

# **Acceso y permanencia educativa de niños y adolescentes en comunidades Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichi en la Argentina\***

**Georgina Binstock\***  
**Marcela Cerrutti\***  
**Elena Duro♦**

Palabras-clave: Educación, Población indígena, Argentina

## **Resumen**

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación de carácter multidisciplinario realizada en 2007 por UNICEF Argentina, que tuvo por objetivo elaborar un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la situación educativa (acceso, alcance y calidad) de niños y adolescentes residentes en comunidades indígenas de los pueblos Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichi. La presente ponencia tiene como objetivo analizar sus indicadores y dar cuenta de los factores asociados a su desventajosa situación y a las diferencias entre ellos. Para ello el estudio combina diversas estrategias y técnicas de investigación, integrando datos cuantitativos primarios y secundarios (ECPI-2004-5) con un análisis cualitativo de comunidades. Los resultados cuantitativos muestran una alta heterogeneidad en el acceso, permanencia y alcances educativos entre los pueblos. La crítica situación de los Mbyá y los Wichi manifestada en sus bajos niveles de asistencia y de educación alcanzados son indicativas de la alta repitencia en el nivel primario, las dificultades extremas para acceder al secundario, el abandono –tanto temporario como definitivo- y un alarmante ausentismo escolar. Niños y adolescentes de los pueblos Kolla y Mapuche se encuentran en una mejor situación aunque deficitaria en comparación con el promedio nacional. El trabajo reseña las principales dificultades para permanecer y progresar dentro del sistema educativo, a partir del análisis de las experiencias y percepciones de directores y docentes de las escuelas, padres y madres, y adolescentes en cada una de las comunidades.

---

\* Trabajo a ser presentado en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Córdoba –Argentina, del 24 al 26 de Septiembre de 2008.

\* CENEP-CONICET (gbinstock@cenep.org.ar)

\* CENEP-CONICET (mcerrutti@cenep.org.ar)

♦ UNICEF Argentina.

# **Acceso y permanencia educativa de niños y adolescentes en comunidades Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichi en la Argentina\***

**Georgina Binstock\***  
**Marcela Cerrutti\***  
**Elena Duro♦**

## **Introducción**

En la Argentina, la reforma constitucional de 1994 reconoce por primera vez la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina, su respeto y valorización. Además, a partir de la reforma se reconoce constitucionalmente el derecho de los pueblos indígenas a su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. Nuestro país ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, que entra en vigencia desde julio de 2001. Dicho convenio promueve el respeto y la valorización de la diversidad cultural, y reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, reafirmando el reconocimiento constitucional<sup>1</sup>.

Las investigaciones sobre el estado de situación del derecho a la educación de la niñez y adolescencia indígena en la Argentina son escasas. En general los estudios sobre educación indígena son de carácter conceptual o poseen un alcance empírico relativamente limitado, ya que mayormente se trata de estudios de caso. Más recientemente en la literatura referida a la educación indígena en la Argentina predominan los debates en torno a la problemática de la interculturalidad en los contextos escolares (Doménech, 2006; Poggi, 2003; Batallán y Campanini, 2006; Camblog 2006; Sagastizabal, 1999, 2006; Achilli, 2006; Arce, 2007; Cipolloni, 2004). Sin embargo son escasos los diagnósticos comprensivos sobre la situación en la que se encuentran el conjunto de los niños y adolescentes de los pueblos originarios en lo que respecta a sus alcances educativos y a los principales obstáculos con los que se enfrentan para ejercer su derecho a la educación.

---

\* Trabajo a ser presentado en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Córdoba –Argentina, del 24 al 26 de Septiembre de 2008.

\* CENEP-CONICET (gbinstock@cenep.org.ar)

\* CENEP-CONICET (mcerrutti@cenep.org.ar)

♦ UNICEF Argentina.

<sup>1</sup> De acuerdo a los datos de la ECPI residen en la Argentina un total de 450.002 personas que se reconocen o son descendientes en primera generación de pueblos indígenas. Dichas personas pertenecen a 26 pueblos de tamaño diverso distribuidos a lo largo del territorio nacional. Los cuatro pueblos más numerosos (Mapuche, Kolla, Toba y Wichi) concentran alrededor de la mitad de la población indígena del país.

Posiblemente debido a que por mucho tiempo no se contó con datos sobre la situación de los pueblos indígenas en la Argentina, no se produjeron evidencias cuantitativas sobre el acceso y permanencia de niños y jóvenes de distintos pueblos indígenas de la Argentina. La realización de la Encuesta Complementaria sobre Pueblos Indígenas (ECPI) relevada en 2004 y 2005 del Censo Nacional de Población (2001) marca un punto de inflexión en la historia estadística del país<sup>2</sup> y constituye una fuente ideal para conocer la magnitud de la población indígena y su situación demográfica, social y educativa.

La presente ponencia tiene como objetivo analizar la situación educativa de los niños y adolescentes en comunidades Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichí en la Argentina. Específicamente presenta un conjunto de indicadores que permiten examinar en términos comparativos los alcances educativos de estos pueblos y discute algunos aspectos sociales, familiares y escolares que contribuyen a dar cuenta de su situación. En este sentido, el trabajo presenta resultados parciales de una investigación más amplia de carácter multidisciplinario realizada por UNICEF Argentina durante el año 2007<sup>3</sup>, que tuvo por objetivo elaborar un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la situación educativa (acceso, alcance y calidad) de niños y adolescentes residentes en comunidades indígenas de los pueblos Kolla, Mapuche, Mbya Guaraní y Wichí. Mediante este estudio se propone generar y difundir información fundamental para la formulación y ejecución de políticas públicas que contribuyan a la preservación de la identidad cultural, a la integración social en el ámbito educativo y a garantizar el acceso a la educación de los niños y adolescentes indígenas.

El trabajo que aquí se presenta se divide en tres partes. En la primera se presentan resultados en base a la Encuesta Complementaria de Población Indígena (ECPI, 2004-2005) sobre el acceso y permanencia en el sistema educativo formal del conjunto de niños y adolescentes de los pueblos estudiados.<sup>4</sup> La información contenida en esta primer parte

---

<sup>2</sup> 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 N° 3.998/65. 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).

<sup>3</sup> Se trata del proyecto “El derecho a la educación de los niños/as y adolescentes indígenas: Estado de situación en Argentina, desafíos y recomendaciones”, realizado por UNICEF con la colaboración con el Centro de Estudios de Población, CENEP, Argentina y de la Asociación de la Juventud Indígena Argentina “Juveindígena”.

<sup>4</sup> Se refieren a la población censada en la región con mayor concentración de población de cada pueblo en la Argentina. La región es el menor nivel de desagregación permitido por los datos de la ECPI. Esta limitación no permite realizar análisis separados por provincias.

permite establecer los niveles de asistencia y de instrucción alcanzados por estas poblaciones, mostrar su heterogeneidad interna y comparar sus alcances con los de la población a nivel provincial y nacional. Adicionalmente, se incluye información referida a dos aspectos significativos vinculados a la continuidad educativa como son la obtención de becas escolares y la accesibilidad de las escuelas a las que asisten (es decir la distancia que recorren los estudiantes para llegar a ellas).

A partir de este panorama general, en la segunda parte se presentan resultados sobre la situación educativa de los niños y adolescentes que residen en las comunidades que forman parte del estudio antes mencionado<sup>5</sup>. La información recabada en los estudios en cada una de las comunidades permite describir y cuantificar con mayor detalle las trayectorias educativas. De este modo se pondrá en evidencia no sólo indicadores referidos a la asistencia escolar y a los niveles educativos alcanzados sino también aquellos que demuestran el atraso y la repitencia. Esta descripción pone crudamente de manifiesto los problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo y señala nuevamente las marcadas diferencias entre los pueblos estudiados.

La tercera parte de la ponencia interpreta los resultados presentados a la luz de las propias experiencias y percepciones de los actores involucrados en el sistema educativo. De modo resumido se reseñan algunas de las dificultades con las que se encuentran niños y adolescentes de estos cuatro pueblos para permanecer y progresar dentro del sistema educativo, dando cuenta de una marcada heterogeneidad entre los pueblos.

## **Metodología**

La investigación que dio origen a esta ponencia combina diversas estrategias y técnicas de investigación, integrando datos cuantitativos primarios y secundarios<sup>6</sup> 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 ocho comunidades correspondientes a cuatro pueblos indígenas, Kolla en Jujuy, Wichí en Formosa, Mapuche en Río Negro, Mbyá Guaraní en Misiones. Estos pueblos fueron seleccionados en base a una serie de criterios.<sup>7</sup> 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 holístico de los nudos críticos y

---

<sup>5</sup> Cabe advertir al lector que los datos basados en nuestro estudio no pueden ser interpretados como estadísticamente representativos de los cuatro pueblos indígenas estudiados pero sí lo son de las comunidades particulares que formaron parte del estudio, las cuales fueron abordadas tanto sustantiva como metodológicamente como estudios de caso.

<sup>6</sup> Los datos cuantitativos secundarios que se utilizan en este estudio provienen de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, revelada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, INDEC.

<sup>7</sup> Por un lado, debido a su representación cuantitativa y balance geográfico dentro del conjunto de pueblos indígenas. Por otro lado, dada su marcada heterogeneidad en aspectos tales como su historia, cultura, tradiciones y costumbres, sus organizaciones, formas de integración e interacción con el mundo no indígena; la utilización de su lengua; así como los niveles de desarrollo en las provincias en donde se insertan y sus formas de vinculación con los poderes políticos y públicos en general.

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 rigor, complejidad, profundidad y riqueza al análisis (Denzin y Lincoln, 2000). Asimismo, la triangulación contribuye a clarificar significados e identificar las distintas formas en que pueden concebirse y percibirse un mismo fenómeno por parte de los distintos actores sociales involucrados (Flick, 1998; Stake, 2000).

En cada comunidad estudiada se recolectó simultáneamente información referida a la comunidad, a los hogares, a las instituciones escolares que atienden a la población de la comunidad, a los padres y madres con hijos en edad escolar (5 a 19 años) -aunque no se encuentren asistiendo a la escuela-, a los adolescentes entre 15 y 19 años de edad y a los líderes de la comunidad<sup>8</sup>. De acuerdo a la naturaleza de los distintos objetivos de la investigación, para relevar la información se emplearon diversas técnicas, tales como entrevistas abiertas en profundidad, entrevistas semi-estructuradas en profundidad, observaciones de clase, grillas de observaciones, grupos focales, y evaluaciones de ejercicios realizados en clase por alumnos de distintos grados.

Padres y madres con niños 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 en torno a la educación de sus hijos.<sup>9</sup> Se entrevistaron también adolescentes, mujeres y varones entre 15 a 19 años de edad, que estuviesen o no asistiendo a algún establecimiento educativo para conocer sus trayectorias educativas, los motivos de abandono o de continuidad educativa, las experiencias escolares en el nivel primario y medio y sus formas de integración y participación social.

Las escuelas primarias que atienden a poblaciones de las comunidades fueron también estudiadas mediante un abordaje múltiple, que incluyó entrevistas a directivos y maestros, observaciones de clases, el relevamiento de grillas de observación sobre el estado edilicio y las características de las escuelas y la realización de evaluaciones sobre el proceso de alfabetización y comprensión lectora entre alumnos asistentes a grados seleccionados.

Asimismo, también se realizaron entrevistas con líderes (caciques y/o representantes) e informantes claves (agentes sanitarios, miembros de ONGs, etc.) de cada una de las comunidades, que aportaron información relevante sobre las características de la

---

<sup>8</sup> El enfoque es interdisciplinario y la información fue relevada por un equipo de investigación conformado por 10 profesionales de las ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, especialistas en educación y una abogada) quienes participaron a lo largo del trabajo de campo en el año 2007.

<sup>9</sup> 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 para en los análisis cuantitativos referidos a las características de dichas poblaciones.

comunidad, sus necesidades acuciantes, la problemática juvenil, y la situación educativa de la comunidad.

## Resultados

### I. Diagnóstico educativo de los pueblos Mbya, Wichí, Kolla y Mapuche en base a la ECPI

#### *La asistencia escolar*

La mayoría de la población indígena entre 5 y 14 años asiste a un establecimiento educativo, con una marcada heterogeneidad entre los pueblos. En el caso de la población entre 15 y 19 años, como era de esperar, la tasa de asistencia escolar disminuye en forma significativa y la heterogeneidad ya mencionada se magnifica. Los Mbyá, seguidos de cerca por los Wichí, no sólo son quienes cuando pequeños tienen los niveles de asistencia más bajos, sino que también a medida que crecen abandonan con mayor frecuencia. En efecto, las tasas asistencia de la población de 15 a 19 años representa alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad 5 a 14 (Cuadro 1). La situación deficitaria en ambos pueblos no sólo se pone de manifiesto en la magnitud de sus tasas de asistencia sino también cuando se las compara con las de las provincias en donde se localizan<sup>10</sup> y las de nivel nacional.

**Cuadro 1. Tasas de asistencia escolar, por pueblo indígena y grupo de edad (ECPI) y tasas de asistencia escolar nacional por grupo de edad.**

Pueblo	Región	5 a 14 años	15 a 19 años
<b><i>ECPI 2004-2005</i></b>			
Mbyá guaraní	Misiones	73,4	33,1
Wichí	Chaco, Formosa y Salta	86,7	46,3
Kolla	Jujuy y Salta	96,4	69,1
Mapuche	Patagonia Argentina	97,1	63,2
<b><i>CENSO 2001</i></b>			
Población total del país		95,3	68,5

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

<sup>10</sup> La tasa de asistencia entre los niños de 5 a 14 años en Misiones es 78.9%; en Chaco 90.3%; en Formosa 92.6% y en Salta 93.6%. La tasa de asistencia entre los adolescentes de 15 a 19 años en Misiones es 52.3%; en Chaco 57.13%; en Formosa 61.6% y en Salta 68.5%.

La situación educativa de los pueblos Kolla y Mapuche es mucho más alentadora. En primer lugar, casi la totalidad de la población entre 5 y 14 años asiste a la escuela (Cuadro 1). Asimismo, su continuidad en el sistema educativo es marcadamente superior: en la población de 15 a 19 años, el 69% de los Kolla y el 63% de los Mapuche asiste a la escuela. Las tasas de asistencia de niños y adolescentes Kolla y Mapuche no sólo son las más elevadas de los grupos estudiados sino que también son similares tanto a las tasas provinciales<sup>11</sup> como las nacionales.

### ***Enseñanza en lengua nativa***

De los cuatro pueblos analizados dos mantienen viva su lengua nativa, los Mbyá y los Wichí. Más del nueve de cada diez miembros de estos pueblos habla y entiende su lengua originaria.<sup>12</sup> En estos casos, una gran parte de la población estudiantil de las escuelas primarias inicia su escolaridad con un escaso o nulo conocimiento de la lengua castellana. Esta situación le imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje con poblaciones indígenas una serie de desafíos y dificultades diferentes a las escuelas en comunidades en donde ya no se utiliza cotidianamente la lengua nativa como es en el caso de las comunidades Kollas y Mapuches.

Para el grupo entre 5 y 14 años que asiste a la escuela primaria<sup>13</sup>, la ECPI indagó si recibían clases en su lengua originaria. Los resultados indican que una ínfima minoría de los niños Kolla y Mapuche (menos del 10%) reciben clases la lengua originaria de su pueblo. Entre los Wichí, en cambio, la proporción aumenta a uno de cada tres (38.6%), y entre los Mbyá a dos de cada tres (66.9%). En este aspecto, creemos que esta información debe ser interpretada con cautela teniendo en cuenta nuestra experiencia de trabajo en las comunidades. Es probable que tanto entre los Wichí como particularmente entre los Mbyá el hecho que un docente hable su lengua utilice y lo utilice en la clase para asistirse para explicar algunos conceptos pueda haber sido interpretado como que en la escuela se enseña la lengua.

### ***Niveles educativos alcanzados***

Las diferencias en las tasas de asistencia entre los pueblos también se reflejan en los niveles educativos alcanzados por los adolescentes (entre 15 y 19 años). El retraso educativo de los adolescentes Wichí y Mbyá es alarmante. Más de la mitad no ha alcanzado a completar la escolaridad primaria (7mo grado). Entre los Wichí sólo un 20% terminó el

---

<sup>11</sup> La tasa de asistencia entre los niños de 5 a 14 años en Salta es 93.6%; en Jujuy 94.7%; en Río Negro 96.6%; Chubut y Neuquén 96.5%; Santa Cruz 98.7% y Tierra del Fuego 99.2%. La tasa de asistencia de la población de 15 a 19 años en Salta es 68.5%; en Jujuy 72.7%; en Río Negro 71.26%; Chubut 72.3%; Neuquén 71.0%; Santa Cruz 79.4% y Tierra del Fuego 83.6%.

<sup>12</sup> En el caso de los Kolla y los Mapuche la proporción es muy inferior: uno de cada diez y dos de cada diez respectivamente.

<sup>13</sup> O que asistan al EGB1 y EGB2.

nivel primario y una proporción similar ingresó al nivel medio<sup>14</sup>, aunque prácticamente ninguno logra completarlo.

En cambio, los adolescentes Kolla y Mapuche alcanzaron niveles educativos significativamente más elevados. Solamente alrededor de uno de cada diez no completó el primario. Los Kolla, por su parte, son quienes alcanzan el nivel secundario en mayor proporción (el 69.0% al menos ingresó en él). Entre los Mapuche, dicha proporción es sólo algo más baja (62.0%). A pesar de que se trata de una población joven, algunos ya han completado el nivel medio (7.5% de los Kolla y 4.7% de los Mapuche)

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

**Cuadro 2. Población de 15 a 19 años según máximo nivel de instrucción alcanzado, por pueblo indígena.**

Pueblo indígena	Máximo nivel de instrucción alcanzado					Superior
	Sin instrucción	Primario		Secundario		
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
<b><i>ECPI 2004-2005</i></b>						
Mbyá guaraní	(..)	54,1	(..)	(..)	(..)	(..)
Wichí	5,8	52,4	19,4	20,3	0,9	(..)
Mapuche	(..)	11,1	25,0	57,2	4,7	(..)
Kolla	1,3	6,6	21,6	61,5	7,5	(..)
<b><i>CENSO 2001</i></b>						
Población total del país	1,0	8,0	15,6	63,6	9,7	2,0

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

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

***Acceso a becas escolares y distancia de los establecimientos educativos***

Como se señalara, la ECPI provee información sobre dos aspectos que potencialmente pueden facilitar o restringir el acceso y la permanencia en la escuela: la obtención de becas escolares y la distancia que deben recorrer para concurrir a la escuela.

<sup>14</sup> Lamentablemente dado el tamaño de la muestra no se cuenta con mayor información para los Mbyá.

Si bien la ECPI fue relevada aproximadamente tres años atrás y desde entonces ha habido una expansión de programas dirigidos a la permanencia educativa de niños y adolescentes, la absoluta mayoría de la población de 5 a 14 años que asistía a la escuela no recibía beca de estudio<sup>15</sup> (alrededor del 1-2 por ciento los Mbyá, Wichí y Kolla). Sus pares del pueblo Mapuche son quienes más frecuentemente reciben beca para estudiar, aunque dicha proporción es también muy baja (7%).

**Cuadro 3. Población asistente según recepción de beca y distancia al establecimiento, por pueblo indígena y grupo de edad.**

Pueblo indígena	5 a 14 años		15 a 19 años	
	% que no recibe beca	% que vive a más de 2,5 km.	% que no recibe beca	% que vive a más de 2,5 km.
Mbyá guaraní	98,4	(..)	98,4	(..)
Wichí	97,9	6,4	97,9	6,4
Kolla	97,8	19,1	97,8	19,1
Mapuche	92,5	17,3	92,5	17,3

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

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

La falta de apoyo mediante becas escolares también se detecta entre los adolescentes entre 15 y 19 años que concurren a la escuela (cuadro 3).<sup>16</sup> Posiblemente esta situación haya mejorado lentamente con el tiempo, aunque los datos indican que aún en el mejor de los casos (como es el del pueblo Mbyá y del Mapuche), sólo alrededor de 2 de cada diez asistentes obtienen una beca de estudio.

En cuanto a la distancia recorrida para asistir a la escuela, cerca de 1 de cada 5 niños Kolla y Mapuche debe recorrer diariamente más de 2.5 km. para llegar a la escuela (cuadro 3). Dado que la población Wichí reside mayormente en comunidades, las distancias que deben recorrer los niños para llegar a la escuela son menores (sólo el 6.4% deber recorrer más de 5 km.).

<sup>15</sup> En este caso la proporción que recibe beca de estudio está calculada excluyendo a quienes asisten al nivel inicial.

<sup>16</sup> 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.

La situación es algo diferente cuando se examina la distancia que deben recorrer los adolescentes entre 15 y 19 años de edad. Como lo muestra el cuadro 5.3, una proporción significativamente más alta tiene que trasladarse más de 2.5km para ir y venir de la escuela, hecho que seguramente se vincula a que asisten a escuelas medias. Tres de cada diez adolescentes Kolla y Mapuche, quienes por otra parte son los que en mayor medida alcanzan a cursar el nivel medio, deben trasladarse todos los días al menos 2.5km para estudiar.

### ***Motivos de abandono escolar***

La ECPI permite examinar sólo de una manera muy general los motivos de deserción escolar y para toda la población entre 5 y 29 años. Las causas económicas –que incluye la falta de dinero o la necesidad de trabajar– son, para todos los pueblos, el principal motivo por el que abandonan la escuela, con un peso relativo que va del 45% entre los Mapuche y Wichí al 53% entre los Kolla y Mbyá.

El segundo motivo de importancia es la falta de interés que alcanza al 30% entre los Mapuche, y alrededor del 20% entre los Wichí y Mbyá. La excepción se observa entre los Kolla entre quienes la deserción por falta de interés es significativamente más baja (10%) y cobra mayor importancia una categoría que agrupa motivos tales como discriminación, dificultades de aprendizaje, dificultades con el idioma, que alcanza al 20%. Este conjunto de razones, para los Wichí y Mapuche ronda el 15-17% y ocupan el tercer motivo de deserción (ver cuadro A.2 en Anexo 1).

## **II. La situación educativa de los niños y adolescentes en las comunidades estudiadas**

En cada comunidad en donde se llevo a cabo el estudio de caso se recolectaron datos sobre las características educativas de sus niños y adolescentes.<sup>17</sup> Esta sección, basada en dicha información, describe en forma cuantitativa los perfiles educativos de estas poblaciones ya sea que estén o no asistiendo a la escuela.

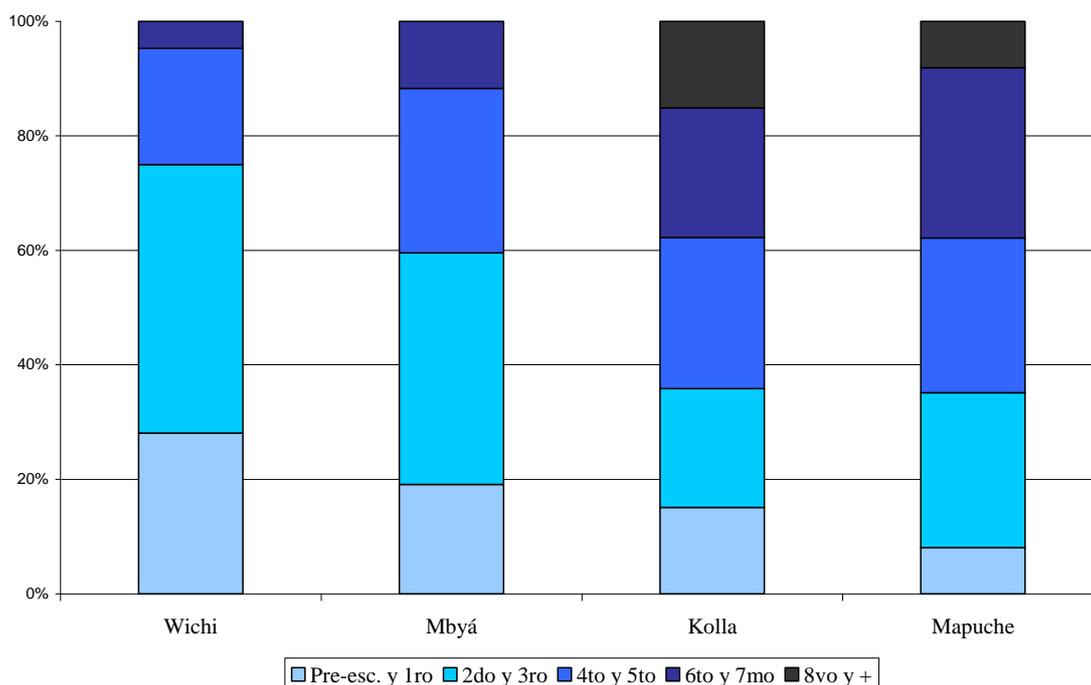
En coincidencia con los datos provistos por la ECPI, la mayoría de la población entre 5 y 14 años de las comunidades estudiadas asiste a la escuela. La tasa de asistencia es del 84% entre los Mbyá guaraní, 90% entre los Wichí y Mapuche, y asciende al 98% entre los Kolla.

---

<sup>17</sup> Dicha información fue provista por padres y madres de niños y adolescentes en edad escolar y por los propios adolescentes entrevistados. Se obtuvo información para un total de 37 familias en las comunidades Kolla, 41 familias en las Mapuche, 43 familias en las Wichí, 56 familias en las Mbyá guaraní. Cabe señalar que estos guarismos se refieren a información sobre cada miembro de una familia aún cuando en muchos casos se entrevistó a varios miembros de las mismas. En dichas ocasiones la información fue ingresada una sola vez y los datos presentados no contienen repeticiones. De este modo se obtuvo información de un total de 59 niños y adolescentes entre 5 y 19 años de las comunidades Kolla, 71 niños y adolescentes de las comunidades Wichí, 93 de las Mapuche, y 117 de las comunidades Mbyá guaraní.

En estas comunidades, si bien los niveles de asistencia de esta población más joven son relativamente altos, sus alcances educativos son mucho más heterogéneos, e indican nuevamente un atraso escolar de los miembros de pueblos que mantienen su lengua nativa, es decir los Mbyá Guarani y los Wichí. En efecto, como lo muestra el gráfico 1, entre la población de 5 a 14 años de las comunidades de estos pueblos que asiste a la escuela, entre el 60 y el 70% no alcanzaron el 4to grado. La situación es claramente diferente para los Kolla y los Mapuche, ya que casi dos tercios superaron tercer grado.

Gráfico 1. Niños de 5 a 14 años. Distribución de asistentes según grado escolar, por pueblo indígena



Fuente: elaboración propia

Los datos indican un alarmante retraso educativo entre los Mbyá y los Wichí, el cual se pone más visiblemente de manifiesto en el indicador de años de retraso escolar.<sup>18</sup> Dos de cada tres niños asistentes entre 8 y 14 años de las comunidades Wichí y algo menos de la mitad de los niños de las comunidades Mbyá tienen un atraso de al menos tres años (cuadro 4). Esta situación, la cual contrasta fuertemente con los otros dos pueblos, se origina en varios factores tales como que los niños comienzan más tarde la escuela, que repiten con mayor frecuencia o que abandonan en forma temporaria. Tanto entre los niños Wichí como entre los Mbyá el promedio de edad de ingreso al primer grado es de 6.8 años

<sup>18</sup> Dicho indicador surge del contraste entre el grado o año que cursa el niño o adolescente con la trayectoria normativa (estimada como el año esperado que debiera estar cursando si hubiera ingresado a los seis o siete años y no hubiese repetido o abandonado temporariamente).

y entre un tercio y la mitad de los asistentes ya han repetido al menos un año escolar<sup>19</sup>. La realidad que exhibe esta población más joven en las comunidades Kolla y Mapuche es significativamente diferente, ya que la edad de ingreso promedio a la escuela de sus niños es de 6 años y sólo entre el 6% y el 25% de los asistentes han repetido al menos un año.

**Cuadro 4. Niños de 8 a 14 años asistentes clasificados por años de retraso escolar, por pueblo indígena.**

Años de retraso escolar	Pueblo			
	Wichi	Mbyá	Kolla	Mapuche
0 y 1 año	10,2	26,6	95,6	87,1
2 años	24,5	30,4	4,9	6,5
3 años o más	65,3	43,0	0,0	6,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia

La situación desfavorable recién descrita entre los Mbyá y los Wichí es más crítica aún en el caso de la población adolescente entre 15 y 19 años de edad residente en las comunidades estudiadas. La proporción de ellos que asiste a la escuela es de sólo el 35% entre los Mbyá y entre los Wichí es algo mayor aunque también baja (54%). La situación de los adolescentes Kolla se distingue de los otros tres pueblos, ya que ocho de cada diez continúa asistiendo a la escuela y la de los Mapuche se encuentra en una situación intermedia (61% asiste) (Gráficos 2). Casi nueve de cada diez asistentes Mbyá se encuentra cursando algún grado de la escuela primaria mientras que entre los Wichí la proporción es sólo algo más baja (ocho de cada diez).

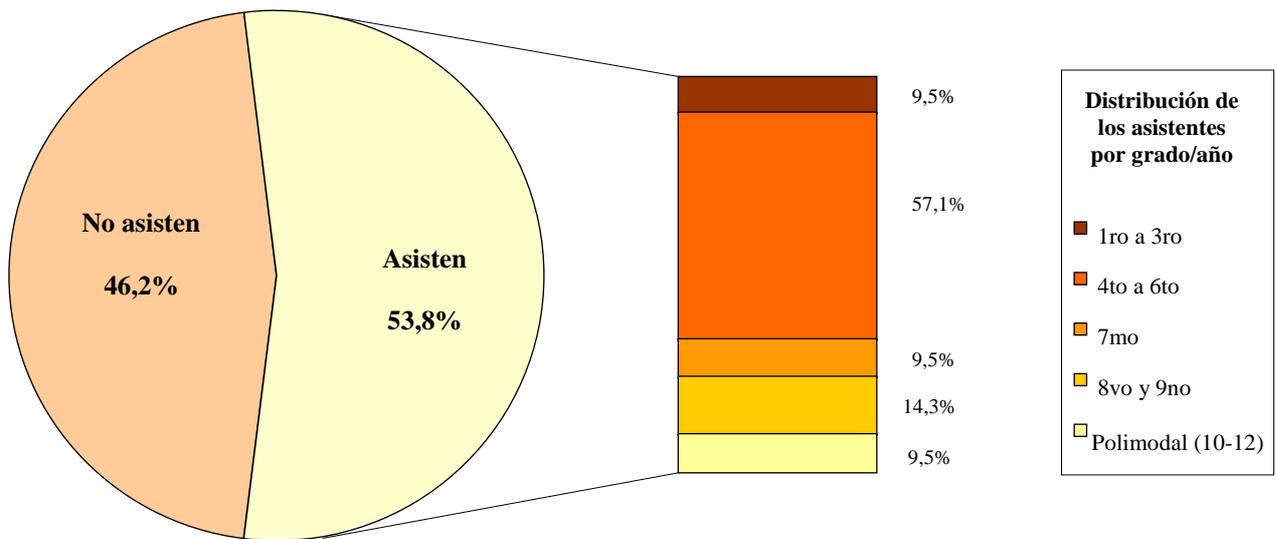
Ninguno de los asistentes Kolla se encuentra cursando el primario y entre quienes asisten al secundario el 73% están cursando los últimos años. Una situación similar se observa entre los adolescentes Mapuche aunque tengan tasas de asistencia más bajas: el 70% asiste a los dos últimos años de secundario. En ambos casos unos pocos, además, ya han logrado acceder al nivel superior.

---

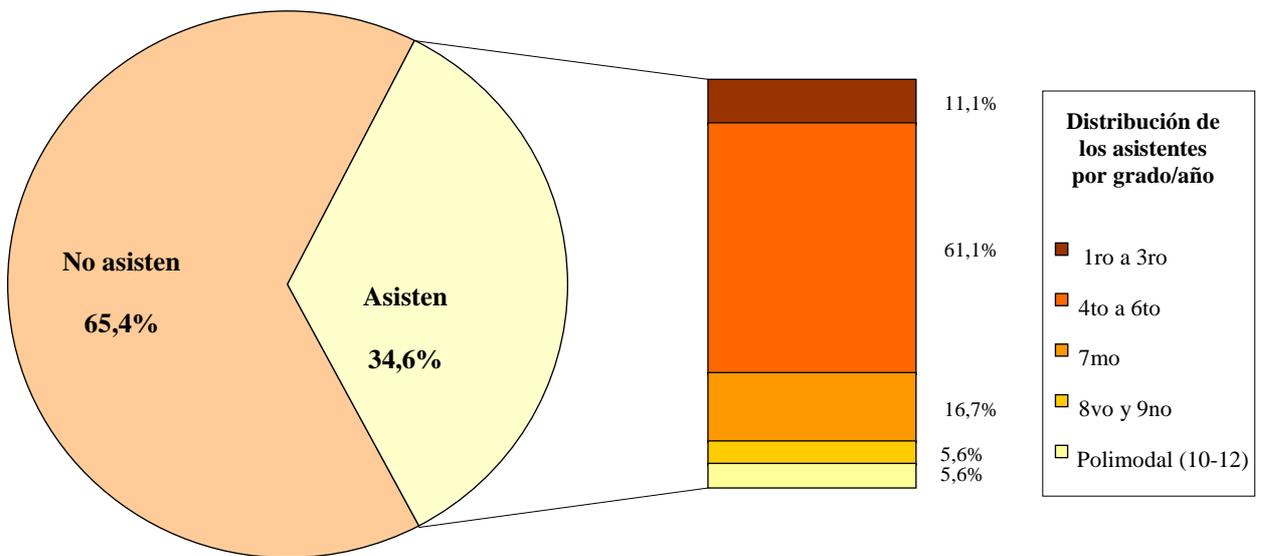
<sup>19</sup> El 35% de los padres reportó al menos una repetición de sus hijos y el 15% restante comprende a los padres que ignoraban si sus hijos repitieron o no respondieron, pero se estimó en base a la edad de ingreso a la escuela, edad actual y grado que cursa).

**Gráfico 2. Adolescentes de 15 a 19 años. Porcentaje que asiste y distribución de los asistentes por grado o año al que asisten, por pueblo indígena**

**Pueblo Wichí**

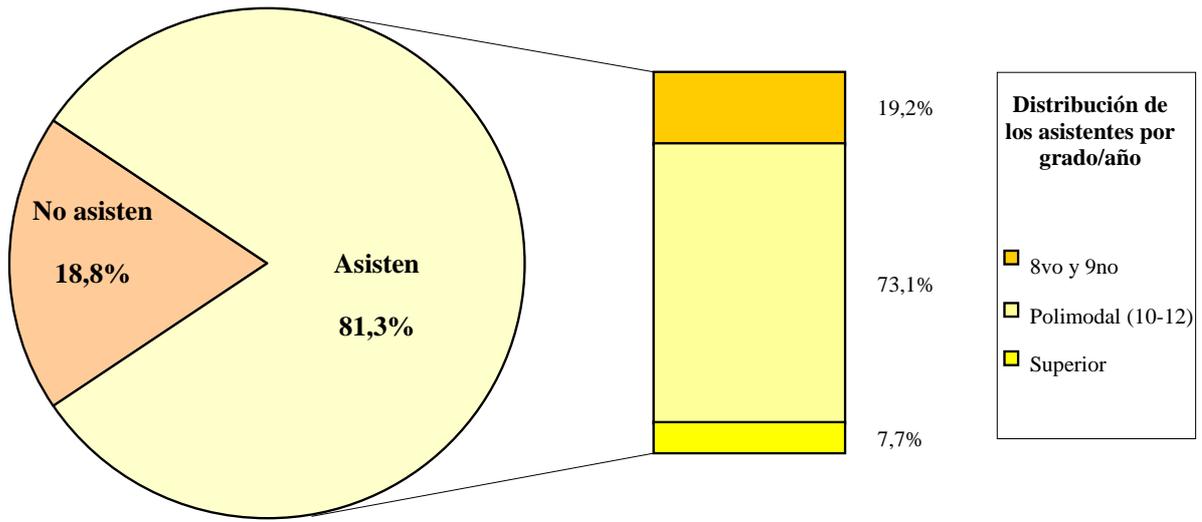


**Pueblo Mbyá**

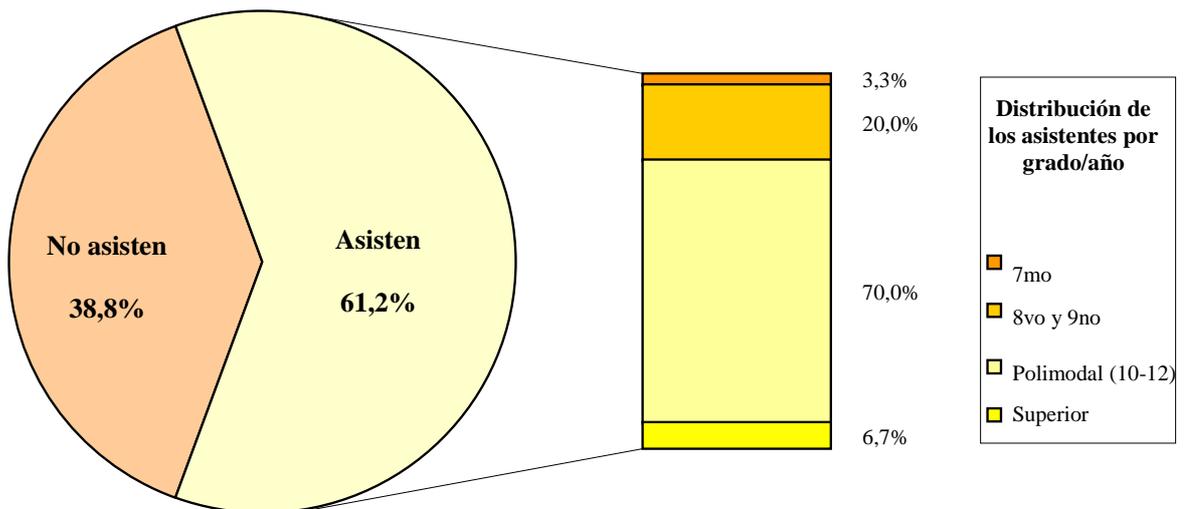


**Gráfico 2 (cont.). Adolescentes de 15 a 19 años. Porcentaje que asiste y distribución de los asistentes por grado o año al que asisten, por pueblo indígena**

**Pueblo Kolla**



**Pueblo Mapuche**



Las obvias dificultades que afrontan los niños y adolescentes de los pueblos Mbyá y Wichí para permanecer dentro del sistema educativo también se manifiestan en los escasos grados o años completados por quienes abandonaron la escuela (Gráficos 3). Entre los adolescentes Wichí dos de cada diez desertores alcanzó como máximo a completar tercer grado y algo menos que la mitad completó entre 4to y 6to grado. Los Mbyá muestran un patrón muy similar: 7 de cada diez desertores no han completado el ciclo primario.

Por su parte todos los adolescentes Kolla y el 95.8% de los Mapuche que ya no asisten a la escuela han alcanzado por lo menos a completar la escuela primaria. Muchos de ellos, por otra parte, han completado 10 años o más de educación (40% entre los Kolla y 60% entre los Mapuche) y unos pocos han concluido el nivel medio

Por último, cabe señalar que en el conjunto de adolescentes de 15 a 19 años (ya sea asistentes como no asistentes) las proporciones de quienes repitieron al menos un año son muy elevadas, particularmente entre los Wichí (80%). Le siguen en orden de importancia los Mbyá (52%)<sup>20</sup>, los Mapuche (45%) y, finalmente los Kolla (31%).

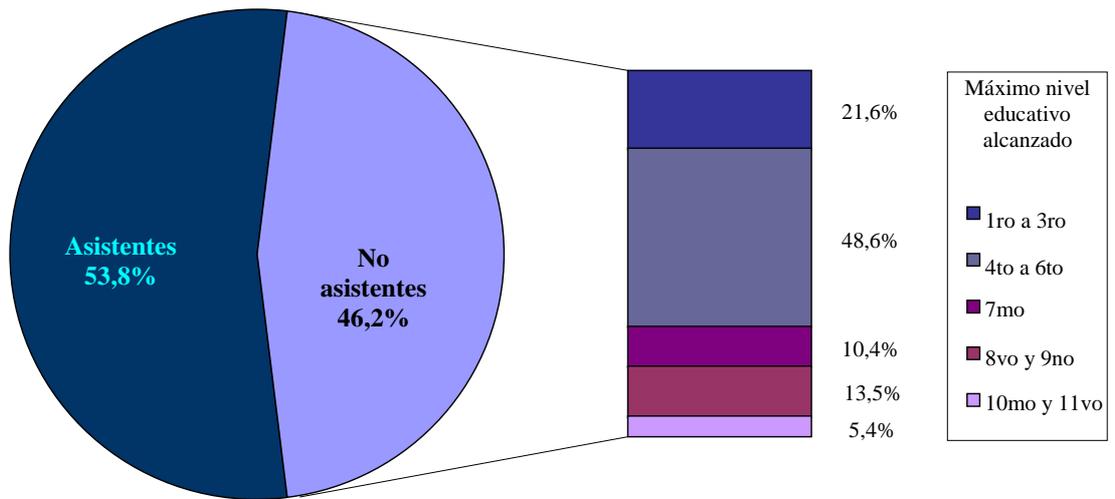
En síntesis, la deficitaria situación de los Mbyá y los Wichí manifestada en sus bajos niveles de asistencia y de educación alcanzados son indicativas de la alta repitencia en el nivel primario, las dificultades extremas para acceder al secundario, el abandono – tanto temporario como definitivo- y como se verá más adelante un alarmante ausentismo escolar. A pesar de esta deficitaria situación hay algunos datos alentadores sobre un relativo mejoramiento a lo largo del tiempo.

---

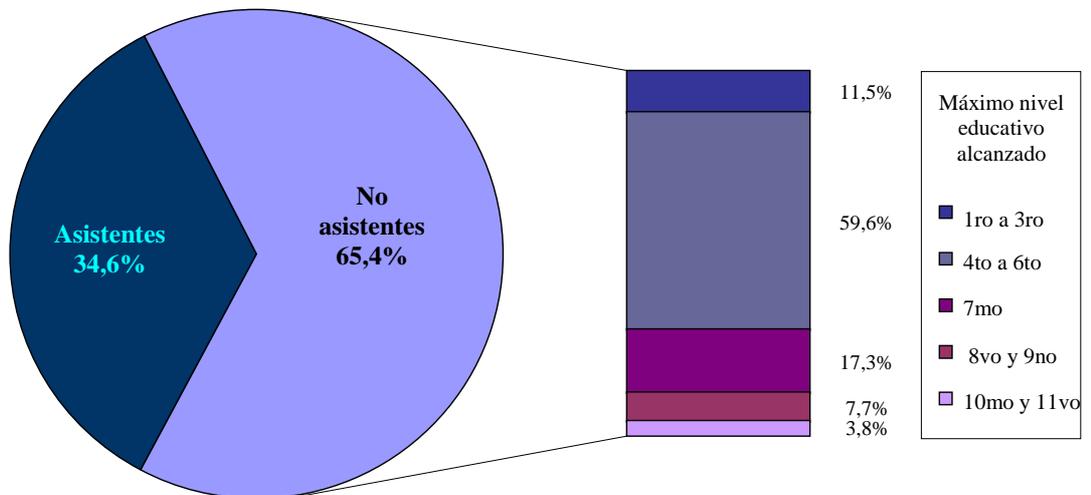
<sup>20</sup> Si se consideran quienes han abandonado la escuela a mitad de un año determinado y al año siguiente (o más adelante) reiniciaron su escolaridad, el porcentaje que repitió alcanza valores similares a los observados entre los Wichi.

**Gráfico 6. Adolescentes de 15 a 19 años que no asisten clasificados por máximo grado o año alcanzado, por pueblo indígena**

**Pueblo Wichí**

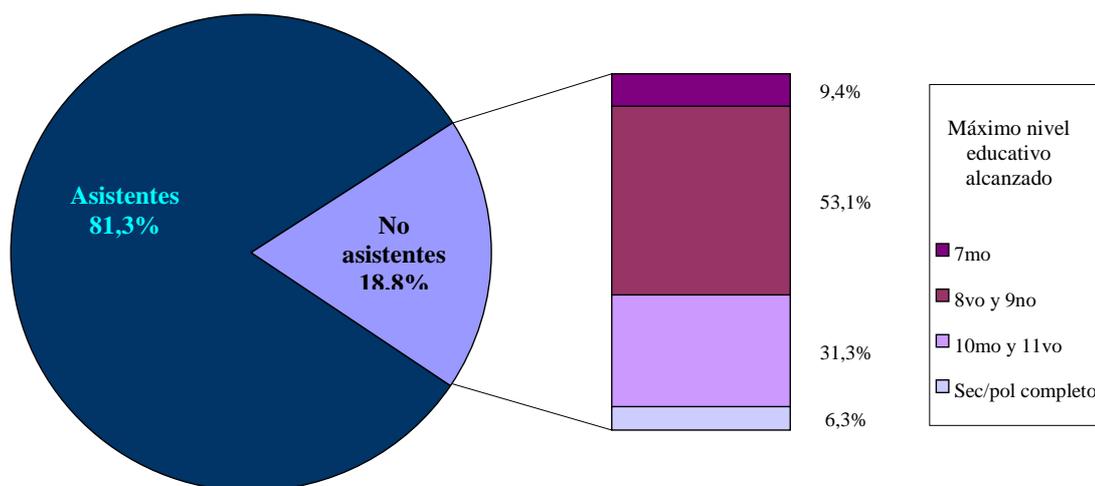


**Pueblo Mbyá**

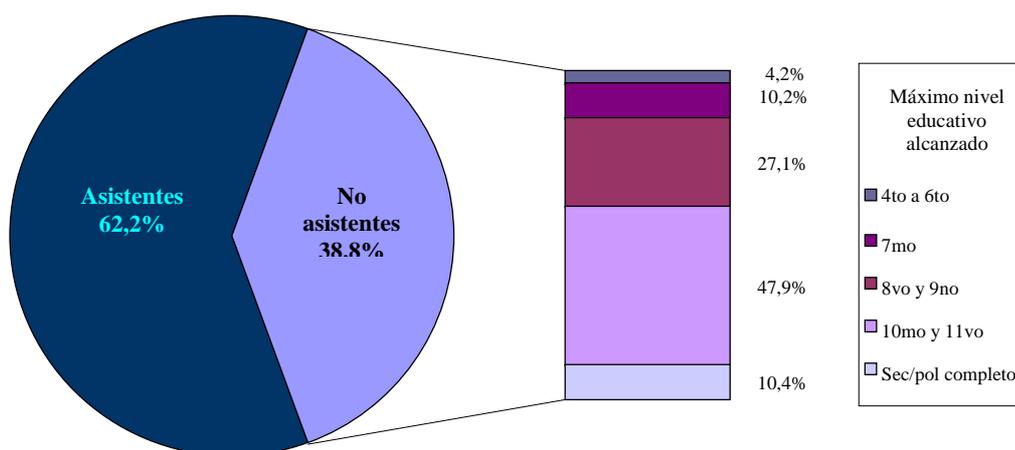


**Gráfico 6 (cont.). Adolescentes de 15 a 19 años que no asisten clasificados por máximo grado o año alcanzado, por pueblo indígena**

**Pueblo Kolla**



**Pueblo Mapuche**



## **Dificultades y obstáculos para la continuidad educativa**

En los estudios de caso que se llevaron a cabo en ocho comunidades de los cuatro pueblos indígenas se les dio voz a los distintos actores involucrados en las prácticas educativas y que por sus acciones, experiencias y valoraciones, contribuyen a dar sentido de la situación general en la que se encuentran los niños y adolescentes de las comunidades. Padres, madres, jóvenes, directores de escuelas, docentes y líderes aportaron sus puntos de vista en la reconstrucción de una realidad compleja como la que viven los pueblos indígenas de nuestro país.

El entender a las comunidades como organizaciones sociales únicas y complejas, y en dicho contexto comprender la situación educativa de niños y adolescentes involucra considerar una serie de niveles de análisis y de contextos. Por ejemplo, dar cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas de las comunidades, implica registrar de forma sistemática los contextos escolares, su infraestructura y recursos escolares; los docentes y sus perspectivas en torno a la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y sus concepciones en torno a la educación intercultural (y bilingüe), e indicadores de rendimiento la propia escuela.

Asimismo, identificar los obstáculos para la continuidad educativa de niños y jóvenes, supone la examinar los condicionantes socioeconómicos de los contextos comunitarios y familiares que potencialmente promueven el desapego escolar, pero también requiere de un análisis minucioso sobre las valoraciones y expectativas educativas de padres y jóvenes. De ese modo, las percepciones y expectativas en torno a la educación son complementadas con un análisis de las actividades (económicas y domésticas) que se realizan los niños y jóvenes, las posibilidades laborales a las que efectivamente podrían acceder, el rol de los líderes comunitarios, maestros y directivos.

A partir de este extenso material se reseñan las principales dificultades con las que se encuentran los niños y adolescentes Wichí y Mbyá Guaraní en sus trayectorias educativas. Estas trayectorias, como se mostró anteriormente, son más accidentadas y más cortas que las de sus pares Kolla y Mapuche quienes tienen alcances educativos bastante similares a los promedios de las jurisdicciones en las que se encuentran asentados.

En cuanto a los principales problemas con los que se encuentran en la primaria:

### ***Marcadas dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano en contextos donde predomina la lengua nativa.***

La población estudiantil de las escuelas primarias dentro de las cuatro comunidades Mbyá y Wichí estudiadas inicia su escolaridad con un escaso o nulo conocimiento de la lengua castellana. Esta situación le imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje con poblaciones indígenas una serie de desafíos y dificultades diferentes. La gran mayoría de los docentes no maneja la lengua nativa o la ha ido paulatinamente aprendiendo en la práctica cotidiana, por lo que la comunicación docente-alumno se hace dificultosa. De este modo, el proceso de alfabetización se torna más complejo en términos de la capacitación requerida. Desde las instancias superiores del sistema educativo provincial no es infrecuente que las directivas cambien y que docentes y

directores deban responder a ellas en base a sus propios juicios y capacitación recibida. Si bien algunas de las escuelas estudiadas han desarrollado en el pasado experiencias de alfabetización en lengua nativa, en la actualidad lo que predomina es la utilización de la lengua nativa sólo como medio para facilitar la apropiación de la lengua castellano.

Los alumnos en escuelas Kolla y Mapuche no enfrentan la dificultad de aprender el castellano, y la problemática del bilingüismo en estos casos aparece vinculada a la necesidad de mantener viva la cultura originaria.

***Carencia de capacitación docente para trabajar en contextos interculturales (con fuertes críticas a la formación recibida).***

Salvo pocas excepciones los docentes señalan que en su formación de grado no han recibido contenidos o metodologías específicas para abordar el trabajo con comunidades indígenas que no manejan o que tienen un escaso conocimiento de la lengua castellana. Asimismo y que las capacitaciones docentes recibidas no han sido suficientes o han sido de poca utilidad para la práctica cotidiana. A esta carencia se le 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. En otras palabras, directivos y maestros poseen un margen bastante amplio de discrecionalidad a la hora de definir e impartir una educación intercultural en los contextos específicos en los que trabajan.

***Círculo vicioso entre “respeto por tiempos y diferencias culturales” y el relajamiento de normas escolares.***

Las labor educativa en escuelas de las comunidades Mbyá como de las Wichí se encuentra con frecuencia obstaculizada por las dificultades que tienen directores y docentes en hacer cumplir con las normas escolares básicas. Al problema de incumplimiento de los horarios de entrada y salida se suma el de las faltas repetidas y ausencias –muchas veces prolongadas- por parte de los niños. Estos problemas conspiran con los tiempos escolares, retrasando el proceso educativo general, no sólo de quienes faltan o llegan tarde recurrentemente sino de los grupos en su conjunto. En general directivos y docentes concuerdan en señalar que los motivos que originan estos problemas son: las diferentes percepciones y manejo del tiempo; concepciones de paternidad caracterizadas por un menor control y una mayor tolerancia en torno a las conductas de los hijos; la presencia de intereses competitivos a la escuela (incluyendo el trabajo de los niños) y un menor compromiso y valoración con la educación (fundamentalmente debido a la carencia de un sentido y utilidad). Las tensiones derivadas de la interacción de dos culturas con pautas marcadamente diferentes tiene como consecuencia que los directivos actúen con una enorme cautela a la hora de imponer límites. Dependiendo del contexto, la interacción entre la escuela y la comunidad puede variar desde una aceptación/relativa colaboración a un conflicto más abierto.

Por su parte líderes y padres con frecuencia culpan a la escuela por no hacer cumplir con dichas normas. En las escuelas con relaciones más armoniosas con la comunidad, los líderes esperan que directores y docentes hagan cumplir las normas y obren con firmeza. En contextos más conflictivos, se señala que son los propios docentes quienes llegan tarde o faltan con frecuencia.

Más allá de las diferencias la escuela adopta frente a esta situación una posición de aceptación y cierta laxitud.

### ***Bajas expectativas educativas de los padres y dificultades para brindar su apoyo***

En general padres y madres manifiestan la importancia de que sus hijos se eduquen. Sin embargo tienen muchas dificultades a la hora de encontrar un sentido y utilidad a la educación. En parte esto se debe a que se trata de personas que o nunca han concurrido a la escuela o que tan sólo fueron unos pocos años. Más importante parece ser el que la vida cotidiana transcurra en contextos productivos muy restringidos (la subsistencia se basa en la venta de artesanía, en una agricultura muy rudimentaria y en planes sociales otorgados por varias instancias estatales). Ello conduce a que las expectativas en torno a la educación sean básicamente dos: la de ser una herramienta para comunicarse con el “mundo blanco”, entender documentos y escribir de modo de poder hacer valer sus derechos; y la de ser el canal de acceso a tareas como médico, enfermero, y maestros dentro de la comunidad.

Esta situación detectada en los pueblos Wichí y Mbya contrasta marcadamente con la situación observada en las comunidades Kolla y Mapuche. Estos pueblos con diferentes formas históricas de relación con el mundo blanco, se encuentran también situados en otros contextos regionales en los que han desarrollado economías más diversificadas y con un significativamente menor grado de asilamiento. Los padres de niños y adolescentes de estos dos pueblos tienen una clarísima conciencia de la relevancia de la educación no sólo para el avance social y económico individual sino también de sus pueblos. La mayor valoración de estos padres de la educación de sus hijos se manifiesta claramente en el mayor control y estímulo que brindan a sus hijos para que continúen estudiando.

### ***Los problemas de infraestructura y la escasez de recursos didácticos***

Varias de las escuelas presentan problemas críticos de infraestructura. En algunas faltan lisa y llanamente aulas en donde dictar clases. La mayoría carecen de sanitarios suficientes y en condiciones de higiene, de cocinas (en dos de las escuelas se prepara la comida a la intemperie) y comedores. Son pocas las escuelas que cuentan con biblioteca y la mayoría carece de teléfono, televisión, computadoras, así como de cualquier otro recurso tecnológico. Los docentes también se refirieron a la falta de libros tanto de textos como de lectura, así como a los escasos materiales que poseen para trabajar con contenidos propios de las culturas de los niños.

En cuanto a las dificultades para terminar el primario y continuar estudiando en el nivel medio:

### ***Dificultades materiales para afrontar los costos asociados al estudio***

Es común que para cursar el nivel medio los adolescentes deban concurrir a escuelas que no son de la comunidad. Para ello sus familias deben incurrir en una serie de gastos de transporte, vestimenta y calzado y materiales de estudio. Estas razones son las más comúnmente argumentadas por los padres para explicar el abandono de sus hijos, aunque varios también hicieron referencia a la falta de documento de identidad (cerca de la mitad de los jóvenes Mbyá no cuenta con documentos de identidad), o a las dificultades de adaptación.

*“En la secundaria piden de todo y como no tenía la plata no quería seguir”. “A veces me pedía fotocopia, comprar pintura para dibujo, todo eso, pero a veces mi papá no tenía plata y los profesores decía que compre fotocopia” (Celsa, 19 años, Wichí).*

*“Yo iba caminando, con lo que no tenía la plata me iba caminando. Salía a las seis, llegaba a las siete quince”.*

*“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, pero mi papá es enfermero y no cobra todos los meses, por eso no me fui” (Cecilia, 19 años, Mbyá)*

### ***Embarazo precoz y pautas culturales de formación familiar temprana***

Tanto Mbyá como Wichí comparten pautas culturales de formación familiar temprana. Es por ende bastante frecuente que mujeres adolescentes queden embarazadas y que abandonen los estudios. Si bien la formación familiar temprana es causa de deserción escolar de los varones, es menos frecuente y no tan temprana. Si bien esta es una preocupación compartida por padres y líderes comunitarios, parece menos conflictiva desde la perspectiva de los propios jóvenes. Adolescentes Kolla y Mapuche se diferencian marcadamente tanto en lo que hace a la incidencia del embarazo precoz como a las orientaciones valorativas en torno al mismo. Un tercio de las adolescentes (14 a 19 años) tanto del pueblo Mbyá Guaraní como del Wichí son madres. Prácticamente ninguna de las entrevistadas había recibido información sobre métodos anticonceptivos.

*“Dejé de ir 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” (Celia, 19 años, Wichí).*

### ***La transición a la educación impartida fuera de la comunidad (EGB3 y media) es problemática***

Quienes acceden al nivel medio (una minoría entre los Mbyá y los Wichí, con mucha mayor frecuencia entre Kolla y Mapuche) potencialmente pueden encontrarse con alguno de estos tres obstáculos:

#### **► Bajo nivel de conocimientos obtenidos en el primario**

Esta situación es aún más dramática en los grupos que mantienen la lengua nativa. No es infrecuente que tengan problemas para comunicarse y escribir en castellano. Asimismo, se encuentran con un nivel de exigencia mayor y con la necesidad de adaptarse rápidamente al nivel de los otros adolescentes.

#### **► Dificultades para adaptarse culturalmente al nuevo medio**

En el caso de comunidades más cerradas, la entrada a la escuela del nivel medio será la primera instancia de interacción cotidiana con compañeros y docentes que no son de su comunidad y de ningún pueblo indígena. El grado de aislamiento que perciba el adolescente al comienzo de la etapa lectiva será crucial en las probabilidades de continuar. La transición es facilitada si se

realiza con otros compañeros de la comunidad. De todas formas, los jóvenes señalan las dificultades en adaptarse a contextos con exigencias de estudios mayores y formas de relación con docentes menos personalizadas.

*“Dos veces (explica la profesora). Si ahí no entendía, porque la maestra dice el dictado, nosotros tenemos que prestar bien atención, porque la maestra cuando dicta va de un párrafo hasta que termine, ahí nosotros no sabemos cómo escribir todo, en cambio preguntamos y explica de vuelta lo mismo y copiamos algunas letras y ya está”* (Antonio, 15 años, Mbyá).

### ► Sentimientos de enajenación y vergüenza.

Los adolescentes de los pueblos Mbyá y Wichí que ingresaron al nivel medio sostienen con frecuencia haberse sentido avergonzados en la escuela. Ellos aluden a dos factores, por un lado más vinculados a diferencias en las formas de comportarse y por otro, a la forma de vestir y calzar. Kollas, sin embargo, relacionan más estos sentimientos a diferencias socioeconómicas con el resto de sus compañeros y al hecho de que provienen de áreas rurales.

Los sentimientos de vergüenza a veces se despliegan a consecuencia de conductas discriminatorias por parte de los otros jóvenes

*“Una vez... yo estaba con la ropa rota y el otro chico, mirá este indio está..., callate vos, le digo, ahí me enojé, él me pegó, yo le pegué también. Ahí vino el portero, nos atajó”* (Antonio, 15 años, Mbyá)

*“Me gusta esta escuela (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 todo 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.”* (Eduardo, 16 años, Wichí)

### ***Escasas oportunidades de desarrollo social y laboral en las propias comunidades***

Las oportunidades laborales de los jóvenes, particularmente si estas se dan dentro de la comunidad, contribuyen a incrementar el valor otorgado a la educación. Así por ejemplo, cuando existen proyectos de desarrollo económico en las comunidades, los jóvenes con mayor iniciativa se sienten atraídos para participar en ellos, lo que a la larga contribuye a aumentar sus inquietudes educativas. Así, por ejemplo, la aparición de proyectos de desarrollo de actividades turísticas organizadas y dirigidas por miembros de la comunidad Mbyá contribuyó a generar interés en algunos jóvenes por no sólo mejorar su lecto-escritura y comprensión oral sino también para asistir a cursos de capacitación como guía de turismo. Asimismo, la reciente incorporación de jóvenes como asistentes docentes aborígenes en las escuelas primarias de algunas comunidades, estimuló el interés de algunos jóvenes para continuar estudiando. Si bien son tendencias incipientes, son a la clara evidencias de que se otorga valor a la educación cuando se percibe una utilidad en el esfuerzo. Los jóvenes Kolla y Mapuche, y sus padres, parecen haber encontrado este valor hace ya bastante tiempo.

## **Conclusiones y recomendaciones de políticas**

La situación de postergación en el ejercicio de los derechos a la educación por parte de los pueblos indígenas en la Argentina es evidente. Si bien estos pueblos presentan una marcada heterogeneidad en cuanto al estado social y económico en el que se encuentran, varios comparten una situación que sin duda puede caracterizarse como crítica. En estos casos los niños y adolescentes acceden al sistema escolar más tarde, permanecen en él por menos tiempo, y reciben una educación insuficiente como para continuar avanzando exitosamente en el nivel medio.

El trabajo en las comunidades mostró, sin embargo, que esta situación es resultado de procesos históricos complejos. La postergación de estos pueblos se hace evidente en las limitadas posibilidades que brindan los entornos en los que se asientan las comunidades. Por otro lado, los vínculos de las escuelas con las comunidades no siempre generan sinergias positivas y están signados por la forma de acercamiento de la propia escuela al trabajo con pueblos originarios y a cómo recibe e integra la propia comunidad a los directivos y docentes.

A partir del trabajo realizado se plantea la necesidad de llevar a cabo políticas integrales y comprensivas para garantizar el acceso y la permanencia de los niños y adolescentes en el sistema educativo, es decir que iniciativas que comprendan no sólo aspectos vinculados a la educación sino también a la salud y la protección. Desde el punto de vista netamente educativo sin duda se requiere un pronto mejoramiento del equipamiento e infraestructura de las escuelas que atienden a estas poblaciones. Las carencias detectadas en varias de las escuelas visitadas son enormes y atentan contra la posibilidad de mantener a los niños dentro de un contexto propicio.

Otro elemento que debe ser atendido se refiere a la capacitación docente para atender a las demandas de esta población. Cómo abordar el trabajo en comunidades que mantienen la lengua nativa así como la definición y alcances de una educación intercultural son asignaturas pendientes. 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 lo que hace la formación de los recursos humanos con los que cuenta) y las relaciones con la comunidad.

Asimismo, en la actualidad se sostiene el derecho de los pueblos indígenas a que se les imparta una educación no sólo vinculado a la plena participación de su lengua nativa en el proceso de enseñanza sino también a que se les reconozca sus culturas indígenas, promoviendo el desarrollo de tradiciones ricas y variadas. El alcance del concepto de interculturalidad y su puesta en práctica también presenta dificultades. Existe 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. En otras palabras, directivos y maestros poseen un margen bastante amplio de discrecionalidad a la hora de definir e impartir una educación intercultural en los contextos específicos en los que trabajan. De este modo se registran nociones y prácticas que expresan distintos grados de reflexión y conocimiento en torno al significado del derecho a una educación intercultural. Algunos docentes remiten el concepto al reconocimiento y uso transitorio del idioma nativo en el proceso de transmisión del idioma castellano. Otros, a un explícito reconocimiento de “respeto” por la cultura indígena que implica una aceptación de las formas de ser y hacer, aunque no la incorporación significativa de contenidos culturales específicos.

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

A partir de esta situación es que se sostiene la necesidad no sólo de definir políticas concretas referidas al bilingüismo y a la interculturalidad sino también la de efectuar un contralor periódico de las mismas. Es decir que las instancias superiores de decisión dentro de las estructuras ministeriales deben supervisar y monitorear debidamente la evolución de la educación impartida en escuelas que atienden a comunidades indígenas.

Finalmente, en lo que a los adolescentes respecta, el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria parece ser un punto de inflexión en las trayectorias de los niños. Nuevamente se plantea la necesidad de diseñar políticas integrales. Las becas escolares han mostrado cierta efectividad en la retención escolar y por ende es necesario profundizar dichas políticas y mejorar los mecanismos tanto de otorgamiento (haciéndolas más extensivas) como de monitoreo. Es imperiosa la necesidad de mejorar las condiciones académicas en las que los adolescentes de los pueblos indígenas ingresan a las escuelas secundarias integradas y también al mismo tiempo capacitar a docentes y directivos en el trabajo con pueblos originarios. Estas políticas, junto a la asistencia en los recursos vía el otorgamiento de becas seguramente contribuyan a superar sus sentimientos de inferioridad y enajenación entre dichos jóvenes.

## Referencias

- Achilli, E. L. (2006): "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar". En: *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ameigeiras, Aldo y Jure Elisa (comp). Buenos Aires: Prometeo.
- Arce, H. (2007): "Mboe'akuéry Mbyarekópy ("Maestros en Cultura Mbya"). Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentina)". En: *Educación Escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. García, Stella Maris y Paladino, Mariana (comp). Buenos Aires: Antropofagia.
- Batallán, G. y S. Campanini (2006): "Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares". En: *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ameigeiras, Aldo y Jure Elisa (comp). Buenos Aires: Prometeo.
- Camblog, A. (2006): "Interculturalidad misionera". En: *Novedades Educativas n° 186 – Junio 2006. Diversidad cultural y derecho a las diferencias*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos SRL.
- Cipolloni, O. (2004): *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y (2000): "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research". En: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Doménech, E. (2006): "Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?" En: *Astrolabio N°1. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Flick, U. (1998): *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage.
- Poggi, M. 2003: "Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación". En: *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*. Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comp.). Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. Tomo 48. Buenos Aires.
- Sagastizabal, M. (1999): *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Sagastizabal, M. (2006): "Diversidad, interculturalidad y educación". En: *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ameigeiras, Aldo y Jure Elisa (comp). Buenos Aires: Prometeo.
- Stake, R. E. (2000): "Case Studies". En: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

## Anexo 1: Cuadros

Cuadro A.1 Población de 5 a 29 años. Motivos de deserción escolar, por pueblo indígena

Pueblo indígena	Falta de dinero o para trabajar	Problemas de salud	Dificultades geográficas o de transporte	Falta de interés	Otro <sup>(1)</sup>
Mbyá guaraní	54,6	(..)	(..)	18,3	(..)
Wichí	45,8	6,2	2,6	20,8	15,1
Kolla	52,3	7,3	5,2	11,3	21,0
Mapuche	44,4	(..)	(..)	29,6	16,9

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

<sup>(1)</sup> Incluye las categorías: "Discriminación", "Dificultades de aprendizaje", "Dificultades con el idioma" y "Otro".

Fuente: elaboración propia