

Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní



Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

**Situación socioeducativa
de niñas, niños y adolescentes
de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní**

Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación
Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes
de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní
152 p, 21 cm x 29,7 cm

ISBN: 978-92-806-4429-6

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), mayo de 2009

Impreso en Argentina,
en Ediciones EMEDE S.A.
Primera edición, mayo de 2009
600 ejemplares

Se agradece la colaboración del Fondo de Contribuciones Voluntarias para el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Coordinación editorial

Área de Comunicación. UNICEF. Oficina de Argentina

Realización editorial

Lenguaje claro Consultora (diseño: Miriam Sattolo; edición: Gabriela Tenner)

Diseño versión preliminar: Florencia Micheltorena
Foto de tapa: M. Bruno

Todas las fotografías de la presente publicación son propiedad de UNICEF.

únete por la niñez



Coordinación

Elena Duro

Marcela Cerrutti

Georgina Binstock

Especialistas en educación

Sara Melgar

Corina Lusquiños

Especialista en derecho

Viviana Figueroa

Asistentes de investigación y entrevistadores

Matías Bruno

Juan Martín Bustos

Magalí Gaudio

Laura Mombello

Claudia Stilman

Paula Valeri

Colaboradores

Abelino Palacios

Mariana López

Contenido

Presentación , Ennio Cufino	9
Prólogo , Juan Carlos Tedesco	11
¿Qué es la educación intercultural bilingüe?	13
Introducción	
Conocer para ver y hacer	17
Capítulo 1	
Los pueblos wichí y mbyá guaraní en Argentina	21
Capítulo 2	
Las comunidades que participaron en el estudio	27
Capítulo 3	
Situación educativa	33
Capítulo 4	
Situación de las escuelas	41
Capítulo 5	
Concepciones y prácticas de la enseñanza	65
Capítulo 6	
Características de la alfabetización	79
Capítulo 7	
La escuela desde la perspectiva de los padres y los líderes indígenas	89
Capítulo 8	
La experiencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes	99
Capítulo 9	
“Porque son de otra cultura”	115
Comentarios finales	125
Anexos	
La educación y los pueblos indígenas en Argentina desde la normativa	135
Metodología de la investigación	143
Bibliografía	147

Presentación

El estudio que aquí se presenta constituye la culminación de la primera etapa de una serie de investigaciones sobre los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación realizadas por UNICEF, junto al Centro de Estudios de Población y la Asociación de las Juventudes Indígenas de Argentina. En ellas se aborda la situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades indígenas. Este primer tomo refiere a comunidades rurales wichí y mbyá guaraní.

Desde un enfoque de derechos, el trabajo responde a un doble objetivo. Por un lado, cubrir una vacancia de conocimiento sobre la realidad de las comunidades indígenas en Argentina. Por el otro, dimensionar la brecha existente entre esta realidad y la garantía del ejercicio del derecho a la educación, sobre lo cual la norma internacional más actualizada, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, contempla el acceso sin discriminación a todos los niveles y formas de educación, el respeto a la cosmovisión y la diversidad cultural, el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, la necesidad de que los Estados adopten medidas para combatir los prejuicios y la discriminación y promuevan la tolerancia en la educación.

Esta declaración internacional, sumada a otras normas internacionales incorporadas a la Constitución Nacional, como la Convención sobre los Derechos del Niño, y las normas

vigentes en el país, como la Ley 26206 de Educación Nacional, en contraposición al asimilacionismo propio de la época de formación de los Estados, reconocen en general el derecho a la conservación y el desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas y al fortalecimiento de su identidad, respaldando en un todo el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

El estudio se inicia con un panorama de la situación social y de escolarización de los pueblos wichí y mbyá guaraní, realizado a partir de datos secundarios, para luego profundizar, desde un abordaje cualitativo, en la situación educativa concreta de comunidades rurales a partir del análisis de los aportes de todos sus actores. Así es como se presentan vivencias y testimonios de adolescentes, padres y líderes que brindan sus propias perspectivas sobre la experiencia escolar, su significado, sus aprendizajes y la valorización que hacen de ella. Finaliza sintetizando las principales líneas de análisis y tendencias relevadas e incluyendo algunas sugerencias para aportar a la política pública que puedan contribuir a la necesaria mejora de la situación educativa de la infancia y adolescencia indígenas.

UNICEF agradece a los Gobiernos Provinciales de Formosa y Misiones como así también a sus Ministerios de Educación, que posibilitaron el acceso a las escuelas. También a los líderes de las comunidades wichí y mbyá guaraní, que se brindaron al diálogo y al trabajo en las comunidades.

Cabe destacar que el presente estudio no refleja la realidad de todas y cada una de las escuelas con población indígena del país o de estas provincias. La realidad suele ser diversa y heterogénea y hubo ciertos avances en las últimas décadas en torno al acceso de la educación de la infancia indígena a las escuelas y en la formación de los maestros. Sin embargo, podemos afirmar que este trabajo sí es representativo para las cuatro comunidades que se han investigado. Los desafíos que muestran los resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas constituyen un alerta para el país y para el Estado. Las respuestas para el cambio son complejas, pero no por ello deben posponerse. La realidad interpela, y la infancia y adolescencia indígenas tienen derechos a ejercer todos los derechos.

Ennio Cufino
Representante Adjunto
UNICEF Argentina

Prólogo

Nuestro país necesita superar la actitud de negación que sostuvo, durante décadas, frente a las necesidades y los reclamos relativos a la producción de condiciones para el acceso y ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos originarios. Tenemos una pobre tradición en materia de políticas educativas en este campo. Este fenómeno nos coloca frente al compromiso de revisar y enriquecer todo lo actuado hasta el presente, para reorientarlo y articularlo en una estrategia de construcción de una sociedad más justa, donde la inclusión social sea un derecho humano fundamental, válido para todos los habitantes de nuestro territorio.

Hoy podemos postular, sin temor a equivocarnos, que hemos iniciado un camino de reparación histórica donde la educación intercultural bilingüe ocupa un lugar prioritario en la agenda de políticas educativas. En ese marco, la Ley de Educación Nacional representa un significativo avance institucional, ya que ha colocado a la educación intercultural como una de las modalidades de nuestro sistema educativo. A partir de esta institucionalidad dada por la ley, las políticas públicas del Estado –tanto a nivel nacional como jurisdiccional– tienen la responsabilidad de garantizar las condiciones para que se efectivice una propuesta educativa que promueva un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicie el reconocimiento y respeto hacia esas diferencias.

A partir de la sanción de la Ley, el Ministerio de Educación Nacional ha profundizado su trabajo político pedagógico, orientado a otorgar visibilidad y dar respuesta a las dificultades y desigualdades que atraviesan las trayectorias escolares de los niños y las niñas indígenas de los distintos pueblos que habitan nuestro territorio. La complejidad de la tarea y la necesidad de construir políticas que den cuenta de la diversidad a la que nos enfrentamos exigen informaciones, diagnósticos y explicaciones que orienten las decisiones, tanto de los responsables de las administraciones educativas como del conjunto de los actores sociales.

Este estudio, llevado a cabo por UNICEF, sobre la situación socioeducativa de niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales wichí y mbyá guaraní reafirma con claridad los desafíos que debemos afrontar. Aunque sus resultados no son generalizables a todas las comunidades indígenas, nos muestran que las condiciones socioeconómicas y los contextos culturales están en la base de las representaciones estereotipadas y los prejuicios con los cuales se desempeñan los actores del proceso pedagógico. En el mismo sentido, el estudio permite apreciar cómo estas variables atraviesan, de manera combinada, las propuestas educativas vigentes, convirtiéndolas en reproductoras de las desigualdades, en lugar de actuar como factor de ruptura del determinismo social y cultural de los destinos individuales y sociales de los pueblos indígenas.

Para el Ministerio de Educación Nacional, este estudio es una contribución muy significativa que permitirá fortalecer tanto nuestra intervención como la de los gobiernos educativos provinciales, en algunas dimensiones nodales tales como la formación inicial y continua de los docentes, los diseños curriculares específicos, las políticas lingüísticas, el seguimiento de las trayectorias escolares y las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. En síntesis, debemos construir una pedagogía de la interculturalidad, que nos permita enfrentar con éxito la tarea de enseñar y aprender a vivir juntos.

En este sentido asumimos el compromiso de orientar esas transformaciones en una definida dirección: la de la justicia social. Y hoy, más que nunca, la justicia social se construye garantizando una escuela igualitaria y de calidad para todos.

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación

¿Qué es la educación intercultural bilingüe?

La educación intercultural bilingüe en América Latina –incluida en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño– se enmarca dentro de un movimiento internacional de reconocimiento y respeto a los pueblos indígenas.

En los Estados en los que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño

Por mucho tiempo, en nuestra región se intentaron superar las diferencias culturales mediante la educación homogénea impartida por los Estados. Sólo a partir de una intensa lucha de los pueblos indígenas por su reconocimiento e inclusión social se posiciona en la agenda pública la demanda de incorporar la interculturalidad en la educación.

La norma internacional más actualizada sobre la temática es la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas,¹ adoptada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007, que entre otros derechos contempla:

- el acceso sin discriminación a todos los niveles y formas de educación (artículo 14.2);
- el respeto a la cosmovisión y la diversidad cultural (artículo 15.1);
- el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas (artículo 14.1.);
- la necesidad de que los Estados adopten medidas para combatir los prejuicios y la discriminación y promuevan la tolerancia en la educación (artículo 15.2.).

Estas declaraciones internacionales de derechos, en contraposición al asimilacionismo propio de la época de formación de los Estados, reconocen en general el derecho a la conservación y desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas y al fortalecimiento de su identidad.

La educación multicultural –movimiento general al que acompaña la educación intercultural bilingüe– es una línea de reforma que está intentando cambiar las escuelas y otras instituciones educativas para que los estudiantes de todas las clases sociales, géneros y grupos raciales y culturales tengan las mismas oportunidades de aprender (Banks, 2000).

[...] las naciones latinoamericanas se conciben hoy en día como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. La interculturalidad [...] es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades.

Abram, 2004

La conciencia de multiculturalidad y la intención de avanzar hacia la interculturalidad han quedado plasmadas en sucesivas declaraciones sobre los derechos de las comunidades indígenas. Esto ha sido producto tanto de la trascendencia del conocimiento de su existencia e intereses, como de la obtención de apoyo por parte de organismos internacionales. A partir de ello, estos pueblos han logrado un cambio en el posicionamiento respecto de sus propios Estados nacionales y de la comunidad internacional.

Resulta oportuno hacer una reseña de las etapas históricas por las que ha transitado la educación dirigida a los pueblos indígenas en nuestra región, ya que, como se verá a lo largo del estudio, algunas de las prácticas escolares, así como de las demandas de los pueblos, coinciden con aquellas presentes, ya varias décadas atrás, en otros contextos nacionales.

Las primeras reivindicaciones indígenas a fines del siglo XIX y principios del XX se dirigían a demandar la apropiación de los códigos y la lengua hegemónicos como instrumento para defender sus intereses tanto colectivos como individuales (López, 2001).

La educación, en este sentido, constituía la herramienta para hacer frente a los avasallamientos de ese dominio.

Décadas más tarde, como respuesta a demandas indígenas, comienza a implementarse la educación bilingüe en transición, es decir, el uso de la lengua de origen en el ámbito escolar como facilitador para la apropiación del idioma europeo. Esta conceptualización de la educación indígena significa incluir la diferencia en el ámbito escolar sólo en lo que respecta al dominio lingüístico y no a otros aspectos de la cultura y prácticas de los pueblos. En esta etapa, los maestros, convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español, contribuyen directa o indirectamente a generar un sentimiento de inferioridad cultural en los niños, las niñas y los adolescentes indígenas (Abram, 2004).

Los movimientos indigenistas de la década de 1970 y la reflexión académica que los acompaña favorecen la emergencia de un nuevo modelo de educación bilingüe: el del mantenimiento y desarrollo. En este caso, se propicia la adquisición y el mantenimiento de ambas lenguas, la europea y la nativa, con el propósito no sólo de consolidar competencias idiomáticas, sino también de preservar la lengua ancestral amenazada.

Los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, entre otros. Tales conocimientos han sido adquiridos por medio de la transmisión oral y, por la falta de una sistematización escrita, corren el riesgo de perderse junto con la extinción de las lenguas que los vehiculaban. Como se ha señalado, de ocurrir tal extinción, la humanidad perdería recursos incalculables producto del desarrollo del conocimiento humano a lo largo de siglos. Desdichadamente, no existe aún tanta sensibilidad frente a la muerte lingüística como sí respecto de la muerte de otras especies animales y vegetales.

López y Küper, 2000

A partir de la década de 1980 tiene lugar un movimiento de ampliación en la concepción de las características de la educación escolar para los pueblos indígenas. La demanda deja de ser exclusivamente lingüística y comienza a señalarse la necesidad de modificar el currículo escolar con el objetivo de integrar los saberes, los conocimientos, las historias y los valores tradicionales. Esta orientación buscaba, por un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, por el otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de las personas a las que pretendía servir. Comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (López, 2001).

Esta perspectiva constituye, sin duda, un reto significativo, dado que requiere sistematizar en libros de texto, en la formación de grado y en la capacitación de los maestros, los saberes, los conocimientos y las tradiciones de los pueblos indígenas, de modo de

poder transmitirlos y enseñarlos. Implica dejar de lado la tendencia más extendida del currículo tradicional de enseñar la cultura originaria como corolario folklórico de los contenidos de la cultura hegemónica (Abram, 2004).

La aplicación de la educación intercultural bilingüe ha hecho una serie de contribuciones a la educación latinoamericana en su conjunto. Entre ellas, cabe destacar el énfasis en el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de colectividades específicas, la orientación hacia la diversificación o descentralización curricular, la relación entre el reforzamiento de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda en contextos de bilingüismo, la aplicación del concepto de interculturalidad, la orientación hacia la práctica, la orientación hacia el educando y el papel de la participación comunitaria.

López y Küper, 2000

El enfoque intercultural no se detiene en la pasiva tolerancia del otro, sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias, a la estimación de la diversidad como riqueza de todos, a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales; al abandono, en fin, de los guetos y de los particularismos mezquinos.

Ipiña Melgar, 1997

La educación intercultural bilingüe (o algunas de las otras formas que con ella comparten similares principios y puntos de vista) se desarrolla en la actualidad en diecisiete países de la región, principalmente al amparo de una nueva y progresista legislación educativa, y nacional en general, que reconoce los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En este marco, numerosos Estados latinoamericanos han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural. Estos países, entre los que se encuentra la Argentina, se reconocen ahora como pluri o multiétnicos, en claro reconocimiento de los pueblos indígenas que los habitan.

Notas

1. Ver *Los derechos de los pueblos indígenas explicados para todas y para todos. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y su relación con normas fundamentales del derecho internacional*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2008.

Introducción

Conocer para ver y hacer

La educación constituye la herramienta por excelencia para favorecer el acceso a otros derechos, posibilita el desarrollo personal y la inclusión social y es de capital importancia en el combate contra la pobreza.

Ahora bien, para que el derecho a una educación de calidad e inclusiva se concrete en toda la población es necesario tomar como punto de partida el reconocimiento de las diferencias.

Asimismo, hay que considerar que las perspectivas centradas exclusivamente en las necesidades y en la provisión de servicios aparecen como insuficientes, mientras que un enfoque centrado en los derechos impone deberes y responsabilidades a los distintos actores y sectores de la sociedad y lleva a pensar renovadas formas de políticas.

El enfoque de derechos parte del principio de que todas las personas pueden aprender y desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades. Su puesta en práctica requiere políticas educativas efectivas y la atención, con una mirada integral, de los problemas que obstaculizan o dificultan la educación y protección de los niños, las niñas y los adolescentes. La prosecución de esta meta implica necesariamente la articulación y acción de los distintos sectores de la política pública y los actores locales. Además, el enfoque de derechos, respaldado por la legislación vigente, brinda el marco de garantía para el cumplimiento del derecho a la educación y posibilita el surgimiento de los canales institucionales de reclamo necesarios.

La determinación del derecho a la educación intercultural y bilingüe de los pueblos indígenas forma parte de un corpus de derecho internacional más amplio tendiente a garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la preservación de sus culturas. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) expresa, en su artículo 30, que los niños y las niñas indígenas gozan, además del derecho a la educación, el específico a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, y a emplear su propio idioma.

Si bien a lo largo de las últimas décadas se han realizado avances muy significativos tanto en términos de legislación como en cuanto a la definición y práctica de una educación intercultural –con distintos grados de desarrollo en las provincias donde habitan pueblos indígenas–, aún persisten dificultades para garantizar su implementación.

Uno de los mayores problemas es el escaso conocimiento que se posee sobre la situación de los pueblos indígenas que habitan el país, sus características, sus culturas, formas de desarrollo y necesidades. Este déficit de información conlleva altos grados de invisibilización de los pueblos indígenas.

De hecho, por mucho tiempo no se contó con datos de carácter representativo sobre la situación general de los pueblos. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), relevada en 2004 y 2005, constituye un hito en la historia estadística del país, ya que permite conocer la magnitud de la población indígena y su situación demográfica, social y educativa.

De acuerdo con datos de la ECPI, la población indígena de Argentina asciende a 600.329 personas,¹ es decir que representa el 1,7% del total de habitantes del país. Conforman dicha población alrededor de cuarenta y seis pueblos,² numérica y culturalmente diferentes y distribuidos por todo el territorio nacional. Al menos dieciocho pueblos mantienen su lengua originaria, la hablan y/o la entienden y usan habitualmente en sus hogares. Dado que la información de la ECPI permite examinar el uso de lengua nativa sólo para algunos pueblos, esto debe interpretarse como umbrales mínimos del uso y la preservación de los diferentes pueblos residentes en el país.

El estudio que aquí se presenta, desarrollado desde UNICEF Argentina –en alianza con el Centro de Estudios de Población (CENEP) y la Asociación de Juventudes Indígenas–, aspira a brindar aportes que resulten útiles para la formulación y ejecución de políticas públicas que contribuyan a mejorar el acceso a una educación de calidad e inclusiva que, a la vez, permita la preservación de la identidad cultural y la integración social de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas.

El trabajo –un estudio colectivo de caso, comprensivo e interdisciplinario– aborda los principales componentes y actores de la situación educativa de cuatro comunidades de dos pueblos indígenas en particular: el wichí, en la provincia de Formosa, y el mbyá guaraní, en la provincia de Misiones. Ambos pueblos mantienen vivas sus lenguas de origen, adquiridas como primeras lenguas en los contextos domésticos, y viven en comunidades según su propia organización social. En los dos casos, la adquisición del español

como segunda lengua y de las pautas culturales propias de la cultura dominante se da principalmente en el ámbito escolar, al iniciar el nivel inicial o el primario. Este hecho imprime en los procesos y resultados de la alfabetización y la escolarización en general características singulares.

En el estudio se indagaron características de la conducción y la gestión de las escuelas, y particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, así como el marco de relaciones sociales más amplias que se establecen entre la escuela, las familias y las comunidades, desde las perspectivas de todos los actores involucrados. En consecuencia, se privilegió realizar un estudio que diera voz a los distintos actores involucrados en las prácticas educativas, que por sus acciones, experiencias y valoraciones, contribuyen a dar sentido de la situación general en la que se encuentran los niños, las niñas y los adolescentes de estas comunidades.

Las cuatro comunidades fueron elegidas tomando en cuenta dos requisitos necesarios para el estudio: debían estar conformadas por un número importante de familias y contar con una escuela primaria dentro de la comunidad y con una escuela de nivel medio relativamente cerca. La información fue relevada por un equipo de investigación conformado por diez profesionales de las ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, especialistas en educación y en derecho), quienes participaron en el trabajo de campo durante el año 2007.

Debe destacarse que los datos basados en el estudio son estadísticamente representativos de las comunidades particulares que formaron parte del mismo, pero no de los respectivos pueblos indígenas en general. Esta advertencia sugiere que los hallazgos detectados en el trabajo de campo no son transferibles a la totalidad de las situaciones educativas de la infancia y adolescencia indígena en las provincias donde se desarrollaron las indagaciones y a nivel nacional.

Los resultados del estudio se han sistematizado a lo largo de nueve capítulos y una sección con comentarios finales. Completan este volumen dos anexos, uno normativo y otro metodológico.

En el primer capítulo se desarrolla una caracterización social de los pueblos mbyá guaraní y wichí en base a los datos de la ECPI. Los rasgos demográficos, sociales y económicos más salientes de las cuatro comunidades estudiadas se presentan en el capítulo dos, en base a la información relevada por el equipo de investigación de UNICEF. El propósito es contar con el conocimiento necesario para contextualizar y, a su vez, interpretar el estado de situación del ejercicio del derecho a la educación de la niñez y adolescencia.

El tercer capítulo se centra en el análisis del estado educativo de los pueblos wichí y mbyá guaraní en Argentina, y de los niños, las niñas y los adolescentes de las comunidades que participaron en el estudio en particular.

El cuarto capítulo vira la atención a las escuelas de las cuatro comunidades. Examina su organización y conducción, los vínculos con el sistema educativo y con la comunidad, y las tensiones y los desafíos del trabajo en contextos interculturales y bilingües.

También describe los recursos con los que cuentan las escuelas y presenta indicadores referidos a su desempeño general.

El quinto capítulo analiza las concepciones y prácticas de la enseñanza en las escuelas descritas. Señala los desafíos en la definición e implementación de una educación intercultural y bilingüe en los contextos estudiados.

El sexto capítulo se centra en las concepciones, las estrategias y los resultados de los procesos de alfabetización en las escuelas estudiadas. Se señalan los abordajes empleados en la enseñanza de la alfabetización y las principales dificultades de alumnas y alumnos.

El séptimo capítulo incorpora la perspectiva de padres y líderes en el análisis de la enseñanza y en la mirada hacia la educación en general. Señala cuáles son sus demandas y expectativas en torno al papel de la escuela y de la educación, en particular en los procesos de conservación y rescate de las culturas indígenas.

El capítulo octavo analiza las trayectorias educativas de las niñas, los niños y los adolescentes desde sus propias voces y perspectivas. A partir del relato de sus experiencias y valoraciones, examina las vivencias de los adolescentes durante la escolaridad primaria, así como los obstáculos y desafíos para continuar estudiando.

El capítulo noveno resume las características culturales de las comunidades desde la perspectiva de la escuela, a partir de la sistematización y el análisis de elementos trabajados a lo largo del estudio. Este apartado marca puntualmente aquellos aspectos en los que cultura escolar y cultura indígena convergen y se tensionan.

Finalmente, se sintetizan las principales conclusiones de la investigación y se sugieren líneas de acción como insumos para políticas que permitan garantizar el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad e inclusiva de los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos indígenas de Argentina.

Notas

1. Para identificar a la población, la ECPI respetó la declaración de las personas entrevistadas y combinó dos criterios: la autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. Del total de las personas entrevistadas, el 76,2% se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena, mientras que el 23,8% restante no se reconoció como perteneciente a un pueblo indígena, pero es descendiente de pueblos indígenas en primera generación.
2. La ECPI no brinda información para un tercio de las denominaciones debido a que la escasa cantidad de casos muestrales no permite dar una estimación de cada total con la suficiente precisión (3.864 personas, un 0,6% de la población indígena total del país). La magnitud de las poblaciones de las 30 denominaciones de las que la ECPI brinda información por pueblo (al menos de alguna de las características relevadas por la encuesta) oscila entre 113.580 (mapuche) y 524 (tapiete). Un 15% de los individuos que se autodefinieron como pertenecientes a, o descendientes de, un pueblo indígena no especificó el pueblo de pertenencia.



Capítulo I

Los pueblos wichí y mbyá guaraní en Argentina

Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), por el tamaño de su población, el pueblo wichí es el cuarto entre los pueblos indígenas que habitan en Argentina, con 40.036 personas. El pueblo mbyá guaraní es bastante más reducido y concentra a 8.223 personas.¹ Ambos presentan una variada y rica tradición histórico-cultural y preservan su lengua nativa.²

Las comunidades wichí³ se ubican mayoritariamente en Argentina y en una pequeña proporción en Bolivia. En nuestro país, se localizan al norte, entre los ríos Pilcomayo y Bermejo, en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Tradicionalmente, su modo de organización se caracterizaba por el agrupamiento de diferentes familias, que se movían de forma regular dentro de un territorio mucho más extenso que el actual, para asegurarse un acceso a los recursos de la zona según el ciclo estacionario.

A lo largo de la historia, las campañas militares, la misionalización, la llegada de la población criolla, la entrada de ganado vacuno, la explotación forestal y el proceso de industrialización y reconversión productiva han impactado directamente sobre las formas de vida y subsistencia del pueblo wichí. La dificultad en el acceso a los recursos naturales, así como la monetización de su economía, modificaron en forma drástica las condiciones materiales y sociales de existencia de estas comunidades. Dadas las dificultades con las que se encuentran, requieren la ayuda tanto estatal como privada, y, cuan-

do es posible, recurren a la caza, la pesca, la producción de artesanías y la recolección como formas complementarias para la subsistencia.

Las comunidades mbyá guaraní se concentran mayormente en la provincia de Misiones. Se han desplazado a través de la selva desde tiempos prehispánicos en la búsqueda de espacios que proveyeran los recursos y las condiciones ambientales que posibilitan su subsistencia. Según fuentes etnohistóricas, al sureste de Paraguay habitaban los ka'ygua (que incluyen a los mbyá), quienes habían permanecido relativamente al margen de los procesos de colonización que afectaron a otros grupos guaraní (Susnik, 1969). A partir de la expansión colonial agrícola-forestal sobre el territorio ocupado por aborígenes, los mbyá guaraní se desplazaron y conformaron asentamientos en Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay.

Tanto en el pasado como en el presente, los pueblos wichí y mbyá guaraní establecieron diversos tipos de relaciones con los sectores y grupos que habitan el territorio argentino. Según las épocas y las coyunturas políticas y económicas, estas relaciones han sido, en escasas oportunidades, de cooperación y alianza y, en la mayoría de los casos, conflictivas, ya sea por el control de un territorio, de los recursos naturales y de

CUADRO 1.1

Localización urbana, residencia en comunidad y uso habitual de la lengua de origen de la población mbyá guaraní residente en Misiones y la población wichí residente en Chaco, Formosa y Santa Fe.

Pueblo indígena	Población indígena (n)	Población urbana (%)	Población que reside en comunidades (%)*	Población que habla o entiende la lengua (%)**
<i>ECPI 2004-2005</i>				
Mbyá guaraní	4.083	11,5	90,2	97,3
Wichí	36.149	27,9	95,5	93,6
Total pueblos indígenas	600.329	75,3	29,9	27,0
<i>Censo 2001</i>				
Total del país	36.260.130	89,4	--	--

* Refiere exclusivamente a las comunidades indígenas delimitadas geográficamente, es decir aquellas que comparten un hábitat común o territorio.

** Se refiere a la población indígena de cinco años y más.

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

los bienes económicos como por mantener o disputar el poder en diversas esferas de decisión.

Los wichí y los mbyá guaraní son pueblos predominantemente rurales. Vinculado a este patrón de asentamiento y respondiendo a características históricas y culturales, hoy en día, la enorme mayoría de indígenas de ambos pueblos, localizados en las regiones de mayor concentración, reside en comunidades (95,5% y 90,2%, respectivamente). No es de sorprender entonces que mantengan viva la lengua de origen: el 93,6% de los wichí y el 97,3% de los mbyá guaraní habla o entiende su lengua indígena (cuadro 1.1).

Otro rasgo característico de los pueblos wichí y mbyá guaraní es su perfil etario, el cual denota patrones de fecundidad y mortalidad elevados: casi la mitad de sus miembros son niños y adolescentes menores de quince años, mientras que a nivel de la población nacional dicho porcentaje se reduce significativamente (28,3%). Tanto los mbyá guaraní como los wichí poseen una población que, en promedio, es aún más joven que la del total de los pueblos indígenas censados en Argentina (cuadro 1.2).

Los indicadores educativos para la población de más de catorce años de edad revelan que más de tres de cada diez miembros del pueblo mbyá guaraní (33,4%) y dos de cada diez miembros del pueblo wichí (19,9%) no han recibido instrucción formal alguna a lo largo de sus vidas. La proporción de personas sin instrucción para la población nacional en su conjunto es del 3,7%. En cuanto a la escolaridad primaria, no ha logrado completarla el 48,3% de la población wichí y el 34,9% de la población mbyá guaraní. Esto implica que solamente alrededor de uno de cada tres miembros de ambos pueblos

CUADRO 1.2
Distribución de la población mbyá guaraní y wichí por edad (porcentaje)

Pueblo indígena	0-14 años	15-64 años	65 años y más
<i>ECPI 2004-2005</i>			
Mbyá guaraní	50,7	46,5	2,8
Wichí	46,7	50,4	2,9
Total pueblos indígenas	35,5	58,8	5,7
<i>Censo 2001</i>			
Total del país	28,3	61,8	9,9

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

CUADRO 1.3

Máximo nivel de instrucción alcanzado por sexo entre la población mbyá guaraní y wichí de quince años y más

Pueblo indígena	Sin instrucción	Primario		Secundario		Total*
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo o más	
<i>ECPI 2004-2005</i>						
Mbyá guaraní	33,4	34,9	16,7	10,4	(..)	100
Varones	26,3	37,2	21,0	10,1	(..)	100
Mujeres	41,0	32,4	12,1	10,7	(..)	100
Wichí	19,9	48,3	16,2	8,6	3,2	100
Varones	14,4	47,6	19,1	10,9	3,8	100
Mujeres	25,6	49,0	13,2	6,1	1,9	100
Total pueblos indígenas	6,3	20,9	24,5	22,1	25,0	100
Varones	5,0	21,7	26,5	23,1	22,3	100
Mujeres	7,6	20,1	22,5	21,1	27,5	100
<i>Censo 2001</i>						
Total del país	3,7	14,2	28,0	20,9	33,2	100
Varones	3,5	14,3	28,7	22,8	26,5	100
Mujeres	3,9	14,1	27,3	19,2	26,5	100

(..) Dato estimado a partir de una muestra con coeficiente de variación superior al 25%.

(*) Los totales no suman 100% debido a los desconocidos o alto coeficiente de variación.

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

completó la escuela primaria, cuando para el promedio nacional dicha proporción es del 82,1% (cuadro 1.3).

Los datos muestran también que, en la población mbyá guaraní y wichí, los varones tienen niveles de instrucción bastante más elevados que las mujeres, algo que no ocurre en otros pueblos indígenas ni tampoco a nivel nacional. Muy posiblemente, la brecha educativa por sexo es más pronunciada entre las generaciones adultas que entre las más jóvenes y se irá reduciendo con el avance educativo de las nuevas generaciones.

La mayoría de la población de ambos pueblos ante un problema de salud o malestar se atiende en un hospital público. Apenas el 5,0% de la población wichí y el 3,8% de la población mbyá guaraní cuentan con otro tipo de cobertura (obra social o plan privado de salud), lo que se vincula con la ausencia de empleos de carácter regular. Ambos pueblos utilizan con frecuencia otros canales para la atención de su salud, como agentes sanitarios y curadores indígenas (cuadro 1.4).

CUADRO 1.4
Aspectos vinculados al acceso y la utilización de servicios de salud (en porcentaje)

	Pueblo		Total población indígena
	Wichí	Mbyá guaraní	
Población con cobertura médica	5,0	3,8	35,9
A quién consulta cuando tiene un malestar*			
A médico en hospital público	95,1	83,9	83,8
A agente sanitario	65,8	48,6	24,4
A curador indígena	23,6	88,0	11,7
Atención último parto**			
En domicilio sin médico o partera	17,8	--	--
En domicilio con médico o partera	9,0	--	--
En hospital, clínica o puesto sanitario	65,7	--	--

-- Dato no disponible.

* Pregunta de respuesta múltiple.

** Calculado sobre el total de mujeres de 12 años y más con hijos nacidos vivos.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.

Notas

1. Vale mencionar que la ECPI no es representativa a nivel provincial sino de áreas (algunas de las cuales se conforman por varias provincias) en donde se concentra la mayor proporción de población de cada pueblo indígena. Los datos de la ECPI permiten describir las características sociales, demográficas y económicas actuales de la población de los pueblos wichí y mbyá guaraní en las regiones geográficas en las que reside la mayor parte de su población. Así, por ejemplo, en el caso del pueblo wichí se presenta información sobre la población que reside en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe, la cual constituye el 68,5% del total. En el caso del pueblo mbyá guaraní se presenta información relativa a quienes viven en Misiones, es decir, del 49,7% del total.
2. Ver mapa de localización de los pueblos indígenas en Argentina en la página web del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, <http://www.desarrollosocial.gov.ar/INAI/site/pueblos/pueblos.asp>.
3. Los wichí a veces son llamados "matacos" en la literatura, una denominación impuesta por los no indígenas o "blancos" que significa "animal de poca monta". Sin embargo, en los últimos años se emplea más frecuentemente el vocablo autodenominativo "wichí", que significa "gente".



Capítulo 2

Las comunidades que participaron en el estudio

Las comunidades en las que se llevó a cabo el estudio son relativamente grandes y tienen formas de integración económica limitadas.

En el caso de las dos comunidades mbyá guaraní, la vida económica consiste sobre todo en la producción y venta de artesanías y en la vinculación con los turistas. La cercanía a un centro turístico les provee a las doscientas familias que conforman ambas comunidades una fuente de ingresos externos.

Si bien en estas comunidades se desarrolla la horticultura, no todas las familias la practican, y las que sí lo hacen, en gran medida destinan su producción al consumo propio. Son pocos quienes participan en carácter de peones en la producción agropecuaria de la zona, fundamentalmente en las plantaciones de tabaco.

Las artesanías son realizadas tanto por varones como por mujeres, quienes transmiten los saberes a sus hijos en forma temprana. Los objetos que se producen son relativamente sencillos y no muy variados. Según manifiestan los miembros de las comunidades, a partir de su propia experiencia, animales tallados y quemados en madera, collares y, en menor proporción, instrumentos musicales, arcos y flechas pueden venderse a un precio económico y son el tipo de piezas que los turistas desean consumir.

El gobierno nacional distribuye alimentos a las familias mbyá guaraní – al igual que a las wichí– a través de las autoridades de la comunidad. Sin embargo, una muy baja proporción de personas es beneficiaria de otros planes sociales. Del total de familias



entrevistadas, sólo el 18% indicó que algunos de sus miembros reciben un plan social o subsidio estatal. Esta situación contrasta con la de otros pueblos indígenas del país y posiblemente se encuentre vinculada, entre otras razones, a que una alta proporción de los residentes de las comunidades (aproximadamente, la mitad) no cuenta con documento nacional de identidad, requisito indispensable para ser beneficiario.

Las comunidades wichí que participaron en el estudio se componen de doscientas cuarenta familias. Su supervivencia depende fundamentalmente de la asistencia pública, el empleo esporádico en servicios personales en el centro urbano más cercano y, en menor medida, de la producción y venta de artesanías.

El asistencialismo estatal es significativo. Las familias reciben con cierta periodicidad alimentos provistos por el Ministerio de Desarrollo Social y un 83% de los hogares tiene al menos un miembro que recibe un plan o subsidio. A diferencia de los miembros de las comunidades mbyá guaraní, todos los habitantes wichí cuentan con documento de identidad y, por ende, pueden acceder más fácilmente a planes y beneficios públicos.

El escaso dinamismo económico dentro de las comunidades y las escasas oportunidades laborales llevan a que una alta proporción de los pobladores desarrolle actividades

en la zona urbana lindera. Estos trabajos se caracterizan por ser informales, esporádicos y mal remunerados. Entre las mujeres predomina la realización de tareas vinculadas al servicio doméstico y entre los varones, las changas, la limpieza de predios y el desempeño como peones. Algunos entrevistados han logrado obtener un puesto como empleado municipal.

Una característica distintiva de estas comunidades wichí es la frecuente y activa participación de sus miembros en organizaciones religiosas, en particular aquellas vinculadas a la Iglesia Anglicana. Por ejemplo, niños, niñas y adolescentes participan con fervor de actividades de danza y canto que con frecuencia demandan viajes y visitas a parajes cercanos, lo que incrementa el atractivo entre los más jóvenes.

Como ya se señaló, uno de los criterios de selección de las comunidades fue la oferta educativa, por ende, todas las comunidades estudiadas cuentan con una escuela primaria. Sin embargo, el estado de dichas escuelas en lo que hace a infraestructura y recursos es bastante heterogéneo. En cuanto al acceso al secundario, todas las comunidades contaban con establecimientos de nivel medio a menos de diez kilómetros, aunque esto no necesariamente implica que fueran accesibles a los pobladores, quienes para llegar a ellas debían realizar largas caminatas o pagar el transporte público.

Las comunidades que participaron en el estudio tienen acceso a una sala o centro de salud, cuya condición y oferta de servicios (por ejemplo, cantidad de personal y frecuencia de visitas de los médicos) es variada. En los casos en los que el funcionamiento de la sala es esporádico y hasta impredecible, sus servicios se utilizan fundamentalmente para el control médico y, en menor medida, para la asistencia de las enfermedades. Los enfermos, de acuerdo a la gravedad de su estado, deciden asistir directamente al hospital más cercano. Asimismo, todas las comunidades cuentan con agentes sanitarios locales (muchos de ellos con una muy limitada preparación).

Si bien frente a problemas de salud los jóvenes recurren a los centros de salud u hospitales, en ambos pueblos, alrededor de un 40% de ellos hace uso de medicina tradicional en forma simultánea. Entre los mbyá guaraní, la mayoría de los entrevistados utiliza diversos tipos de hierbas para tratar distintos malestares y también consulta con frecuencia al Opyguá (líder espiritual). Los wichí consultan al curador o a pastores de las iglesias anglicanas que funcionan dentro de las comunidades.

Una característica saliente de las comunidades mbyá guaraní es la alta movilidad territorial de sus habitantes. Varios de sus miembros han llegado recientemente, y otros han cambiado de manera recurrente de lugar de residencia, ya sea por razones familiares o laborales. Solos o en familia, se desplazan entre otras comunidades de Misiones, así como también de Paraguay y Brasil.

Los migrantes deben pedir permiso al cacique de cada comunidad, su máxima autoridad, para poder asentarse en ella. En general, se acepta a los nuevos habitantes. Sin embargo,

se determina un plazo de tres meses para asignarle a la nueva familia un lugar donde poder construir su vivienda. Esta restricción se fundamenta, según palabras de los caciques, en la necesidad de asegurarse el deseo del grupo familiar de establecerse en forma permanente. Una cuarta parte de los pobladores ha arribado a la comunidad hace menos de cuatro años.

La frecuente movilidad se constata no sólo a través de las entrevistas realizadas con jóvenes y padres, sino también con directivos y docentes de las escuelas, quienes advierten en ello una dificultad tanto para el desarrollo de sus propias tareas como para el proceso educativo de las niñas y los niños.

En las comunidades wichí se detecta el patrón opuesto: el 92,5% de sus residentes vive en ellas desde que nacieron o desde hace muchos años. No obstante, es común que realicen visitas temporarias a familiares que residen en otras localidades.

Entre los mbyá guaraní, la organización familiar es principalmente nuclear, aunque el porcentaje de hogares con núcleos incompletos (es decir, sólo con la madre o sólo con el padre) es elevado. Las familias son numerosas, con un promedio superior a los cinco miembros, indicando nuevamente la prevalencia de un patrón de fecundidad elevado.

Uno de cada tres hogares, tanto mbyá guaraní como wichí, está integrado por al menos siete personas.

En cuanto a las edades de sus pobladores, de manera similar a lo que indican los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), el estudio halló que predomina la población joven: la edad promedio de los habitantes no supera los veinti-



cinco años en ninguna de las comunidades participantes. La mitad de la población mbyá guaraní y el 43% de la wichí son menores de quince años.

La pauta de maternidad temprana prevalece. La fecundidad adolescente es frecuente a pesar de la mayor instrucción formal de las generaciones más jóvenes y de la cercanía de centros urbanos. El porcentaje de madres adolescentes (de entre catorce y diecinueve años) supera el tercio en las comunidades de ambos pueblos. Prácticamente ninguna de las jóvenes entrevistadas había recibido información sobre salud sexual y reproductiva.

En cuanto a la situación sanitaria relevada a partir de las entrevistas, alrededor de una de cada tres madres reportó al menos un hijo fallecido, en general, a edades tempranas (cuadro 2.1). Tanto los datos como las declaraciones de informantes clave coinciden en señalar que la mortalidad infantil ha ido descendiendo con el tiempo: entre las madres más jóvenes, sólo una de cada diez en las comunidades mbyá guaraní y dos de cada diez en las wichí reportó el fallecimiento de un hijo.

Las principales enfermedades que afectan a los niños y las niñas, según padres y madres, son las respiratorias (broncoespasmos, neumonías, entre otras), aunque también se señalan con mucha frecuencia diarreas, gripes y resfríos. Entre los wichí se detectó una alta incidencia de mal de Chagas: ocho de cada veintitrés madres o padres entrevistados reportó que algún miembro del hogar padece esta enfermedad o problemas cardíacos muy posiblemente asociados a ella. Asimismo, también se señalaron cuatro casos de tuberculosis.

La información provista por agentes sanitarios y médicos indica que los niños y las niñas de las comunidades reciben las vacunas obligatorias en tiempo y forma. Por el contrario, sólo unos pocos adolescentes han sido revisados por un dentista o por un oculista a lo largo de sus vidas.

En todas las comunidades, los padres entrevistados señalaron el alto consumo de alcohol como el principal problema entre los jóvenes. Si bien parece estar más extendido entre los varones, algunos adultos sugieren que hoy en día el consumo de alcohol entre las mujeres jóvenes está igualmente difundido.

La cuestión del alcoholismo también ha sido indicada por docentes y directivos de las escuelas e incluso por autoridades de las comunidades. En muchos casos, esto deriva en violencia doméstica y juvenil. Cabe señalar que en las entrevistas con los adolescentes, si bien ellas y ellos señalan al alcohol como un problema de la comunidad, sólo unos pocos reconocen que lo consumen y son menos aún quienes admiten haber abusado de su ingesta.

Tanto la información proveniente de la ECPI como la relevada en este estudio son claramente indicativas de la situación de postergación social y económica en la que se encuentran los pueblos mbyá guaraní y wichí en Argentina. Como se verá, esta situación impacta en los bajos alcances educativos de niños, niñas y adolescentes, quienes se encuentran muy lejos de poder ejercer su derecho a recibir una educación de calidad.

CUADRO 2.1

Características sociales y demográficas de los entrevistados pertenecientes a las comunidades wichí y mbyá guaraní

	Comunidades wichí (n = 236)	Comunidades mbyá guaraní (n = 320)
Índice de masculinidad	1,1	1,1
Estructura etaria (%)		
Hasta 5 años	12,9	16,9
De 6 a 14 años	30,2	33,4
De 15 a 19 años	17,3	17,5
De 20 a 39 años	20,4	19,7
40 años y más	19,1	12,4
Promedio de edad	21,8	18,5
Tiempo de residencia en la comunidad (%)		
Menos de 4 años	5,7	25,3
Entre 4 y 10 años	1,8	10,8
Más de 10 años o desde que nació	92,5	63,9
Tipo de hogar (%)		
Núcleo completo e hijos	58,1	57,1
Núcleo incompleto e hijos	7,0	14,3
Núcleo completo, hijos y otros miembros	25,6	19,6
Núcleo incompleto, hijos y otros miembros	2,3	7,1
Solo u otros	7,0	1,8
Cantidad de miembros en el hogar (%)		
Hasta 4	39,5	25,0
5 a 6	25,6	37,5
7 y más	34,9	37,5
Promedio de miembros en el hogar	5,49	5,86
Fecundidad		
Porcentaje de madres (mujeres de 14 años y más)	77,3	59,3
Promedio edad al nacimiento del primer hijo (mujeres 20 años y más)	17,8	16,7
Número medio de hijos (madres de 20 años y más)	4,7	5,3
Porcentaje de madres adolescentes (14 a 19 años)	36,4	34,4
Mortalidad		
Porcentaje de madres a las que se les murió un hijo	37,3	30,3
Hogares que reciben plan o subsidio* (%)	82,9	17,7
Hogares que reciben beca escolar (%)	40,5	15,1

* En el caso de los wichí, el 44,2% recibe sólo un plan, el resto al menos dos planes.

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas a familias y jóvenes en las comunidades.



Capítulo 3

Situación educativa

A partir de los datos provenientes de la Encuesta Complementaria de Población Indígena (ECPI), en la primera parte de este capítulo se describe el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de niños, niñas y adolescentes de los pueblos mbyá guaraní y wichí en general, y los niveles de asistencia y de instrucción alcanzados por estas poblaciones.

La comparación con lo que ocurre con el conjunto de niños y adolescentes del total de pueblos indígenas y con la población a nivel nacional permite mostrar la diversidad de situaciones. Asimismo, en esta primera parte se analizan la continuidad educativa y dos aspectos significativos vinculados a ella: la obtención de becas escolares y la accesibilidad de las escuelas.

En la segunda parte del capítulo se presentan resultados obtenidos sobre la situación educativa de los niños, las niñas y los adolescentes que residen en las comunidades mbyá guaraní y wichí en las que se realizó el estudio. Esta información –referida no sólo a la asistencia y a los niveles educativos alcanzados, sino también a la edad a la que las alumnas y los alumnos ingresan a la escuela, la repitencia y el atraso de grados escolares– permite describir y cuantificar con mayor detalle las trayectorias educativas.

Situación educativa de la población en edad escolar de los pueblos mbyá guaraní y wichí

La asistencia escolar

En la Argentina, la absoluta mayoría de la población indígena de entre cinco y catorce años asiste a un establecimiento educativo, en una proporción similar a la observada para el total del país (95%). Sin embargo, en el caso de los pueblos mbyá guaraní y wichí, la proporción de niñas, niños y adolescentes que asiste a la escuela es significativamente menor: 73 y 87%, respectivamente. Una de las principales causas de ello es el abandono escolar, temporario o definitivo, a edades tempranas, lo que se traduce en que haya niños y niñas de entre trece y catorce años fuera del sistema escolar.

Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes de entre quince y diecinueve años, se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja. Sólo uno de cada tres jóvenes mbyá guaraní y algo menos de la mitad de los wichí asiste a la escuela. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años (cuadro 3.1).

El bajo nivel de asistencia escolar de los niños, las niñas y los adolescentes de estos dos pueblos también se pone de manifiesto cuando se lo contrasta con las tasas de asistencia correspondientes a las distintas provincias en donde residen,¹ al conjunto de la población indígena y a la población nacional.

CUADRO 3.1
Asistencia escolar por grupo de edad (porcentaje)

	5 a 14 años	15 a 19 años
<i>ECPI 2004-2005</i>		
Mbyá guaraní	73,4	33,1
Wichí	86,7	46,3
Total pueblos indígenas	94,6	64,6
<i>CENSO 2001</i>		
Total del país	95,3	68,5

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Enseñanza en lengua de origen

Los resultados de la ECPI respecto de si las alumnas y los alumnos recibían clases en su lengua de origen (pregunta formulada con referencia a quienes tenían entre cinco y catorce años y se encontraban, al momento del relevamiento, asistiendo a primero o segundo ciclo de la EGB, muestran que sólo lo hace una minoría. La situación varía en forma significativa entre pueblos y, en el caso de los dos estudiados, la proporción de quienes reciben clases en su lengua nativa es de las más elevadas, alcanzando un tercio entre los wichí y dos tercios entre los mbyá guaraní.

Sin embargo, tomando en cuenta la realidad escolar observada en los estudios de campo, las cifras resultantes de la ECPI en este aspecto deben ser interpretadas con cautela, ya que el uso instrumental de la lengua nativa en los contextos escolares no necesariamente implica que se esté impartiendo una clase en dicha lengua.

Niveles escolares alcanzados

Más de la mitad de las mujeres y los varones wichí y mbyá guaraní de entre quince y diecinueve años no ha alcanzado a completar la escolaridad primaria (séptimo grado). Entre los wichí, sólo un 20% terminó el nivel primario y una proporción similar ingresó en el nivel medio, aunque prácticamente ninguno logró finalizarlo (cuadro 3.2). Debido al tamaño de la muestra no se cuenta con mayor información para los mbyá guaraní.

Al considerar separadamente a los adolescentes que se encontraban asistiendo a la escuela, las diferencias recién mencionadas se mantienen. Esto significa que las desventajas entre los adolescentes mbyá guaraní y wichí se deben no sólo al abandono escolar, sino a un significativo retraso escolar entre quienes permanecen dentro del sistema escolar.

Los niveles de educación formal alcanzados por los adolescentes de estos dos pueblos son muy inferiores respecto tanto a los del conjunto de jóvenes indígenas como respecto a los del conjunto de adolescentes del país. Así, por ejemplo, mientras entre los mbyá guaraní y wichí algo más de la mitad no alcanzó a completar la escolaridad primaria, dicha proporción es del 15% para el conjunto de los adolescentes aborígenes del país.

Motivos de deserción

En cuanto a las razones expuestas para haber abandonado la escuela, los resultados de la ECPI son suficientemente contundentes para concluir que las causas económicas –que incluyen la falta de dinero y la necesidad de trabajar– son las principales.² El segundo motivo en orden de importancia es la falta de interés por continuar estudiando, razón enunciada por dos de cada diez de los adolescentes que han dejado de asistir a la escuela, tanto entre los mbyá guaraní como entre los wichí.

CUADRO 3.2

Máximo nivel de instrucción alcanzado en la población de quince a diecinueve años (porcentaje)

	Sin instrucción	Primario		Secundario		Superior *	Total **
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo		
<i>ECPI 2004-2005</i>							
Mbyá guaraní	(..)	54,1	(..)	(..)	(..)	(..)	100,0
Wichí	5,8	52,4	19,4	20,3	0,9	(..)	100,0
Total pueblos indígenas	(..)	15,2	15,9	57,0	(..)	(..)	100,0
<i>CENSO 2001</i>							
Total del país	1,0	8,0	15,6	63,6	9,7	2,0	100,0

* Incluye superior no universitario y superior universitario.

** Los totales no suman 100% debido a los desconocidos o alto coeficiente de variación

(..) Dato estimado a partir de una muestra, con coeficiente de variación superior al 25%.

Fuentes: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Dos aspectos que potencialmente pueden facilitar o restringir el acceso y la permanencia en la escuela son la obtención de becas escolares y la distancia que hay que recorrer para concurrir a ella.

En cuanto a la obtención de becas de estudio, una ínfima minoría de la población de entre cinco y catorce años que estaba asistiendo a la escuela recibía este tipo de ayuda estatal.³ Esto se observa tanto a nivel del total de la población indígena censada como entre quienes pertenecen específicamente a los pueblos mbyá guaraní y wichí.

La falta de apoyo público para fomentar la permanencia educativa en estas poblaciones también se evidencia en el caso de los adolescentes de entre quince y diecinueve años que concurren a la escuela (cuadro 3.3).⁴ Si bien es posible que esta situación haya mejorado lentamente en los últimos años, los datos indican que aún en el mejor de los casos, sólo alrededor de dos de cada diez asistentes recibía una beca de estudio.

Una proporción muy baja de los niños de entre cinco y catorce años del pueblo wichí debe recorrer largas distancias (superiores a los dos kilómetros y medio) para asistir a la escuela (cuadro 3.3). La situación es algo diferente para los adolescentes de entre quince y diecinueve años. Casi dos de cada diez de quienes asisten a la escuela deben trasladarse al menos dos kilómetros y medio. Esta proporción es inferior a la que se observa para el conjunto de adolescentes indígenas y seguramente se vincule a que la mayoría de los alumnos y las alumnas wichí aún asisten a la escuela primaria, más cercanas a sus residencias.

CUADRO 3.3

Recepción de beca escolar y distancia al establecimiento educativo (población asistente por grupo de edad)

Pueblo indígena	% que no recibe beca		% que vive a más de 2,5 km	
	5 a 14 años	15 a 19 años	5 a 14 años	15 a 19 años
Mbyá guaraní	98,4	80,6	(..)	(..)
Wichí	97,9	92,8	6,4	18,5
Total pueblos indígenas	96,4	88,2	14,8	33,1

(..) Dato estimado a partir de una muestra, con coeficiente de variación superior al 25%.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.

Situación educativa de las comunidades que participaron en el estudio

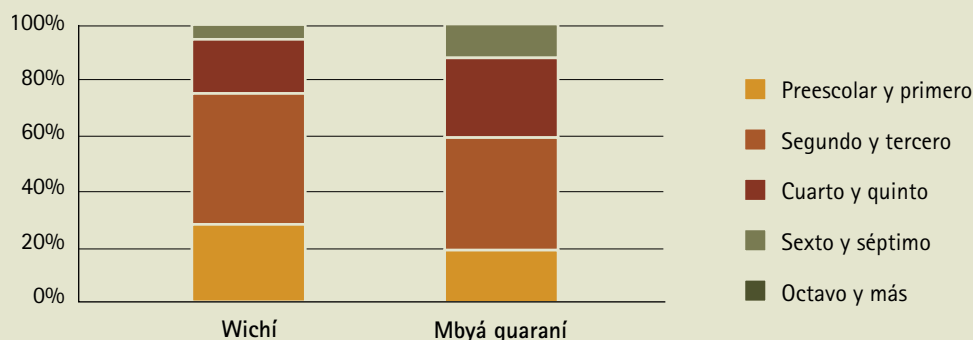
Esta sección describe en forma cuantitativa los perfiles escolares de las comunidades mbyá guaraní y wichí que participaron en el estudio, a partir de la información obtenida sobre las características y trayectorias escolares de los niños, las niñas y los adolescentes en entrevistas con padres y madres y con los propios jóvenes.

La mayoría de los niños, las niñas y los adolescentes de entre cinco y catorce años de estas comunidades asiste a la escuela (84% entre los mbyá guaraní y 90% entre los wichí). En concordancia con los resultados del diagnóstico realizado sobre la base de los datos censales, se determinó que los niveles de asistencia entre la población más joven son relativamente altos. Sin embargo, sus alcances escolares son muy bajos, indicando nuevamente un importante retraso educativo: entre el 60 y el 70% de las niñas y los niños de entre cinco y catorce años que van a la escuela se encuentra asistiendo al primer ciclo del primario (primer a tercer grado) (gráfico 3.1);⁵ la dimensión de estas cifras se intensifica cuando se calcula el número de años de atraso.

Comparando con una trayectoria ajustada a la normativa, dos de cada tres niños y niñas de ocho a catorce años que van a la escuela en las comunidades wichí y algo menos de la mitad de los niños de las comunidades mbyá guaraní presentan un atraso de al menos tres años escolares (cuadro 3.4). Esta situación es el resultado de la confluencia de varios factores. En primer lugar, no es infrecuente que los niños ingresen al ciclo primario a edades más tardías. En segundo lugar, una proporción elevada repite de grado o abandona temporariamente la escuela. En las comunidades wichí y mbyá guaraní que participaron en este estudio, el promedio de edad de ingreso al primer grado es de 6,8 años y entre un tercio y la mitad de los asistentes ya han repetido al menos un año escolar.⁶

GRÁFICO 3.1

Asistentes al sistema educativo según grado escolar en niños y niñas de cinco a catorce años de las comunidades que participaron en el estudio



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en cuatro comunidades, dos wichí y dos mbyá guaraní.

En cuanto a los alcances escolares de la población adolescente de entre quince y diecinueve años, en el caso de los mbyá guaraní, alrededor de uno de cada tres adolescentes asiste a la escuela y la mayoría de ellos (nueve de cada diez) se encuentra cursando algún grado de la escuela primaria (gráfico 3.2). La situación de los jóvenes wichí de las comunidades estudiadas es apenas más favorable: la mitad asiste a la escuela, pero ocho de cada diez de ellos cursa algún grado del nivel primario.

A pesar de esta deficitaria situación debe destacarse un dato alentador. El promedio de edad con el que los niños y las niñas inician el primario se ha ido reduciendo en los últimos años. Así, mientras entre los adolescentes de quince a diecinueve años el promedio de edad a la que comenzaron la escuela fue de 7,5 años, entre los más jóvenes se redujo a 6,8 años.

Las obvias dificultades que afrontan las niñas, los niños y los adolescentes de estas comunidades para permanecer dentro del sistema educativo también se manifiestan en los pocos años de estudio aprobados entre quienes abandonaron la escolaridad. En el caso de los adolescentes wichí que ya no asisten a la escuela, dos de cada diez alcanzaron como máximo a completar tercer grado y algo menos de la mitad completó cuarto, quinto o sexto grado, es decir que menos de un tercio alcanzó a completar la escolaridad primaria.

Los mbyá guaraní se encuentran en una situación muy similar: siete de cada diez adolescentes que ya no asisten a la escuela no alcanzó a completar el ciclo primario y entre los que sí lo hicieron sólo la mitad inició el nivel medio.

CUADRO 3.4

Años de retraso escolar en niños y niñas asistentes de ocho a catorce años de las comunidades que participaron en el estudio

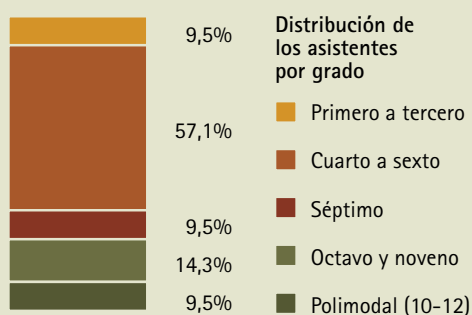
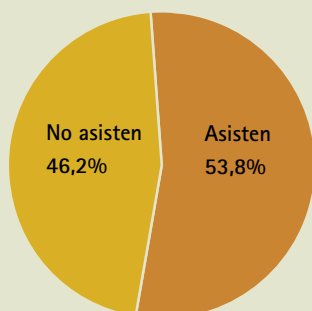
Años de retraso escolar	Pueblo	
	Wichí	Mbyá guaraní
0 y 1 año	10,2	26,6
2 años	24,5	30,4
3 años y más	65,3	43,0
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en cuatro comunidades, dos wichí y dos mbyá guaraní.

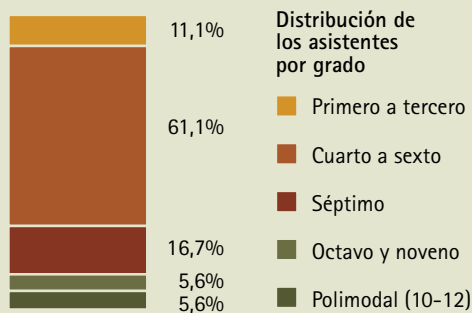
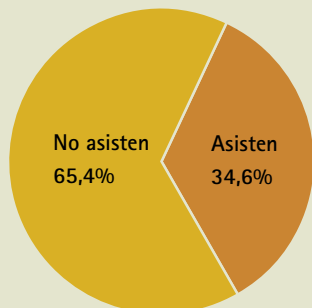
GRÁFICO 3.2

Asistencia por grado en adolescentes de quince a diecinueve años de las comunidades que participaron en el estudio

Pueblo wichí



Pueblo mbyá guaraní



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en cuatro comunidades, dos wichí y dos mbyá guaraní.

Por último, cabe señalar que en el conjunto de adolescentes de entre quince y diecinueve años –ya sea que asistan a la escuela o no–, la proporción de quienes han repetido al menos un año a lo largo de su trayectoria escolar es muy elevada: 80% entre los wichí y 52% entre los mbyá guaraní.

Notas

1. La tasa de asistencia entre los niños de cinco a catorce años en la provincia de Misiones es del 78,9%; en Chaco, 90,3%; en Formosa, 92,6%, y en Salta, 93,6%. La tasa de asistencia entre los adolescentes de entre quince y diecinueve años en Misiones es del 52,3%; en Chaco, 57,13%; en Formosa, 61,6%, y en Salta, 68,5%.
2. Las limitaciones de la información disponible en relación a esta dimensión tan importante para comprender las trayectorias escolares de las niñas, los niños y los adolescentes indígenas sólo permiten un análisis muy general de los motivos de deserción escolar. Esto se debe a que la información está agrupada para toda la población de entre cinco y diecinueve años, y es evidente que los motivos y las restricciones son esencialmente diferentes en distintas etapas de la vida. Asimismo, categorías sustantiva y cualitativamente diferentes han sido agrupadas, lo que dificulta su interpretación.
3. La proporción de quienes reciben beca de estudio está calculada excluyendo a quienes asisten al nivel inicial.
4. Es importante destacar que los resultados no permiten afirmar que los adolescentes restantes sí reciben una beca de estudio, dado que entre ellos se incluye a quienes no han provisto información. Teniendo este punto en cuenta, los guarismos presentados en el cuadro deben ser interpretados como porcentajes mínimos.
5. El indicador de retraso escolar se ha calculado contrastando el grado o año de cursada comunicado con el que se debiera estar cursando bajo una trayectoria escolar normativa, es decir, ingresando a los seis o siete años y sin repeticiones o abandonos temporarios.
6. El 35% de los padres reportó al menos una repetición de sus hijos y el 15% restante comprende a los padres que ignoraban o no respondieron que sus hijos hayan repetido, pero se estima en base a la información sobre la edad de ingreso a la escuela, edad actual y grado que cursa.



Capítulo 4

Situación de las escuelas

En este capítulo se presenta un panorama de la realidad institucional de las escuelas de las comunidades mbyá guaraní y wichí a partir de los resultados de la indagación realizada. El análisis se focaliza en su caracterización y la relación con el entorno, las particularidades de la oferta de enseñanza y de las acciones de apoyo socioeducativo, la gestión y organización, y su capacidad de logro educativo.

Las imágenes de estas escuelas y su entorno inmediato están cruzadas por dos características que las determinan: ruralidad y pobreza. Las escuelas acumulan carencias y pauperismo en edificios deteriorados, enclavados en lugares con características semejantes.

Es recién en el diálogo con directivos, docentes, niños, niñas y adolescentes que comienzan a entrecruzarse las particularidades culturales de la comunidad y la adaptación que la escuela hace a ella, sin perder los rasgos de su tradicional cultura escolar.

Las escuelas estudiadas no son tan antiguas, la mayoría fue creada en la segunda mitad de la década de 1980, en pleno territorio cedido a las comunidades indígenas, aunque legalmente pertenecen a los gobiernos provinciales.

En cada comunidad, las precarias viviendas familiares rodean la escuela a una distancia que, si bien no afecta las actividades escolares, les permite tenerse mutuamente a la vista. Mascotas y algunas aves de corral sueltas conviven en el mismo espacio, aunque sin alterar el orden.



Los terrenos de las escuelas son irregulares, sin cerco perimetral definido, y no denotan cuidado alguno. En ellos se distribuyen módulos de locales o aulas, cada uno con una galería o pasillo paralelo, al que dan puertas y ventanas, pero sin comunicación interna entre ellos. Este tipo de estructura, con espacios de terreno entre los módulos, que a la vez cumplen funciones de patio, hace que la mayor parte de la circulación de la escuela quede a la intemperie.

Excepto en el caso de una escuela de comunidad wichí, en el que la situación edilicia es aún más precaria, la estructura general es la descrita.

Las escuelas brindan educación común, sin variaciones en su oferta por su condición de interculturales o rurales. Participan de las políticas generales del sistema, como las de apoyo socioeducativo (servicios alimentarios, útiles escolares, becas) y se han llevado a cabo algunas acciones puntuales en relación a la cultura de las comunidades.

En términos de oferta, las dos escuelas que atienden a la población de las comunidades mbyá guaraní que participaron en el estudio incluyen el nivel inicial y los dos primeros ciclos de enseñanza básica. Las dos escuelas insertas en las comunidades wichí tienen una oferta semejante, aunque una de ellas dicta también el séptimo año.

Todas las escuelas son plurigrado, pero el agrupamiento de los cursos no es constante de un año a otro sino que varía de acuerdo con el número de estudiantes y el espacio disponible. Sólo en una han sido agrupados dos grados, mientras que en las otras, prácticamente todos los estudiantes asisten a cursos múltiples. El caso más extremo lo constituye una de las escuelas que atiende a población wichí, en la que se dictan simultáneamente seis cursos a cargo de tres docentes diferentes en un mismo y único salón. Se espera que esta situación se revierta una vez finalizada la construcción de una nueva sede.

La oferta de estas escuelas fue adaptada según la Ley Federal de Educación 24195 (sanccionada en 1993), sin ampliar el dictado al tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB). Como consecuencia de ello, si bien los niños cursan la educación básica en escuelas insertas en sus comunidades, no pueden finalizar el cursado del nivel y alcanzar la certificación en ellas. Para lograrlo deben continuar en escuelas externas a las comunidades, en lo que ellos denominan “escuelas de blancos”, con un costo económico y emocional que hace que, salvo excepciones, resulte imposible de sostener.

En términos de contenidos de enseñanza, los directivos de las escuelas reconocen realizar una rigurosa selección, a partir de los lineamientos curriculares oficiales. En las escuelas de comunidades wichí emplean como política explícita los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que fueron ganándoles espacio a los Lineamientos Curriculares Provinciales:

“Nosotros nos manejamos con los NAP, [que] tienen los contenidos más necesarios para dar. Los diseños curriculares son muy amplios, en cambio los NAP nos indican, focalizan qué contenidos son los más necesarios, los principales. Es una normativa que viene desde Ministerio, porque a nosotros, para poder trabajar con los NAP, nos capacitan desde el Instituto Docente.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

En las escuelas de las comunidades mbyá guaraní, en cambio, la selección sigue un criterio de carácter institucional:

“La otra directora nos decía: ‘Lo básico, que ellos aprendan a sumar, a restar, a multiplicar y dividir’. Suponte lectura, escritura y hasta ahí. Ciencias Naturales también lo básico; área Sociales prácticamente no nos dejaban tocar nada. Cuando me hice cargo, empecé a cambiar.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

En la selección de contenidos para la enseñanza, el componente intercultural varía, aunque en general se concreta en acciones específicas circunscriptas a expresiones idiomáticas, costumbres y folklore.

“Los contenidos que se enseñan son los del diseño curricular de la provincia, que integran la interculturalidad. Por ejemplo, en la artesanía. Hace poco [los alumnos] participaron de una feria de ciencia de la mo-

alidad aborígen en Colonia Muñiz, presentaron el tema de la elaboración del collar con semillas, sogas de chaguar, todo elaborado por ellos, cómo se produce [...]. Organizamos con los chicos una búsqueda en el monte de todos los vegetales y minerales de donde ellos extraen los tintes para hacer los colores; también las hierbas que usan como medicina. Con todo eso armamos esta carpeta, ellos relataban de qué se trata y para qué lo usan y yo fui escribiendo. Luego lo presentamos en la feria que organizó [el Ministerio de Educación de] la provincia en una escuela en la que nos reunimos todos y cada escuela presentó lo suyo.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“[Lo que vamos incorporando de su cultura] no se incorpora al currículum, para nada, o sea no forma parte de lo que se enseña. Más bien eso lo trabajamos desde la oralidad [...]. Años atrás, nosotros trabajamos mucho esa parte, pero después es como que nos dieron una prohibición desde la comunidad, y directamente [nos dijeron] ustedes se encargan de la parte de lo que tienen que aprender los chicos que de la cultura nos encargamos nosotros.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Aunque con mayor explicitación y organización en las escuelas de comunidades wichí que en las mbyá guaraní, la oferta educativa así definida no aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la lengua, los conocimientos previos y las pautas de socialización de las respectivas culturas indígenas. Todos los actores reconocen que la oferta escolar no acompaña la realidad de niños y niñas que ingresan a la escuela con pautas de socialización propia de su cultura y una primera lengua que no es el español. Para achicar esta brecha se flexibilizan tiempos, se debilita la dimensión pedagógica. Se adicionan algunas acciones de referencia a la cultura indígena, que, en general, los alumnos ya conocen por su comunidad de origen.

Esta yuxtaposición de acciones hace que, por un lado, el eje de la enseñanza como proceso de españolización quede intacto, mientras que, por el otro, el docente se vea en la necesidad de adicionar tareas extra a la ya compleja realidad de enseñanza en este contexto. En medio, las niñas y los niños cursan solos el proceso de adquisición de la lengua española y de las pautas de socialización occidental, con resultados que exigen fuertes acciones de mejora.

En este marco de educación común, con acciones específicas en referencia a las culturas de las comunidades, dos fueron las medidas políticas tomadas por las autoridades

ministeriales que resultaron sumamente valoradas por directivos y docentes por su efecto positivo en la alfabetización y en el proceso de integración de las niñas y los niños a la escuela. La primera fue la apertura de salas de nivel inicial, inexistentes en la comunidad hasta hace dos años. La segunda fue la creación de los cargos de auxiliares docentes aborígenes (ADA), con la consecuente designación y capacitación de miembros de la comunidad para desempeñarlos en las escuelas de las comunidades mbyá guaraní, y de los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA) en las escuelas de las comunidades wichí.

Ambas medidas, si bien desde una concepción de educación común, contribuyen a facilitar el recorrido que los niños, las niñas y los adolescentes indígenas hacen de la brecha entre sus pautas y lengua de origen, y la adquisición del español como segunda lengua y de la cultura que transmite la escuela.

Sin embargo, la mayoría de los directivos entrevistados no llega a poner de manifiesto el contenido de las orientaciones de política que se hallan en vigencia ni tampoco puede identificar su relación con la práctica de la enseñanza o la vida cotidiana de la escuela. Admiten recibir en mayor o menor medida “material” o “bibliografía” de las autoridades provinciales, pero la interpretación y valorización que hacen sobre éstos es variada y no se los enmarca como línea de acción de política educativa, sino, a lo sumo, como actualización: “Es material para leer”, relata un directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní.

Las autoridades de las escuelas consideran esta situación desde dos perspectivas: como ventaja o como falta. Como ventaja, aluden al margen de autonomía del que dispone la escuela para organizarse y tomar decisiones:

“Te mandan bibliografía, pero orientaciones, no recuerdo [...]. La provincia no molesta con cosas [...].”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Como desventaja, no se hace referencia a los contenidos de las políticas, sino a su modalidad de implementación por parte de las autoridades. Y en referencia a ello los directivos aludieron a:

- la falta de continuidad;

“Es como que no hay una continuidad para los trabajos que se empiezan. Cambia el Gobierno y empieza todo de nuevo [...]. Entonces van pasando los años y no se logra nada.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

- el escaso o nulo acompañamiento para llevar a cabo las medidas;

“La EGB 3 funcionó por las ganas que le pusieron los maestros. Directivas así de cómo iba a funcionar todo eso, no. Nosotros hicimos todo un proyecto para la EGB 3 y ahora no va más. Las políticas en sí son muy confusas, viene uno y te dicen trabaje con los NAP y el apoyo va a ser el diseño curricular. Yo pienso que las políticas tendrían que estar más orientadas, la gente juntarse y hacer una cosa.”

Directivo de escuela a la que asisten algunos alumnos mbyá guaraní

- el carácter general de las políticas y programas, es decir, con escasa o nula adecuación a la realidad de la escuela, no sólo en su condición de bicultural, sino por su modalidad de escuela rural.

“Recibimos orientaciones, documentación, bibliografía, pero son muy ajenas a nuestro contexto, y por ahí hay normativas muy cerradas que no podemos flexibilizarlas.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Por su parte, los maestros sostienen que carecen de recursos didácticos suficientes para llevar sus prácticas adelante. Por lo tanto, las clases, y los materiales que utilizan, dependen de la predisposición y creatividad individual;

“Uso mucho ‘Maestra de Primer Ciclo de EGB’. Después también están las ‘Mañanitas escolares’, que salen en el diario. Y tengo libros de lectura que voy dando. Enseñamos una letra y hacemos la lectura con esa letra.”

Docente de escuela de comunidad wichí

A la pregunta acerca de si lleva los libros al aula, el mismo docente responde;

“Fotocopias, porque no tengo libros. Tengo uno solo y a ese libro fotocopiado que yo ya hace años que tengo le faltan un montón de hojas de tanto usarlo. Cuatro fichas, se llama.”

Docente de escuela de comunidad wichí

“Yo trabajo mucho con los afiches, diarios, revistas de adolescentes, como esa de ‘High School Musical’, porque miran mucha tele y algunos se identifican, porque les gusta cantar, bailar. Entonces traigo ese tipo de revistas. Manuales usamos de acá de la biblioteca. Llega material del Ministerio”

Docente de escuela de comunidad wichí

Dos de las escuelas tienen un televisor (son las mismas que, además, cuentan con biblioteca); sin embargo, no es un recurso que se utilice con frecuencia:

“La usábamos [la televisión] el año pasado que estaba el Mundial. Teníamos autorización de ver los partidos de Argentina, así que la usábamos. Y después la usa generalmente la maestra de primer grado con películas educativas, o películas de cuentos, la maestra trae su video para poder pasarle la película. Después en los grados altos intentamos el año pasado, pero a unos les gusta y a otros no, se empiezan a levantar y se nos van todos.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Una sola de las escuelas cuenta con una computadora, la cual se utiliza exclusivamente para asuntos administrativos:

“No tenemos forma de conseguir más y nunca nos dieron, así que... Ahora nos dijeron que veintidós de agosto tenemos que ir a... no sé... allá en El Dorado creo que me iban a entregar algo de computadora o televisores, no sé qué más.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

En consecuencia, las niñas y los niños que transitaron por estas escuelas no han tenido prácticamente contacto con computadoras, lo que se pone de manifiesto en la baja frecuencia de adolescentes que alguna vez utilizaron dicho equipamiento. Menos del 20% de los adolescentes varones mbyá guaraní que fueron entrevistados ha tenido alguna vez contacto con una computadora. Entre los pocos usuarios, la mitad reportó haberla usado “alguna vez” o “casi nunca”. Entre las jóvenes, sólo el 9% de las entrevistadas sostuvo haber usado una. En el caso de los adolescentes de las comunidades wichí, la proporción de quienes alguna vez tuvieron contacto con una computadora es aún menor. Una ONG local brinda un curso gratuito para los adolescentes de las comunidades.

En una de las escuelas, la falta de equipamiento es notable, el único elemento tecnológico con el que cuentan es un equipo sencillo de música (pasa CDs):

“El año pasado se trabajó con un programa provincial de agentes facilitadores, se hicieron talleres en las vacaciones, y daba un presupuesto para la compra de materiales; con eso se compró un equipo de música, además de materiales para el trabajo en los talleres como pinturas, telas, lápices. Hay un televisor viejo que no funciona y no se ha podido conseguir el repuesto necesario.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Dos de las cuatro escuelas no poseen biblioteca, tanto debido a la falta de espacio físico como de mobiliario adecuado en donde colocar y ordenar los libros.

La biblioteca de la escuela que atiende a alumnos wichí cuenta con un pequeño cuarto especial, que si bien sirve a varios propósitos, alberga un escritorio, algunas sillas, estantes en los que se hallan ordenados los libros y un fichero con los títulos. La dirección de la escuela la describe así:

“Tenemos un grupo de libros, tenemos ciertos materiales, pero que no llegan a conformar una biblioteca. [...] Son materiales que los ocupamos acá en horario de clase. También tenemos materiales que les damos que se lleven a sus casas. Por ejemplo, vinieron en gran cantidad libros de ABC, que son buenísimos para trabajar en segundo y



tercero, y como vinieron muchos pudimos darles para que lleven a sus casas, además de que trabajaban acá. Lo que pasa es que lo que llevan a sus casas corre el riesgo que se moje, los pierdan, los ensucien, y no pueden seguir trabajando. Y manuales para el cuarto, quinto y sexto grado tenemos muy pocos, muy contaditos. Para esos grados no hemos recibido donaciones, recién la semana pasada recibí una caja con libros para cuarto, quinto y sexto.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

La biblioteca de la escuela de la comunidad mbyá guaraní no cuenta con un espacio propio y la estantería en donde se ubican los libros está situada en una de las aulas más grandes.

“Ellos tienen acceso. Lo que ellos quieren pueden mirar. Si necesitan llevar a su casa, también lo llevan. Generalmente, los libros más se los prestamos a los chicos que están estudiando afuera. Vienen o hacen su tarea acá, se busca lo que necesitan, es un material de uso para todos.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Sí, nos mandan. Para que quede en la biblioteca acá, eso está inventariado, ¿sí? Entonces nos mandan diez libros y esos diez libros tienen que estar acá porque cuando te piden otra vez el informe los tenés que tener, los diez libros, o explicar por qué no están. Entonces no podemos dar. Lo que no es de Ministerio, por ejemplo, sí... prestamos, llevan, hacen. Esta maestra, por ejemplo, la nueva de sexto grado, los está acostumbrando a los chicos a que se llevan sus carpetas a sus casas para hacer tareas, cosa que nosotros no les dábamos [...]. Porque ellos se llevan y dejan los cuadernos, y ya no me traen al otro día [...]. Ahora lo están haciendo, sí. Están teniendo el hábito. Por ahí también estamos probando con los de primer grado, con tercero.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Esta carencia generalizada de equipamiento y de recursos didácticos es señalada elocuentemente por la dirección de una de las escuelas que atiende alumnos mbyá guaraní:

“Prácticamente no tenemos nada. Nada para enseñarles algo tecnológico, así como computadoras, máquinas de escribir, no tenemos nada. Tenemos un televisor nada más.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Si es necesario algún mantenimiento de la escuela, generalmente somos los docentes los que nos encargamos de arreglar, de comprar.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Para los directivos, las políticas que tienen mayor visibilidad en la escuela son aquellas de apoyo socioeducativo o de tipo compensatorio, como las becas y el servicio de comedor.

Las becas escolares tienen distinto origen: una gran parte corresponde al Ministerio de Educación de la Nación, que las otorga a los alumnos por su desfavorecida situación socioeconómica y tienen en riesgo su continuidad educativa; otra parte de estas becas son generadas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). El acceso a las becas no es generalizado, sino que los alumnos deben cumplir ciertos requisitos.

La administración de las becas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación se realiza a través de un circuito informatizado, con posibilidad de acceso a distancia. Sin embargo, según los directivos, esto no evita ciertos problemas en las asignaciones o cancelaciones de las becas, lo que se suma al hecho de que, si bien la lista inicial de aspirantes a las becas la elabora el director, la selección final de los becados no se realiza a nivel local, sino a nivel central. Para la conformación de la lista inicial y su renovación anual, los directivos aplican distintos criterios:

“Como es una comunidad, yo les puedo decir cómo trabajé para la distribución de becas: armé las familias que vienen, yo les llamo la familia escolar. Tenemos 66 familias dentro de la escuela. Para que nadie se sienta mal y para que la comunidad no se sienta discriminada, yo hice la reunión de padres, y les pregunté a ellos cómo podríamos hacer para distribuir las becas, porque quedaría mal que a una familia le diéramos dos becas y a otra ninguna, porque están en igualdad de situación económica, todos necesitan. Entonces ellos propusieron que diéramos una beca por familia. Lo único que hicimos nosotros como docentes es fijarnos que el chico, supongamos que una familia tenga cinco chicos, bueno, al chico que tenga más problemas de aprendizaje o al que más le cuesta venir, entonces darle a ese chico, como una manera de atraerlo más hacia la escuela.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Aunque no todos los directivos recuerdan de manera espontánea el programa de origen de las becas, la cantidad de niñas y niños becados o el monto de las mismas, califican el sistema de becas en general como de “burocrático” e “injusto”. Las razones que

mencionan residen en que siempre reciben menos becas de las que solicitan, por lo que cada vez piden más, y en que los ítems a completar no contemplan exhaustivamente la situación de los postulantes (“Siempre hay chicos más necesitados que los elegidos”). Tampoco les resulta fácil lograr la baja de los que incumplen o se van de la escuela de un año a otro, de modo de disponer de ese cupo para otro alumno o alumna.

“Las becas que no van a salir ya me fueron devueltas, que fueron seis becas, porque no toma el sistema los nacidos en 1999 y 2000 [chicos de seis y siete años], las demás siguen su curso. Nos dijeron que las becas son de doscientos pesos al iniciar el año y doscientos pesos al terminar el año.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Docentes y directivos opinan que el impacto esperado por parte de esta política, un estímulo a permanecer en la escuela, se debilita por lo reducido de su monto y por la demora en su liquidación.

Por otro lado, en el caso de las escasas becas de origen privado, es el director quien tuvo la autonomía para asignarlas:

“Recibimos tres becas. Yo seleccioné en el sentido en que éstos eran los chicos que estaban siguiendo en la otra escuela [donde los alumnos pueden terminar la EGB] y no tenían documentos. Eran los únicos que podían acceder a eso y yo viendo esa necesidad de ellos que no tenían documentos... Había otros dos que sí tuvieron la beca de Nación. Pero esos tres, y justamente estos tres que les dimos la beca de Italia, fueron los que terminaron el noveno.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Respecto al servicio de comedor, en general en las escuelas se proveen dos comidas: desayuno y almuerzo, o almuerzo y merienda, dependiendo del turno. El servicio de comedor implica para el Estado provincial la transferencia de fondos a la escuela (no siempre con la periodicidad requerida). El resto de las acciones intermedias necesarias para que los alumnos y las alumnas reciban diariamente de dos a tres ingestas queda bajo la responsabilidad del director o de la cooperadora: retirar la transferencia de fondos, definir el menú, realizar las compras, llevar el registro de esas compras y el control del dinero, asegurar el mantenimiento de los alimentos y rendir cuentas de lo realizado.

Los fondos, siempre limitados, hacen que el director se encuentre ante la tarea de buscar buenos precios, balancear qué alimentos puede cubrir con ese presupuesto y hallar quién los entregue a la escuela al menor costo.

**“Alimentos no nos faltan, nos han reforzado el comedor escolar [...].
Porque antes nos mandaban centavitos que a mí no me alcanzaban.”**

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Sólo una de las escuelas que participó en el estudio tiene como ente administrador de los fondos de comedor a la cooperativa escolar.

La persona encargada de preparar los alimentos pertenece a la comunidad y recibe un pago de monto muy reducido o es beneficiaria de un plan de empleo o subsidio estatal. A veces también se la retribuye en especies, fundamentalmente con alimentos sobrantes, de manera de compensar el bajo ingreso que percibe por su tarea.

Habitualmente, son los maestros quienes deben atender a los alumnos y las alumnas cuando almuerzan. Es frecuente también que deban encargarse de las tareas de limpieza y mantenimiento de la escuela. Si se cuenta esporádicamente con alguna persona a cargo de la higiene, se la retribuye de manera similar que a la que cocina.

Además de la responsabilidad y el trabajo extrapedagógico que significa para directivos y docentes llevar adelante el comedor, este servicio le demanda a la escuela instalaciones extra y tiempo escolar.

En general, las instalaciones de comedor, cuando existen, son más pobres que el resto de la escuela. Estrictamente, ninguna de las escuelas está equipada con espacios y recursos que garanticen la preparación de los alimentos en condiciones higiénicas. En tres de ellas, el desayuno y el almuerzo se preparan en rudimentarios fogones a leña. La escuela en mejor situación es la que cuenta con un espacio techado que funciona como cocina dentro del propio edificio, y con un fogón y un horno a leña. Ésta también es la única que posee un comedor con mesas y sillas de hormigón, aunque sólo puede albergar a un reducido número de sus alumnas y alumnos.

Los estudiantes suelen comer en los patios, a la intemperie, sentados en escalones o en el suelo. Los niños llevan su propio plato y cuchara, y se limita el uso de otros cubiertos por no disponer de mesa, además de estar a cargo de ellos el lavado de sus utensilios.

La calidad de los alimentos que se sirven en los comedores escolares ha sido evaluada por directivos y docentes de manera diferente en las comunidades en las que se realizó el estudio. Mientras que en una de las escuelas se señaló que a los alumnos se les provee una dieta balanceada que combina proteínas con vegetales, en otra se sostuvo que la calidad de la comida que se sirve es muy baja.



Uno de los directivos señaló la merma en la cantidad, calidad y variedad de alimentos a partir de que las partidas destinadas para la compra (menos de un peso por día por alumno) dejaron de provenir directamente de Nación y comenzaron a ser enviadas por un organismo provincial y administradas por la cooperadora de la escuela. Corresponde señalar que los alimentos que reciben las niñas y los niños en la escuela constituyen una porción significativa de su consumo alimenticio diario.

Crterios y prioridades de gestión del espacio institucional: entre los requerimientos del sistema y de la comunidad

Los requerimientos del sistema, las acciones de apoyo socioeducativo (becas y comedor) y la atención a las necesidades y demandas puntuales de los miembros de la comunidad marcan el rumbo del quehacer cotidiano en estas escuelas.

La atención de los directivos a la comunidad varía desde la respuesta a las demandas puntuales que realizan líderes y padres, hasta defender sus derechos y pautas culturales.

Los directivos coinciden en que esta prioridad tiene un fundamento: generar y mantener los lazos de confianza necesarios entre la escuela y la comunidad para que las familias envíen a sus hijos.

“Tenés que relegar un poquito y dedicarte más a la parte humana, digamos, de la atención del niño, en sus carencias, en su aspecto físico, ver qué le está pasando. Por ahí está con heridas, tiene mal el ojo, entonces el maestro se tiene que detener en eso de acompañarlo a la sala, tiene que llevarle al médico. Por ahí se relega la parte pedagógica y nosotros como maestros, ¿para qué nos formaron?, para

enseñar, ¿no? Esto es lo importante. Pero acá, por ejemplo, hay años que esto pasa a ser medio como secundario.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Para mí es importante la atención en el tema alimentario de los niños, en el respetar sus tiempos. Vos no los podés tener a ellos desde las ocho a las doce del mediodía ahí encerraditos, mientras que no aprenden no le largas, por ejemplo.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“En general, los maestros están a la altura de las circunstancias. Más que nada hay que rescatar la parte solidaria del trabajo del docente, y la integración que se le hace a los chicos, sin ningún tipo de racismo. No ocurre nada de eso, todo lo contrario. Se los trata de integrar, de mejorar. Si les hace falta unas zapatillas, vestimenta o juguetes que tenemos en la casa de cada uno, llevamos, compartimos, estamos.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Otra prioridad, aunque no elegida, como la anterior, es atender los requerimientos administrativos de carácter operativo de la gestión escolar y las solicitudes de información por parte de las autoridades. Los directivos coinciden en que lo pedagógico es la última prioridad, en términos del tiempo de dedicación, en su quehacer cotidiano.

“La gestión de recursos siempre la estoy haciendo, por ejemplo, la administración del comedor para que no me falte. Nosotros, por ejemplo, los recursos de comedor, recién nos están mandando en marzo, abril, entonces yo ya tengo que prever desde febrero, le doy al comedor en vacaciones, entonces yo esos recursos voy administrando, lo mismo los recursos de la cooperadora. Trato de darles todos los progresos posibles, entonces eso sí me lleva.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Mientras los directivos afirman que la prioridad es retener a los chicos en la escuela, y para ello es imprescindible mantener intacta la confianza de los padres, de los líderes y de la comunidad toda, y que para “lo pedagógico” no les queda tiempo, son los maestros quienes, cada uno en su grupo, seleccionan los contenidos, determinan las actividades y marcan el ritmo de avance de la enseñanza.

Esta realidad compleja, que exige a directivos y docentes un fuerte posicionamiento ante la comunidad y una labor diaria comprometida, no queda fidedignamente reflejada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).¹ Aunque éste fue realizado en todas las escuelas visitadas, no se constituye en una herramienta práctica de planificación y conducción institucional en la que se plasmen y expliciten las estrategias con que la escuela lleva adelante su labor. Continúa siendo un documento de archivo, sobre el que todos los directivos expresaron disconformidad respecto de su estado de desarrollo: “No está terminado”, “No está actualizado”, “No está completo”, “No terminamos de pasar los borradores en limpio”. En general, la argumentación sobre este estado del PEI es la falta de tiempo.

“Yo creo que todas las escuelas hacemos el PEI por una cuestión de obligación. Pero cuando vos vas tomando conciencia de lo que es realmente el PEI, yo creo que uno tiene que hacerlo a conciencia, porque ahí se ve reflejado tu trabajo y a lo que apunta tu institución. Nosotros ahora tenemos que hacer un PEI nuevo, por ejemplo, porque lo que habíamos hecho ya no sirve, hay que actualizarlo.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

En el apartado del PEI en el que se detallan los contenidos a enseñar no se observan mayores variaciones respecto de una escuela común: se consigna la selección que realizaron los maestros de los lineamientos curriculares provinciales o de los NAP. Sin embargo, en el diagnóstico se hace referencia a la cultura de origen de la comunidad, incluyendo su historia y evolución como pueblos indígenas y propietarios consuetudinarios del territorio.

“Los padres participaron, me ayudaron a armar la historia de la comunidad, a armar la historia de la escuela, incluso aportaron fotos. Tenemos hecho hasta la mitad, iniciamos la parte curricular y ahí quedamos.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

La carencia de lineamientos curriculares propios y de formación docente específica para la actual modalidad intercultural, unida a la prioridad de dar respuesta a la emergencia alimentaria y sanitaria de los niños de las comunidades, relegando a un segundo lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lleva a que su seguimiento y control también se debilite, y prime el “se hace lo que se puede”.

“En lo que va de este año [ocho meses] todavía [la directora] no me observó nunca, pero siempre lo hace.”

Docente de escuela de comunidad wichí

“Yo no es que entro mucho en los salones, pero observo las clases desde la ventana. A veces miro cuadernos.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

La supervisión de estas escuelas está a cargo de supervisores comunes. Todos los directivos, aunque no todos los maestros entrevistados, conocen a sus supervisores. Sin embargo, las reuniones con ellos son esporádicas, porque, según los propios directivos, aquellos tienen muchas escuelas a cargo.

En sus visitas, los supervisores atienden principalmente los aspectos de registro administrativo de la escuela, la matrícula, la asistencia de docentes y alumnos, la infraestructura, pero no intervienen en los aspectos pedagógicos y didácticos, porque, según aseveran, desconocen la realidad de la educación intercultural.

“[La supervisora] me orientaba en algunos aspectos, pero como ella decía: ‘Yo soy respetuosa de tu trabajo [en comunidades indígenas] porque no conozco realmente’. Entonces eso también a nosotros nos facilitó mucho que ella no nos venía a exigir cosas que por ahí no podíamos implementar en nuestra escuela. A mí me pareció muy bien lo que ella hizo.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Un punto crítico en la gestión de la escuela es el tiempo efectivo de clase. Formalmente resulta escaso y su empleo es laxo o poco denso. La centralidad de las acciones de comedor y asistencia, la falta de exigencia del cumplimiento de los horarios de ingreso y egreso, y la escasa intensidad de las acciones de enseñanza hacen que el aprovechamiento de la asistencia a la escuela se halle lejos de ser el óptimo.

“Por eso estamos en la jornada completa. Durante la mañana se desarrollan las clases normales y por la tarde, o las horas especiales o el refuerzo con los chicos que están más flojitos [...]. A veces faltan porque tienen que ir a vender, pero no todos los días. Entonces nosotros qué le decimos a ellos: vengan por la mañana y por la tarde pueden irse. Como a la tarde están los talleres, no es tan importante.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Bueno, ellos tendrían que estar a las ocho acá, pero a veces son las nueve y no hay nadie. Nueve y cuarto, nueve y media trato de entrar

con los que están. Ellos no se rigen por el tiempo blanco (relojes, horarios, días), ellos tienen su propio tiempo, propio de su cultura. Yo mucho tiempo empezaba a las ocho y media con el que estuviera. A las ocho era imposible, pero no generó que los demás vinieran a horario. Lo que sí, ahora el que llega a las once no entra, con eso los estoy acostumbrando a que vengan. Lo mismo a la tarde, el que viene después de las dos y media no entra y tiene falta a la tarde. [...] En un tiempo sí, había un cabo [autoridad de la comunidad] que controlaba que a las siete y media estuviera la cocinera. Ahora a veces a las diez recién les están dando la leche. Antes, a las ocho les daban la leche, entonces era una manera de que ellos vinieran a la escuela, para tomar la leche.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Si nosotros no realizamos la tarea que tenemos que realizar no es culpa nuestra, porque nosotros estamos en nuestro horario de trabajo [...], pero los chicos no vienen. Ahora que hace frío, la hora que ustedes llegaron es la hora que empiezan a llegar [nueve de la mañana]. [...] Cuando hace calor, los tenemos más temprano, siempre y cuando el culto [anglicano] no se extienda demasiado a la noche. No entramos al salón antes de servir el desayuno. Entonces, si entrás al salón a las nueve, llega el de las nueve y cuarto, y tenés que salir a darle el desayuno, al de las nueve y treinta... Entonces estás cortando constantemente la clase.

Directivo de escuela de comunidad wichí

Esta adaptación de los tiempos implica que los docentes deban redefinir los logros a los que pueden aspirar mediante sus clases. Los docentes de jornada completa tienen mayor flexibilidad para apoyar la labor educativa en horas de la tarde. Sin embargo, en general, se considera que la quita de tiempo escolar es un problema de difícil solución al que se han ido adaptando de modo de no entrar en conflicto abierto con las comunidades y de no violar las normas y costumbres de los ámbitos en los que desarrollan su actividad.

Capacidad de logro de las escuelas

En las escuelas de las comunidades wichí que participaron en el estudio los niveles de repitencia y sobreedad son muy altos, consistentemente con lo reportado por los propios

CUADRO 4.1

Indicadores comparativos de eficiencia interna de las escuelas. Valores nacionales, provinciales, departamentales y de las escuelas de las comunidades wichí que participaron en el estudio. Año 2005-2006

Indicadores	Escuelas											
	Nacionales			Provinciales			Departamento en el que se ubica la escuela			De comunidad indígena		Otras escuelas*
	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal	EGB 1-2	EGB 3	
Promoción efectiva	91,8	77,9	72,5	86,1	80,7	80,1	82,2	80,1	75,1			
Abandono interanual	1,5	9,9	19,4	2,7	9,2	14,6	3,6	10,1	18,4			
Repitencia	6,6	12,3	8,1	11,2	10,1	5,4	14,2	9,8	6,5	33,5	15,0	
Repitencia año 1										56,3	32,0	
Sobreedad	22,6	33,5	35,5	36,9	44,9	37,9	43,8	48,7	41,9	85,4	75,0	37,0
Tasa de egreso	90,7	69,0	48,5	83,4	70,1	59,1	77,4	64,0	51,4			

* Son escuelas cercanas, pero que no atienden población de comunidades indígenas.

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Red Federal de Información Educativa, 2005-2006.

adolescentes y sus familias. La repitencia alcanza el 34% en los primeros seis años de escolaridad (y el 56% si se considera sólo el primer año), cifra que más que duplica a la departamental y provincial. Cuando se considera la situación de una escuela de comunidad no indígena cercana a la incluida en el estudio, se observa que su tasa de repitencia es muy similar a la departamental (cuadro 4.1).

El porcentaje de estudiantes del primer y segundo ciclo con sobreedad en las escuelas wichí en las que se realizó la indagación alcanza el 85%, nivel superior al correspondiente de la escuela de comunidad no indígena cercana y al promedio provincial y departamental.

La sobreedad extrema de las escuelas de población indígena no se debe sólo a la repitencia, sino al abandono y recurrencia al año siguiente al mismo curso, que no es registrado como repitencia.

CUADRO 4.2

Indicadores comparativos de eficiencia interna de las escuelas. Valores nacionales, provinciales, departamentales y de las escuelas de las comunidades mbyá guaraní que participaron en el estudio. Año 2005-2006

Indicadores	Escuelas									Escuelas	
	Nacionales			Provinciales			Departamento en el que se ubica la escuela			De comunidad indígena	Otras escuelas*
	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal	EGB 1-2	EGB 3	Polimodal		
Promoción efectiva	91,8	77,9	72,5	87,8	76,3	79,8	86,4	77,9	66,8	67,0	77,0
Abandono interanual	1,5	9,9	19,4	3,3	12,2	15,5	2,8	11,6	27,8	23,3	4,7
Repitencia	6,6	12,3	8,1	8,9	11,5	4,7	10,9	10,5	5,4	9,6	17,9
Sobreedad	22,6	33,5	35,5	39,8	46,2	36,7	43,5	50,8	42,8	89,3	52,5
Tasa de egreso	90,7	69,0	48,5	79,7	63,2	58,5	81,6	63,6	34,3	--	--

* Son escuelas cercanas, pero que no atienden población de comunidades indígenas.

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Red Federal de Información Educativa, 2005-2006

Finalmente, cabe destacar que todos los indicadores sobre capacidad de logro de las escuelas del departamento donde se localizan las comunidades que participaron en el estudio son, de manera consistente, algo más desventajosos que los correspondientes al nivel provincial.²

En el caso de los alumnos y las alumnas mbyá guaraní, la repitencia interanual 2005-2006 promedio en los dos primeros ciclos de la EGB alcanza casi el 10%, cifra muy similar al promedio departamental e incluso algo inferior al promedio de una escuela de comunidad no indígena cercana de la zona. En cambio, el abandono interanual y la sobreedad en los dos primeros ciclos de la EGB en las escuelas de estas comunidades son significativamente mayores que los correspondientes tanto a la escuela cercana de comunidad no indígena como al promedio departamental y provincial (cuadro 4.2).

Directivos y docentes reconocen que una alta proporción de niñas, niños y adolescentes de sus escuelas fracasa y mencionan tres razones específicamente: el ausentismo, las dificultades para habituarse a la escuela y los propios criterios de los docentes para definir la promoción.

Los motivos de las ausencias recurrentes y a menudo prolongadas de los alumnos son variados y se vinculan a los contextos sociales más generales de las propias comunidades y de la perspectiva de quien los relata (maestros, líderes o padres).

“Los más grandes son los que no van a la escuela. Vienen, por ejemplo, de otros lados. Van un tiempito y dejan. Yo tengo que ir a buscarlos.”

Docente de escuela de comunidad wichí

A la pregunta sobre la cantidad de alumnos que faltan en el momento de la investigación, un docente de escuela de comunidad wichí responde: “Ahora, diez de treinta”.

Especialmente en el caso de las niñas y los niños de las comunidades mbyá guaraní, éstos acompañan a sus padres a vender artesanías, trasladándose con sus familias a lugares turísticos durante los períodos de temporada, y viajan a otras comunidades de Argentina o Paraguay a visitar a familiares. Los problemas económicos, sociales y de salud son ineludibles.

“Hay un porcentaje [que repite]; tendré seis o siete que los volveré a tener el año que viene. No son muchos si te ponés a contar que son diecisiete. Yo no puedo hacer nada porque no vienen. Hacemos de todo, visitamos a los padres, asistente social, vamos a la casa. Hay mucha enfermedad de los pulmones. Hay muchos hospitalizados. De esos chicos habrá tres que están enfermos. Después está el alcohol, el tabaco.”

Docente de escuela de comunidad wichí

En el caso de las escuelas de comunidades wichí se hallaron razones locales específicas para la inasistencia. En una de ellas, los niños faltan el día que el papá cobra el subsidio, porque es la ocasión en la que se hacen las compras de calzado y vestimenta, pero sólo para los que están presentes. En la otra, la presencia en fiestas religiosas hasta altas horas de la noche hace que por la mañana no logren llegar a la escuela a horario.

Los padres plantean otros argumentos, como que los hijos faltan debido a que sienten que no les enseñan lo suficiente. Este tema se tratará con mayor detalle más adelante en el apartado referido a las percepciones y valoraciones de los padres en torno

a la educación que reciben sus hijos, pero resulta oportuno mencionarlo aquí, ya que ilustra hasta qué punto las discrepancias entre expectativas y experiencias tienen efectos negativos para la continuidad educativa de los niños.

Otras de las razones argumentadas por los maestros para explicar el fracaso en el primer ciclo, y principalmente en el primer grado, es el esfuerzo que deben hacer los niños y las niñas para adaptarse a las pautas de la cultura escolar y los hábitos que exige la escuela.

“En el primer grado, sí o sí se da mucha repitencia. [...] Pensamos nosotros que los cambios los empezaremos a ver en uno o dos años, al tener ahora el nivel inicial y el MEMA [maestro especial de modalidad aborigen] en el primer grado. Porque el primer año es de adaptación, entre que viene, la extraña a su mamá, llora, se va, no se queda, le cuesta un montón... Lo que pasa es que en la comunidad, ellos no están acostumbrados a los límites, entonces el hecho de tener algo cerrado, un salón, donde tengan que trabajar, ya es para ellos como asfixiante. Entonces veíamos mucha repitencia en el primer grado, hasta que ellos se adaptaban, agarraban el ritmo de la escuela, de trabajo, de actividades. En los otros grados no. El caso de segundo y tercero sí, también, pero lo que pasa es que eran cuarenta chicos para una sola maestra. Se trabajó muchos años así.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Además, los criterios para la promoción de los alumnos y las alumnas son subjetivos y los define cada docente. Entre las pautas que mencionan se encuentran “la maduración”, las diferencias de “su cultura” y los conocimientos que exigen los NAP.

Finalmente, llama la atención la falta de explicitación de un tema clave por parte de directivos y docentes: el que los niños ingresen a la escuela con el dominio de una lengua diferente a la que da base a los criterios con los que son evaluados y promovidos.

“Cuando hacemos la reunión de articulación, la maestra de segundo siempre conversa con la de primero a ver con qué conocimientos necesita ella que le pase los chicos. Pero la maestra de primer grado dice que los chicos tienen que pasar a segundo sabiendo leer y escribir, conociendo todas las letras, sabiendo los números hasta el cien, sumar, restar, resolver ciertas operaciones problemáticas, bien simple, pero resolverlas, o sea, que se note que el chico razona y puede interpre-

tar la situación. [...] Hasta ahora vienen logrando eso en dos años, la mayoría hace primer grado en dos años.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“Nosotros vemos que la repitencia, en algunos casos, los favorece, porque a veces es como que a ellos les falta maduración. Entonces, si ellos vienen acá [pasan a quinto], estarían perdidos, con los contenidos que yo voy dando ya estarían perdidos, sería un tiempo perdido.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

La articulación con el secundario

Para que los alumnos y las alumnas de las comunidades mbyá guaraní y wichí continúen sus estudios en el nivel secundario es necesario que superen:

- la diferencia en el nivel de desempeño, generado por un acceso tardío al español y nivel de dominio débil que les imposibilita un acceso fluido a otros conocimientos;
- la falta de incentivo y apoyo por parte de las familias y su opinión relativa sobre el valor agregado de la educación;
- las dificultades económicas para sostener el cursado diario;
- la falta de documentos de identidad, que impide la obtención del título de nivel secundario.

A todo ello se suma la necesidad de pasar de la escuela de la comunidad a una escuela común (“de blancos”) y el desafío de seguir el ritmo de clases y estudio, así como de integrarse con otras niñas y niños.

“Tienen que trabajar, y reconozco que algunos chicos que estudiaron y que dejaron no siguieron por el tema de documentación. Porque sin el certificado no significa nada. Abandonan por cuestiones económicas, porque no tienen ropa, porque les falta alguna fotocopia, porque no tienen carpeta. Aunque estamos constantemente ayudando, les damos la carpeta, un poquito de hojas, siempre les falta algo. Tener diez centavos, veinte centavos... y también les cuesta un poco adaptarse con la sociedad.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Estas graves dificultades para la continuidad no se dan sólo para pasar al nivel secundario sino para acceder al tercer ciclo de la EGB, que no se dicta en las escuelas de la comunidad. Esto hace que ni aun los alumnos que lograron superar todos los obstáculos y alcanzan el último grado en las escuelas de la comunidad puedan obtener el título de la escuela primaria.

“Yo creo que acá debería haber un EGB 3 para que los chicos puedan seguir estudiando en su propia comunidad, porque hay chicos que quieren seguir estudiando pero al no querer ir al centro, al no sentirse bien con los otros chicos, o al no tener posibilidades económicas, entonces dejan de estudiar. A veces los chicos preguntan por qué no hay séptimo, octavo o noveno en la comunidad.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“De rendimiento, lo noto en los dos grupos, con la diferencia de que el grupo aborígen se aísla, se ubica en un solo lugar, nunca están mezclados. Los resultados son los mismos, con la diferencia de que los blancos participan con el pizarrón y todo lo demás, y ellos no, ellos se limitan a observar. Ahora, si yo me voy al grupo de ellos, sí, lo hablamos, pero me tengo que ir yo al grupo, no como las costumbres del blanco que se levantan, que hacen esto, que te dicen sus puntos de vista y todo eso.”

Directivo de escuela que dicta Tercer Ciclo de la EGB

La evaluación de logro institucional desde la perspectiva de los directivos

Aunque directivos y docentes reconocen la situación de la escuela, los múltiples problemas y dificultades por las que atraviesan los niños y ellos mismos, son optimistas y valoran los logros.

Los criterios de evaluación de la institución y de identificación de resultados son globales e intuitivos, y no se corresponden con las metas y acciones intencionalmente llevadas a cabo, sino con los avances percibidos respecto de la situación de la escuela en años anteriores.

“Yo no sé si he logrado eso en cien por cien, pero en un ochenta por ciento creo que sí. Al lograr que mis niños estén saliendo a la escuela XX [que tiene Tercer Ciclo], que estén terminando. No son muchos, pero por lo menos de seis o siete egresados que cuatro o cinco me terminen, yo creo que ya algo hemos logrado. Desde la identidad de la escuela, por ejemplo, nosotros antes no participábamos en eventos afuera. Ya

sea competencias deportivas, de concientización turística. Eso lo hemos logrado, porque estamos participando, que nuestra escuela ahora sea reconocida a nivel provincial como una de las escuelas bilingües no sé si más importante pero que nos tienen en cuenta como referentes, ya hemos logrado. Hemos logrado el aumento de nuestra matrícula, que antes era una enseñanza no sistematizada ahora se ha sistematizado, teníamos una asistencia bastante regular, no hay muchas repitencias ni muchos abandonos, no sé qué más te puedo decir.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Directivos y docentes, sin una formación específica y sin apoyo institucional sistemático, llevan adelante la acción escolar en un medio que los interpela a diario desde lo económico, lo social y lo cultural.

Notas

1. Aunque existen diversas propuestas para el desarrollo del PEI, la sugerida por el Ministerio de Educación de la Nación y transferida por las autoridades jurisdiccionales a las escuelas estaba compuesta por dos grandes instancias de planificación: una de mediano y largo plazo, en la que se define la identidad de la institución, y otra correspondiente a las líneas de acción y proyectos específicos concretos a realizar para tender al logro de los objetivos y de la misión de la institución planteada en primera instancia (MCyE, 1998.d).
2. En la única escuela localizada dentro de las comunidades wichí examinadas que dicta el séptimo año, la sobriedad alcanza el 75%. Si bien esta cifra es muy elevada, debe considerarse que son sólo cuatro los alumnos que cursaban dicho año.



Capítulo 5

Concepciones y prácticas de la enseñanza

En este capítulo se sistematizan las prácticas de la enseñanza vigentes en las escuelas de las comunidades mbyá guaraní y wichí que participaron en el estudio, considerando la formación y capacitación de directivos y docentes, así como sus concepciones sobre interculturalidad.

Práctica de la enseñanza y logros de aprendizaje

Los docentes que se desempeñan en estas escuelas coinciden en señalar que la población estudiantil inicia su escolaridad con un escaso o nulo conocimiento del español y que la mayoría de los niños y las niñas se comunica en sus casas en su lengua original. Por su parte, la gran mayoría de los docentes no maneja la lengua nativa o la ha ido aprendiendo en la práctica cotidiana, por lo que la comunicación docente-alumno se torna dificultosa. Esto hace que el foco de la enseñanza se concentre en la alfabetización y continúe así aun en años avanzados de la escuela primaria.

Los docentes señalan que el aprendizaje del español por parte de sus alumnos y alumnas es un proceso lento y paulatino. También sostienen que, recién en tercer grado, los niños pueden hablar y escribir en español, aunque con un vocabulario reducido y concreto. Sin embargo, se pudo constatar que en numerosos casos, niños y niñas que lograron completar el sexto grado todavía presentaban serias limitaciones en el manejo

del español, lo cual impone restricciones a la posibilidad de continuar estudiando en escuelas fuera de sus comunidades.

Por otro lado, si bien algunas de las escuelas han desarrollado en el pasado experiencias de alfabetización en lengua nativa, en la actualidad lo que predomina es el uso instrumental de dicha lengua como un medio para facilitar la apropiación del español, por lo cual no constituyen escuelas bilingües en un sentido estricto.

Por ejemplo, en las escuelas de la comunidad wichí, para alfabetizar en español los docentes se apoyaban en sus conocimientos de la lengua nativa para traducir y hacerse comprender entre los estudiantes. En algunos casos solicitaban ayuda a niños más grandes que ya habían incorporado el idioma español para que ejercieran de traductores.

“Cuando recién entré, pedía a los chicos más grandes que hablaban bien el castellano que me ayudaran; cuando, después de explicar, los más chicos seguían sin entender, les pedía a los más grandes que me tradujeran.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“Yo entiendo muy pocas palabras, me cuesta un montón poder incorporarlas, pero pregunto a los alumnos más grandes, o a los padres para poder comunicarme y lograr que comprendan algo de lo que estoy intentando enseñar.”

Docente de escuela de comunidad wichí

El escaso nivel de dominio que logran de la segunda lengua y de las capacidades necesarias para emplearla como herramienta de aprendizaje se refleja en el tipo de actividades que prefieren las alumnas y los alumnos, y las que les provocan mayor dificultad.

Por ejemplo, en el caso de las niñas y los niños de las comunidades mbyá guaraní, la copia es su actividad preferida. Esta preferencia se asienta en la habilidad que poseen para el dibujo, según señalan los propios maestros.

“‘Copiata, señorita, copiata’, te dicen todo el tiempo. Les encanta copiar del pizarrón.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

El trazo de las letras no resulta una dificultad de aprendizaje como sí ocurre con la comprensión y producción de significados, lo que obliga a los docentes a circunscribirse a conceptos concretos durante la enseñanza y limitar las abstracciones:

“Les hablás de agua y te entienden, de animales y plantas también, pero no uses la palabra ‘ecosistema’, porque ya no te siguen, no pueden considerar las relaciones.”

Directivo de escuela de Tercer Ciclo de la zona

Los docentes sostienen, además, que su clase es el único estímulo de alfabetización con el que cuentan y que no pueden apoyarse en tareas para el hogar o ayudas familiares o de terceros. Esto se debe no sólo a la falta de dominio de la lectoescritura en el entorno familiar, sino a que las propias familias circunscriben la responsabilidad de la enseñanza a la escuela.

Tales factores en conjunto determinan los criterios del maestro a la hora de definir los tiempos de enseñanza. En general, el docente decide que sean más prolongados para cada tema:

“Porque a lo mejor, en una escuela común tenés una hora para dar [una materia], y ya está, lo hacen, podés pasar a otra área. Acá hay veces que estás media mañana o más para realizar una actividad.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Es realista. Seleccionamos lo que vamos a trabajar. No vamos a darle al chico, ya en cuarto, lo que dan en una escuela normal: sujeto, predicado, verbo, complemento, circunstanciales... todo eso, no. El chico de acá sabe hacerte la oración, separar sujeto predicado, identificar el núcleo del sujeto y del predicado y ya. Ya con ese nivel en quinto y en sexto lo complejizan. Todo esto por la inasistencia, porque se van acá, se van allá. Los grupos familiares se van todos cuando hay algo. Ahora hay no sé qué evento y se van todos. Entonces, no podés avanzar si el chico no fijó.

No podés soñar: si no cumplís la planificación, no sirve. Yo escribo lo que doy. Yo planifico quincenalmente y me está resultando bien. Hay temas que vuelvo, no los saco, los sigo complejizando, no los saco de mi objetivo. Ahora, por ejemplo, con el tema de la división hay tres o cuatro que ya están con dos cifras. Yo los sigo. Es totalmente flexible, yo planifico para el grupo y ahí desprendo, hago las adecuaciones, o más o menos. Menos casi no, siempre más.”

Docente de escuela de comunidad wichí

Complementariamente, los maestros también reconocen las habilidades que los niños y las niñas tienen para la matemática, las ciencias naturales, el arte y la música.

“[Aunque] se puede pasar del cien, porque Matemática a ellos les encanta y lo captan así, rapidísimo. No es el caso de Lengua. Lengua les cuesta un montón. Y debe ser como nos cuesta a nosotros aprender el inglés, supongo, más o menos así. Y otra cosa es que Matemática, al ser práctica, les gusta más, como que la entienden más rápido.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Vino un quinteto de Ushuaia que los hizo cantar a tres voces muy fácilmente, porque su desarrollo auditivo es superior al nuestro porque su herencia genética está basada en lo auditivo, no en lo gráfico. Vino otro grupo que les enseñó instrumentos aerófonos. Vino gente de teatro. La idea es bombardearlos de cuestiones culturales que despierten en ellos esa sensibilidad que ya tienen para la cultura, el arte. Porque ellos se destacan en eso, producen sus artesanías y se dedican. La cuestión del arte y de la música están para desarrollar. Hay dos coros que trabajan en forma muy limitada (dos o tres canciones); hay que hacerlos entender que ellos pueden producir música, crear, expresar.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Y se destacan los beneficios logrados a partir de la incorporación de clases de Educación Física:

“Educación Física es un área que a nosotros sí o sí nos hace falta, y más horas porque nosotros notamos desde que tenemos la profesora de Educación Física, por ejemplo, la destreza de los niños, esas ganas que tienen en el salón de clases. Si no, ellos están como que muy apagaditos, es como que les motivó muchísimo, vemos que Educación Física es algo que es importante para ellos. Están haciendo uso de su cuerpo, porque ellos son muy, así muy tranquilos y entonces nosotros a través de la Educación Física vemos la destreza de los niños y eso los mantiene despiertos, más activos, tienen más ganas. Así que horas de Educación Física yo voy a ver cómo hago, pero tengo que conseguir más horas.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Formación y capacitación docente para contextos biculturales y bilingües

Los docentes entrevistados expresan que en su formación de grado no han recibido contenidos o metodologías específicas para abordar el trabajo con comunidades indígenas con escaso o nulo manejo del español, y que las capacitaciones recibidas o no han sido suficientes o han sido de poca utilidad para la práctica concreta. Ninguno recibió formación específica sobre alfabetización intercultural, y menos aún tiene conocimientos de los contextos sociales y culturales en los que deben desempeñarse.

A la carencia de capacitación específica se suma la falta de recursos pedagógicos y didácticos. Esta situación genera una gran heterogeneidad en las formas de abordaje del proceso de alfabetización y en la utilización de contenidos culturales propios de los pueblos dentro del currículo escolar.

“Falta una preparación que capacite al docente para conocer, para saber un poco antes de ingresar en la escuela. Lo otro se va dando con el paso del tiempo, con el contacto con la comunidad; los maestros de su escuela van a su templo, los acompañan al arroyo, van al monte, los acompañan en fiestas, como forma de ir sabiendo, y dialogan con los padres. Pero no hay nada sistemático o sistematizado: capacitación, material bibliográfico en guaraní mbyá. Lo que sí hay es en el guaraní de Paraguay.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

En la opinión de los docentes y directivos, lo más rescatable de las escasas experiencias de capacitación ha sido el contacto y conocimiento obtenido de otros maestros que, al igual que ellos, desarrollan su labor en comunidades indígenas.

En el caso de las escuelas que atienden población mbyá guaraní, la mayoría de los maestros sostiene que la capacitación recibida ha sido de poca utilidad. Se la considera muy teórica y con escasas referencias a la problemática concreta que encuentran en sus aulas.

“Vinieron dos profesoras de inglés [...] que nos enseñaron Segundas Lenguas. Después trajeron... ni me acuerdo. [...] Y así, nos decían más o menos cómo teníamos que enseñar una segunda lengua [...]. No nos sirvió porque era muy elevado. Cosas así que no van con nuestra realidad. Chicas recién recibidas, sin experiencia y nosotros... Era una cosa teórica, digamos, sin nada práctico. Nos hicieron hacer unos jueguitos

con unos dados y no sé qué más. Pero nadie nos viene a decir desde la experiencia de haber trabajado en una comunidad. No importa qué comunidad, sea mapuche, sea toba. Yo creo que ellos, todos los grupos indígenas, tienen la misma mentalidad, viste, quieren a la naturaleza, su tiempo es el mismo, sus pensamientos son los mismos.”

Directivo de escuela mbyá guaraní

Uno de los problemas clave que fue señalado recurrentemente es el de la carencia de material de referencia escrito, así como la ausencia de una sistematización de experiencias exitosas de alfabetización en contextos culturales bilingües. Si bien se rescató una experiencia que se llevó a cabo en la comunidad y que produjo un material interesante, también se indicó que la misma contenía aspectos culturales y no pedagógicos.

En estos contextos, el mensaje que transmiten directivos y docentes es que quedan solos a la hora de tener que implementar estrategias didácticas y pedagógicas. Ellos desarrollan sus estrategias y las corrigen durante la puesta en práctica, sobre la base de los resultados que van obteniendo. Las directivas impartidas desde los niveles de decisión, que implican cambios radicales en las formas de alfabetizar, parecen no haber sido acompañadas de una capacitación específica para poder llevarlas a la práctica.

“Yo creo que si hubiera gente que supiera estructurarnos a nosotros todo esto que nosotros tenemos suelto... ¿Cómo hacer para volcar en algo escrito nuestras experiencias? [...] Todos los maestros tenemos nuestras técnicas, nuestra manera de trabajar, pero esa parte es lo que a nosotros nos falta.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“No hay libros para comunidades aborígenes, no hay contenidos, porque los contenidos son muy distintos y no hay libros con qué trabajarlos. Por ejemplo, los dinosaurios, ellos no tienen ni idea, o fracciones. Se les enseña porque tienen que saberlo, pero creo que se tiene que hacer algo para las comunidades que esté de acuerdo con algo que sea de la comunidad, con sus tradiciones, que lo que se encuentra en los libros no tiene nada que ver con la realidad que se vive acá. Creo que el auxiliar es el que tiene que estar encargado de hablar de su cultura, pero si en los libros hablan de ello tiene que ser algo real, no inventado.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Los docentes que se desempeñan en las escuelas de las comunidades wichí coinciden con sus pares de las comunidades mbyá guaraní sobre las deficiencias en su formación de grado y los escasos conocimientos con los que llegan a dictar clases, pero mencionan actividades concretas realizadas en concepto de interculturalidad.

Sin embargo, la mayoría reconoce que la brecha entre su formación y la realidad de la que se tuvieron que hacer cargo es muy grande, y zanjarla dependió de su dedicación personal y su interés:

“Cuando me nombraron por primera vez, estuve en contacto. Para mí fue todo nuevo, todo un tema porque es difícil comenzar a adaptarte a ellos, a costumbres de ellos, formas de vida, formas de hablar, de comer, de todo. Eso se va adquiriendo con la experiencia, con el paso del tiempo. A mí me gusta mucho. Me gusta mucho el idioma, tengo libros sobre el idioma. Me gusta conversar con gente, les pregunto cómo se dice, cómo se hace, las historias de ellos. En la otra escuela de campo, como vivía en la escuela, me sentaba a hablar con los viejos y me contaban cómo vinieron a esta zona.”

Docente de escuela de comunidad wichí

“Me enseñaban lo teórico, pero de ahí a lo práctico... ni una práctica pedagógica.”

Docente de escuela de comunidad wichí

A pesar de estas carencias, docentes y directivos hicieron referencia a la labor que se desarrolla desde los Equipos Técnicos Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe.¹ En general, rescatan los aportes que realizan, particularmente el apoyo y la capacitación en proyectos específicos y el trabajo con los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA).

Los entrevistados señalaron con entusiasmo iniciativas realizadas entre la escuela y la comunidad con la asistencia de la EIB provincial, como por ejemplo, un proyecto colectivo para la reconstrucción de la historia de una comunidad o la producción de cartillas escolares en idioma wichí y español.

“Estuvimos trabajando el año pasado cuando se hizo el proyecto de la historia de la comunidad, se trabajó con toda la comunidad, con todos los chicos. ‘Sitojue pelaj’ se llama la comunidad en su lengua. Se hicieron pinturas alusivas al relato de los pobladores y se hizo una

exposición en la escuela de comercio. Eso se hizo con EIB, conjuntamente con Provincia.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“‘El Tañi’ y ‘El Chalanero’, y cartillas que se fueron armando los maestros son útiles para trabajar hasta que saben un poco más de castellano.”

Docente de escuela de comunidad wichí

La incorporación de los maestros y auxiliares docentes indígenas

Existe un acuerdo generalizado acerca de que la presencia de los MEMA o los auxiliares docentes aborígenes (ADA)² en la escuela facilita la comunicación con las alumnas y los alumnos, mejora los lazos con la comunidad, permite poner en práctica algunos enunciados de la educación intercultural y adelanta los procesos de alfabetización. A pesar de que el rol y las atribuciones de los asistentes distan de estar totalmente definidos y de que los vínculos con docentes y directivos se están construyendo paulatinamente, existe un gran optimismo en relación con los problemas que ellos podrán solucionar.

“Es un cambio de ciento ochenta grados en lo que rinden los chicos. Somos nuevos en tener MEMA, no tenemos mucha experiencia, la experiencia la estamos haciendo. Yo doy la clase en castellano y él la da en wichí. Como son muchos chicos, yo trabajo con un grupo y él con otro, y después nos intercambiamos, entonces estamos trabajando en las dos lenguas dando los mismos contenidos simultáneamente. Él recién entró ahora en julio y recién está conociendo las normativas de la escuela. [...] Porque, además, no es un maestro, no es un docente, es un auxiliar. Este muchacho tiene quinto año, muy bueno, tuvimos una suerte enorme con él porque es muy bueno, muy colaborador y muy dado, habla mucho con los chicos, habla con nosotros. Incluso en la reunión de padres él me pidió permiso para hablarles en su idioma, les habló y después lo tradujo, y él les decía a los padres que ver la realidad de la escuela de afuera es una cosa y de adentro es otra, que ellos piensan que para nosotros es fácil poner límites porque lo que ellos quieren es que nosotros pongamos límites, y él les explicaba que son ellos como padres los que deben poner los límites a sus hijos. Eso a nosotros nos ayudó muchísimo.”

Docente de escuela de comunidad wichí

Otro docente de primer grado, testimonia el rol fundamental del auxiliar:

“¿Qué estrategias uso? Gracias a Dios empezamos con el MEMA, que me ayuda, yo recurro a él. Él les habla en idioma y todos prestan atención. Es algo tan fundamental en una escuela aborigen, especialmente que ellos traen la lengua materna.”

Docente de escuela de comunidad wichí

En las escuelas que atienden a comunidades mbyá guaraní, la presencia del auxiliar docente aborigen también ha sido muy bien acogida:

“Éste es el primer año que tenemos nivel inicial, así que hasta ahora entraban a primero sin saber nada de castellano. En la práctica, no hay ningún profesorado intercultural bilingüe. Vas viendo. Además, adentro de un grupo hay varios subgrupos, y el método que apliques depende de cada grupo. La única imposibilidad acá es de mi parte, que no sé la lengua de ellos, porque si yo supiera la lengua me sería muchísimo más fácil la comunicación. Para eso me ha ayudado mucho el auxiliar.

El rol del auxiliar es ayudarnos con la lengua, con las costumbres de ellos. El auxiliar va contando lo que yo he querido decir, por las dudas alguno no entendió, aunque para esa altura en general ya comprenden qué es lo que yo estoy diciendo.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Sobre el rol de traductor del auxiliar, un docente de escuela de comunidad mbyá guaraní sostuvo:

“Sí, como un traductor y ayuda con el tema de las consignas, que los chicos en general no leen las consignas, entonces él ayuda a explicarles qué es lo que tienen que hacer. Debería ser así [haber siempre un auxiliar por clase], pero en este momento en la escuela tenemos uno nomás y se reparte por toda la escuela ayudando a todos los maestros.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Cuando el auxiliar empezó a trabajar como maestro de nivel inicial cuando yo no tenía maestro de nivel inicial, fue todo un desafío para

él. Yo le decía: mirá, más o menos así se trabaja en el nivel inicial, fijate lo que podés hacer. Y él hizo un excelente trabajo. ¿Cómo lo hizo? No sé. Yo observaba su clase y él... resulta que los alumnos de él cuando salieron del nivel inicial y entraron en el primer grado, su maestro me decía, 'no me dieron trabajo para nada, manejaban el espacio, los renglones, ya sabían las primeras letras'. Quiere decir que el auxiliar llega más rápido que el maestro en sí. Yo creo que es porque la lengua es muy importante en ese sentido."

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Existe un reconocimiento generalizado de que el trabajo con los asistentes docentes indígenas es un proceso dinámico que se va definiendo con el correr del tiempo. Las expectativas en torno de que las escuelas logren brindar una real educación bilingüe están puestas básicamente en las actividades que puedan desarrollar en el futuro los MEMA y ADA.

"Si a nuestros chicos les enseñan el castellano paralelo al inglés, ¿por qué a ellos no se les va a enseñar el castellano paralelo al wichí? A ellos les va a dar otras perspectivas para aprender. Debe haber alguien que les enseñe cómo escribirlo, porque ellos no saben. Él [el MEMA] está trabajando en primero como traductor. Porque él hace un mes, dos meses que está. Pero es una buena idea que se le dé una hora a cada salón el wichí."

Docente de escuela de comunidad wichí

En otra escuela, a la pregunta sobre si el MEMA conoce la planificación, una docente responde:

"Sí, él conoce. Todavía no podemos trabajar como pareja pedagógica porque, como les digo, no tenemos esa experiencia todavía, la vamos forjando. Trabajar como pareja pedagógica es cuando planifican juntos la docente y el MEMA."

Docente de escuela de comunidad wichí

Para algunos maestros, la valoración y las expectativas sobre el rol de los auxiliares o los MEMA son sumamente elevadas y bordean la delegación de responsabilidad:

“Me gustaría que a mí me enseñen didáctica los auxiliares de la comunidad, porque ellos son dueños de la verdad, no nosotros, ellos son los que tienen el conocimiento de cómo llegar a los chicos. Hay maestros y maestros, y auxiliares y auxiliares. Pero hay algunos auxiliares que son los caciques de la comunidad, y son espectaculares cómo explican y cómo hablan.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Concepción, significados y prácticas de la educación intercultural

El bilingüismo dentro de las escuelas constituye uno de los reclamos centrales para el real ejercicio del derecho a la educación de los pueblos indígenas. El otro, sin duda, es la revalorización de sus culturas mediante una educación escolar intercultural que incluya en sus contenidos y prácticas los valores, la historia y los modos de hacer y pensar de los pueblos indígenas.

El derecho de los niños, las niñas y los adolescentes de los pueblos indígenas 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 requiere ser definido y precisado de manera consensuada para que el Estado pueda garantizarlo.

En las experiencias educativas concretas con pueblos indígenas existen marcadas diferencias en cómo se concibe la educación intercultural y cómo se la pone en práctica. Los mayores riesgos en su implementación obedecen a la falta de una definición clara y específica, que se exprese en lineamientos curriculares concretos, y a la insuficiente capacitación por parte de los maestros para trabajar con poblaciones indígenas.

A pesar de los matices y las discrepancias existentes, en general, directivos y docentes coinciden en que la educación escolar, en el contexto en que viven los pueblos indígenas, es un instrumento fundamental para mejorar la autoestima de los niños y las niñas y para hacerlos sentir orgullosos de su identidad. Sin embargo, el alcance del derecho al reconocimiento de la cultura propia y el desarrollo de las tradiciones depende en gran medida de cómo lo entienden y traducen quienes están frente al aula.

Cuando se interroga a directivos y docentes sobre su concepción de la educación intercultural, se manifiestan un conjunto de sentidos, algunos heterogéneos y ambiguos. Tanto las nociones como las prácticas expresan distintos grados de reflexión y conocimiento. Algunos maestros remiten el concepto de interculturalidad sólo al reconocimiento y uso transitorio del idioma nativo en el proceso de transmisión del idioma español:

“Que tienen que seguir las dos lenguas parejas, que los chicos aprendan así. Pero no pasa acá.”

Docente de escuela de comunidad wichí

“La educación no es algo de la cultura de ellos, es algo de la cultura dominante blanca. Pero con la evolución de los tiempos, ellos necesitan insertarse en el mundo blanco, entonces necesitan la educación. Para mí, la interculturalidad es la interacción de ambas culturas, que le permite a la más primitiva poder interactuar con la sociedad envolvente.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Otros docentes hacen referencia a un explícito reconocimiento de respeto por la cultura indígena, que implica una aceptación de las formas de ser y hacer, aunque no una incorporación significativa de contenidos culturales específicos, sino más bien un rescate instrumental de su entorno.

“Yo la entiendo como una manera de complementar las situaciones de aprendizaje en castellano y en wichí. Darla en las dos lenguas para que sea bilingüe. Y para que sea intercultural, a través del MEMA poder conocer nosotros más sobre sus costumbres, sus hábitos, y a través de ellos poder trabajar.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“Son dos culturas diferentes, la blanca y la mbyá. Se hablan dos idiomas diferentes donde hay integración, creo que eso es intercultural, cuando se están compartiendo, respetando culturas.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“La interculturalidad se tiene que dar entre los dos. Que yo aprenda de ellos y ellos aprendan de mí. Los dos tienen que caminar juntos, porque si no es difícil hablar de interculturalidad, si te alfabetizo solamente en castellano. La otra parte dónde queda. O sea, le estoy imponiendo lo mío, ¿y lo de ellos?”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Finalmente, algunos docentes se esfuerzan por incorporar a los contenidos curriculares aspectos de la cultura indígena de una manera más integrada.

“La educación intercultural es una cuestión complicada, porque para enseñar con la verdadera interculturalidad primero es necesario conocer bien la cultura de ellos, y a partir de su realidad, de lo que a

ellos les es afín, importante, para bajar los contenidos a los niños. Y esto debe ir acompañado de respeto: ‘saber para conocer, conocer para respetar’. Falta una preparación que capacite al docente para conocer, para saber un poco antes de ingresar en la escuela. Lo otro se va dando con el paso del tiempo, con el contacto con la comunidad. Pero no hay nada sistemático o sistematizado. El manejo previo de la lengua no es imprescindible, pero su manejo facilita las cosas, darse cuenta si están comprendiendo o no.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Desde mi función docente respeto su forma de ser, su estilo de vida y trato de ir contribuyendo a su formación como alumnos con otras perspectivas, con nuevas formas de abordar sus problemáticas. Esto no significa que se les diga o enseñe a que dejen sus prácticas, su religión, su cultura. Para ello es muy importante trabajar con las familias, adaptar el currículo escolar al contexto en el cual está inserta la escuela y la comunidad.”

Docente de escuela de comunidad wichí

Varios de los maestros entrevistados reconocen que para dar sus clases, y también como medio de captar la atención de sus alumnos, utilizan elementos locales –como plantas y animales– y prácticas típicas –desde festividades hasta formas de trabajar la tierra y hacer artesanías–, dado que consideran que son conocimientos relevantes para los niños y las niñas. Sin embargo, este uso depende fundamentalmente de los conocimientos previos de los docentes sobre la comunidad, de las posiciones de valor en torno a la relevancia de dichos conocimientos y de cómo interpretan la demanda de integrar elementos de interculturalidad a los diseños curriculares provinciales.

“En la educación siempre se trabaja desde el conocimiento previo del niño, en este caso de la comunidad, de sus costumbres, animales, comidas, nombres, frutos.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

En las escuelas de las comunidades mbyá guaraní, como parte de esta atención a la interculturalidad, se realiza una selección de contenidos teniendo en cuenta la historia del pueblo mbyá en general:

“No le enseñamos San Martín y el cruce de la Cordillera y eso [...]. No es la historia de ellos. [...] Colón, ni lo enseño. Los españoles son los

invasores. [...] Sin embargo, el cacique se quejó de que no conocieran a San Martín.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

En el caso de una de las comunidades mbyá guaraní, la introducción de contenidos propios de la comunidad se realiza de modo informal, no planificado:

“Nosotros más bien eso lo trabajamos desde la hora libre, algo escrito no. Así, por ahí, hay días que nosotros, qué sé yo, con los chicos, de acuerdo a cómo ellos están, entonces nos sentamos y empezamos a conversar con ellos y ellos nos cuentan lo de ellos. Desde la realidad sí se trabaja.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Cabe señalar que el proceso de integración de contenidos propios de la cultura local o la referencia a tradiciones, historias o prácticas típicas no es necesariamente siempre bienvenido por parte de las autoridades indígenas de las comunidades.

Estas concepciones de educación intercultural bilingüe de directivos y docentes, la selección curricular realizada por cada maestro y la particular adaptación de la organización de cada escuela, constituyen el currículo de educación intercultural bilingüe que actualmente está vigente.

Notas

1. De acuerdo con el sitio oficial en la web: “El Equipo Técnico Provincial de EIB se constituye como tal a partir de agosto de 2003, a través de Res. N° 1551/03. Está conformado por seis docentes con diversas experiencias de trabajo en instituciones educativas de comunidades aborígenes; y de formación y capacitación para docentes aborígenes y no aborígenes de NI, EGB y Polimodal. El Equipo Técnico Provincial de EIB tiene como finalidad brindar asistencia técnico-pedagógica de manera sistemática, orgánica y funcional a las instituciones escolares, a través de sus docentes aborígenes y no aborígenes, en vistas a la implementación de un enfoque educativo intercultural bilingüe que, como estrategia de equidad, intente superar los cuadros de diglosia no sólo lingüística, sino sociocultural en sus diferentes aspectos y consecuencias, y proporcione en cada comunidad un crecimiento cuali-cuantitativo del servicio, que aporte a la construcción de una sociedad cimentada en el aprecio del pluralismo y la solidaridad. El trabajo es articulado con los Equipos o docentes Referentes de EIB en las diferentes localizaciones donde se desarrollan las acciones de capacitación y de orientación pedagógica; y con docentes wichí, q'óm y pilagá de las comunidades aborígenes vinculadas a las acciones programadas” (<http://www.formosa.gov.ar/portal/principal.html>).
2. Algunos de los entrevistados denominan indistintamente MEMA (Maestros Especiales de Modalidad Aborigen) y ADA (Auxiliares Docentes Aborígenes).



Capítulo 6

Características de la alfabetización

La comprensión lectora y la producción escrita son conquistas fundamentales de la vida escolar. Su dominio no sólo permite una comunicación fluida, sino su empleo como herramienta para la adquisición de nuevos conocimientos. El hecho de que en las escuelas que participaron en el estudio, el proceso de alfabetización implique la adquisición de una segunda lengua, justifica que en el avance de la investigación se profundice en la concepción y las estrategias de alfabetización, así como en los resultados alcanzados.

La indagación se centró en la enseñanza de la segunda lengua (el español), permitiendo mostrar algunas características básicas de los enfoques y las prácticas docentes acerca de la alfabetización inicial y segunda. Asimismo, da cuenta de los resultados de los desempeños de alumnos y alumnas de primer grado, a través de la administración de evaluaciones, observación de clases y análisis de cuadernos; y de los de sexto y/o séptimo grado, a través de una evaluación de comprensión lectora sobre un texto proveniente de un manual de uso común en el grado correspondiente, más la respuesta a una pregunta de cuestionario escolar. Complementariamente, a partir de entrevistas con docentes y la observación de sus desempeños, se identifican los modelos didácticos que los sustentan.

La alfabetización inicial

El modelo didáctico alfabetizador que se ha podido observar en la enseñanza de español en primer grado es atomista de marcha sintética, porque parte de la enseñanza de unidades lingüísticas sin significado, para llegar a las unidades con significado, con límite en la palabra. La unidad no significativa seleccionada en las escuelas observadas es la sílaba en algunos casos o la letra en otros.

En este enfoque de núcleo duro sintético se considera que es necesario dominar las correspondencias fonográficas a partir de la copia de unidades sin significado en primer lugar (vocales sueltas y sílabas ordenadas en un cuadro silabario) y luego aplicarlas a la lectura de palabras sueltas y descontextualizadas. No se emplean textos porque, según los docentes, los niños no pueden obtener ningún conocimiento de ellos si no conocen las letras o las sílabas primero.

El silabario, según declaración de los docentes, no se puede completar en primer grado. En este período se trabaja con sílabas que tienen consonantes que permiten correspondencia biunívoca entre el sonido y la grafía (del tipo M, T, D, P, F más la Y para escribir YO), lo cual reduce las posibilidades de lectura y escritura a frases alfabetizadoras del tipo “Mamá me mima”.

La limitación de la oferta alfabetizadora a algunas correspondencias del silabario, sin embargo, no impide la repitencia. Según los docentes, los alumnos repiten porque “no entienden” y “no están maduros”.

La alfabetización, así concebida, se apoya en conceptualizaciones didáctica y científicamente desactualizadas (Braslavsky, 2005), que consideran a la lengua escrita como un código de transcripción del oral al escrito y reducen su enseñanza inicial a la memorización de sus unidades no significativas. Especialmente débil resulta la vinculación exclusiva del aprendizaje de la lengua escrita con la oralidad, aun cuando la lengua oral materna de los niños no es el español. Esta vinculación remite el aprendizaje de la lengua escrita a una conciencia fonológica inexistente o muy lábil, lo cual reduce drásticamente la posibilidad de que los niños de primer grado comprendan qué están haciendo cuando copian y repiten de memoria listas de letras o silabarios.

Según lo observado, las tareas cumplimentadas en el aula no suelen estar acompañadas de espacios para que alumnas y alumnos puedan cambiar ideas o resolver colectivamente los problemas de comprensión oral, lectura y escritura que se les presentan, sino que en general se suceden en forma de estímulo propuesto radialmente por el docente y respuesta unilateral de los niños y las niñas. Las estrategias parecen tender a la automatización de procedimientos de transcripción, sin lugar para el planteo de dudas o problemas, formales o comunicativos. No se ha observado un trabajo exhaustivo con



contenidos que permitan desarrollar la oralidad, ni en la lengua materna ni en la segunda, como por ejemplo, conversación, renarración, explicaciones e intercambios.

De este modo, es difícil posibilitar la generación de condiciones para el desarrollo del pensamiento convergente o divergente por parte de las niñas y los niños. Las consignas que orientan la tarea son indicaciones puntuales y breves en forma de órdenes que se resuelven de manera exclusivamente individual. El tiempo asignado para su desarrollo es extenso, lo cual es adecuado, pero no se destina un momento de la clase para cerrar el tema ni para la reflexión metacognitiva sobre lo aprendido, especialmente importante cuando se aprenden lenguas distintas de la materna.

Las escuelas manifiestan verbalmente su adhesión a un modelo pedagógico bicultural y bilingüe, lo cual presupone que tienen lugar en ellas las prácticas discursivas y el empleo de los portadores culturales que vehiculizan las lenguas enseñadas. Sin embargo, no se observa la presencia sistemática de intercambios y registros en las lenguas indígenas y tampoco la utilización permanente de los textos (narraciones, rimas, explicaciones, instructivos) en español, para que niños y niñas puedan conocer sus formas discursivas.

En especial, estos objetos culturales deberían ser una presencia constante en la alfabetización de niñas y niños que pertenecen a culturas ágrafas cuya escritura fue elaborada por agentes culturales blancos ajenos a las comunidades indígenas.

La ausencia de portadores auténticos de lengua escrita puede funcionar como severo obstáculo para que los niños pequeños comprendan cuáles son las metas y los objetos de deseo y dominio del aprendizaje que emprenden. Ese aprendizaje, así planteado, se reduce a la memorización de un código. Debe tenerse en cuenta que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita es complementaria y arbitraria, pero además se vuelve

insignificante si los alumnos no son puestos en contacto con la lectura mediada por el docente, que explica y sostiene la comprensión para que puedan develar los sentidos de esa relación mientras aprenden a leer y escribir.

Un recurso didáctico observado, especialmente en las escuelas de la comunidad mbyá guaraní, es la alternancia entre lenguas –procedimiento que, fuera de la escuela, es empleado por los hablantes de lenguas en contacto que se manejan casi exclusivamente en el modo oral–. Esta alternancia, a cargo de algunos docentes, es de tres tipos: mezcla de códigos dentro de una misma oración; paso de una lengua a otra dentro de la misma situación comunicativa, y préstamo, que implica la integración de palabras y frases de una lengua dentro de la otra. Cabe señalar que la alternancia de lenguas se da en una variedad de guaraní que no necesariamente es idéntica a la que hablan los niños.

Cuando en un contexto social de bilingüismo no se enseñan por separado las dos lenguas, de manera que los niños pequeños puedan identificar con claridad sus características específicas y contextos de uso, puede favorecerse el bilingüismo sustractivo, con los consiguientes perjuicios: semilingüismo, caracterizado por el hecho de que el niño no habla convenientemente ninguna lengua; perjuicios culturales, manifestados en mutismo y comportamientos disfuncionales desde lo lingüístico y comunicativo, y resultados escolares mediocres.

Niveles de competencia alfabética, comprensión lectora y producción escrita en primer grado

La evaluación realizada¹ permite identificar el posicionamiento o lugar de construcción desde donde cada alumno interroga los textos y el sistema de escritura de una lengua en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar. De esta manera, los logros de los alumnos y las alumnas en el conocimiento de la alfabetización básica se manifiestan a través de sus desempeños en actividades que dan cuenta de tres competencias lingüísticas: la competencia alfabética, la comprensión lectora, la producción escrita.

Para dar cuenta de los logros que alcanzan los niños y las niñas de primer grado, se consideraron tres niveles de cada competencia:

- a. no manifiesta logro de las competencias (predominio de nivel incorrecto/no contesta, de resolución);
- b. manifiesta logro incipiente de las competencias (predominio de nivel parcialmente correcto de resolución);
- c. manifiesta logro suficiente de las competencias (predominio de nivel correcto de resolución).

Las evaluaciones realizadas con alumnas y alumnos de primer grado de las comunidades que participaron en el estudio dieron como resultado que no manifiestan logro de las competencias (predominio de nivel incorrecto/no contesta, de resolución). Es decir que tienen dificultades para realizar copias de frases como la fecha u otra rutina a partir de la escritura en el pizarrón, no pueden comparar ni separar palabras o recuperarlas a partir de la lectura entre distractores, ni pueden organizar una pequeña frase a partir de palabras dadas, aunque escriban su nombre completo, pues ésta puede ser una escritura global.

La segunda alfabetización

A partir del Segundo Ciclo y especialmente en el Tercer Ciclo, la lectura y la escritura, además de poder constituirse en un espacio para el placer personal, se vuelven un medio para lograr otros objetivos: obtener informaciones, ampliar el conocimiento del mundo, hacer un ejercicio o actividad escolar, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer oralmente o por escrito a partir de diferentes textos leídos, y otras posibilidades. El dominio de estos saberes estratégicos conforma un estadio más avanzado en el proceso alfabetizador, que recibe el nombre de segunda alfabetización. Su desarrollo escolar comienza generalmente en el Segundo Ciclo, etapa en la que las disciplinas escolares se enseñan con una fuerte apoyatura en textos que profundizan el tratamiento de los temas y su distancia respecto de la oralidad primaria (Ong, 1987). Estos textos requieren habilidad lectora por parte de los alumnos. En este nivel, las exigencias que pesan sobre la lectura aumentan cuando el texto es largo, complejo, no expone un tema familiar o lo expone con un vocabulario no conocido.

En el sexto y séptimo grado de las escuelas incluidas en la indagación, se observaron las siguientes prácticas predominantes en el área de Lengua:

- **La copia.** Los alumnos copian con mucha frecuencia oraciones escritas por el docente en el pizarrón y también lecturas y explicaciones del manual.²
- **El dictado.** Dado que los niños de estas comunidades copian todo el tiempo, podría inferirse que el dictado tiene por objetivo acostumarlos a la ausencia del modelo escrito. Si bien el dictado plantea un paso hacia la autonomía en la escritura, el recifrado (procedimiento observado en los dictados) es una técnica transcriptiva que no opera con el sentido de la palabra que se transcribe.
- **Las taxonomías.** La enseñanza de la gramática ocupa espacios crecientes en el área de Lengua, en desmedro de la lectura y la escritura. La forma adoptada es la copia de clasificaciones taxonómicas de unidades: clases de palabras, usos del artículo,

verbos. Todas las clasificaciones son tomadas directamente del manual o escritas en el pizarrón por el docente. La clasificación no parte del planteo de problemas lingüísticos o comunicativos y su posterior resolución y sistematización por parte de alumnos y alumnas bajo guía docente, sino que es una copia pasiva de cuadros y ordenamientos externos a las posibilidades de sistematización del alumnado.

La evaluación en Tercer Ciclo

Se decidió focalizar la indagación en la comprensión lectora, para lo cual se presentó a los alumnos y las alumnas un texto de Ciencias Naturales, proveniente de un manual escolar, relacionado con la modalidad de pensamiento expositivo-explicativa. En este caso se evaluó la lectura de un exponente de los géneros conceptuales, que tienen por finalidad primordial presentar su contenido como objeto de conocimiento. Éstos transponen didácticamente y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos de las ciencias de referencia. A partir de la lectura del texto se propuso una actividad de escritura que relevaba la localización de información pertinente en el texto, la comprensión de la información explícita,³ la capacidad para la reorganización de la información a partir de la lectura mediante la identificación de núcleos informativos, la escritura de un texto a partir de información dada.⁴

Las respuestas de alumnos y alumnas fueron analizadas según marcos teóricos provenientes de la gramática, la psicología cognitiva de la lectura y la lingüística textual,⁵ y fueron sistematizadas en rangos según claves de corrección.

Se considera que manifiestan logros suficientes en la comprensión global y la producción escrita los alumnos que pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que resumen la información básica que se les solicita, los leen y comprenden, y, a través de la escritura, pueden transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal.

Los resultados de la evaluación muestran que el 36% de los alumnos de la muestra completa puede organizar la información global del modo anteriormente descrito y ejercer un control metacognitivo de la misma.

Algunas características de los escritos de las alumnas y los alumnos con problemas de textualización son las siguientes:

- **Los textos producidos presentan algún ordenamiento temporal en forma de lista sin estructura textual**

La habilidad de listar adecuadamente fases, si bien es condición necesaria para elaborar un texto posterior que dé cuenta de un proceso, no es condición suficien-

te, ya que, además del reconocimiento de los hechos, se necesitan competencias específicas de empleo de formas de cohesión y mantenimiento de la coherencia para la elaboración del texto. Las formas de conexión entre las partes de un texto perteneciente a un género conceptual específico deben ser objeto de enseñanza explícita para que los alumnos se apropien de esas estrategias discursivas, especialmente en una lengua que no es la materna.

- **Los textos producidos no revelan incorporación de estructuras sintácticas tardías**

Se da el nombre de estructuras tardías desde el punto de vista sintáctico a aquellas que se adquieren en lengua materna entre los siete y los nueve años. Entre sus características figuran las distintas posibilidades de subordinación y coordinación, el empleo de marcadores del discurso y el uso de proformas. Estos usos dan cuenta del empleo de recursos sintácticos elaborados, que se aprenden en su mayor parte por la frecuentación de la lectura y la reflexión sobre lo que se lee, así como en el ejercicio de la escritura y la reelaboración de los textos que se escriben (Hurtado, 1984; Solana, 1999).

En los textos analizados, las estructuras sintácticas empleadas son predominantemente de yuxtaposición, sin uso de marcas de coordinación o subordinación, o bien con uso exclusivo de coordinación (“y”, “también”, etc.) y con nulo uso de subordinación que permita jerarquizar sucesos, lo cual permite suponer que estas últimas estructuras están asociadas a estrategias que los alumnos y las alumnas no utilizan ni ven utilizar con frecuencia.

- **Los textos producidos revelan afirmaciones contrafactuales respecto de la información que provee la fuente**

Este hecho parece indicar que la demanda de escribir un texto coherente produce en los alumnos y las alumnas un esfuerzo cognitivo de atención dirigido exclusivamente a la forma del escrito, que atenta contra el mantenimiento del sentido y que, además, no existen rutinas instaladas respecto de la revisión del propio escrito.

- **Los textos producidos revelan variación normativa**

La carga cognitiva que demanda la estructuración del texto a los alumnos y las alumnas produce una correlativa desatención de los aspectos normativos relativos a la ortografía de copia, morfología de la palabra, concordancia y puntuación.

Recapitulación

Los alumnos de las escuelas en las comunidades wichí y mbyá guaraní que participaron en el estudio no han llegado a dominar los procesos básicos de la alfabetización. Por eso, cuando leen y escriben se dedican intensamente a la identificación de las letras, las palabras, y aun a develar problemas de correspondencia fonográfica, lo que hace que todos los recursos de su atención se concentren en esa tarea, con una recarga de la memoria operativa. La consecuencia es que no logran hacer una buena decodificación, olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo y no pueden recuperar el significado global del texto. Este problema incide tanto en la lectura como en la posterior elaboración de un texto escrito a partir de la lectura (Stanovich, 1986, en Defior Citoler, 2000.; Alliende y Condemarín, 1999).

La reincidencia en esta forma de lectura fallida y frustrante a lo largo de su escolaridad lleva a que los alumnos y alumnas no puedan enriquecer su vocabulario, construir esquemas de conceptos disciplinares a partir de la comprensión de lo que leen, ni dedicar su atención a procesos de inferencia o construcción del significado global del texto, porque siempre están resolviendo problemas de decodificación y no llegan a la comprensión.

Este estado de situación, según se desprende de los múltiples testimonios analizados, paradójicamente se da con mayor intensidad en las comunidades cuyos docentes enfatizan la enseñanza de la codificación, por lo cual es imprescindible detenerse en el análisis del problema.

Para muchos docentes, como se ha visto, el aprendizaje de las letras aparece como el objetivo excluyente del proyecto alfabetizador escolar. Estos docentes consideran que, dado que los alumnos y las alumnas están aprendiendo a leer, es necesario focalizar la tarea exclusivamente en el conocimiento de las unidades mínimas que componen la escritura de las palabras. Asimismo, consideran que en la medida en que los alumnos del Primer Ciclo dominan la lectura y escritura de letras y sílabas, sigue la comprensión rápida de la composición de las palabras. Sucede que para los propios docentes un texto parece ser en suma un conjunto de palabras, por lo cual confían en que los alumnos y las alumnas perfeccionen de manera automática su autonomía lectora y su comprensión textual, sin enseñarles a interpretar lo que leen.

Sin embargo, en estas concepciones hay graves errores: la alfabetización no es sólo la puesta en marcha de un mecanismo de transcripción de sonidos a grafemas, sino un proceso complejo de inclusión social en la cultura escrita. Se considera que es en la instancia concreta de la alfabetización inicial donde los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sis-

tema de comunicación, de apropiarse de bases del sistema de la escritura y de conocer las particularidades del estilo de lenguaje escrito. La coherencia y articulación entre estos tres tipos de conocimientos los constituye en predictores de éxito en el aprendizaje de la nueva lengua. En efecto, el alfabetizando, en todos los casos y no solamente por pertenecer a una cultura indígena, ha de ser considerado un “sujeto de cultura susceptible de transformarse en sujeto bicultural por la apropiación de una nueva lengua, la lengua escrita” (Alisedo, 1994).

En resumen, para la mayoría de las niñas y los niños es sumamente difícil, y en ocasiones imposible, lograr tanto el empleo de estrategias de lectura, como la puesta en marcha de procesos que les permitan emplear la lectura y la escritura como instrumentos para la comprensión y producción lingüística y comunicativa. Una gran parte acaba leyendo fragmentariamente sin entender y elabora sus textos mediante la copia arbitraria de partes de la fuente o incorporando su cotidianeidad a los escritos, sin relación con las consignas.

Podría considerarse que la situación de bilingüismo, en sí misma, es la responsable de las dificultades y los escasos logros observados especialmente en los desempeños de los alumnos y las alumnas en cuyas comunidades las lenguas indígenas presentan mayor vitalidad. El análisis efectuado, sin embargo, indica que en las comunidades donde la situación escolar de los niños, las niñas y los adolescentes se ve más comprometida, el bilingüismo se suma, con su innegable complejidad, a una situación educativa en la que la escuela y su oferta alfabetizadora enfrentan un momento coyuntural caracterizado por la extrema debilidad de sus propuestas.

Notas

1. En la evaluación administrada a los niños y las niñas de las cuatro comunidades aborígenes que participaron en el estudio se han tenido en cuenta los siguientes posicionamientos de las alumnas y los alumnos: 1) en cuanto a la competencia alfabética, mediante su conocimiento de que el discurso se segmenta dos veces, en palabras y en unidades que no tienen significado, pero que pueden diferenciar significado por contraste; 2) en relación con la lectura, mediante el reconocimiento de palabras entre distractores; 3) en relación con la escritura de rutinas escolares, evaluado en la escritura del nombre propio y en la copia de la fecha, y 4) respecto de la escritura como proceso sintáctico cohesivo, evaluado a través de la producción de una frase formada de acuerdo con los principios básicos que ordenan las frases canónicas simples del español.
2. Especialmente en los plurigrados observados, es frecuente la distribución de manuales para que los alumnos copien fragmentos informativos y aun literarios indicados por el o la docente.
3. El relevamiento de la comprensión de la información explícita da cuenta del dominio de estrategias de comprensión literal o comprensión de lo dicho expresamente en el texto, a través de inferencia simple.

4. La escritura de un texto a partir de información dada se considera una operación base para que el lector controle su propia comprensión del texto a través de un monitoreo metacognitivo. Éste consiste en el seguimiento que se hace del propio y personal proceso de lectura mediante la escritura con valor epistémico. La escritura, en este caso, sirve para aprender. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta naturaleza, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar unas acciones que antes de estar ordenadas en la escritura se le presentaban simultáneamente en el pensamiento.
5. En particular, para el análisis de inferencias simples y elaborativas se tomó como referente el análisis de inferencias en García Madruga (1999). Para el análisis de la recuperación de núcleos informativos se siguió la taxonomía de Barret en Alliende y Condemarin (1999). De Beaugrande y Dressler (1997) proveen las categorías de análisis del texto. Para el análisis de la relación entre las estructuras sintácticas tardías y la producción del texto se siguió a Di Tullio (1997) y Solana (1999), y para el análisis de errores, a Defior Citoler (2000), Fayol (1995) y Scardamalia y Bereiter (1992).



Capítulo 7

La escuela desde la perspectiva de padres y líderes indígenas

Las representaciones que tienen los padres y las madres en torno a la escuela, así como la evaluación que realizan sobre la educación impartida, influyen en las acciones que llevan a cabo para que sus hijos concurran y permanezcan en la escuela. Los niveles de control, estímulo y apoyo paterno para propiciar la asistencia escolar guardan una estrecha relación no sólo con las circunstancias de carácter estructural o material, sino también con el valor otorgado a la educación y el nivel de satisfacción con el desempeño de la institución escolar.

En general, padres y madres manifiestan que es importante que sus hijos asistan a la escuela y obtengan una educación escolar, aunque debido a que muchos de estos progenitores nunca han concurrido a la escuela o lo han hecho sólo por pocos años, no siempre tienen claridad respecto a la utilidad de la educación impartida, ni poseen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en las labores escolares.

Dado que los pueblos que participaron del estudio mantienen la lengua nativa y no dominan el español, el aprendizaje oral y escrito de la segunda lengua es la principal demanda que madres, padres y líderes le hacen a la escuela.

Para ellos adquirir “el idioma”, por el español, resulta imprescindible para poder comunicarse con el “afuera blanco”. Muchos señalan la importancia de “poder hacer escritos”, de “ayudar al cacique”, de “ayudar a la comunidad”, habilidades que se aprenden en la escuela.

La educación escolar también aparece ligada la posibilidad de capacitarse para alcanzar roles socialmente relevantes dentro de sus comunidades, tales como enfermero, médico, auxiliar docente, maestro y abogado. En tanto las comunidades funcionan en ámbitos socialmente segregados, los modelos de rol que tienen los padres son restringidos. Los siguientes testimonios lo comprueban.

“Para enseñar, el estudio [...] porque, por ahí, tiene suerte estudia mejor, va a salir doctor, se recibe maestro, para quedar en la comunidad. Y ése va a ser lo mejor, lindo.”

Madre mbyá guaraní

“La escuela me gusta, que mis hijos estudien. La mayoría, sin estudio ya no van a hacer nada más, o sea que yo quiero que mis hijos estudien para el progreso de la comunidad.”

Padre mbyá guaraní

“Lo importante que nosotros, viste, que nosotros que nos quedamos, los chicos, como yo decía, de mis chicos de wichí y un día va a ser lo mismo el blanco, pero que nos defienda a nosotros, o sea que está manejado por el blanco pero está mentalizado por nosotros [...]. El problema por ahí, viste, que por ahí suceden cosas, por ahí el chico cometió un error, lo lleva la policía, no sabemos adónde recurrir, ahí que cobran para sacar el chico, lo mete preso y hay que buscar un abogado. Y yo digo, en esa provincia, tienen el suyo, en cambio nosotros no tenemos. Suponemos que me voy al pueblo y choco un auto y para hacer justicia tengo que tener abogado, o un accidente, y no lo puedo, como ellos tienen un abogado, ya está. Eso es lo que estamos necesitando, que no hay, los chicos capacitando.”

Padre wichí

“Y también tiene que aprender para defender sus derechos. Nosotros tenemos derechos, que si alguien viene de afuera como ustedes que anticipen, ése es nuestro derecho. Porque a veces hay blancos que vienen y dicen ‘acá te traemos algo para que hagan’, pero ése no es nuestro derecho, ellos traen para poner lo suyo, su pensamiento y nosotros no queremos eso.”

Padre wichí

Es interesante destacar que los padres desean que sus hijos se capaciten y tengan mayores alcances educativos para poder aplicarlos y desarrollarlos en sus propias comunidades; en su mayoría anhelan que retornen luego de capacitarse y no que emigren de manera definitiva.

Sin embargo, como se ha podido ver con anterioridad, las altas aspiraciones de educación que los padres tienen para con sus hijos no se condicen con las enormes dificultades que éstos encuentran para permanecer y avanzar en la escuela. Este hiato entre los deseos y las restringidas posibilidades de alcanzarlos en parte se debe a que los padres desconocen los años de educación formal requeridos para recibirse en cualquiera de dichas especialidades. A la población adulta, y también con frecuencia a los jóvenes, le es ajena la estructura del sistema educativo (los niveles y los años que involucra cada uno de ellos). Para muchos, no está claro cuál es la duración del nivel medio y a qué los habilita potencialmente.

La falta de familiaridad con el sistema educativo se expresó, por ejemplo, en que algunos padres, tanto mbyá guaraní como wichí, no puedan reportar el grado al que asisten sus hijos y si han repetido algún grado o no.

Otro aspecto significativo a señalar es que la relevancia que madres y padres le otorgan a que sus hijos alcancen mayores niveles educativos no necesariamente se traduce en acciones concretas destinadas a fomentarlo. Si bien no es de esperar que los padres puedan ayudarlos con las actividades escolares, dado que muchos nunca han asistido a la escuela primaria o que sólo lo han hecho por unos pocos años y no se sienten capacitados, tampoco en su mayoría consideran que deben presionarlos para que vayan a la escuela de manera regular y cumplan con los horarios.

Son pocos los padres que consideran que tienen un papel significativo en las conductas de sus hijos en relación a la escuela y que se atribuyeron parte de la responsabilidad de que no avancen lo suficiente debido a una falta de apego escolar.

“Los chicos no van a terminar, es muy difícil, se necesita consejo de nosotros. Nosotros, como dicen la gente wichí, no tenemos costumbre de acompañar a los chicos, por ahí el chico dice que va y no va, va a otro lado. Y después, cuando grande, ya tienen sus hijos y ya no pueden seguir.”

Padre wichí

Las dificultades que tienen los hijos en la escuela son detectadas por los padres, quienes con frecuencia manifiestan su inconformidad con la calidad de la educación que aquéllos reciben. Sin embargo, la evaluación y valoración de la educación que imparten las escue-



las por parte de los progenitores guarda relación con el tipo de vínculo que mantienen con docentes y directivos. En las comunidades mbyá guaraní se detectó una relación más armoniosa de padres y madres con la escuela que en el caso de las comunidades wichí. En este sentido, los primeros son más proclives a reconocer y valorar la escolarización de sus hijos que los segundos, quienes son más críticos.

Vale la pena mencionar que el vínculo que establecen los padres con la escuela depende en gran medida de cuándo, cómo y para qué los docentes y directivos los convocan. A su vez, las percepciones de los padres sobre la institución escolar se forjan no sólo a partir de la experiencia concreta de sus hijos sino también a partir de la circulación de opiniones, historias pasadas y mitos contruidos a lo largo del tiempo en la comunidad.

Los siguientes testimonios ilustran las demandas educativas y las críticas de los progenitores hacia las escuelas:

“Mi hijo mayor, que tiene trece años y está en cuarto grado apenas sabe hablar el castellano. ¿Cómo puede ser?”

Padre wichí

“Acá casi no enseñan mucho. Edgardo entiende el español pero le cuesta, resulta difícil.”

Madre mbyá guaraní

“Mis hijos que van a la escuela no saben nada, no saben leer ni escribir porque no les enseñan, no sirve. [...] Los docentes tratan mal y no enseñan bien a los chicos; copian en el pizarrón y borran rápido, y así los chicos no alcanzan a copiar.”

Padre wichí

En algunos casos, los reclamos se extienden más allá de la necesidad de la adecuada adquisición de la lectoescritura en español y se refieren a la insuficiente preparación general para que luego puedan continuar estudiando y obtengan una habilitación profesional. Estas voces críticas son más frecuentes entre padres y madres wichí:

“Yo, por mi parte, me gustaría que los maestros traten de enseñarle más. Porque a mí me gustaría un hijo mío que se reciba de maestro o de profesor o de un médico o de un abogado o cualquier digamos, cualquier herramienta. Eso es lo que queremos, pero sin embargo hasta ahora no tenemos.”

Madre wichí

“Tienen que enseñarles más cosas, porque yo ya soy viejo ya, pero ellos tienen que aprender, porque a veces vienen los políticos y dicen ‘yo necesito enfermero, yo necesito escribano, yo necesito que me cuide el negocio’ y si no saben no van a tener trabajo. Acá hay mucha gente con pobreza porque no saben. Estoy buscando que aprenda algún curso de algo, porque acá hay mucho trabajo si aprende a escribir, a leer. Así como vos, que vos estás sabiendo escribir, tenés trabajito, eso quiero yo que aprendan mis hijos, que el maestro le enseñe.”

Padre wichí

En cuanto a las dificultades educativas de los hijos para avanzar más allá de los grados ofertados por las escuelas de la propia comunidad, los padres mbyá guaraní y wichí esgrimen una serie de argumentos vinculados a la falta de recursos y a las necesidades de distinto tipo (vestimenta, calzado, materiales escolares). Sin duda, las dificultades son muchas, ya que enviar a un adolescente de la comunidad a una escuela del centro o de la ciudad implica tener que realizar una serie de gastos adicionales.

“Si nosotros sale a la escuela tiene que comprar todo, zapatillas, pantalones, y no, si no alcanza así, no salen. Por eso no seguimos estudiando la gente.”

Madre mbyá guaraní

“Los otros [hijos] no van más porque pasa que el séptimo grado acá dentro de la comunidad ésta no hay un colegio, tienen que ir afuera el séptimo grado y afuera nosotros no tenemos forma para que continúen la escuela, por eso se quedan acá. La escuela es muy lejos.”

Padre mbyá guaraní

“Mi chango quiere seguir estudiando pero no tiene como para ser enfermero, o escribano, o ingeniero, pero no hay plata para mandarlo. Nosotros los mandamos a estudiar, los más chiquitos que estudien es importante.”

Padre wichí

“Los chicos cuando terminan la primaria no pueden ir a la secundaria porque tiene que comprar las cosas, los uniformes, la plata para la cooperadora y los útiles, y a veces el chico va pero deja, porque no tiene quién lo acompañe, si lleva tarea nadie los ayuda, si consulta a los padres ellos no fueron y no saben ayudarlos, no pueden y dejan, abandonan, ya no siguen.”

Madre wichí

Algunos pocos involucran también otros factores tales como la deficiente base académica, los sentimientos de enajenación de los adolescentes indígenas cuando se incorporan a contextos escolares integrados y la falta de apoyo y control de las familias.

“Hay varios chicos de la comunidad que llegan al sexto grado. El problema que tenemos es cómo seguir. Porque nadie lo acompaña al chico. [...] En el comercial hay problemas, que el chico es muy difícil para que comprenda, y bueno, cuando los chicos van a la escuela es mayoría gente blanca y el chico se encuentra solo dentro de los jóvenes blancos y por ese motivo es que los chicos dicen ‘no quiero ir más a la escuela porque no me gusta’. Hay chicos que sí, que tienen coraje y se juntan con los compañeros. Porque también hay veces que los profesores le hacen pasar al pizarrón y los chicos no se animan y abandonan, y hay chicos que no, que siguen estudiando.”

Padre mbyá guaraní

Otro elemento importante en la relación de los padres con la escuela se refiere a cómo se integra la interculturalidad. Si bien desde las escuelas existe un acuerdo bastante generalizado sobre la necesidad de revalorizar la propia cultura de los niños y las niñas indígenas, las posturas de líderes y padres en torno a qué aspectos debe impartir la escuela, no son unánimes.

En el caso de las comunidades mbyá guaraní, sus caciques consideran que la escuela debe constituir una herramienta de empoderamiento de sus pueblos. Estos líderes comparten la idea de que la escuela debe enseñar, y debe hacerlo bien, a dominar el español oral y escrito, y a poder interactuar en condiciones de igualdad con el mundo blanco, para que los miembros de su comunidad puedan defenderse y hacer valer sus derechos. Sin embargo, son particularmente celosos sobre cómo debe transmitirse su propia cultura –normas, rituales, costumbres y valores ancestrales– a las generaciones más jóvenes. En ese sentido, consideran que es la propia comunidad, a través de sus líderes espirituales y los propios padres, la única autorizada a hacerlo, como lo ilustra el siguiente testimonio:

“No, la maestra no tiene experiencia para enseñar nuestras costumbres a nuestros niños, no. La experiencia que tienen para enseñar son los padres y las madres y los ancianos, yo creo que cada miembro familia tiene la experiencia para enseñar a los hijos para mantener o para enseñar sus propias costumbres. Yo creo que acá en la escuela se aprende solamente castellano. [...] Yo creo que el mantenimiento de los dialectos se aprende de los padres y madres y eso se manejan entre familias, y entre la comunidad se manejan con eso. [...] Los chicos fallan en lectura y escritura porque los maestros tienen que enseñar bien qué quieren decir. [...] En la escuela tienen que aprender bien el idioma de los blancos.”

Segundo Cacique, comunidad mbyá guaraní

Para estos líderes, la necesidad de que los niños y las niñas aprendan bien tanto el español como los contenidos escolares del currículo que se imparte en escuelas comunes obedece a que consideran que esos saberes son importantes para continuar estudiando cuando egresan de las escuelas primarias de la comunidad. Si bien sostienen que las carencias socioeconómicas y la falta de documento de identidad son los principales obstáculos para la continuidad educativa, también señalan que el fracaso escolar de los pocos alumnos que han estado en condiciones de continuar estudiando fuera de la comunidad se debió a su mala formación. Así lo manifiesta claramente uno de los caciques:

“Yo creo que [en] la escuela es muy importante que trabajen fuertemente el tema de la educación. Porque por ahí se habla mucho del bilingüe, y en realidad cuando el chico sale no sabe... porque afuera nosotros hemos tenido dificultades con chicos que hemos mandado porque no sabían por ahí la historia de la Argentina, o por ahí le preguntaban la historia de alguna comunidad y no sabían los chicos... y se sentían muy mal... Les iba muy mal con el tema matemática, la historia, y eso le hizo a muchos chicos que seguían para estudiar, de volver y no querer estudiar... porque era un fracasado, por ahí solamente los docentes le daban a fin de año el paso de grado y cuando iba a enfrentar, se encontraba otro mundo.”

Cacique, comunidad mbyá guaraní

Esta visión de los líderes de las comunidades mbyá guaraní es en gran medida compartida por los padres de los niños que acuden a la escuela. Es promisorio haber encontrado que la mayoría de los padres sostienen que las escuelas a las que acuden sus hijos respetan su cultura ancestral y sus costumbres. Esta percepción positiva de la institución escolar no es un dato menor a la hora de establecer consensos.

Sin embargo, cuando se interroga a los padres si quisieran que la escuela enseñara contenidos de la cultura, tradiciones y costumbres mbyá, la mayoría, al igual que los líderes, se opone y concuerda en que es más conveniente que se ocupe de enseñar a hablar y escribir en español.

“Porque nosotros mandamos a la escuela a estudiar. ¿Para qué van a enseñar de vuelta cultura guaraní? Porque nosotros sabemos cómo es nuestra cultura. ¿Por qué va a enseñar maestra? Ella tiene derecho a enseñar lo que ellos [los maestros] saben, y ¿por qué nosotros nos metemos a que enseñen cultura guaraní en las clases? Para eso tenemos libre, fuera de clase... Ya que nosotros aceptamos que entre la escuela con la cultura de los blancos, ¡que aprendan todo! Y después que tengan otra escuela donde aprendan la cultura guaraní.”

Padre mbyá guaraní

“En la escuela deben enseñar lo de lo blanco. Todo lo de blanco, eso sólo. Está bien sí, porque lo del guaraní nosotros le damos, en la casa le enseñamos a ellos. La escuela tiene que aprender a leer, a escribir, todas esas cosas de lo blanco para defenderse, para defender la comunidad.”

Padre mbyá guaraní

Esta demanda de los padres de que aprendan sólo “la cultura de los blancos” tiene un fundamento similar al que dieron los caciques, es decir, señalan la importancia de que se los dote con herramientas y contenidos que logren situarlos en un plano de igualdad con los blancos para que puedan defender sus propios intereses.

Resulta interesante destacar que, para el pueblo mbyá guaraní, el temor a la pérdida de identidad no pasa por la adquisición de saberes de la cultura dominante, sino por el avasallamiento de otros derechos, claramente el de la tierra. La escuela es la institución que, aun viniendo de la cultura dominante, puede llegar a contribuir a la defensa de sus derechos.

En el caso de las comunidades wichí, las demandas no se vinculan tanto a los contenidos que se imparten en la escuela o a la necesidad de un reconocimiento de la propia cultura, sino que se relacionan más al logro de un mayor reconocimiento social, a la participación en la cooperativa escolar y al proceso de designación de los maestros especiales de modalidad aborigen.

Los representantes wichí, a diferencia de los mbyá guaraní, argumentan que la escuela debe enseñar tanto la cultura y lengua de los “blancos” como la de la propia comunidad, y consideran que son los maestros especiales de modalidad aborigen (MEMA) los encargados de hacerlo. También demandan que los MEMA han de ser de la propia comunidad y no de otras, ya que existen distintas variaciones dialectales del wichí que deben ser respetadas de modo que no impacten negativamente en los niños. Con énfasis reivindican que el MEMA no sólo debe obrar como traductor, sino que debe enseñar a leer y escribir en wichí.

La incorporación reciente de estos maestros especiales en las escuelas estudiadas logró distender algunas de las tensiones existentes con la institución escolar. En ellos, la comunidad ve un aliado y deposita su confianza. Los maestros especiales constituyen también el “control” de la comunidad dentro de la escuela:

“Porque viste que nosotros somos aborígenes, poco entendemos. [...] No se entiende el idioma de los blancos. En cambio, a los MEMA se les enseña como se llama éste, y los chicos van avanzando porque acá los maestros son gente blanca y hacen lo que ellos quieren con los chicos, les tratan mal [...] y otras veces los chicos están mal alimentados.”

Padre wichí

Los padres en las comunidades wichí sostienen que les gustaría que la escuela enseñara tanto la lengua wichí como contenidos vinculados a su cultura. De manera similar a sus líderes, consideran que las tradiciones culturales se han ido perdiendo y que sería positivo que la escuela contribuyera a mantenerlas vivas.

Sin embargo, la enorme mayoría de los entrevistados que reconocen la necesidad de que la escuela imparta conocimientos vinculados a la propia cultura, no logran definir cuáles. Son muy pocos los testimonios que pueden dar alguna precisión mayor en torno a contenidos concretos.

“No tiene que perderse eso, las cosas de la cultura, por ejemplo, las costumbres, las comidas, digamos comidas naturales, todo eso, las medicinas naturales, todo eso. Porque no sabemos hasta qué punto seguiremos teniendo medicamento, personas del hospital, si hasta cuándo seguiremos teniendo, ponele, alimentos comestibles del centro del pueblo, así que tenemos que, es importante que el maestro aprenda y enseñe a los chicos las comidas de los antepasados. Tenemos muchos alimentos naturales del monte, por ejemplo, los frutales, la algarroba. Esperemos que se enseñe.”

Padre wichí

“Hay maestros en otras escuelas que están enseñando cómo se siembra, y tienen unas gallinas. Acá estaría bien que enseñen eso, y nos hace falta la música indígena, los instrumentos tradicionales, lo nuestro.”

Padre wichí

“Sobre los tiempos pasados de nuestros abuelos, porque los chicos no saben cómo nuestros abuelos o nuestros antepasados cómo vivían, la mayoría de los chicos no saben.”

Madre wichí

Estas demandas por la incorporación de aspectos culturales y por una enseñanza bilingüe están frecuentemente acompañadas por quejas sobre el actual aprendizaje de los niños y las niñas, en particular en lo que hace a la lectoescritura en español.

Los testimonios son indicativos de la existencia de opiniones y posiciones diferentes en las diversas comunidades respecto al significado y alcance de la interculturalidad en las escuelas. Si bien todos los pueblos demandan respeto, reconocimiento y reparación, existen diferencias sobre cómo definen los alcances y contenidos de la educación intercultural bilingüe.



Capítulo 8

La experiencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes

En base a las entrevistas en profundidad y a los grupos focales con adolescentes, en este capítulo se examinan sus opiniones, perspectivas y experiencias en relación a su paso por la escolaridad. También se focaliza en sus dificultades, sus sentimientos en relación al apoyo de docentes y familiares, sus valoraciones sobre los beneficios y su percepción de la utilidad de asistir a la escuela. Asimismo, se indaga sobre las expectativas y experiencias educativas en instituciones fuera de la comunidad, de modo de poder identificar aquellos aspectos que deberían tenerse en cuenta para mejorar la situación educativa de estos jóvenes.

La experiencia educativa en las escuelas de la comunidad

El ingreso a la escuela primaria constituyó, para la mayoría de los adolescentes mbyá guaraní y wichí entrevistados, la instancia en la que comenzaron a tener un contacto fluido y cotidiano con la lengua española.

Es por ello que, aun cuando casi todos los jóvenes indicaron que les gustaba ir a la escuela, los primeros años suelen ser recordados como extremadamente difíciles, en particular debido a las limitaciones para comprender a los docentes y, por ende, para dar sentido a las prácticas escolares cotidianas.

—¿Te costaba?

“Más o menos... Algunas cosas que yo no sé cómo responder a las preguntas que me hacía la maestra. Las letras que ellos escriben es lo que no entiendo.”

Varón mbyá guaraní, 14 años

“Sí, me resultó difícil [aprender español]. Me costó más porque había algunos maestros que hablaban en castellano y nosotros no podíamos entender. No había nadie que ayudara a los alumnos. Hablar en castellano me resultó más difícil [que escribir o leer]. En tercer grado empecé a hablar en castellano, a comprender un poco.”

Mujer wichí, 16 años

Para la mayoría, el aprendizaje del español ha sido una labor lenta. Son frecuentes los relatos de quienes recién después de haber asistido por años a la escuela comenzaron a comprender las consignas y explicaciones de los maestros, a poder leer y entender lo escrito en el pizarrón, así como a dar sentido a lo que copiaban en sus cuadernos.

Asimismo, el aprendizaje de la lengua constituyó un proceso transitado en soledad por muchos niños y niñas cuyos padres y hermanos carecen de las herramientas y los conocimientos para poder acompañarlos y ayudarlos. Los niños y las niñas, con cierto pudor por el escaso manejo del idioma, suelen sentir vergüenza para manifestar sus dificultades durante la clase y pedir ayuda a sus maestros.

En estos contextos, los adolescentes ponen en evidencia que las habilidades, la formación y el compromiso de los docentes se vuelven aún más indispensables para poder identificar cuando un alumno no entiende.

“Los maestros enseñaban bien pero los chicos son [...] les costaba. Y yo como tenía amigos, ellos me decían a mí que no lo entendían.”

Mujer wichí, 15 años

—Cuando había algo que no entendías que la maestra te explicaba, ¿a quién le pedías ayuda para que te explique?

“A un amigo.”

—¿A la maestra no le pedías?

“No.”

—¿Y tus compañeros a quién le pedían ayuda?

“A mí y a otros.”

—¿No le preguntan a la maestra?

“No.”

Varón wichí, 16 años

“Todas las cosas que me enseñaban era difícil porque no sabía escribir bien, pero ahora ya que me ayudaban de ahí aprendí bien. Lo que me enseñaban los maestros me han hecho saber, porque tenía a mis hermanos que me ayudaban.”

Mujer mbyá, 15 años

“Me iba más o menos.” [Ríe]

—¿Te costaba?

“Sí, me costaba.”

—¿Y entendías lo que los maestros te enseñaban?

“No, más o menos.”

—Y cuando no entendías algo, ¿a quién le pedías ayuda?

“A mis compañeros, nomás.”

—¿Y a tu maestra no le pedías ayuda?

“No.”

—¿Por qué?

“No sé.” [Risa nerviosa]

Varón mbyá, 17 años

“Sí, a veces me iba bien y a veces no. Me costaba aprender un poco el castellano. [...] Si necesitaba ayuda no le pedía ayuda a nadie, nadie me ayudaba.”

Mujer mbyá, 16 años

“[Estudié] hasta que yo tenía trece años y después ya no fui más. Parece que todos los chicos no quieren seguir en clase. Después dice que maestro no da, maestro no enseña, pero no es así, pero los chicos no entienden, a veces maestro se va y están jugando. Y eso el problema.”

Varón wichí, 18 años

El progreso es extremadamente lento, lo que conduce al desapego y desinterés por parte de los niños y las niñas y, consecuentemente, al descontento por parte de sus padres. En este sentido, es contundente el testimonio de una de las entrevistadas que actualmente está finalizando el quinto grado sin haber repetido nunca:

—¿Te gustaría ir a la escuela (secundaria) del pueblo cuando termines?

“Sí, cuando sepa leer. [...] Yo sabe, pero poquito.”

Mujer wichí, 14 años

Las dificultades de los niños y las niñas para concentrarse e interesarse en las actividades escolares se vinculan también con su falta de hábito para permanecer mucho tiempo en ámbitos cerrados. Sus viviendas son pequeñas y pasan la mayoría del tiempo al aire libre, circulando libremente por la comunidad. En este sentido, el inicio de la escolaridad también constituye la primera instancia en la que los niños y las niñas deben modificar estos hábitos y permanecer dentro de las aulas por períodos mucho más extensos a los que están acostumbrados. Por otra parte, las escuelas tienen aulas que, entre otras deficiencias, carecen de pupitres suficientes para todos los alumnos, no tienen ventilación adecuada y su acústica impide escuchar correctamente al docente. No es difícil anticipar que, en este contexto, los niños y las niñas pierdan concentración e interés, entren y salgan durante la clase y falten con frecuencia a la escuela.

De hecho, la mayoría de los adolescentes admite su alto ausentismo: dos de cada tres adolescentes mbyá guaraní y uno de cada dos wichí indicaron que faltaban a la escuela con frecuencia durante el ciclo primario.

Los motivos aludidos por los adolescentes para faltar a la escuela coinciden con los mencionados por los padres. Además de razones de enfermedad, son la falta de ropa limpia o en buen estado, calzado adecuado o útiles escolares, aun cuando ninguno de los entrevistados indicó que la escuela le exigiera código de vestimenta o comprar materiales escolares. Los jóvenes nunca señalan que sus padres se hayan preocupado porque faltaran con frecuencia a la escuela.

—¿Faltabas seguido?

“Sí.”

—¿Y qué hacías cuando faltabas?

“Jugaba, con mis compañeros y mis hermanos.”

—¿Y tus compañeros de grado faltaban?

“Faltan, faltaron mucho.”

—¿Y qué decían los maestros cuando faltabas?

“Se enojan.”

—¿Y tus padres?

“Nada.”

Mujer mbyá, 14 años

En el caso de las comunidades wichí, a los motivos de ausentismo recién mencionados se debe agregar el del clima hostil que perciben algunos niños y niñas en la escuela debido a recurrentes peleas con sus compañeros, aunque también por cómo se sienten tratados por algunos de sus maestros.

Prácticamente todos los padres, aun cuando explicitan que es importante que sus hijos estudien, les delegan actividades laborales y hogareñas desde temprana edad, incluso a expensas de su retraso en la escuela. Dichas responsabilidades incluyen, desde hacerse cargo de tareas domésticas como lavar ropa, cocinar, cuidar a hermanos, hasta atender huertas familiares, hacer artesanías y venderlas, y realizar trabajos no calificados de carácter temporario.

“Afuera yo trabajaba. Trabajaba, conseguía para comprar [...] y todo. En una estancia trabajaba cosechando. Toda la semana trabajaba, en la tarde. Por la mañana me voy en la escuela y a la tarde yo trabajaba. Y tenía nueve años.”

Varón wichí, 17 años

“Sólo hacía artesanías y empecé a vender, más o menos a los siete años.”

Varón mbyá, 18 años

“Trabajo en carpintería desde los diez años.”

Varón wichí, 17 años

“Yo trabajo de lavar ropa ajena para tener dinero, para comida y ropa. Hace mucho que hago eso, todos los días.”

—¿Y lo que te pagan?

“Yo lo di a mi mamá, nomás.”

Mujer wichí, 15 años

—¿Faltás seguido?

“Más o menos. En una semana faltó dos veces. Faltó cuando tengo ropa sucia para lavar, ropa mía, de mi mamá y de mi hermanito.”

—Y a vos te gustaría venir más a la escuela o te gusta quedarte lavando la ropa?

“Me gustaría venir.”

Mujer mbyá, 15 años

—¿Faltás seguido?

“Me preocupa mucho porque mi mamá no puede hacer los dos, son mellizos, y casi levanto y hago lo que mis hermanitos toman y comen y a veces casi me hace tarde para ayudar, a veces llego tarde, casi me

retaba la maestra. Y me retó, y ella me dijo por qué siempre ayudás, yo le dije porque es la salud de mi mamá. Me dijo por qué siempre estoy llegando, siempre llego la hora que entro. Y ahora ya estoy pensando que ya no voy más.”

Varón wichí, 16 años

“Sí, faltaba mucho cuando tenía que trabajar [cultivando la tierra para consumo familiar].”

Varón mbyá, 14 años

“A veces sí. A veces tenía que trabajar y a veces [...] no vendíamos muchas artesanías para comprar jabón para lavar la ropa, no había ropa limpia [...] por eso no íbamos.”

Varón mbyá, 18 años

“[Dejé de estudiar] por el problema económico. Me gustaría estudiar pero no pude, por problema económico. No pude ir más porque, ahí terminé, abajo, porque ahí está hasta sexto, y de ahí no pude porque nosotros teníamos que trabajar para encontrar forma para comprar útiles, esas cosas. [Ahora] a veces lavamos ropa de otras personas y ahí me dan plata para comprar para comer, o sea, para comprar ropa, esas cosas. [Pagan] por bolsa, como vos quieras, o si quiere por mes también te pagan por mes o por semana o por día. Mi mamá también, mi hermana también [lavan ropa para afuera].”

Mujer mbyá, 17 años

En la actualidad, la absoluta mayoría de los adolescentes mbyá guaraní trabaja confeccionando o vendiendo artesanías (85%). Adicionalmente, alrededor de uno de cada cuatro de ellos realiza otras actividades económicas por pago como, por ejemplo, lavar ropa, cuidar niños, trabajos de carpintería, o en tareas agrícolas. Además, realizan actividades domésticas y cuatro de cada diez trabajan en la carpida, cultivo o cuidado de animales para el consumo familiar.

En cambio, en las comunidades wichí, caracterizadas por contextos económicos más limitados, la proporción de adolescentes que trabaja y que por ello obtiene ingresos es inferior (37%). Entre ellos, la mitad produce o vende artesanías y los restantes se ocupan en actividades tales como jornalero rural, servicios de limpieza o doméstico y construcciones. En general, estas actividades se desarrollan en forma esporádica. Prácti-

camente todos sostienen que participan en actividades ligadas a la vida cotidiana en sus hogares.

Otro aspecto significativo que impacta en la continuidad educativa es el embarazo precoz. En los primeros años de la adolescencia, varones y mujeres comienzan a entablar relaciones con el sexo opuesto y a formar sus propias familias. La maternidad y paternidad a edades tempranas es una pauta socialmente aceptada tanto en las comunidades mbyá guaraní como en las wichí, y una de cada tres adolescentes ya es madre, lo que atenta contra la continuidad educativa.

“Yo para dejar mi escuela era porque me acompañé, tenía que trabajar.”

Varón mbyá, 17 años

“Yo dejé la escuela por motivo de trabajo [cuando formó pareja].”

Varón wichí, 16 años

“Abandoné cuando quedé embarazada.”

Mujer mbyá, 17 años

“Cuando la tuve la nena, cuando me embaracé estuve enferma como casi un mes, tenía problemas de salud. Dejé de ir, no pude ir y no fui más.”

Mujer wichí, 19 años

Aun cuando las responsabilidades laborales o familiares no compitan con la continuidad educativa, muchos de los adolescentes reconocieron haber perdido el interés por seguir estudiando. Para ellos, asistir a la escuela se convirtió en una de las actividades que pueden realizar durante el día, dependiendo del volátil interés o preferencia.

Un elemento clave es la falta de sentido otorgado a la educación. Este grupo de adolescentes no percibe que asistir a la escuela y continuar educándose vaya a cambiar sustancialmente su situación.

—¿Faltabas seguido?

“Sí. Porque no tengo ganas de hacer nada, por eso. No sé por qué. No tengo ganas de estudiar, a veces nomás. No me gusta ir todos los días.”

Mujer mbyá, 15 años

“Desde ahora dejé la escuela porque recién estoy aprendiendo a tocar esos instrumentos, me gusta entrar a la iglesia [anglicana]. Porque siempre me gusta tocar, yo toco el instrumento, el órgano, ya casi nunca me voy a la escuela.”

Varón wichí, 14 años

Los alumnos, a su vez, tienen la percepción de que la propia escuela hace oídos sordos a sus ausencias:

“Voy a cantarle a los turistas.”

—¿Y cuando estás en clase?

“Mi maestro, él viene a avisar a la profesora y yo fui a cantar.”

Mujer mbyá, 14 años

“Nos vamos por ahí, cuando practicamos algo evangélico.”

—¿Y los maestros qué dicen?

“Nada, ellos saben, me dejan ir.”

Varón wichí, 19 años

Por último, y sustentando la idea de que hay mucho camino por recorrer para fortalecer y otorgar sentido a la educación en las comunidades, es importante señalar que prácticamente ninguno de los entrevistados (incluidos aquellos que indicaron no faltar a clases) vinculó el hecho de ausentarse con retrasarse en la escuela. Sólo una de las adolescentes mbyá guaraní que asiste a una escuela fuera de la comunidad hizo una breve referencia al respecto.

Desafíos y obstáculos para la continuidad educativa

Los pocos adolescentes que completan la escolaridad primaria y procuran continuar estudiando deben hacerlo en escuelas fuera de la comunidad. A las necesidades materiales que esto genera se les suman las no materiales, la ansiedad y el pudor que implica incorporarse a instituciones que los adolescentes indígenas sienten ajenas, dado que allí la mayoría del alumnado no es indígena, y que sus compañeros y profesores no hablan su lengua:

“Iba solo nomás, no tenía compañeros de la comunidad. Había una sola chica de otra comunidad aborigen.”

Varón wichí, 16 años

Los sentimientos de enajenación llevan a que varios de los adolescentes mencionen que preferirían tener una escuela secundaria dentro de la propia comunidad:

“Yo quiero estudiar acá adentro, acá nomás.”

Varón mbyá, 17 años

Los relatos de las experiencias educativas de estos pocos adolescentes que comenzaron a estudiar fuera de la comunidad son muy relevantes, ya que se transmiten en las comunidades y se cristalizan en representaciones sociales sobre las dificultades del estudiar “afuera”. Estas representaciones con frecuencia actúan como un fuerte condicionante en las aspiraciones educativas de los adolescentes y de sus familias. En efecto, fueron varios los adolescentes y padres que brindaron argumentos basados en este conjunto de percepciones colectivas más que en sus experiencias concretas.

Si bien en general los adolescentes que siguieron estudiando tenían interés y deseo por hacerlo, la iniciativa fue de sus padres. Fueron contados los casos de quienes lo decidieron por sí solos. Como ejemplifican los siguientes testimonios, los padres constituyen los principales promotores de la continuidad escolar de sus hijos, a veces en oposición a las preferencias de los propios adolescentes.

“Mi familia me mandó.” [Si bien aclara que él tenía interés]

Varón mbyá, 18 años

“Yo con mi mamá. Mi mamá me dijo para mí que vaya a estudiar. [...] Yo quería.”

Varón mbyá, 19 años

“Lo que yo sé que mi papá quería que yo vaya con mi hermana [que estaba ya cursando octavo grado, y aclara que ella también quería seguir estudiando].”

Mujer wichí, 18 años

“[Luego de completar el primario] ahí quedé en mi casa como un año; yo quería ir en secundario de turno noche, y no me recibieron, porque yo tenía menor de edad cuando yo tenía los trece años; ahí quedé en mi casa nomás, un año quedé en mi casa, sin hacer nada. Después cuando yo tenía los catorce años, ahí me fui en turno mañana, en octavo año. [...] No sé, porque mi madre me dijo que tengo que

ir; ella me obligó ir, y yo le dije que no porque no me gustaba, pero cuando me hacía ir me gustó.”

Mujer wichí, 18 años

“Porque mi papá me decía que quería lo mejor para mí, que estudiara bien. Él quería lo mejor para mí por eso estudié. Había algunas veces que quería dejar pero mi papá no quería. [Quería dejar] porque tengo mis hermanos, o sea yo por una parte quería ser como mis hermanos que no estudian. Ellos ahora no están estudiando. Yo quería ser como ellos, pero mi papá no me dejaba ser como ellos.”

—¿Por qué querías ser como ellos?

“Porque ellos su pasatiempo está estar en su casa, no ayudar las cosas, no ir a la escuela, eso estaba.”

—¿Te gusta ir ahora a la escuela?

“Sí, ahora estoy contenta, gracias a mi papá.”

Mujer wichí, 16 años

Los testimonios de los adolescentes reflejan un papel limitado de la escuela y los maestros para incentivar la continuidad de los estudios fuera de la comunidad. Sólo una de las adolescentes wichí entrevistadas reconoció y valoró el apoyo recibido por uno de sus maestros para continuar estudiando.

En las comunidades mbyá guaraní, en cambio, las referencias sobre el incentivo y apoyo de la escuela fueron algo más frecuentes. Algunos adolescentes también manifestaron haber recibido consejos por parte de sus docentes de continuar estudiando en la escuela nocturna para poder conciliar de manera más efectiva los tiempos escolares y laborales.

Es interesante señalar que a lo largo de los relatos de los adolescentes mbyá guaraní y wichí, la decisión de continuar estudiando se limita a lograr alcanzar una mejor comunicación con el mundo “blanco” o “criollo”.

Esta valoración restringida que tienen los adolescentes de la educación escolar refleja, por un lado, los limitados contextos socioeconómicos y de inserción laboral y, por el otro, las dificultades de las escuelas para transmitir a sus alumnos las potencialidades que tiene adquirir mayores niveles de educación formal. En síntesis, los adolescentes que acceden a estudiar fuera de la comunidad lo hacen principalmente por voluntad de sus familias, sin mayor información ni mayor claridad sobre por qué y para qué hacerlo. Esta situación conlleva una menor motivación para enfrentar los múltiples obstáculos que implica estudiar en escuelas integradas fuera de la comunidad.

Nuevas pautas, nuevas normas

Otro desafío que enfrentan los adolescentes cuando ingresan a escuelas localizadas fuera de sus propias comunidades es tener que adaptarse a su diferente organización, particularmente a nuevas pautas escolares y a una mayor exigencia académica, asociada al paso del nivel primario al secundario. Ellos comienzan a participar en instituciones escolares con una organización más compleja, con múltiples asignaturas y diferentes docentes. A su vez, las pautas de disciplina son más rígidas y las inasistencias son controladas de manera más estricta.

Este proceso de adaptación, que puede ser lento y difícil en la trayectoria de cualquier estudiante, es aún mucho más arduo entre los adolescentes indígenas dado que lo tienen que transitar en soledad. En efecto, tanto sus padres como hermanos o amigos carecen de los recursos o de la experiencia para poder acompañarlos y ayudarlos. El testimonio de una de las pocas entrevistadas que pudo recurrir a su familia para entender cómo se organizaba la nueva dinámica escolar ejemplifica las confusiones por las que atraviesan muchos de sus pares:

“Me costó mucho comprender porque, o sea, cada profesora entraba al curso, cambiar el horario. Mi hermana me daba un consejo que así era, así son las profesoras. Ella me dijo que así es, o sea, cada día hay que cambiar el horario de los profesores. Me daba consejos.”

Mujer wichí, 17 años

Además, en las escuelas fuera de la comunidad la mayoría del alumnado no es indígena. Esto significa que los adolescentes deben interactuar con pares y docentes que, en general, desconocen su lengua y códigos culturales. El tipo de trato y de vínculos con sus compañeros y profesores moldea el clima escolar con el que conviven cotidianamente, lo que eventualmente puede debilitar su apego con la escuela y la dedicación al estudio.

De los relatos sobre cómo es el día a día escolar surgen algunas diferencias entre los adolescentes mbyá guaraní y wichí.

La mayoría de los jóvenes mbyá guaraní indicó tener un buen trato con sus docentes, sentirse respetados y tratados de manera similar que el resto de sus compañeros. La relación con sus pares no indígenas es calificada por la mayoría como buena y cordial, y sólo unos pocos aludieron a que a veces se sentían burlados. Algunos jóvenes también declararon que sus compañeros los ayudaban en tareas escolares.

Sin embargo, prácticamente ninguno estableció vínculos más cercanos con sus compañeros no indígenas, ya sea haber desarrollado amistades o compartido actividades

y salidas conjuntas fuera del espacio escolar. Las razones de ello son varias. En primer lugar, los adolescentes se autodefinen de personalidad muy tímida, particularmente cuando tienen que interactuar en ámbitos ajenos a su cultura. Esto, en el espacio del aula, los lleva a sentarse solos, aislarse y limitar la comunicación con sus compañeros y, por ende, retrasar la formación de otro tipo de lazos. En segundo lugar, por sus intensos sentimientos de vergüenza y pudor tienden al aislamiento. Relato tras relato, los adolescentes puntualizaron las diferencias en el estado y la calidad de su vestimenta, de su calzado, de sus abrigos, y en sus posibilidades de adquirir materiales escolares.

Finalmente, otro aspecto importante que da cuenta de sus sentimientos de timidez y retracción para entablar relaciones con sus compañeros son sus limitaciones para comprender y expresarse bien en español.

“[En la escuela] todos te miran y tenemos vergüenza de eso. Los blancos sí tienen ropa limpia, y nosotros a veces sí vamos con ropa limpia, a veces, cuando tenemos plata.”

Varón mbyá, 16 años

“Los jóvenes no tienen ropa, ni calzado y tienen vergüenza de ir así [a la escuela], porque los chicos se les ríen y nos les gusta ir así, quieren tener ropa linda.”

Mujer mbyá, 17 años

“No tengo zapatos. Todos los días con la misma ropa, me da vergüenza, porque los otros están con la ropa linda.”

Varón mbyá, 14 años

“Hay algunos que no respetan, pero la mayoría son los que respetan. Porque hay algunos que se ríen, dicen que no sabemos hablar el castellano.”

Varón mbyá, 19 años

“O sea no tuve un problema [con los compañeros], pero me molestaban mucho, sólo los varones. Cuando yo quería estudiar, no quiero así que griten, no me gusta. Y los blancos no se quedaban quietos, se peleaban, tiraban algunas cosas en el aula, gritaban [...] me tiraban papeles.”

—¿Y vos no te defendías?

“No.”

—¿Y te hicieron algo más, alguna vez te dijeron algo?

“No, sólo eso.”

Varón mbyá, 18 años

En el caso de los adolescentes wichí, las experiencias escolares dependen, en gran medida, de la modalidad de institución a la que asisten. Quienes concurren a escuelas regulares durante el turno mañana, recurrentemente manifestaron situaciones de maltrato y de discriminación por parte de sus compañeros debido a su condición de indígenas. La experiencia de quienes han asistido a escuelas nocturnas es diferente. Se trata de escuelas de adultos que aceptan estudiantes a partir de los quince años y que tienen una matrícula indígena algo superior a la de las restantes instituciones. En estos casos, no sólo se sienten respetados y comprendidos por sus docentes, sino que los costos que deben afrontar son menores debido a que les proveen los materiales. El trato entre compañeros es caracterizado como bueno y cordial, si bien tampoco se desarrollan vínculos más cercanos o relaciones de amistad. Es por estas razones, sumado a aspectos relacionados con el rendimiento que se analizan más adelante, que varios de los adolescentes que iniciaron sus estudios en escuelas diurnas prontamente se cambiaron a escuelas nocturnas.

“A mí me gusta esta escuela [la de la comunidad]. Porque allá [la escuela del centro] siempre cuando nosotros tenemos que ir, porque ya no es raza de nosotros, otro. Y ahí [en la comunidad] casi bien que si no tengo ropa, cuaderno, porque todos son iguales y allá ya no es lo mismo. Yo me gusta esta escuela porque como me gusta, aunque no tengo zapatillas pero igual voy con ojotas. Ya casi, y allá no es lo mismo. Porque la escuela que voy, ya casi todos los que hay son españoles. Y acá no, todos son wichí en ésta.”

—¿Cómo te llevabas con tus compañeros?

“[Con los chicos de su mismo grado] bien. Los otros [de otros grados] casi nos odian, los otros, casi nos tratan mal. No sé por qué será.”

Varón wichí, 16 años

“[Los profesores se enojaban y retaban] a los blancos porque a veces ellos nos tratan mal a los aborígenes, insultan, dicen cosas, que somos pobres, que no tenemos esto.”

—¿Y en la escuela nocturna?

“De lo que yo sé sí nos llevaban bien.”

Mujer wichí, 19 años

“Los profesores [de la escuela del turno mañana] no trataban bien, nos retaban porque no compraban fotocopia y todo eso. O sea los profesores, nosotros no entendemos, se enojan cuando no compramos, pero a veces en castellano le decimos que no podemos comprar porque somos pobres y no tenemos plata.”

—¿Y en la escuela nocturna?

“Cuando yo no tengo fotocopias, ellos me dan ahí.”

Mujer wichí, 18 años

“En turno mañana casi no le trataba bien a nosotros, en cambio en turno noche hay mucho aborigen pilagá que van. Ahí le trataron bien pero en turno mañana ya no, más o menos.”

Mujer wichí, 18 años

Rendimiento escolar, falta de apoyo y abandono

Otro de los grandes obstáculos que enfrentan los adolescentes una vez iniciada la cursada en escuelas fuera de sus comunidades es lograr responder adecuadamente a las exigencias escolares. En efecto, la mayoría de los entrevistados reconoce que la escuela les resultó muy difícil y que, por ende, les costaba seguir el ritmo en casi todas las materias.

“Me costó mucho, me costó mucho. [Mi hermana] la que hoy es jardinera, ella me ayuda en Matemática y en Naturales.”

Mujer mbyá, 15 años

“Sí, yo siempre llevaba las notas bien altas; por eso terminé el primario sin... yo nunca repetí, nunca recursé, nada... en primario. Pero en secundario sí, repetí, recursé.”

Mujer wichí, 18 años

“Difícil... Acá [en la comunidad] aprendí más que en el centro. Acá te enseñan más, entendés más.”

Varón mbyá, 16 años

Ahondando más en los motivos que provocan un bajo rendimiento surgen las dificultades para poder expresarse, entender consignas y comprender lecturas en español. Asi-

mismo, es también evidente que el alcance de la formación recibida en las escuelas primarias en sus respectivas comunidades resulta insuficiente para poder seguir el ritmo de las exigencias impuestas en las escuelas secundarias. Con ello nos referimos no sólo a los contenidos sino a que la socialización recibida en torno a las pautas de estudio es también significativamente más laxa. De esta manera, aun los pocos alumnos que tuvieron una trayectoria escolar relativamente exitosa y nunca han repetido en las escuelas primarias de sus comunidades no escapan a estas dificultades, resultándoles también difícil el pasaje y la cursada del ciclo medio.

Los problemas de rendimiento se expresan en la frecuencia en que estos pocos alumnos se llevan materias a examen y con la que repiten el año escolar. El bajo rendimiento suscita el desapego y un alto ausentismo que en la mayoría de los casos conduce al abandono escolar.

“Yo no repetí, sino abandoné.”

Varón mbyá 15 años

En el caso de los adolescentes wichí, que comienzan a estudiar en el turno mañana o en el turno tarde, generalmente antes de abandonar transitan un período de cursada en escuelas nocturnas.

Paradójicamente, pocos son quienes vinculan su abandono escolar a las exigencias académicas o a su bajo rendimiento. En general, el motivo más aludido de abandono es el económico, más específicamente, la falta de recursos para adquirir los materiales y la vestimenta adecuada para asistir a la escuela.

“‘Y yo quiero estudiar, yo quiero seguir’, y ella dijo que sí, y habló con el cacique. Y después, me faltaba calzado, y mi mamá me dijo: ‘Dejá, nomás, y cuando vos tengas todo, ropa, calzado, vas a seguir’. Y yo no me fui.”

—¿Y pensás que vas a volver a estudiar?

“Sí, para hablar, para vender las artesanías a los turistas.”

Varón mbyá, 18 años

“Mi papá no tenía mucha plata, o sea, mi mamá tenía a veces para comer y para comprar útiles no le alcanzaba y yo cuando trabajé no sabía o sea se compra una fotocopia.”

Mujer wichí, 15 años

“No tengo nada que hacer y a veces mi papá me dice por qué no va a la escuela y yo le digo [...] porque tengo que ir a pie y a veces no voy la escuela porque se pone frío.”

Varón wichí, 16 años

“Yo no quería dejar de estudiar pero yo dejé porque no tenía más ropa ni zapatillas, por eso nomás.”

Varón mbyá, 15 años

Como se viera anteriormente, son muy pocos los adolescentes que han recibido una beca escolar. Si bien la necesidad de becas es generalizada, es aún más apremiante para poder estudiar fuera de la comunidad, como lo ilustra el caso de una adolescente wichí. La joven tiene dieciocho años y asiste al segundo año del secundario en una escuela nocturna (acelerada). Aunque le falta sólo un año para finalizar sus estudios mencionó en reiteradas ocasiones que quiere abandonar la escuela debido a que no posee ningún tipo de ayuda (a pesar de que muchos de sus compañeros sí reciben becas) y, por ende, se le hace difícil trabajar y estudiar al mismo tiempo:

“El año que viene voy a terminar de estudiar, pero yo quiero dejar; en secundario voy. No es que quiero abandonar, pero quiero trabajar, viste. Si yo trabajo, porque a veces nosotros tenemos examen, y si tengo que estudiar todos los días, por eso no puedo trabajar. Y así tengo que elegir, ponerle que me guste trabajar o estudiar; lo que más me gusta, me gustaría tener plata, y abandonarle la escuela. [...] En esta zona es difícil conseguir trabajo; tengo que lavar la ropa, o planchar, o barrer, y así; diez pesos a la tarde por día; y es poco, pero cuando voy a la escuela ni diez pesos ni un peso no tengo.”

Mujer wichí, 18 años

En síntesis, la trayectoria escolar de los pocos adolescentes que logran estudiar fuera de su comunidad se trunca prontamente. Los motivos son diversos, y no sólo de carácter económico. Incluyen también la escasa preparación adquirida en el nivel primario para poder afrontar las exigencias académicas de las nuevas escuelas, la carencia de una metodología de estudio y la ausencia de la práctica de asistir rutinariamente. Si bien ir a escuelas integradas no es experimentado como hostil, tampoco les resulta altamente amigable en este contexto.



Capítulo 9

"Porque son de otra cultura"

Según la Ley 26206 de Educación Nacional (capítulo IX), la educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo que se propone contribuir a preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua y la cosmovisión e identidad étnicas. Sin embargo, no resulta una tarea sencilla definir o sistematizar los contenidos, los valores, las formas de comportamiento y organización, las actitudes y los rasgos en general que forman parte de una cosmovisión, cultura o identidad.

En el estudio, los entrevistados, tanto en las comunidades indígenas como en las escuelas, definen los rasgos culturales propios y ajenos de una manera simplificada, basada en las diferencias, es decir, en aquellos rasgos del "otro" reconocidos como opuestos a los propios. Si bien estas miradas se basan en las experiencias personales y en los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo, no siempre están exentas de pre-conceptos y prejuicios.

El trabajo en contextos en los que se encuentran dos culturas diferentes demanda explicitar estas miradas entre "unos" y "otros". Por dicho motivo, este capítulo intenta poner de manifiesto algunas de las concepciones, dificultades, y hasta justificaciones, que directivos y maestros dicen encontrar en el trabajo cotidiano con una cultura diferente en comunidades indígenas. Complementariamente, se propone también identificar cómo dirigentes, padres y madres de las comunidades miran la labor escolar y el logro o alcance educativo en general.

La situación lingüística

Como ya se señalara, los pueblos mbyá guaraní y wichí han conservado la lengua original como primera lengua. Los niños y las niñas nacen y crecen en hogares en los que cotidianamente se habla en su lengua original. Y, si bien el aprendizaje del español se realizará en la escuela, sus contactos iniciales han sido a partir de la televisión, la radio y la venta de artesanías. Estos vínculos con el español les permiten una interacción básica con el mundo de los blancos.

El problema en la adquisición de una nueva lengua (el español) emerge en la escuela cuando se la enseña, se la evalúa, se pretende certificar su dominio y validar la adquisición de conocimientos en dicha lengua, como si fuera la primera, sin abordar este proceso como uno real de enseñanza bilingüe:

“El primer grado lo hacen en dos años.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Esta manera de desenvolverse en castellano ellos lo están logrando del quinto grado en adelante. En sus casas ellos hablan en wichí. Entienden el castellano, pero no es un medio de comunicación. Yo les pregunto si hablan en castellano, y ellos me dicen que generalmente si hay un blanco sí, pero si no, no.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

Si bien no ha sido objeto de este estudio, es preciso mencionar que las lenguas indígenas poseen una serie de particularidades y que por dicho motivo abordar la cuestión del bilingüismo exclusivamente a partir de la traducción directa y literal de los contenidos escolares resulta simplista y limitado. Las lenguas indígenas se expresan no sólo con el contenido de los términos sino también con el empleo de los silencios, las modalidades y los sentidos propios de la comunicación.

Pautas de organización y concepción del tiempo

La vida cotidiana en las comunidades se organiza alrededor del desarrollo de actividades que no se rigen por un tiempo estricto y pautado como el de las escuelas. De acuerdo a directivos y docentes, en las comunidades la noción que prima en la organización del tiempo es la de la necesidad o el deseo, pero no la obligación:

“Si yo le digo a un blanco, vamos a suponer que a vos te digo a las ocho, a las ocho vos estás. Y eso, por ejemplo, el horario es, es como que nosotros no tenemos apuro. Ustedes [los blancos] tienen que andar de acá para el otro, tienen mil cabezas.”

Auxiliar docente y miembro de la comunidad mbyá guaraní

“Lo que pasa es que en la comunidad, ellos no están acostumbrados a los límites, entonces el hecho de tener algo cerrado, un salón, donde tengan que trabajar, ya es para ellos como asfixiante.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Esta laxitud percibida en el manejo del tiempo de los niños y los padres de las comunidades genera un problema concreto en relación al cumplimiento de las pautas escolares, que se caracterizan por una organización estricta de horarios. Por ello es mencionada por los maestros como una de las principales causas del retraso de los chicos en la llegada a la escuela y de las inasistencias reiteradas.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los miembros de las comunidades wichí, ninguna de las demandas de la dirigencia indicó como problemática la dificultad en el cumplimiento de las normas escolares (alto ausentismo, llegada tarde de los alumnos y no cumplimiento de las jornadas). En el caso de las comunidades mbyá guaraní, por el contrario, los caciques entrevistados se refirieron espontáneamente a estos problemas señalando que es la propia escuela la que tiene que dar el ejemplo y de ese modo inculcar pautas de responsabilidad en los padres.

“Cada comunidad es la responsabilidad libre, y nosotros por ejemplo en nuestra hablamos mucho con los docentes. Hay muchas cosas que los docentes aún no hemos podido de ajustarle varias cosas. Temas de horarios, nosotros decimos a las ocho y media tiene que dar clases, a las ocho y media tiene que ingresar y no que a las ocho y media todavía los chicos estén corriendo, y recién a las diez empiecen a poner en fila. Entonces también esa responsabilidad, parte, es la que a veces tiene la directora... Aunque haya uno, tiene que empezar a ese horario para que los padres también tengan la responsabilidad... Porque por ahí cuando uno habla con los docentes, los docentes dicen: ‘Eh, porque son de otra cultura, y nosotros no nos queremos meter’. Nosotros queremos que ellos se metan en realidad, porque para eso decimos que no vayan a la escuela directamente.”

Cacique mbyá guaraní

Esta percepción de que parte de la responsabilidad del incumplimiento de las normas es de la propia escuela es compartida por el otro cacique entrevistado. Ambos consideran que los docentes y directivos deben ponerse más firmes a la hora de hacer cumplir el horario de entrada escolar.

Contrariamente a la perspectiva de los líderes, maestros y directivos, los padres consideran que sus hijos no faltan seguido a clase y, si lo hacen, es mayormente porque están enfermos. Ellos señalan:

“Faltan cuando están enfermos, sólo eso. Pero yo siempre vengo a avisar la maestra por qué es que no vienen la escuela. A veces un día, dos días. A veces agarraron así muchas tos y muchas fiebre. Cuando tiene eso.”

Madre mbyá guaraní

“Sí, a veces sí [falta], cuando está enfermo. A veces, por ahí tiene fiebre y no va a la escuela.”

Madre wichí

La centralidad de la comunidad

La organización de la vida social y en parte económica de estos pueblos es comunitaria, con fuertes figuras de autoridad. En general, la propiedad de las tierras en las que se asientan tiene un carácter comunal y sus organizaciones actúan en pos de que lo que obtengan o logren se distribuya entre sus miembros. Directivos y maestros ven que, si bien cambios en las costumbres de producción han ido modificando algunos aspectos de la vida cotidiana, los integrantes de las comunidades conservan actitudes y comportamientos que subsumen el pensamiento individual y las decisiones familiares a lo comunitario.

“La escuela se relaciona con un cacique o un chamán, la familia no cumple un rol fuerte en la educación, ellos también deben desarrollar protagonismo y autonomía.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Una característica que distingue a las comunidades que participaron en el estudio son sus formas de liderazgo, diferencia que le imprime especificidades a la comunicación entre la escuela y la comunidad. En las comunidades wichí conviven diversos modos de liderazgo, ya que a la autoridad ancestral del cacique se suma la del representante

legal, quien es el que conduce los aspectos públicos y quien tiene mayor vinculación con el poder político. En las mbyá guaraní, en cambio, los líderes indiscutidos son los caciques, quienes son elegidos por los miembros de la comunidad, y son quienes concentran tanto el poder interno como las relaciones de orden público.

El papel de los padres y el ejercicio de su autoridad

Presumiblemente, según los docentes, debido al estilo de organización en el que prevalece lo comunitario por sobre lo individual, el ejercicio de la autoridad paterna es algo diferente al que están acostumbrados; es más laxo y menos controlador.

Existe una clara distinción de roles entre mujeres y varones, y las primeras son quienes acarrear con una mayor carga de trabajo cotidiano. La autoridad de los padres (y madres) parece definirse a partir de otros criterios y no por la imposición de límites y disciplina, claros en el ejercicio de la autoridad paterna y materna en la cultura dominante. Esto no implica que los padres desatiendan a sus hijos. Muy por el contrario, padres y madres manifiestan un alto nivel de preocupación cuando el comportamiento de sus hijos no es el apropiado y con frecuencia esperan que sea la escuela o los líderes de la comunidad quienes les establezcan límites.

“Ellos, por ejemplo, agarran una cierta edad, entre nueve años, diez años, entonces las nenitas como que se creen señoritas y los varones ya hombrecitos, entonces como que se mandan solos a la calle. Esa independencia lo tienen a muy corta edad.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

“Entonces, esta vez ellos pidieron tener una reunión de padres, porque ellos no pueden manejar a los chicos, se les estaba yendo de las manos. Hicimos una reunión que vinieron muchos padres, estaba lleno, y querían que nosotros les cortemos estas celebraciones que estaban haciendo. Pero [...] que eso lo tienen que hacer ellos como padres, que son los padres los que tienen que educar y poner límites a los hijos, no los docentes. Además, si yo hiciera eso, si vamos a lo legal, yo estaría discriminándolos, queriendo que ellos hagan nuestras costumbres y nuestras normas.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

La escuela considera que, debido a esta situación, es difícil que los padres se constituyan

en sus aliados e inculquen pautas de responsabilidad y cumplimiento de ciertas normas en los niños. Ante la pregunta de qué es lo que hacen los docentes ante las faltas recurrentes de los alumnos, un maestro señala:

“Me acerco a su domicilio para interiorizarme [por qué estaba faltando a la escuela]. Lo que pude ver es cómo los padres dan absoluta libertad a sus hijos, es decir, no les ponen límites. En una oportunidad había un alumno que no asistía; le pregunté a su padre por qué el niño no iba a la escuela, éste me respondió que no sabía. ‘Preguntale, le dije, vos sos el papá’. Dialogaron en su lengua y el padre me responde: ‘Dice que no tiene ganas’.”

Docente de escuela de comunidad wichí

La temprana formación de la pareja y la familia

En las comunidades está difundida la pauta de embarazo precoz y la formación temprana de familias. Si bien docentes y directivos recalcan la relevancia de la familia en estas comunidades, también señalan a esta pauta de formación familiar como una de las principales causas de deserción de la escuela.

“Las chicas se casan muy jovencitas, a los doce o catorce años. No terminan de llegar a quinto, o a veces sexto, y ya se casan. Los varones se casan a los catorce o quince. Si terminan sexto, las nenas no siguen estudiando, si alguno sigue, va al centro, son varones. Mientras están estudiando no hay diferencia de rendimiento, capacidad o dedicación entre varones y mujeres, pero una vez que se casan, las nenas abandonan.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

La alta movilidad territorial

En las comunidades mbyá guaraní, la movilidad geográfica de sus miembros, tanto en forma temporaria como permanente, es más frecuente que en las wichí. Esta conducta típica de trasladarse a comunidades vecinas o a países limítrofes conlleva, según docentes y directivos, ausencias prolongadas de los niños a la escuela.

En algunas circunstancias, las autoridades escolares hicieron acuerdos con el cacique para que los líderes de la comunidad controlaran el ausentismo y las llegadas tarde de los niños y adolescentes.

“Faltan mucho porque suelen irse a otras comunidades o a Paraguay por períodos prolongados. Hay chicos que en segundo grado, a pesar de haber faltado muchísimo, se los hizo pasar de grado y eso trae dificultades porque están atrasados. Además del problema de las faltas, está el de las llegadas tarde. La mayor parte de los chicos llegan tarde, se pierden varias horas de clase al día. La única forma que dio resultado para que no lleguen tarde fue mandarlos a buscar por el cabo. Se ha hablado con el cacique, se hicieron reuniones, durante un tiempo vinieron temprano, pero ahora tienen un problemita interno en la comunidad y los chicos están llegando tarde de nuevo.”

Docente de escuela de comunidad mbyá guaraní

Cuidado de la salud e higiene personal

Otra de las diferencias que establecen los docentes y directivos en su labor cotidiana con comunidades indígenas se refiere a sus pautas de higiene y cuidado personal. Ellos señalan que niñas y niños, en general, carecen de estas pautas y sostienen la necesidad de inculcarlas, no sólo como hábitos en sí mismos sino fundamentalmente vinculados a la



prevención de enfermedades. Asimismo, si bien son respetuosos de la medicina ancestral que se emplea en todas las comunidades que participaron en el estudio, promueven la necesidad de integración con la medicina moderna.

“Por ejemplo, de lavarse las manos antes de comer, después de ir al baño [...]. Hemos logrado muchas cosas. Yo veía que los chicos venían muy sucios. [...] Yo dije a mi cacique que tienen que venir limpios, que tienen que peinarse, lavarles la ropa, limpios. Todo hemos logrado, y hemos logrado mucho, muchísimo. [...] Eso es una cosa que no te va a cambiar la vida, que no te va a cambiar tu raíz.”

**Auxiliar docente aborigen
y miembro de la comunidad mbyá guaraní**

“Algunas pautas hay que cambiar por el bien de ellos. Por ejemplo, en el último año se sabe de cinco muertes de niños de menos de un año porque las madres no se vacunan. [...] Hay que cambiar la figura del chamán por la del médico.”

Directivo de escuela de comunidad mbyá guaraní

Las suspicacias mutuas

Las imágenes mutuas que tienen aborígenes y no aborígenes en los territorios compartidos por estas comunidades presentan tensiones: impera la desconfianza. Miembros de las comunidades indígenas consideran “al blanco” como su enemigo, y los pobladores no indígenas de la zona consideran que a aquellos no se les puede confiar trabajos que involucren autonomía, responsabilidad y constancia.

La integración no parece ser un interés explícito de ninguna de las partes. Los miembros de las comunidades indígenas están aprendiendo a exigir derechos a través de representantes indígenas y no indígenas. Y a partir de ello, pareciera que las comunidades están expectantes de cambios de actitud por parte del “mundo blanco” sin perseguir una mayor integración social desde un afianzamiento de su identidad.

Algunos directivos y docentes opinan que los miembros de la comunidad no tienen, ni colaboran con, una propuesta de mayor integración:

“No sólo la lengua puede ser una barrera, sino sus pautas culturales. Por ejemplo, la cuestión del blanco. Para ellos eso sigue. Él les dice

que él no representa al que les hizo daño en el pasado, que tiene sangre india y sangre blanca, que el pasado ya quedó atrás y hay que ver lo que queda por delante, y tener una visión positiva. En la comunidad hay muchos predicadores del negativismo del pasado, y fabrican renegados sociales.”

Directivo de escuela de comunidad wichí

“Para las comunidades de frontera, esto es peor, aún quedan expuestas a usos y abusos a cambio de escaso dinero. La idea de tener una comunidad con costumbres autóctonas, encabezada por antropólogos que están en contra de cambiarles las pautas culturales, es imposible, va en detrimento de ellos mismos. Algunas pautas hay que cambiar por el bien de ellos.”

Directivo de escuela de la comunidad mbyá guaraní

Las tensiones derivadas de la interacción de dos culturas, la indígena y la escolar, con pautas marcadamente diferentes, tiene dos consecuencias principales. La primera es que, bajo el temor de generar conflictos mayores con la comunidad y entorpecer más la labor, los directivos actúan con una enorme cautela a la hora de intentar imponer límites. La segunda es que la escuela como organización no halla caminos alternativos sino que invierte la lógica de trabajo: en lugar de definir los resultados y planear las acciones en relación a ello, realiza acciones esperando ver algún resultado.

Si bien el esfuerzo de adaptación es mutuo, son las niñas y los niños los que hacen el mayor trabajo, ya que la escuela genera estrategias para fortalecer su retención y reduce expectativas de logro. La tendencia de este encuentro es hacia el fracaso escolar de los niños y su abandono temprano en su amplia mayoría.

Comentarios finales

A lo largo de este libro se ha puesto en evidencia el crítico estado de situación en lo que se refiere al ejercicio del derecho a la educación de las niñas, los niños y los adolescentes de las comunidades rurales mbyá guaraní y wichí que participaron en el estudio llevado a cabo por UNICEF Argentina, en alianza con el Centro de Estudios de Población y la Asociación de Juventudes Indígenas.

Lo reflejado en estas páginas, junto con la información secundaria obtenida a partir de los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), constituyen alertas para el Estado y la sociedad toda. Los niños, las niñas y los adolescentes pertenecientes a pueblos mbyá guaraní y wichí ingresan al sistema escolar primario más tarde, permanecen en él por menos tiempo y reciben una educación insuficiente. Además, enfrentan una serie de obstáculos que les impide mayoritariamente avanzar en el nivel medio, que es obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional.

Es importante señalar que la situación de déficit educativo está también fuertemente vinculada a la histórica postergación social de estos pueblos y a las limitadas posibilidades que les brinda el entorno en el que se asientan las comunidades. Los contextos analizados exhiben complejas interrelaciones entre etnia, pobreza, exclusión, ruralidad y educación deficitaria que urge revertir en pos de la infancia y de la adolescencia indígenas que hoy tienen vulnerado el derecho a la educación.

Los indicadores sociales y laborales examinados han puesto de manifiesto el contexto de exclusión social en que se encuentran las familias que intervinieron en el estudio. Las fuentes de sustentación económica de los hogares son escasas e inestables, su subsistencia, por lo tanto, depende en gran medida de la asistencia y el apoyo provenientes de organismos públicos y privados. Dentro de este contexto, las familias tienen serias dificultades para afrontar los gastos mínimos necesarios para que sus hijos asistan y permanezcan en las escuelas.

En tal escenario crítico se insertan establecimientos educativos que, a su vez, no alcanzan a cumplir las metas de inclusión y buenos logros de aprendizaje. Esto exige, por un lado, nuevas y más articuladas acciones de apoyo y asistencia a las escuelas, y también programas sociales efectivos destinados a las familias y a la infancia. La integralidad en la mirada y la articulación de la acción entre las políticas –requisito de un enfoque de derechos para la meta de una educación de calidad e inclusiva para todos– es una condición prioritaria en la población indígena que habita en comunidades rurales.

Junto con la problemática social y económica general que presentan estas comunidades, existen otros nudos críticos que atentan contra el ejercicio del derecho de los niños, las niñas y los adolescentes a recibir una educación de calidad, bilingüe e intercultural.

Un tema que emerge a partir del análisis del estudio es el referido a las tensiones y los límites que tanto los miembros de las comunidades como los funcionarios encuentran para el desarrollo de la acción educativa. Esto suele ser resultado de desconocimientos mutuos, en ocasiones desconfianza, relaciones vinculares más o menos fluidas, que cada comunidad y su escuela construyen en su interacción. Una de las cuestiones culturales más relevantes a considerar en el diseño de acciones, programas y políticas es la dimensión de la participación de la comunidad, así como el diálogo respetuoso en un contexto donde las diferencias mutuas deben ser conocidas, comprendidas, respetadas e incorporadas en lo cotidiano, no desde lo negativo y limitante sino desde una visión inclusiva que aporte a la necesaria transformación en un marco de derechos y respeto de los pueblos. La situación de postergación de los miembros de estas comunidades no podrá revertirse si, entre otros factores, no se generan canales de diálogo fluidos o si, en nombre de las diferencias culturales, se postergan acciones imprescindibles para posibilitar el acceso y goce de los derechos básicos de la infancia.

Entre los principales problemas y desafíos detectados que tienen que afrontar la política educativa y la escuela se hallan los referidos a la propia dimensión intercultural, el estado de las escuelas y el equipamiento, los procesos de alfabetización cuando la población habla su lengua de origen, las tensiones entre la cultura indígena y la cultura escolar, los obstáculos para la asistencia, la permanencia y continuidad en la escuela de

la población infantil y adolescente, y cierto aislamiento de las escuelas en relación a los órganos de gobierno, además de la necesidad de articular políticas públicas efectivas que coadyuven a modificar las condiciones de vida en general de la población que habita en las comunidades rurales indígenas.

Los desafíos de la interculturalidad

El estudio mostró que el alcance del concepto de interculturalidad y su puesta en práctica presentan ambigüedades y tensiones. Ya sea por los insuficientes niveles de definición en las políticas acerca de la interculturalidad o por cierto desconocimiento por parte de los actores escolares de su significado e implicancia, los directivos y maestros poseen un margen bastante amplio de discrecionalidad a la hora de definirla e impartirla. Se registran, entonces, nociones y prácticas que expresan distintos grados de reflexión y conocimiento en torno al significado del derecho a una educación intercultural, desde el mero reconocimiento y uso transitorio de la lengua nativa en el proceso de transmisión del español, pasando por la aceptación de las formas de ser y hacer, hasta la incorporación de aspectos de la cultura indígena como contenido curricular. En parte, esta heterogeneidad se vincula a que, salvo excepciones, los docentes no han sido suficientemente capacitados para el trabajo en contextos interculturales, así como tampoco en las exigencias que imprime la condición de ruralidad de la escuela.

Del estudio, aunque acotado, surgieron distintas perspectivas respecto de lo que líderes indígenas y padres demandan para la educación de sus hijos. Un aspecto, sin duda inquietante, es la percepción sostenida por algunos en torno a que si la escuela integra elementos culturales propios, descuidaría la formación necesaria para interactuar con el mundo externo y para hacer valer los derechos. De ser así, el precio a pagar por la interculturalidad en las escuelas sería el de una educación depreciada. Por otro lado, persisten otras opiniones sobre la necesidad de incorporar contenidos interculturales al currículo, tema, además, estipulado en las normativas vigentes como resultado de una larga lucha de los pueblos por su reconocimiento. Pero qué contenidos incorporar en el currículo escolar y de qué manera serán abordados es un tema que aparece aún como irresuelto.

Existe un amplio consenso sobre la necesidad de incorporar crecientemente y reconocer a las figuras del maestro especial de modalidad aborigen (MEMA) y el auxiliar docente aborigen (ADA) en el trabajo escolar, y de definir más claramente sus funciones. Coinciden líderes, familias, directivos y docentes, así como los propios adolescentes, respecto del rol clave que cumplen en esta y otras dimensiones los auxiliares indígenas en las escuelas.

El estado general de las escuelas en relación a infraestructura y equipamiento

Las escuelas estudiadas en las cuatro comunidades presentan deficiencias edilicias. Si bien la situación es bastante heterogénea, ya que va desde una escuela recién construida hasta otra en un estado crítico, todas precisan incorporar mejoras.

Los recursos pedagógicos y didácticos son a su vez escasos. Los recursos tecnológicos con los que cuentan son mínimos. Estas carencias atentan no sólo contra la calidad e integración social, sino contra el arraigo y la permanencia de los alumnos y las alumnas en la escuela.

La situación de los espacios destinados a los servicios alimentarios, ya sea para cocinar o para el almuerzo de los niños y las niñas, es mayoritariamente crítico, tanto como las formas de organizarlos y las prácticas alimentarias.

Dificultades para la alfabetización en contextos bilingües

Las alumnas y los alumnos de las escuelas primarias que participaron en el estudio inician su escolaridad con un escaso o nulo conocimiento del español. Esta situación le imprime al proceso de enseñanza y aprendizaje una serie de desafíos. Las prácticas concretas en materia de alfabetización bilingüe resultan de pujas y tensiones entre las directivas de los Ministerios de Educación, las características propias de las escuelas –fundamentalmente en cuanto a la formación de los recursos humanos con los que cuentan– y las relaciones con la comunidad.

La gran mayoría de los maestros tiene un muy limitado conocimiento de la lengua nativa, por lo que la comunicación con el alumnado es dificultosa. En estos contextos, los requerimientos de capacitación docentes resultan, por ende, mayores. Maestros y directivos manifiestan la necesidad de contar con herramientas pedagógicas y didácticas adaptadas a esta realidad, así como la de incorporar un mayor número de asistentes o maestros indígenas. En las escuelas, el uso de la lengua nativa es predominantemente instrumental, es decir, como medio para facilitar la apropiación del español.

La responsabilidad por resolver la tensión, presente en todos los contextos estudiados, termina recayendo en docentes y directivos que no poseen las herramientas apropiadas para hacerlo. Asimismo, las prácticas que se proponen para encarar un proceso de alfabetización bilingüe se ven frecuentemente enfrentadas a la presencia de variaciones dialectales que deben ser respetadas y a la carencia de estrategias pedagógicas apropiadas y de materiales didácticos pertinentes elaborados para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los reclamos de padres y líderes sobre el insuficiente manejo de la lengua española que sus hijos alcanzan en la escuela deberían llamar la atención y promover una seria reflexión en torno al bilingüismo y la necesidad de un buen abordaje en las aulas.

La tensión entre pautas culturales y normas escolares

Un problema común en las escuelas que intervinieron en el estudio es el de la falta de cumplimiento de los horarios de entrada y de salida, y el ausentismo. Esta situación conspira con los tiempos escolares, retrasando el proceso educativo en general, no sólo de quienes faltan o llegan tarde recurrentemente sino de los alumnos en su conjunto. Para directivos y docentes, los motivos principales que originan estos problemas son: las diferentes percepciones del tiempo y su manejo, la mayor permisividad de los padres en cuanto a las conductas de sus hijos, la presencia de intereses que compiten con la escuela –incluido el trabajo de niñas y niños– y un menor compromiso con la educación escolar, fundamentalmente debido a la carencia de un sentido y utilidad.

La tensión entre las pautas culturales y las normas escolares influye en la mayor laxitud de los directivos a la hora de poner límites. La tolerancia por parte de maestros y directivos a lo que ellos interpretan como diferencias culturales tiene, a su vez, como consecuencia un relajamiento de las expectativas y exigencias de logros escolares. Esta situación también tiene efectos negativos en la calidad educativa.

Los vínculos que se establecen entre las escuelas y las comunidades no siempre generan sinergias positivas. Es así como dependiendo del contexto, la interacción entre la escuela y la comunidad puede variar desde una aceptación y relativa colaboración a un conflicto más abierto. Líderes y padres con frecuencia culpan a la escuela por no hacer cumplir las reglas y, en contextos más conflictivos, se señala que son los propios docentes quienes llegan tarde o faltan con frecuencia.

El problema del trabajo infantil en estas comunidades es de gran magnitud y requiere una particular atención, ya que también obtura o inhibe las trayectorias escolares de niños y niñas. El trabajo infantil en las zonas rurales en general, así como en las comunidades indígenas en particular tiene una historia de arraigo. El hecho de que sea “una cuestión cultural” no implica que no deba ser elaborada con las comunidades para modificarla.

El derecho internacional –mediante la Convención sobre los Derechos del Niño y los convenios y las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo ratificadas por Argentina– más las normativas nacionales referidas a este problema –como la Ley 26061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, y la Ley 26206 de Educación Nacional, que lo considera– constituyen modificaciones legales sustantivas que otorgan nuevos compromisos en políticas, instituciones y funcionarios que se ocupan de la infancia respecto de la necesidad de prevenir y erradicar el trabajo infantil. El reto es

doble. Por un lado, el trabajo infantil se da en un escenario de extrema pobreza y, por otro, está combinado con pautas arraigadas de la cultura. Un tercer elemento a considerar para el abordaje del trabajo con las familias en acciones de prevención y erradicación es el bajo nivel de valoración que para algunas adquiere la educación.

Los obstáculos para la permanencia y la continuidad educativa

En las comunidades que participaron en el estudio, sólo una minoría de los adolescentes que culmina el nivel primario comienza a asistir al secundario, para, en general, abandonarlo muy tempranamente. Las razones de estas experiencias frustradas son múltiples, aunque tanto los propios jóvenes como sus padres enfatizan las carencias económicas como el principal motivo. Para que sus hijos e hijas salgan de la comunidad y asistan a una escuela media deben incurrir en una serie de gastos de transporte, vestimenta, calzado y materiales de estudio.

Un segundo aspecto significativo que atenta contra la continuidad educativa es el de los problemas que se experimentan cuando los adolescentes indígenas se exponen al contexto de escuelas integradas. Uno de ellos se vincula al bajo rendimiento que suelen presentar cuando acceden –producto de una base de educación primaria débil– y el otro, a las dificultades en los vínculos y ciertos niveles de discriminación. En cuanto al primero, no es infrecuente que cuando recién se integran a las escuelas fuera de la comunidad, los adolescentes indígenas tengan problemas para comunicarse y escribir en español. Se encuentran en un contexto en el que las exigencias son mayores y las normas y pautas de comportamiento más rígidas. En cuanto al segundo aspecto, la entrada a la escuela del nivel medio para muchos constituye la primera instancia de interacción cotidiana con compañeros y docentes fuera de su mundo indígena. En qué medida el contexto contribuya a aislarlos o a posibilitar una real integración será crucial en las probabilidades de continuar.

La necesidad de políticas integrales y escuelas que necesitan cambios

El trabajo realizado mostró la complejidad de la realidad social de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas. Esta complejidad hace evidente que para hacer efectivo su derecho a la educación se requieren cambios en las escuelas, pero también la activación de efectivas políticas sociales en las comunidades que rompan el círculo vicioso de la exclusión. Estas últimas exceden, en la dimensión de la atención, al ámbito escolar e integran tanto aspectos vinculados a la salud y a la protección, como al desarrollo comunitario y económico.

En las comunidades analizadas, por ejemplo, pudo detectarse que no se habían desarrollado programas de prevención y protección para la salud destinados específicamente a los adolescentes. Por ende, estas poblaciones no habían recibido información y/o formación en educación sexual integral, en problemas de adicción al alcohol o las drogas o sobre violencia doméstica. Estos aspectos, cruciales en la vida de los adolescentes, fueron señalados como problemáticos y preocupantes por padres y líderes de las comunidades.

Por otro lado, las oportunidades de los jóvenes, particularmente si se dan dentro de la comunidad, contribuyen a incrementar el valor otorgado a la educación. Cuando existen proyectos de desarrollo económico dentro de los ámbitos comunitarios, aquellos jóvenes con mayor iniciativa se sienten atraídos para participar en ellos, lo que contribuye a aumentar sus inquietudes educativas. Así, por ejemplo, la emergencia de proyectos de desarrollo en el sector del turismo, con actividades organizadas y dirigidas por miembros de la comunidad ha generado la inquietud en algunos jóvenes de mejorar su lectoescritura y comprensión oral, y de asistir a cursos de capacitación como guía de turismo. Asimismo, la reciente incorporación de jóvenes como asistentes docentes aborígenes en las escuelas primarias de comunidades ha estimulado el deseo y el interés de los adolescentes para continuar estudiando.

La situación de postergación social y educativa de la infancia y adolescencia de las comunidades interpela y demanda acciones que la reviertan sustantivamente. En este sentido, el enfoque integral del derecho a la educación invita a superar la tradicional visión sectorialista como única respuesta, así como también las antinomias “educación vs. asistencia”, “acciones universales vs. focalizadas”, para dar lugar en un mismo escenario tanto a políticas universales como a políticas específicas de protección integral del derecho a la educación.

La educación es un complejo proceso que incluye múltiples dimensiones, y en estos escenarios la exigencia es aún mayor, así como el compromiso de respuestas efectivas. Éstas deben considerar al sujeto de derecho, sostener un enfoque integral del problema, centrarse en un sujeto definido y, a su vez, no perder el sentido de lo comunitario, articular entre sectores, planificarse para el urgente y corto plazo, tanto como para el mediano y largo plazo, incluir sistemáticos monitoreos y evaluaciones de proceso y avances, promover la participación real, ser sustentables y comunicables sus resultados.

Es claro que estas metas exceden el rol del maestro o el director, quienes manifiestan que están relegando a última instancia la labor pedagógica para responder –con las limitaciones imperantes– a otras necesidades de la infancia que deben ser resueltas. Sin embargo, aun con apoyos de las instituciones locales para encarar los problemas emergentes del contexto que impactan negativamente en las trayectorias escolares, la

escuela también debe modificar sus enfoques, dinámicas y prácticas. Para ello requiere recursos humanos calificados y suficientes, apoyos sistemáticos y asistencia, equipamiento y mejoras edilicias. Es a su vez necesario definir lineamientos curriculares específicos y estrategias efectivas de alfabetización que promuevan el aprendizaje en las escuelas de las dos lenguas, la originaria y el español. Aparece, además, la necesidad de fortalecer los Institutos de Formación Docente en educación intercultural bilingüe y promover a los docentes indígenas y auxiliares docentes indígenas capacitados en las escuelas.

Los miembros adultos de las comunidades, líderes y familias, y la escuela necesitan renovar su compromiso por la educación. Muchas familias que no han podido culminar su escuela primaria desconocen el valor transformador de la educación. Se hace necesario alfabetizar y formar a aquellos miembros que lo requieran para que, a su vez, puedan interesarse y apoyar a sus hijos.

La situación de los adolescentes indígenas y su escolaridad amerita una atención también particularizada. Muchos cuentan con varias historias de repitencia, pocos son los que terminan la escuela primaria y menor aún es el porcentaje que continúa en la escuela secundaria. Esta transición interpela a la escuela primaria de la comunidad y a las escuelas secundarias que no siempre están formadas para recibir a población indígena.

Ausencia de recursos, baja formación de base, procesos discriminatorios y pautas socioescolares absolutamente diferentes enfrentan a los adolescentes a una serie de obstáculos que pocos pueden sortear. Los estímulos y apoyos sistemáticos que garanticen la transición y la continuidad educativa de los adolescentes indígenas tienen que ser prioridades en las políticas. En este sentido, las becas aparecen como un elemento retentivo, absolutamente necesario para todos y cada uno, aunque no suficiente.

Como se dijo, los datos derivados de la ECPI, así como los resultados del estudio interpelan fuertemente a la sociedad en su conjunto y al Estado. La legislación ha avanzado lo suficiente y genera una oportunidad para priorizar en las políticas públicas y de infancia a los pueblos indígenas. El papel que desempeña la educación es clave y abre puertas no sólo para el ejercicio y reclamo de este y otros derechos, sino para el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de las comunidades. El precio de preservar una cultura y la propia historia no puede estar de la mano de la exclusión. Los pueblos deben poder preservarse en una sociedad que tiene que reconocerse intercultural. La infancia y la adolescencia indígenas tienen todos los derechos, pero acceden a muy pocos, y hacerlos efectivos es una obligación impostergable para alcanzar una sociedad justa.

Anexo

La educación y los pueblos indígenas en Argentina desde la normativa

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), ambas de Naciones Unidas, se constituyen en referentes explícitos de la demanda de Educación Intercultural Bilingüe.

En Argentina, la fuerza legal de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas surge del reconocimiento constitucional, la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño y lo dispuesto en el Convenio 169 sobre Pueblos indígenas y Tribales (169) de la Organización Internacional del Trabajo (artículos 26 al 31). Ambos tratados gozan de jerarquía superior a las leyes.

En nuestro país, un hito importante respecto de la Educación Intercultural Bilingüe ocurre en 1985, cuando se sanciona la Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas. Esta ley establece la atención prioritaria y la necesidad de intensificar los servicios de educación y cultura en las áreas de las comunidades indígenas. Además, indica que los planes de educación deben implementarse resguardando y revalorizando la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional (artículo 14).

La Ley 23302 también determina que, en los establecimientos que se encuentran en las comunidades indígenas, la enseñanza debe asegurar los contenidos curriculares previstos en los planes de educación comunes y que el nivel primario se divide en dos ciclos. Así, en los primeros tres años, la enseñanza debe impartirse en la lengua indíge-

na materna correspondiente y el idioma nacional tiene que desarrollarse como materia especial. Además, los planes educativos y culturales deben implementar las siguientes acciones: a) campañas intensivas de alfabetización y postalfabetización; b) programas de compensación educacional; c) creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios, y d) otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente (artículo 17).

En cuanto a la formación de los maestros, esta Ley establece la capacitación sólo a los docentes primarios bilingües, capacitación que debe poner especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, y en la preparación de textos y otros materiales (artículo 16). El ente nacional de aplicación es el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación 24195, hoy derogada por la Ley de Educación Nacional 26206. La Ley 24195 incluyó el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales, el derecho al aprendizaje y enseñanza en su lengua con la participación de los miembros mayores de cada comunidad (artículo 5 q) y estableció también que desde el Estado nacional se debían promover programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones provinciales (artículos 2 y 34). El ente de aplicación de esta Ley era el Ministerio de Educación de la Nación y su implementación llevó a la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Posterior a la sanción y reglamentación de la Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas y de la Ley Federal de Educación 24195, los pueblos indígenas exigieron que el derecho a la educación intercultural y bilingüe tuviera rango constitucional, lo que lograron con el apoyo de los convencionales constituyentes. De este modo, la reforma constitucional de 1994 reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. A partir de esta reforma también se reconoce constitucionalmente el derecho de los pueblos indígenas a su identidad y a una educación bilingüe e intercultural.¹ Este espíritu se despliega en un amplio marco normativo nacional y provincial que garantiza el derecho a la educación de todos los habitantes.

Sin duda alguna, los tiempos han cambiado. Mientras que en 1853, cuando se sancionó la Constitución de la República Argentina y se forjó el sistema educativo nacional, se estableció que era atribución del Congreso conservar el trato pacífico con los indios y promover su conversión al catolicismo, a partir de la Reforma Constitucional de 1994, los pueblos indígenas pasaron a ser reconocidos como sujetos de derecho especifi-

cos, siendo una atribución del Congreso garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

La actual Ley 26206 de Educación Nacional, sancionada en 2006 luego de intensos debates que incluyeron a representantes de los pueblos indígenas, establece, entre los temas más destacados, los siguientes:

- El Estado nacional, como último garante del derecho a la educación, “fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales” (artículo 5), de conformidad con las pautas establecidas por la Constitución Nacional.
- El Estado garantiza el financiamiento del sistema educativo nacional (artículo 9).

Cabe destacar que los fines y objetivos de la política educativa nacional son, entre otros, asegurar una educación con igualdad de oportunidades y posibilidades; garantizar la educación integral; fortalecer la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales; garantizar la inclusión educativa; garantizar el respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes establecidos por la Ley 26061; garantizar el acceso, permanencia y egreso de los distintos niveles educativos asegurando su gratuidad en todos los niveles y modalidades (artículos 11 y ss.).

Se establece específicamente como un fin de la política educativa el asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos (artículo 17, inciso ñ), lo que se concreta también en la definición de la educación intercultural bilingüe (artículos 52 a 54). Conforme al texto de la Ley, esta modalidad ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, garantizada por el derecho constitucional a los pueblos indígenas. Este derecho involucra el acceso a “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. Asimismo, la educación intercultural bilingüe 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” (artículo 52).

Para favorecer el desarrollo de esta modalidad, el Estado será responsable de:

- Crear mecanismos de participación permanente para que los representantes de los pueblos indígenas puedan involucrarse en la definición de las estrategias de educación intercultural bilingüe (artículo 53).

- Garantizar la formación docente específica, inicial y continua en todos los niveles (artículo 53).
- Impulsar la investigación sobre los pueblos indígenas para la elaboración de la currícula y la utilización de materiales pertinentes (artículo 53).
- Promover espacios institucionales que permitan la participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (artículo 53).
- Propiciar prácticas educativas que incluyan valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales de los pueblos indígenas (artículo 53).

Los contenidos curriculares comunes serán definidos por el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación. Estos contenidos deberán promover “el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (artículo 54).

La Ley establece que el Ministerio de Educación será el encargado, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, de fijar y desarrollar las políticas de promoción de igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y marginación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (artículo 79).

En cuanto a los contenidos curriculares de todas las jurisdicciones, conforme el artículo 92 de la Ley, deberán contener, entre otros:

- El conocimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley 26061.
- El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.
- Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

La norma también prevé que los gobiernos provinciales deberán asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial, adoptando las medidas necesarias a tal efecto (artículo 121).

La Ley de Educación Nacional concibe a la educación intercultural bilingüe como modalidad. Dada su reciente sanción, las provincias aún se encuentran en proceso de elaboración de sus nuevas leyes de educación provinciales de acuerdo al nuevo marco legal nacional. Sin embargo, Formosa y Misiones cuentan con una legislación específica en lo que se

refiere a los derechos de los pueblos indígenas, particularmente el derecho a la educación. Ambas provincias han incorporado este reconocimiento en sus respectivas constituciones.

Formosa, en su última reforma constitucional en 2003, incluyó en el artículo 79 el reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas y les garantizó el derecho a su identidad étnica y cultural y a una educación bilingüe e intercultural. Asumió la obligación, en el artículo 93, de “determinar, conducir, ejecutar, supervisar, concertar y apoyar la educación del pueblo en todas sus formas, contenidos y manifestaciones”. A tal efecto, se contempla el dictado de las leyes e implementación de políticas educativas que deberán tener en cuenta, entre otras cuestiones, “que la educación impartida por el Estado en las comunidades aborígenes se realice en forma bilingüe e intercultural” (artículo 93, inciso 10, Constitución de la Provincia Formosa).

En Misiones, el 6 de noviembre de 2003, la legislatura provincial sanciona la Ley 4000, por la que se modifica el artículo 9 del título segundo, Capítulo único, de la Constitución Provincial: “La provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural del pueblo mbyá, garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, a ser impartida preferentemente por docentes y auxiliares indígenas”. De esta manera, a partir de la reforma se reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas y se establece expresamente su derecho a la educación bilingüe e intercultural.

Ni la provincia de Formosa ni la provincia de Misiones han adherido a la Ley 23302, y cuentan con leyes provinciales específicas que regulan los derechos de los pueblos indígenas, particularmente el derecho a la educación intercultural bilingüe.

En Formosa, la Ley 426, Ley Integral del Aborigen,² desde 1985, crea el Instituto Provincial de Comunidades Aborígenes. En el área de la educación, este instituto tiene el deber de elaborar, conjuntamente con el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación, la enseñanza bilingüe (español-lenguas aborígenes), planes específicos, reformulando los contenidos pedagógicos conforme con la cosmovisión e historia aborigen, y campañas de alfabetización. Además, está a cargo de la aplicación del sistema de auxiliares docentes aborígenes en el ciclo primario, becas estímulo para los aborígenes en condiciones de acceder al ciclo secundario y terciario, planes necesarios para la formación de docentes aborígenes, planes de estudios provinciales primarios y secundarios en las materias que se consideren pertinentes por las áreas específicas que contemplen temas encaminados a difundir el conocimiento de la cultura, cosmovisión e historia aborigen en todos los educandos de la provincia, y planes de estudio de términos reducidos con salida laboral.

Por otra parte, la Ley 1261, del 28 de noviembre de 1997, crea la Dirección de Educación del Aborigen, para dar cumplimiento a los objetivos y las etapas para la implementación de la educación bilingüe e intercultural en Formosa. Asimismo, a partir

de la promulgación de esta Ley, los Centros Educativos de Nivel Medio, Institutos de Formación Docente de nivel terciario y/o cualquier otro nivel de enseñanza serán denominados "para Comunidades Aborígenes", derogándose toda otra disposición que se oponga a ésta.

En consonancia con las normas descritas, la Resolución 1551/03 constituye, a partir de agosto de 2003, un Equipo Técnico Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (conformado por docentes capacitados en el área). El Equipo tiene el objeto de brindar asistencia técnico-pedagógica de manera sistemática, orgánica y funcional a las instituciones escolares a través de sus docentes aborígenes y no aborígenes, en vistas a la implementación de un enfoque educativo intercultural bilingüe que intente superar los cuadros de diglosia lingüística y sociocultural en sus diferentes aspectos y consecuencias, y que proporcione en cada comunidad un crecimiento cualicuantitativo del servicio. Para ello, los medios están orientados a la capacitación y orientación en enseñanza intercultural bilingüe a los docentes aborígenes y no aborígenes de escuelas de comunidades indígenas o con población aborígen, y, donde sea realizable, la incorporación de la lengua materna indígena como lengua de alfabetización.

Por su parte, Misiones cuenta con la Ley 2727 de Comunidades Guaraníes, por la que se crea la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes. Respecto a la educación, esta Dirección, con la participación del Consejo General de Educación, tiene las siguientes funciones: " a) [...] elaborar planes especiales de enseñanza primaria, secundaria y terciaria para las comunidades guaraníes, que se ajustarán a las siguientes pautas básicas sin perjuicio de oportunas ampliaciones y actualizaciones por parte de la autoridad de aplicación [...]; b) establecer programas especiales, bilingües para todos los niveles de enseñanza, donde se resguarden los valores espirituales y culturales de la población guaraní; c) utilizar las estrategias más modernas del bilingüismo para que los educandos puedan asimilar la lengua y la cultura argentina a partir del contexto lingüístico y cultural guaraní, que les permita integrarse a la Nación y a la Provincia sin perder su identidad de grupo étnico original" (artículo 20).

Argentina cuenta, a nivel nacional y provincial, con una gran cantidad de normas que garantizan el derecho a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas. Sin embargo, no siempre estas normas están armónicamente relacionadas o han sido actualizadas conforme progresó el reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, lo que dificulta su concreción a través de políticas públicas.

En este sentido, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es una herramienta que proporciona los estándares mínimos para la protección del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes indígenas, particularmente en cuanto a su derecho a una educación intercultural bilingüe, que se constituye

como referente para lograr una armonización legislativa que facilite la elaboración de políticas públicas integrales que conduzcan a un cambio sustantivo en el panorama actual de los pueblos indígenas.

Notas

1. El inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional de 1994 señala que corresponde al Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. *Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (subrayado nuestro).
2. La Ley 426, Ley Integral del Aborigen, de la provincia de Formosa, es reglamentada por el Decreto 574 del 6 de mayo de 1985, que a su vez ha sido modificado por Decreto del 4 de enero de 1986.

Anexo

Metodología de la investigación

Con el propósito general de conocer la situación educativa de las niñas, los niños y los adolescentes que habitan en comunidades indígenas,¹ el estudio combina diversas estrategias y técnicas de investigación, integrando datos cuantitativos primarios y secundarios con un análisis cualitativo de comunidades. El tipo de abordaje consiste en un estudio colectivo de caso (Stake, 2000), es decir, un estudio en profundidad de cuatro comunidades de los pueblos wichí y mbyá guaraní. Las dos comunidades de cada uno de los pueblos fueron elegidas tomando en cuenta dos requisitos necesarios para el estudio: debía tratarse de comunidades en las que residiera un número importante de familias y que contaran con una escuela primaria dentro de la comunidad y con una escuela de nivel medio relativamente cerca.

En muchos casos se entrevistó a varios miembros de una misma familia. En dichas ocasiones, la información fue ingresada una sola vez y los resultados aquí presentados no contienen datos repetidos ni de familias ni de individuos. De esta manera, se culminó obteniendo información para un total de 56 familias residentes en las comunidades mbyá guaraní donde residen 117 niños y adolescentes; y un total de 43 familias residentes en las comunidades wichí, donde residen 71 niños y adolescentes de entre cinco y diecinueve años.

Se optó por un estudio de caso colectivo, ya que se considera que a partir de la comprensión de las problemáticas específicas de cada una de las comunidades y de su

comparación sistemática, se obtiene un conocimiento más holístico de los nudos críticos y de los determinantes de la situación educativa en la que se encuentran los pueblos indígenas en su conjunto en la Argentina.

Con este propósito, durante el trabajo de campo se utilizaron múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores. Este abordaje, conocido como triangulación, incrementa el rigor, la complejidad, la profundidad y la riqueza del análisis (Denzin y Lincoln, 2000). Asimismo, contribuye a clarificar significados e identificar las distintas formas en que puede concebirse y percibirse un mismo fenómeno por parte de los diferentes actores sociales (Flick, 1998; Stake, 2000).

En base a esta perspectiva se privilegió realizar un estudio que diera voz a los distintos actores involucrados en las prácticas educativas, que por sus acciones, experiencias y valoraciones, contribuyen a dar sentido de la situación general en la que se encuentran los niños, las niñas y los adolescentes de las comunidades.

En cada comunidad se recolectó simultáneamente información referida a los hogares, las instituciones escolares que atienden a dicha comunidad, los padres y las madres con hijos en edad escolar (cinco a diecinueve años), los adolescentes entre quince y diecinueve años, y los líderes sociales.

De acuerdo a la naturaleza de los distintos objetivos de la investigación, se emplearon diversas técnicas de relevamiento de información, tales como entrevistas en profundidad, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, grillas de observaciones, grupos focales y evaluaciones de ejercicios realizados en clase por alumnas y alumnos de distintos grados.

El enfoque es, sin duda, interdisciplinario, ya que involucra no sólo un acercamiento sociológico a la problemática sino también educativo, integrando aspectos de la gestión y de los procesos de enseñanza, en particular sobre la alfabetización.

La información fue relevada por un equipo de investigación conformado por diez profesionales de las ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, especialistas en educación y en derecho), quienes participaron en el trabajo de campo durante 2007.

Padres y madres con niños, niñas y adolescentes en edad escolar fueron entrevistados con el propósito de examinar la situación social, económica y educativa de todos los miembros del hogar, conocer las experiencias educativas de sus hijos y dar cuenta de sus valoraciones y expectativas al respecto.² Esta indagación también incluyó sus opiniones acerca de la escuela y los docentes, los vínculos que con ellos mantienen y los principales problemas que perciben en los niños, las niñas y los adolescentes.

En cada comunidad se entrevistaron también adolescentes, mujeres y varones de entre quince y diecinueve años, que estuviesen o no asistiendo a algún establecimiento educativo. Mediante estas entrevistas se registraron sus trayectorias educativas, los motivos

de abandono o de continuidad educativa, las experiencias escolares en el nivel primario y medio, y los vínculos y relaciones con docentes, directivos y compañeros. También se indagó sobre su participación en temas de la comunidad, actividades recreativas, acceso a información y tecnologías, y finalmente sobre sus planes y expectativas a futuro. Además de las entrevistas individuales realizadas con adolescentes, se realizaron grupos focales (separadamente con varones y con mujeres) para examinar aspectos vinculados a la cultura juvenil y sus percepciones sobre la problemática de los jóvenes en las comunidades.

En conjunto, se relevó un total de 78 entrevistas individuales en profundidad en las comunidades wichí y un total de 72 en las comunidades mbyá guaraní. Las entrevistas a padres y madres y a jóvenes permitieron recolectar información social, económica y demográfica referida a 236 individuos en las comunidades wichí y a 320 individuos en las comunidades mbyá guaraní.

Las escuelas primarias que atienden a poblaciones de las comunidades también fueron estudiadas mediante un abordaje múltiple, que incluyó entrevistas a directivos y maestros, observaciones de clases, ejercicios con alumnos y grillas estandarizadas sobre el estado general de la escuela.

Mediante entrevistas con docentes, asistentes docentes aborígenes y directivos, se examinaron aspectos pedagógicos y sociales, aquellos vinculados a su formación y trayectoria y otros relacionados con la gestión de la institución escolar. Interesó conocer cuáles son las particularidades del trabajo en comunidades indígenas desde sus perspectivas, así como sus opiniones sobre la educación intercultural y las estrategias que desarrollan para ponerla en práctica. También se indagó sobre las relaciones que ellos mantienen con padres y madres, con la comunidad y con sus líderes.

Mediante las observaciones de clases se examinaron las prácticas docentes y la dinámica en el aula, incluyendo la participación de los niños. Los ejercicios realizados con alumnos permitieron evaluar su comprensión lectora. Ambas estrategias fueron integradas para el examen de los procesos de alfabetización que se desarrollan en las escuelas estudiadas.

Finalmente, a través de grillas estandarizadas se relevó el estado edilicio, infraestructura y recursos de las escuelas. En este sentido, se realizó una descripción de su infraestructura edilicia y recursos físicos (tamaño medio de los cursos, existencia de patio, estado general de las aulas), recursos técnicos (número de computadoras, libros, materiales escolares y didácticos, entre otros), recursos asistenciales (becas, comedores escolares) y recursos humanos (como cantidad de docentes, relación alumnos-docentes, porcentaje de maestros calificados, antigüedad en la docencia, antigüedad en la escuela).

A nivel comunitario, las entrevistas con líderes (caciques y representantes legales de las comunidades) e informantes clave (agentes sanitarios, enfermeros, médicos,

miembros de organizaciones no gubernamentales, entre otros) ofrecieron información relevante sobre las características de la comunidad, sus necesidades acuciantes, la problemática juvenil, y la situación educativa de niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, el estudio realizado concibe a las comunidades como entidades únicas y complejas, y su examen involucra el análisis de una serie de niveles, contextos e informantes. Así, por ejemplo, para comprender el proceso de abandono escolar, se examinan en forma simultánea los condicionantes socioeconómicos familiares, las valoraciones y expectativas educativas de las familias, las actividades económicas y domésticas que realizan, los apoyos institucionales con los que cuentan y el rendimiento escolar de los niños.

En cambio, para dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de las comunidades, se registran de forma sistemática los contextos escolares, los recursos con los que cuentan las escuelas, los discursos docentes sobre la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y la educación intercultural (y bilingüe), y se realiza un examen concreto de la dinámica en las aulas y del rendimiento de los alumnos.

Notas

1. Un importante antecedente de la medición de la población indígena argentina a nivel nacional lo constituye el Censo Indígena Nacional (CIN) de 1966-1968, programado y llevado a cabo por un organismo creado *ex profeso* en agosto de 1965 por el Decreto 3998/65. Por primera vez, el Estado nacional emprendía así la tarea de cuantificar y caracterizar a la población indígena. Uno de sus objetivos era “ubicar geográficamente a las diferentes agrupaciones indígenas que pueblan nuestra República, determinando en cada una de ellas sus características demográficas, al mismo tiempo que los niveles de vida alcanzados por dicha población” (Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Gobierno, 1967). Si bien las tareas de relevamiento comenzaron hacia fines de 1965, este censo no pudo concluirse, ya que “cesó en sus funciones el 30 de junio de 1968 al no otorgársele una prórroga a la fecha de finalización” (Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Gobierno, 1968). A pesar de ello, el CIN produjo una valiosa información y contabilizó 165.381 indígenas (75.675 indígenas censados y 89.706 estimados).
2. La información de carácter socioeconómico y demográfico declarada por padres, madres y adolescentes fue integrada en bases de datos para cada una de las comunidades, las cuales fueron utilizadas en los análisis cuantitativos referidos a las características de dichas poblaciones.

- Abram, M. (2004), "Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina", Banco Interamericano de Desarrollo, documento electrónico disponible en: <http://www.iadb.org/sds/doc/ind-mabrams.pdf>.
- Achilli, E. L. (2006), "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar". En: A. Ameigeiras y E. Jure (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Alisedo, G. y otros (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Alliende F. y M. Condemarin (1999), *La lectura. Teoría, evaluación y desarrollo*, Santiago, Andrés Bello.
- Arce, H. (2007), "Mboe'akuéry Mbyarekópy ('Maestros en Cultura Mbya'). Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentina)". En: S. M. García y M. Paladino (comps.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Banks, J. (2000). En: A. Marchesi y E. Martín (2000).
- Batallán, G. y S. Campanini (2006), "Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares". En: A. Ameigeiras y Elisa J. (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Braslavsky, B. (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cipolloni, O. (2004), "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias", Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Censabella, M. (2000), *Las lenguas indígenas en la Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.
- Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln (2000), "Introduction: The discipline and practice of qualitative research". En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- De Beaugrande R.A. y W. Dressler (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Ariel.
- Defior Citoler, S. (2000), *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Granada, El Aljibe
- Dietrich, W. (1994), "Mbayá, guaraní, criollo y castellano. El contacto de las tres lenguas estudiado en un grupo mbayá en Corrientes", *Signo & Seña*, n° 3:55-7.
- Di Tullio, A. (1997), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.
- Doménech, E. (2006), "Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?", *Astrolabio*, n° 1. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Duro, E. (2007), "Enfoque integral de derechos y trabajo infantil. Oportunidades y desafíos". En: *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*, Buenos Aires, OIT Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Fayol, M. y otros (1995), *Psychologie cognitive de la lecture*, París, PUF.
- Flick, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research: Theory, Method and Applications*, Londres, Sage.
- García Madruga, J. y otros (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós.
- Hurtado, A. (1984), *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, México, SEP-OEA.
- Ipiña Melgar, E. (1997), "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 13.
- López, L. E. (2001), "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, OREALC.
- López, L. E. y W. Küper (2000), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", documento de trabajo. Una versión revisada y ampliada de este texto fue publicada por la sección de Educación, Ciencia y Juventud de la GTZ en Eschborn, en los años 2001 y 2002, en versiones en castellano, francés e inglés. La versión castellana apareció en mayo de 2002, como su Informe Educativo n° 94.
- Marchesi, A. y E. Martín (2000), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Ong, W. (1987), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Scardamalia, M y C. Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", *Infancia y aprendizaje*, n° 58.
- Solana, Z. (1999), *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*, Rosario, Juglaría.
- Stake, R. E. (2000), "Case studies". En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Susnik, B. (1969), *Apuntes de etnografía paraguaya*. Primera Parte. 4ª ed. Asunción, Manuales del Museo Etnográfico Andrés Barbero.

