lo hicieron *una vez*, el 78% *dos veces* y el 80,6% *tres veces o más*. En este sentido, quienes no repitieron presentan la mayor concentración entre los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* con un 49,6%, seguido por quienes repitieron una vez con el 25,2%, quienes lo hicieron *dos veces* el 22% y quienes repitieron *tres veces o más* el 19,4%.

Gráfico 4.11 Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes con origen indígena según cantidad de veces que repitieron de grado

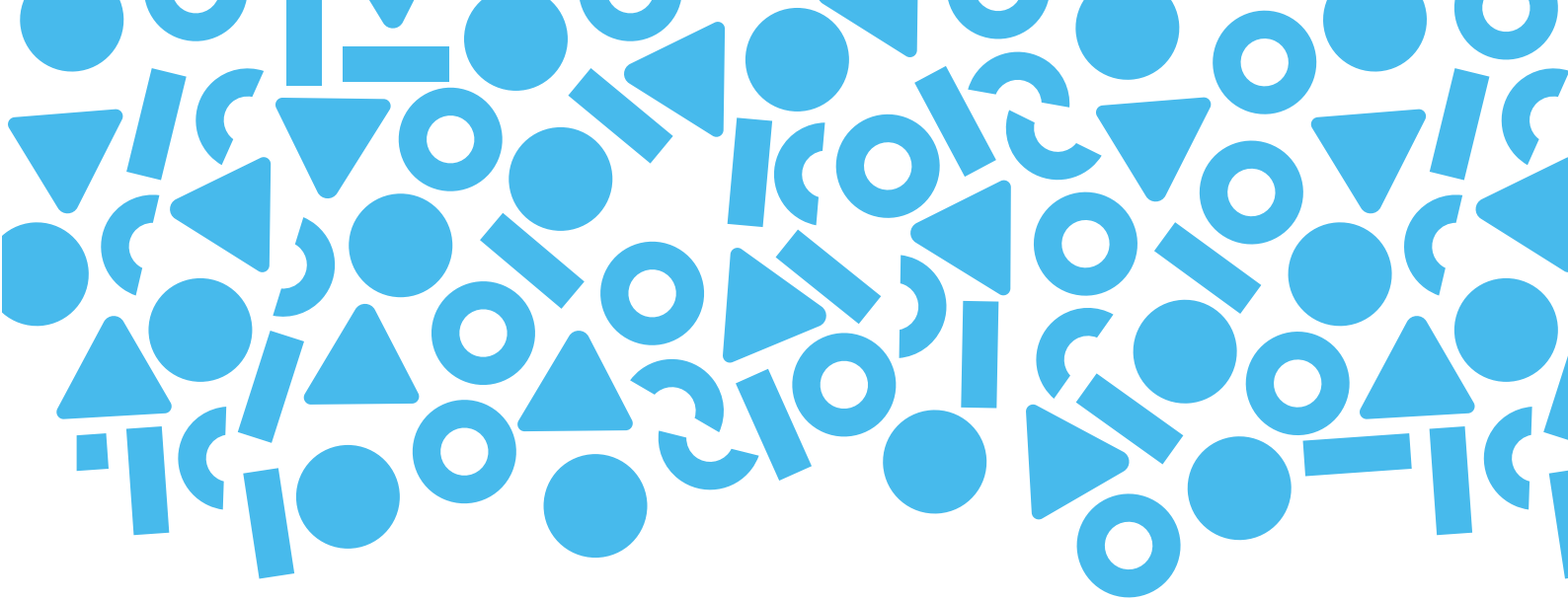


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.12 Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes con origen indígena según cantidad de veces que repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



5. Reflexiones finales

En el informe de Aprender 2021 se presentaron y analizaron los principales resultados de la prueba administrada en diciembre de 2021 a estudiantes de 6to. grado del nivel primario en todos los establecimientos educativos de nuestro país. Debe destacarse que esta prueba fue diseñada e implementada en el contexto particular que implicó la situación excepcional de la pandemia a causa de la irrupción del virus Covid-19. En particular en este informe temático, a partir de las respuestas provistas tanto por las y los estudiantes y directivos se indagó sobre las condiciones que configuran las experiencias educativas de las y los estudiantes con origen indígena.

En el capítulo 2 se analizan las características de las y los estudiantes con origen indígena a partir del reconocimiento de este tipo de ascendencia por parte de sus madres o padres, las características socioeconómicas de su hogar y sus trayectorias escolares. Además, en el capítulo 3 se identifica a un conjunto de establecimiento con alta concentración de matrícula con origen indígena (50% o más de sus estudiantes reconoce su ascendencia indígena) y se caracteriza su oferta, la organización virtual y presencial de la propuesta pedagógica. Por último, en el capítulo 4, se analizan los desempeños en Lengua y Matemática de esta población. Seguidamente, se detalla una serie de aspectos relevantes identificados al trabajar con la información mencionada:

En relación con el origen indígena de las y los alumnos a partir del reconocimiento de ascendencia originaria en sus madres o padres, se observa que quienes se reconocen como indígenas constituyen al 8,4% del universo de estudiantes. Asimismo, esta población tiene mayor presencia en establecimientos de gestión estatal (80,3%) respecto de quienes asisten a escuelas de gestión privada (19,7%), y mayor presencia en escuelas de ámbito urbano (85,4%) en relación con quienes asisten a establecimientos de ámbito rural y tienen origen indígena (14,6%). Además, la mayor concentración de estudiantes con ascendencia indígena se da en las jurisdicciones de Formosa, Chaco y Salta, y las regiones con mayor proporción de estudiantes con esta característica se presenta en las regiones Noreste y Noroeste.

Respecto de la posesión de recursos, equipamiento y servicios en el hogar, en líneas generales se observa que las y los estudiantes con origen indígena declaran tener *conexión a Internet, libros, un lugar tranquilo para estudiar, un escritorio para estudiar y una computadora que puedan usar para sus tareas escolares* en menor proporción respecto de las y los estudiantes que no declaran origen indígena. En relación con la realización de actividades de apoyo a la economía doméstica, se observa que las y los estudiantes con ascendencia

indígena tienen mayor participación en las actividades mencionadas que quienes no tienen esta ascendencia, mientras que las y los estudiantes que no tienen origen indígena destinan en mayor proporción en su tiempo libre a las diversas actividades de recreación que aquellas y aquellos en comparación con quienes tienen origen indígena.

Por otro lado, respecto al equipo directivo, los datos de este informe nos permiten observar que, en relación al estado de situación de revista de quienes dirigen los colegios, la proporción de las y los directivos de establecimientos que tienen una alta concentración de matrícula con origen indígena que tienen cargos interinos/provisionales o suplentes es del 32,5% y 23,1% respectivamente, mientras que estos datos en aquellos colegios que no reciben mayoritariamente a alumnas y alumnos con origen indígena descienden al 27,1% y 18,9% respectivamente. En línea con esto, se constata que también un 21,7% de los colegios que reciben mayoritariamente a alumnas y alumnos con origen indígenas, cuentan con directivos titulares interinos, mientras que, en el caso de los establecimientos cuya matrícula con origen indígena no supera el 50%, este valor desciende abruptamente al 11,7%. En cambio, la representación de directores titulares en estos últimos colegios es del 40,6%, en contrapartida con el 20,4% de directivos titulares de los establecimientos educativos que reciben mayormente a las y los alumnos con origen indígena. De esta manera, se puede corroborar que las escuelas con baja matrícula de origen indígena tienen una mayor estabilidad en los cargos directivos en relación con aquellas que reciben principalmente a alumnas y alumnos indígenas.

Por otra parte, en relación a los estudios realizados por las y los directivos de los colegios, los datos dan cuenta de que las y los directivos de establecimientos con alta concentración de matrícula indígena han realizado en una menor proporción formaciones alternativas al *profesorado*, es decir *cursos de capacitación docente, postítulo, actualización académica, diplomatura, especialización, licenciatura o posgrado*, respecto de quienes están a cargo de establecimientos con una baja concentración de matrícula que con origen indígena.

Respecto al acceso a recursos y servicios por parte de los establecimientos, es relevante destacar que casi la mitad de los establecimientos que poseen una alta concentración de matrícula con origen indígena *no poseen conexión a internet* (48,5%), proporción que desciende notablemente para quienes concentran menos del 50% de la matrícula con origen indígena (20,7%).

En cuanto al abordaje respecto a la percepción de los equipos directivos sobre la repitencia como problema en sus establecimientos en el periodo previo a la pandemia, aunque con leves diferencias, se observa que para quienes conducen establecimientos con alta concentración de matrícula con origen indígena esta problemática estaba más presente en el periodo prepandemia en comparación con lo que declaran directivos de establecimientos con baja concentración de matrícula con origen indígena. Sin embargo, al indagar respecto al abandono escolar, la situación difiere considerablemente, constatándose que quienes conducen colegios con alta concentración de matrícula con origen indígena perciben en mayor medida como problemático el abandono escolar en sus instituciones en comparación con las y los directivos del otro conjunto de escuelas en el periodo previo a la pandemia.

Por otro lado, los datos referidos a la realización de actividades virtuales durante 2021 arrojan que el porcentaje de los colegios con alta concentración de matrícula con origen indígena que afirman que *no se realizaron actividades virtuales* (55,1%) es sustancialmente mayor que la de los colegios que *no tienen mayormente una matrícula de estas características* (19,6%). Del mismo modo, una alta proporción de escuelas cuya matrícula de origen indígena es inferior al 50% organizaron *actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes* (72,5%) a diferencia de lo que se observa en aquellas instituciones que reciben mayormente a estudiantes indígenas (34,2%). De esta manera, se constata que en las escuelas con alumnas y alumnos con ascendencia indígenas se realizaron en menor medida actividades virtuales para dar continuidad a las prácticas pedagógicas durante el contexto sanitario excepcional.

Otro hallazgo que vale la pena mencionar refiere la modalidad en que los establecimientos educativos organizaron la cursada en los días en los cuales fue posible retomar la presencialidad. Al respecto, se constata que mientras el 88% de las y los directivos de los colegios con alta matrícula con origen indígena afirman que sus alumnas y alumnos concurren *todos los días y todas las semanas*, esta cifra desciende considerablemente hasta llegar al 74,9% en el caso de los colegios cuyo alumnado no se reconoce mayoritariamente con origen indígena. Se identifica la situación contraria para el caso de las y los directivos que afirmaron que las y los alumnos concurren *en semanas alternadas*, ya que representa el 18,3% en el caso de colegios con baja concentración de matrícula con origen indígena y el 6,1% para el caso de colegios con mayor concentración de este tipo de matrícula. Así, tal y como se puede inferir a partir de los datos relevados en párrafos

anteriores del informe, se observa que los colegios cuyo alumnado se reconoce mayormente como indígena tendieron en gran medida a recurrir a las modalidades de cursada previas a la pandemia una vez que pudieron recobrar la presencialidad. De esta forma, en estos colegios no se experimentaron nuevas formas organizativas para transitar la cursada presencial.

Por otra parte, al indagar respecto del desempeño en Lengua por parte del alumnado con origen indígena, teniendo en consideración el sector de gestión, se evidencian hallazgos relevantes. Al respecto, quienes consideran tener origen indígena alcanzan los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* de forma acumulada en un 70,6% en los colegios de gestión privada, mientras que esta cifra desciende de manera sustancial al 38,8% en la gestión estatal. En consonancia con estos datos, el desempeño *Por debajo del nivel Básico* es logrado por un 12,7% por parte del alumnado de la gestión privada, diferenciándose así por más de 20 puntos de las y los alumnos que cursan en colegios estatales, en donde representa el 36,5%. Para el caso del desempeño en Matemática, se observa un fenómeno similar, si bien la diferencia entre los desempeños obtenidos es levemente menor. Mientras que las y los alumnos de escuelas de gestión privada alcanzan el desempeño conjunto de *Satisfactorio* y *Avanzado* en un 65 %, sus compañeras y compañeros de gestión estatal obtienen esta cifra un 39,9 %. En relación con el ámbito, los datos nos permiten observar que el acumulado de los desempeños *Satisfactorio* y *Avanzado* en Lengua en los establecimientos educativos urbanos es logrado por el 46% del alumnado, mientras que esta cifra desciende al 39,8% en las escuelas de ámbito rural. Por su parte, en Matemática las y los alumnos que logran los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* de las escuelas urbanas acumulan el 44,2%, mientras que la proporción en las escuelas emplazadas en zonas rurales asciende al 48,7%.

Este informe, en sintonía con el mandato de la Ley de Educación Nacional de poner en juego políticas que avancen hacia la reducción de las desigualdades educativas, ofrece información valiosa que permite informar la acción de los gobiernos educativos provinciales y nacional para fortalecer las propuestas de enseñanza y la experiencia de las y los estudiantes de origen indígena. Entendemos que la información relevada en este informe ofrece una aproximación a la realidad de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y contribuye a abonar a procesos de decisión orientados a profundizar la democratización de una educación pública.

Director Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa:

Tomas Ciocci Pardo.

Directora de Evaluación Educativa:

Paula Viotti.

Coordinadora Gral. de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE):

Oriana Peretti.

Elaboración del informe:

Equipo de Gestión de la Información:

Melina Polo (coordinadora), Mariano de Martino y Lucía Santiago.

Equipo de Instrumentos de contexto:

Andrea Finotti (coordinadora), Nadia Montesano y Sofía Cugliari.

Equipo de Metodología:

Quimey Laussus Frusso (coordinador), Elisa Marilina Zayas, María Jones y Rocío Feniello.

Equipo de comunicación:

Flavia Petrini (Coordinadora).

Diseño editorial: Cecilia Román Ulloa, Sofía Casabella.

Edición: Mercedes Mac Donnell