

Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba



Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

**Situación socioeducativa
de niñas, niños y adolescentes
de comunidades toba**

Dirección editorial

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF

Autoría

Elena Duro, Georgina Binstock, Marcela Cerrutti, Sara Melgar, Corina Lusquiños, Laura Mombello, Paula Valeri y Matías Bruno

Asistentes de investigación y entrevistadores

Santiago Durante, Juan Martín Bustos, Magalí Gaudio, Claudia Stilman y Mariana López

Colaboración

Viviana Figueroa y Abelino Palacios

Agradecimientos

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).

Este estudio se realizó de manera conjunta con el Centro de Estudios de Población y con la colaboración de la Asociación de la Juventud Indígena de la República Argentina.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), abril de 2011

Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación.**Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba**

120 p, 21 cm x 29,7 cm

ISBN: 978-92-806-4580-4

Impreso en Argentina

Primera edición, abril de 2011

1.500 ejemplares

Realización editorial: Miriam Sattolo y Gabriela Tenner (Lenguaje claro)

Fotografía de portada y realización fotográfica: Rolo Azpeitia

La presente publicación está acompañada por un documental sobre la comunidad toba (en soporte DVD), producido integralmente por Rolo Azpeitia.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar

únete por la niñez



Contenido

Presentación, Andrés Franco	7
Prólogo, Jorge Milton Capitanich	9
Introducción	13
Capítulo 1	
El pueblo toba en Argentina	17
Capítulo 2	
Las comunidades que participaron en el estudio	21
Capítulo 3	
Situación educativa	25
Situación educativa de la población en edad escolar del pueblo toba	26
La asistencia escolar	26
Enseñanza en lengua de origen	26
Niveles escolares alcanzados	27
Acceso a becas escolares y distancia de los establecimientos educativos	27
Motivos de deserción	29
Situación educativa de las comunidades que participaron en el estudio	30
Capítulo 4	
Situación de las escuelas	35
Políticas jurisdiccionales e institucionales	38
Capacidad de logro de las escuelas	42
Continuidad de los estudios	45
Enseñanza en contextos desfavorables	46
Capítulo 5	
Enfoques y prácticas de la alfabetización en escuelas de comunidades toba	49
Marco de análisis	49
Instrumentos de indagación	51
La pertinencia del trabajo con la oralidad	52
Objetivos de medición del IPL2	52
Composición del IPL2	54

Resultados obtenidos	55
Resultados de la indagación mediante el IPL2	55
Resultados de las evaluaciones escritas	58
Análisis de cuadernos	62
Selección de observaciones de clases en la escuela de la comunidad A	63
Selección de diálogos en la escuela de la comunidad B	67
Conclusiones	68
Nivel Inicial y primer grado	68
Los resultados de la alfabetización	69
El aprestamiento	70
La formación docente	71
<i>Bibliografía</i>	73
Capítulo 6	
La escuela y la educación intercultural bilingüe	75
Las diferencias culturales en clave docente	80
La identidad como valor	84
Desafíos y estrategias de la Educación Intercultural Bilingüe	87
El bilingüismo en la escuela	90
La Educación Intercultural Bilingüe entra en el aula	92
El trabajo con los padres sobre las pautas culturales	95
Reflexiones a modo de conclusión	99
La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe	100
La alfabetización en la heterogeneidad	101
Los asistentes y docentes indígenas en contextos interculturales	103
Las dificultades para la continuidad educativa	103
Anexos	
La educación y los pueblos indígenas en Argentina desde la normativa	107
La estrategia de investigación	113
<i>Bibliografía</i>	116

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 tercer tomo refiere a comunidades del pueblo toba.

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 del pueblo toba, realizado a partir de datos secundarios, para luego profundizar, desde un abordaje cualitativo, en la situación educativa concreta de comunidades a partir del análisis de los aportes de todos sus actores. Así es como se presentan vivencias y testimonios de docentes y directivos de escuelas que brindan sus propias perspectivas sobre la experiencia escolar.

UNICEF agradece a los Gobiernos provinciales, como así también a sus Ministerios de Educación, que posibilitaron el acceso a las escuelas. También a los integrantes de las comunidades toba, 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. 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 docentes. Sin embargo, podemos afirmar que este trabajo sí es representativo para las dos 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 la adolescencia indígenas tienen derecho a ejercer todos los derechos.

Andrés Franco

Representante UNICEF Argentina

Prólogo

Cuando iniciamos nuestra gestión, reivindicamos nuestra identidad Chaco, pluricultural, plurilingüe, plurirreligiosa, en la que confluyen las aportaciones de indígenas, inmigrantes y criollos. Al reconocer esta identidad heterogénea, nos hemos comprometido también con la política de reparación histórica respecto de los pueblos indígenas Qom, Wichí y Moqoit. Además de sentirlo como una cuestión moral, deviene del respeto al derecho y a la ley.

En materia educativa, la deuda aún es enorme con nuestros hermanos indígenas, mas podemos afirmar que hemos avanzado en el camino hacia el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, con acciones que responden a los supuestos de consulta previa y participación de los pueblos, además del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

En el año 2008 se creó la Coordinación de Educación Bilingüe Intercultural, integrada por un docente por cada Pueblo (Qom, Wichí y Moqoit), a propuesta del Instituto del Aborigen Chaqueño, y un representante ministerial. Dos años después se puso en funcionamiento la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo. La Coordinación se transformó en Dirección de Interculturalidad, cuyo responsable es don Orlando Sánchez, sabio qom y uno de los representantes de los docentes indígenas.

En el año 2010, en ocasión del I Congreso de Lenguas y Dinámicas Identitarias, realizado en Resistencia, presentamos el decreto de promulgación de la ley 6604 –de oficialización de las lenguas indígenas– y nos comprometimos públicamente con el

plurilingüismo y la Educación Bilingüe e Intercultural (EBI), en sus distintos aspectos. En estos momentos, se discute el proyecto de ley de incorporación de los docentes EBI al Estatuto del Docente y el de Educación Pública de gestión social indígena. En este caso, aparece la figura del Consejo Comunitario, responsable de la administración local, conjuntamente con el Estado. Hasta la sanción de dicho proyecto, los artículos 14 y 23 de la ley 6691 –Provincial de Educación– nos han permitido crear la primera escuela de esas características y seis más iniciaron los trámites correspondientes.

Aclaremos que cinco instituciones educativas han elegido sus directores indígenas, a través de distintos mecanismos, y los Consejos Qompi (Pampa del Indio) y Moqoit (San Bernardo) han presentado sendos proyectos de Centros de Estudios Superiores, que se hallan en trámite. Capacitación y actualización de docentes indígenas y criollos, encuentros regulares con comunidades y asociaciones para discutir sobre EBI y las acciones a seguir resultan otro dato importante.

Hemos editado materiales bilingües históricos y didácticos con el objetivo no sólo de cumplir con el deber de memoria y el de verdad sino de respetar la pluralidad de voces y la visibilización de la historia, la cultura y los talentos ocultados.

Según datos oficiales, alrededor de catorce mil alumnos indígenas concurrían a alguna institución a fines del año 2007; dieciséis mil novecientos en el 2009. Hoy, ese número alcanza los veintiún mil. A este aumento de la matrícula, ha contribuido también la Asignación Universal por Hijo y la instrumentación de una línea del Plan Fines destinada específicamente a las comunidades indígenas.

Sabemos que un número importante de jóvenes y adultos argentinos no logra la finalización de los estudios secundarios, dato que se agudiza en el caso de los estudiantes indígenas. En este sentido, se han creado siete escuelas secundarias, cinco de las cuales se encuentran en lugares cercanos al “bosque” (nosotros diríamos “rurales”): El Pintado, Paraje El Colchón, Pampa del Indio (dos escuelas), Colonia El Pastoril. Las otras dos escuelas se hallan en el Gran Resistencia (barrios Mapic y Toba). En todas ellas, el consejo comunitario correspondiente interviene activamente en la gestión institucional, con distinto grado de autonomía.

Ahora bien, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria no sería posible, en muchos casos, sin una institución educativa con albergue estudiantil. En el año 2010 inauguramos el nuevo edificio de la EES 102 de El Espinillo, en el interfluvio. Este año comenzaremos la construcción de otros tres edificios: albergue en Miraflores, establecimiento y albergue en el paraje El Colchón y en Pampa del Indio.

En esta síntesis no pueden estar ausentes los aportes de una institución como UNICEF, que nos ha apoyado efectivamente en los logros en el campo educativo EBI, a través de sus distintos programas –entre ellos el de Ciudades por la Educación, en

Fontana– y equipamiento y mejora de albergues. Hoy ponemos de relieve la publicación de *Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*, resultante del compromiso con la visibilización de la educación en comunidades del Pueblo Qom. Sugerimos la lectura de este material que nos desafía como personas y responsables políticos. Como nos lo repiten nuestros hermanos indígenas, encontrar lo común en lo diverso y caminar juntos es nuestro destino.

Jorge Milton Capitanich

Gobernador de la provincia del Chaco

Introducción

En la actualidad, a nivel internacional, los Derechos Humanos conforman el marco normativo de referencia ineludible y se constituyen como herramienta de monitorización y evaluación de las obligaciones y responsabilidades que los Estados tienen ante el desarrollo. 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 atender a 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.

Para poner en práctica el principio de que todas las personas pueden aprender y desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades se requieren 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 acción articulada de los distintos sectores de la política pública y los actores locales. Además, la legislación vigente en educación, que contempla el enfoque de derechos, brinda el marco de garantía para su cumplimiento y

también posibilita el surgimiento de los canales institucionales de reclamo en caso de ser necesario.

La determinación del derecho a la educación intercultural y bilingüe de los pueblos indígenas forma parte de un corpus más amplio que tiene como fin 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.

En Argentina, si bien a lo largo de las últimas décadas se han realizado avances significativos, tanto en términos de legislación como de conceptualización y práctica de una educación con enfoque intercultural, resta un largo camino para lograr que este derecho se considere garantizado.

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,¹ 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,² es decir que representa el 1,7% del total de habitantes del país. Conforman dicha población alrededor de cuarenta y seis pueblos,³ numérica y culturalmente diferentes, distribuidos por todo el territorio nacional. Al menos dieciocho pueblos mantienen su lengua originaria, la hablan y/o la entienden y la 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 analiza la situación socioeducativa de comunidades del pueblo toba en la provincia del Chaco. Este pueblo mantiene viva su lengua originaria, adquirida como

primera lengua en los contextos domésticos. La adquisición de la lengua de la cultura dominante, que en este caso es el español, en gran proporción de la población se produce principalmente al ingresar a la escuela, en los niveles inicial o primario. Asimismo, se examina aquí cómo se aborda la educación en estos contextos, tanto en lo que respecta a la variedad de concepciones del enfoque intercultural, las modalidades de concreción y técnicas de enseñanza, como al marco de relaciones sociales que se establecen entre la escuela y las comunidades indígenas.

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

En el primer capítulo se realiza una caracterización social del pueblo toba en base a datos representativos provenientes de la ECPI.

Los rasgos demográficos, sociales y económicos más salientes de las comunidades que participaron en el estudio 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 la adolescencia.

En los capítulos tres y cuatro se presentan los resultados del estudio colectivo de caso realizado en dos comunidades toba, cuyo propósito fue analizar de una manera integral e interdisciplinaria los aspectos que a nivel familiar, escolar y social en general restringen la educación escolar de niños, niñas y adolescentes. Este examen abarca las características de la educación que está siendo impartida en las escuelas primarias que atienden a pueblos originarios, tanto en lo que hace a las técnicas pedagógicas como a las formas de entender y transmitir la interculturalidad bilingüe.

En el capítulo quinto se expone la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de las comunidades que participaron en el estudio. 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.

Resulta oportuno reiterar que los datos provistos por el estudio son estadísticamente representativos de las comunidades particulares que formaron parte de éste, 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 la provincia donde se desarrollaron las indagaciones y a nivel nacional.

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 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).
2. Para identificar la población, la ECPI respetó la declaración de las personas entrevistadas y combinó dos criterios: la autoidentificación o el autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. Del total, un 76,2% se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena, y el restante 23,8% no se reconoció como perteneciente ni descendiente de pueblos indígenas en primera generación.
3. 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 treinta 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 un pueblo indígena no especificó el pueblo de pertenencia.



Capítulo I

El pueblo toba en Argentina

Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), por el tamaño de su población, el pueblo toba es el tercero entre los pueblos indígenas que habitan en Argentina, con 69.452 personas. Este pueblo presenta una variada y rica tradición histórico-cultural y preserva su lengua nativa. Sin embargo, su situación social, económica y educativa se encuentra en desventaja en relación con otras etnias.

El pueblo nam qom, o toba, pertenece, lingüísticamente, a la familia Guaycurú, autóctona de la región chaqueña. Los grupos guaycurúes fueron los primeros en poblar la región de “El Gran Chaco”, que se encuentra entre los límites de Argentina, Bolivia y Paraguay. Las lenguas guaycurúes comprenden el toba, el mocoví, el pilagá, y las hoy extintas abipón y mbayá, entre otras (Censabella, 2000).

Los toba se encuentran principalmente en las provincias argentinas de Chaco, Formosa y Santa Fe, y, en un número menor, en la provincia de Salta. Recientes movimientos migratorios han generado asentamientos toba en Rosario y en varias zonas del Gran Buenos Aires. En Paraguay vive un pequeño grupo toba de 600 personas y a principios del siglo XX se localizaron algunos integrantes de este pueblo en Bolivia, aunque posiblemente ya hayan migrado a Salta.

Los nam qom representan la etnia más numerosa entre la familia Guaycurú. Su población fue diezmada en distintas ocasiones históricas. Las conquistas españolas penetraron zonas guaycurúes en busca de un paso terrestre hacia los territorios incaicos

en el siglo XVI. En 1780, haciéndose eco de la rebelión iniciada por Tupac Amaru, hubo levantamientos de grupos toba, abipón y mocoví que sumieron a la región en un estado de violencia permanente. A fines del siglo XIX, la “Campaña del desierto”, ideada y concretada por el general Julio A. Roca y comandada en Chaco por el general Benjamín Victorica, dejó como saldo un inmenso número de muertos entre la población indígena, confinamiento a reservas de los sobrevivientes y despojo de sus tierras.

El toba es un pueblo predominantemente rural. Vinculado a este patrón de asentamiento y respondiendo a características históricas y culturales, hoy en día, la enorme mayoría de indígenas de este pueblo, localizada en la región de mayor concentración, reside en comunidades (86,1%) (cuadro 1.1). No debe sorprender entonces que los toba mantengan viva la lengua de origen: el 78% utiliza habitualmente en su casa lengua indígena para comunicarse.

Otro rasgo característico de este pueblo es su perfil etario, el cual denota patrones de fecundidad y mortalidad muy elevados: casi la mitad de la población son niños y adolescentes menores de quince años, mientras que a nivel nacional dicho porcentaje se reduce significativamente (28,3%). Los toba poseen una población que, en prome-

CUADRO 1.1
Localización urbana, residencia en comunidad y uso habitual de la lengua de origen, por población

Pueblo y región	Población indígena (n)*	Población urbana (%)	Población que reside en una comunidad indígena (%) **	Población de 5 años o más que habla o entiende la lengua (%)
<i>ECPI 2004-2005</i>				
Toba	69.452	68,6	61,7	58,0
Chaco, Formosa y Santa Fe	47.591	57,0	86,1	78,0
Total pueblos indígenas	600.329	75,3	29,9	27,0
<i>Censo 2001</i>				
Población total del país	36.260.130	89,4	--	--

* Población que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de pueblos indígenas.

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

-- Dato no disponible.

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

dio, 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 quince años de edad revelan que, en la región donde se concentra la mayor parte de su población, casi uno de cada cinco miembros del pueblo toba (19,6%) no ha recibido instrucción formal alguna a lo largo de su vida (cuadro 1.3). La proporción de personas sin instrucción para la población nacional en su conjunto es del 3,7%.

Los alcances educativos entre quienes alguna vez han asistido a la escuela también son notablemente bajos: el 46,5% de la población toba no ha logrado completar la escolaridad primaria. Esto implica que solamente el 32% la completó. Para el promedio nacional, dicha proporción es del 82,1%.

Los datos muestran también que los varones han logrado alcanzar niveles de educación bastante más elevados que las mujeres, algo que no ocurre en el caso de otros pueblos indígenas (por ejemplo, entre los kolla y los mapuche) 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 disipando con el avance educativo de las nuevas generaciones.

La mayor vulnerabilidad social de los pueblos indígenas respecto a la población nacional se pone de manifiesto también en su prácticamente nulo acceso a servicios de salud. Sólo el 10% de la población toba cuenta con algún tipo de cobertura médica (cuadro 1.4). Este bajo porcentaje de personas que no tienen cobertura indica la ausencia de empleos de carácter regular para estas poblaciones y, por consiguiente, la imposibilidad de acceder a una obra social.

CUADRO 1.2
Distribución de la población por edad e índice de dependencia potencial de jóvenes (porcentaje)

Pueblo y región	Grupos de edad			Índice de dependencia potencial de jóvenes
	0-14	15-64	65 y más	
<i>ECPI 2004-2005</i>				
Toba	43,2	53,0	3,8	81,6
Chaco, Formosa y Santa Fe	46,3	50,3	3,3	92,1
Total pueblos indígenas	35,5	58,8	5,7	60,3
<i>Censo 2001</i>				
Población total del país	28,3	61,8	9,9	45,7

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 y pueblo indígena en población de quince años o más

Pueblo indígena	Población de 15 años o más (n)	Máximo nivel de instrucción alcanzado (%)					
		Sin instrucción	Primario		Secundario		Superior
			Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Toba	39.435	13,1	35,2	21,4	16,6	7,6	4,6
Varones	19.482	11,2	39,1	20,7	16,5	7,5	(..)
Mujeres	19.953	14,9	31,4	22,1	16,6	7,8	(..)
Chaco, Formosa y Santa Fe	25.534	19,6	46,5	17,8	10,6	2,4	1,2
Varones	13.105	16,2	48,0	18,3	11,6	2,8	(..)
Mujeres	12.429	23,2	44,9	17,3	9,6	1,9	(..)
Total pueblos indígenas	387.465	6,3	20,9	24,5	22,1	13,8	11,2
Varones	191.047	5,0	21,7	26,5	23,1	13,5	8,8
Mujeres	196.418	7,6	20,1	22,5	21,1	14,1	13,5
<i>Censo 2001</i>							
Población total del país	26.012.435	3,7	14,2	28,0	20,9	16,2	17,0
Varones	12.456.479	3,5	14,3	28,7	22,8	16,2	10,9
Mujeres	13.555.956	3,9	14,1	27,3	19,2	15,6	9,7

(..) 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.

CUADRO 1.4

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

	Pueblo toba de Chaco, Formosa y Santa Fe	Total pueblos indígenas
<i>Cobertura médica</i>	10,0	35,9
<i>A quién consulta*</i>		
A médico en hospital público	94,7	83,8
A agente sanitario	31,4	24,4
A curador indígena	27,0	11,7
<i>Atención último parto**</i>		
En domicilio sin médico ni partera	9,0	--
En domicilio con médico ni partera	5,8	--
En hospital, clínica o puesto sanitario	78,8	--

-- Dato no disponible.

* Se refiere a quien consulta habitualmente cuando tiene un malestar. La sumatoria de las categorías puede superar el 100% por tratarse de una pregunta con respuesta múltiple.

** Calculado sobre el total de mujeres de doce años y más con hijos nacidos vivos. Las categorías presentadas en el cuadro no suman 100% dado que no han sido incluidas las categorías Otros e Ignorados.

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



Capítulo 2

Las comunidades que participaron en el estudio

En las comunidades toba en las que se llevó a cabo el estudio predomina la población joven: casi la mitad de los habitantes son menores de quince años y sólo una minoría son adultos mayores (cuadro 2.1).

Los hogares suelen estar conformados por muchas personas: más de la mitad supera los siete miembros y uno de cada cuatro incluye hasta cuatro miembros. Entre otros factores, la composición de los hogares es el resultado de la alta fecundidad y la pauta de extender la familia a partir de la formación familiar de los hijos, que, a veces, se realiza en casas o habitaciones aledañas. Si bien la proporción de hogares nucleares completos es importante y representa casi el 40% del total, no lo es menos la de los hogares extendidos y compuestos. Aproximadamente, uno de cada cuatro niños o adolescentes no vive con alguno de sus padres (por lo general, el padre).

En cuanto a los patrones de fecundidad de las mujeres, el estudio revela un alto número de hijos (en promedio, las madres tienen cinco hijos) y una pauta de maternidad que se inicia a edades relativamente tempranas (diecinueve años y medio en promedio). Una de cinco adolescentes es madre, lo cual sugiere que la edad media a la que tienen su primer hijo no ha disminuido en las generaciones más jóvenes.

El estudio muestra también los altos niveles de mortalidad, particularmente infantil, que delatan la situación de postergación en cuanto a las precauciones y los controles

CUADRO 2.1

Características sociales y demográficas de los entrevistados pertenecientes a las comunidades toba que participaron en el estudio

	Total	Comunidad A	Comunidad B
Total de individuos (n)	1.033	583	450
Total de hogares	159	88	71
Índice de masculinidad	1,0	0,9	1,1
Estructura etaria (%)			
Hasta 5 años	16,2	15,5	17,2
De 6 a 14 años	30,8	32,3	28,9
De 15 a 19 años	14,4	14,8	13,9
De 20 a 39 años	22,7	22,7	22,8
40 años y más	15,8	14,8	17,2
Promedio de edad	20,4	19,8	21,2
Tiempo de residencia en la comunidad (%)			
Menos de 4 años	3,4	--	7,6
Entre 4 y 10 años	11,4	8,4	15,2
Más de 10 o desde que nació	85,2	91,6	77,3
Tipo de hogar (%)			
Núcleo completo e hijos	38,6	42,5	33,8
Núcleo incompleto e hijos	14,6	13,8	15,5
Núcleo completo, hijos y otros miembros	31,0	26,4	36,6
Núcleo incompleto, hijos y otros miembros	12,0	13,8	9,9
Solo u otros	3,8	3,4	4,2
Cantidad de miembros en el hogar (%)			
Hasta 4	25,3	19,5	32,4
5 a 6	29,1	32,2	25,4
7 a 9	31,6	34,5	28,2
10 y más	13,9	13,8	14,1
Promedio de miembros en el hogar	6,5	6,7	6,3
Fecundidad			
Porcentaje de madres (mujeres de 14 años y más)	64,3	63,7	65,1
Promedio edad al primer hijo (madres de 20 años y más)	19,6	19,1	20,3
Número medio de hijos (madres de 20 años y más)	5,0	5,0	4,9
Porcentaje de madres adolescentes (14 a 19 años)	17,5	15,6	20,3

CUADRO 2.1 (continuación)

Características sociales y demográficas de los entrevistados pertenecientes a las comunidades toba que participaron en el estudio

	Total	Comunidad A	Comunidad B
Mortalidad			
Madres a las que se les murió un hijo (%)	24,3	18,8	31,1
Hogares que reciben plan o subsidio (%)	59,7	81,8	32,4
Hogares que reciben beca escolar (%)	35,7	37,2	66,2
Hogares con algún miembro con Chagas (%)	17,5	6,9	45,5
Hogares con algún miembro que tiene/tuvo tuberculosis (%)	36,2	22,6	62,5
Presencia de padres en el hogar (% de jóvenes menores de 20 años que vive en cada situación)			
Ninguno	5,7	5,8	5,6
Sólo madre	30,4	36,6	22,0
Sólo padre	1,1	0,6	1,9
Ambos	62,8	57,1	70,5

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

desde el embarazo hasta la alimentación y el cuidado de los niños. Aproximadamente, una de cada cinco madres reportó el fallecimiento de un hijo.

Casi el 60% de los hogares recibe planes y subsidios. Las becas escolares tienen una incidencia menor, teniendo en cuenta que en todos los hogares hay al menos un miembro en edad escolar. Sólo el 35% de ellos ha recibido alguna vez una beca.

Finalmente, cabe mencionar que en más de uno de cada tres hogares reside un miembro que ha padecido tuberculosis y el 18% de la población de las comunidades que participaron en el estudio está afectada por el Mal de Chagas.



Capítulo 3

Situación educativa

A partir de los datos provenientes de la Encuesta Complementaria de Población Indígena (ECPI),¹ en este capítulo se describen el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de niños, niñas y adolescentes del pueblo toba y los niveles de asistencia y de instrucción alcanzados por esta población.

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, entre otros, dos aspectos significativos vinculados a ella: 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.

En la segunda parte del capítulo se presentan resultados obtenidos sobre la situación educativa de las niñas, los niños y los adolescentes que residen en las comunidades toba en las que se realizó el estudio. Esta información –referida no sólo a la asistencia escolar y a los niveles educativos alcanzados, sino también a la alta repitencia, el atraso de grados escolares y los problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo– permite describir y cuantificar con mayor detalle las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes.

Situación educativa de la población en edad escolar del pueblo toba

La asistencia escolar

En Argentina, la absoluta mayoría de la población indígena 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 del pueblo toba, la proporción de niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela es significativamente menor: 87,7%.

Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes entre quince y diecinueve años, se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja. Sólo dos de cada cinco adolescentes toba asisten 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 menos 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 este pueblo también se pone de manifiesto cuando se lo compara con las tasas de asistencia escolar correspondientes al conjunto de la población nacional y a la población que se reconoce como indígena.

Enseñanza en lengua de origen

Los resultados de la ECPI respecto de si las alumnas y los alumnos recibían clases en su lengua de origen² indican que sólo lo hace una minoría de ellos (alrededor de uno de cada diez) (cuadro 3.2). La situación varía en forma significativa entre pueblos y, en el caso del pueblo toba, la proporción de quienes reciben clases en su lengua nativa aumenta: el 28,95% de la población, casi uno de cada tres entrevistados, así lo indica.

CUADRO 3.1
Asistencia escolar por grupo de edad (porcentaje)

	5 a 14 años	15 a 19 años
<i>ECPI 2004-2005</i>		
Pueblo toba	89,2	50,2
Chaco, Formosa y Santa Fe	87,7	40,2
Total pueblos indígenas	94,6	64,6
<i>Censo 2001</i>		
Población 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.

Sin embargo, tomando en cuenta la experiencia compartida en las distintas comunidades, las observaciones realizadas sobre las clases y las conversaciones y entrevistas con directivos, docentes y jóvenes, 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 toba de entre quince y diecinueve años no ha alcanzado a completar la escolaridad primaria (séptimo grado). Sólo uno de cada cinco jóvenes terminó el nivel primario y una proporción similar, uno de cada cuatro, ingresó en el nivel medio, aunque prácticamente ninguno logró finalizarlo (cuadro 3.3).

Al considerar separadamente a los adolescentes que se encontraban asistiendo a la escuela, las diferencias recién mencionadas se mantienen. Sólo uno de cada cuatro de los jóvenes toba que asisten a un establecimiento educativo se encuentra en el ciclo del nivel que le corresponde por edad y no presenta retraso escolar. Esto significa que las desventajas entre los adolescentes toba se deben no sólo al abandono escolar, sino a un significativo retraso entre quienes permanecen dentro del sistema educativo.

Los niveles de educación formal alcanzados por los adolescentes de estas comunidades son significativamente mayores (cuadros 3.3 y 3.4) respecto tanto a los del conjunto de jóvenes indígenas como a los del conjunto de adolescentes del país.

Acceso a becas escolares y distancia de los establecimientos educativos

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

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 al pueblo toba.⁴

CUADRO 3.2

Niños y niñas de cinco a catorce años que no reciben clases en lengua de origen (porcentaje)

Pueblo toba	78,4
Chaco, Formosa y Santa Fe	71,1
Total población indígena	89,0

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

CUADRO 3.3

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

Pueblo y región	Máximo nivel de instrucción alcanzado					
	Sin instrucción	Primario		Secundario		Superior *
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
<i>ECPI 2004-2005</i>						
Toba	(..)	36,1	15,9	38,1	(..)	(..)
Chaco, Formosa y Santa Fe	4,5	50,4	19,7	23,3	(..)	(..)
Total pueblos indígenas	(..)	15,2	15,9	57,0	(..)	(..)
<i>Censo 2001</i>						
Población total del país	1,0	8,0	15,6	63,6	9,7	2,0

* Incluye superior no universitario y superior universitario.
(..) Dato estimado a partir de una muestra, con CV superior al 25%.

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

CUADRO 3.4

Asistencia a un establecimiento educativo de jóvenes entre quince y diecinueve años

Pueblo y región	Población (n)	% que asiste	Nivel educativo al que asiste (%)		
			EGB1 o EGB 2	EGB3	Polimodal
Toba	8.611	50,2	20,5	32,1	42,1
Chaco, Formosa y Santa Fe	5.658	40,2	35,7	40,9	20,4
Total Pueblos Indígenas	71.802	64,6	(..)	30,2	54,7

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

La falta de apoyo público para fomentar la permanencia educativa en estas poblaciones también se observa en el caso de los adolescentes de entre quince y diecinueve años que concurren a la escuela (cuadro 3.5). Si bien es posible que esta situación haya mejorado lentamente en los últimos años, los datos indican que, aun en el mejor de los casos, sólo alrededor de uno de cada ocho asistentes recibía una beca de estudio.

CUADRO 3.5

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

Pueblo y región	% que asiste y no recibe beca para estudiar		% que asiste y vive a más de 2,5 km del establecimiento	
	5 a 14 años	15 a 19 años	5 a 14 años	15 a 19 años
Toba	98,1	88,7	13,8	29,0
Chaco, Formosa y Santa Fe	98,1	87,6	11,9	21,2
Total pueblos indígenas	96,4	88,2	14,8	33,1

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

Una baja proporción de los niños de entre cinco y catorce años de edad del pueblo toba (11,9%) debe recorrer largas distancias (superiores a los dos kilómetros y medio) para asistir a la escuela (cuadro 3.5).⁵ Esta proporción es inferior a la que se observa para el conjunto de niños indígenas que asiste a un establecimiento educativo; esto se debe, posiblemente, a que la mayoría de los alumnos y las alumnas residen en las comunidades. La situación es algo diferente para los adolescentes de entre quince y diecinueve años. Una proporción significativamente mayor (21,2%) debe trasladarse más de dos kilómetros y medio, y seguramente se vincule a que asisten a las escuelas medias, que se encuentran fuera de las comunidades indígenas. Sin embargo, en relación con el conjunto de los adolescentes indígenas (33,1%), se trata de una proporción inferior, pues la mayoría de los adolescentes toba aún asiste a las escuelas primarias de las comunidades, en grados inferiores al séptimo.

Motivos de deserción

Los adolescentes toba de entre quince y diecinueve años tienen una de las tasas de deserción escolar más altas de los pueblos indígenas del país: el 58,2% de quienes han asistido alguna vez a un establecimiento educativo ya no lo hace y el 32,5% de quienes han abandonado el sistema educativo no ha completado la educación primaria.

En cuanto a las razones expuestas para haber abandonado la escuela, los resultados de la ECPI son suficientemente contundentes para percibir el protagonismo de las causas económicas, que incluyen la falta de dinero y la necesidad de trabajar.⁶ La mitad de los jóvenes de entre cinco y veintinueve años de edad que han abandonado sus estudios identifican esas causas económicas como motivo de deserción. El segundo motivo en orden de importancia es la falta de interés por continuar estudiando, razón enunciada por dos de cada diez adolescentes que han dejado de asistir a la escuela (cuadro 3.6).

CUADRO 3.6

Motivos de deserción escolar en la población de cinco a veintinueve años

Pueblo y región	Población que asistió y no completó el nivel (n)	Motivo de deserción (%)					
		Falta de dinero o para trabajar	Problemas de salud	Falta de medios de transporte/ grandes distancias/ dificultades geográficas	Falta de interés	Otro*	Ignorado
Toba	8.001	52,3	(..)	(..)	20,1	11,4	(..)
Chaco, Formosa y Santa Fe	6.391	53,7	4,8	4,0	20,8	9,8	6,9
Total población indígena	45.082	51,6		(..)		41,5	(..)

* Incluye las categorías: "Discriminación", "Dificultades de aprendizaje", "Dificultades con el idioma" y "Otro". Para el Total de la Población Indígena, las categorías cuyas celdas están vacías han sido incluidas en la categoría "Otros". Por tratarse de una pregunta de respuestas múltiples, la suma de las categorías puede exceder el 100%.

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

Situación educativa de las comunidades que participaron en el estudio

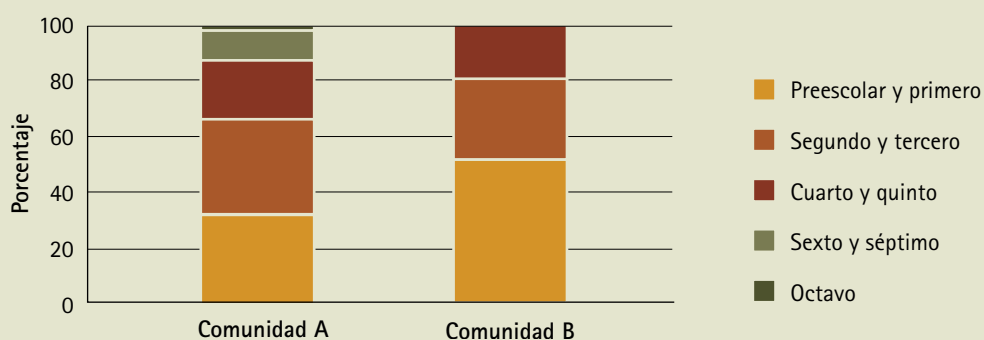
En esta sección se describen en forma cuantitativa los perfiles escolares de las comunidades toba que participaron en el estudio, a partir de la información obtenida sobre las características y trayectorias escolares de los niños, las niñas y los adolescentes en entrevistas con padres y madres y con los propios jóvenes.⁷

La mayoría de niños y adolescentes de entre cinco y catorce años de las comunidades que participaron en el estudio asiste a la escuela (94,5% entre los niños residentes en la comunidad A y 90,6% entre los que viven en la comunidad B). 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, los alcances escolares de esta población son muy bajos, indicando nuevamente un importante retraso educativo: el 66,3% de las niñas y los niños de entre cinco y catorce años que van a la escuela en la comunidad A y el 75,4% en la comunidad B se encuentran asistiendo al preescolar o al primer ciclo del primario (primer a tercer grado) (gráfico 3.1);⁸ la dimensión de estas cifras se intensifica cuando se calcula el número de años de atraso escolar.

Comparando con una trayectoria ajustada a la normativa, casi la mitad de los niños y las niñas de entre ocho y catorce años que van a la escuela en la comunidad A

GRÁFICO 3.1

Asistencia por grado en niñas y niños de cinco a catorce años de las comunidades que participaron en el estudio



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en dos comunidades.

CUADRO 3.7

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

	Comunidad A	Comunidad B
0 y 1 año	21,4	12,5
2 años	29,3	25,0
3 años y más	49,3	62,5
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en las comunidades.

y dos de cada tres niños en la comunidad B presentan un atraso de al menos tres años escolares (cuadro 3.7). Esta situación es el resultado de la confluencia de varios factores: en primer lugar, el ingreso al ciclo primario a edades más tardías; en segundo lugar, una proporción elevada repite de grado o abandona temporalmente la escuela.

Esta situación desfavorable se agrava aún más cuando se consideran los alcances escolares de la población adolescente de entre quince y diecinueve años de edad. Sólo la mitad de los adolescentes de la comunidad A se mantiene dentro del sistema educativo, de los cuales más de la mitad se encuentra cursando algún grado de la escuela primaria. En el caso de los adolescentes de la comunidad B, la situación empeora: sólo el 40% asis-

te a un establecimiento educativo y el 87,5% de ellos permanece aún en el nivel primario de educación (gráficos 3.2 y 3.3).

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

GRÁFICO 3.2

Asistencia e inasistencia por año de EGB o Polimodal en adolescentes de quince a diecinueve años de la comunidad A (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en las comunidades.

GRÁFICO 3.3

Asistencia e inasistencia por año de EGB o Polimodal en adolescentes de quince a diecinueve años de la comunidad B (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en las comunidades.

los grados o los años completados por quienes habían abandonado la escuela. En el caso de los adolescentes que ya no asisten a la escuela, la situación de los residentes de la comunidad B es significativamente más desfavorable que la de los adolescentes que viven en la comunidad A. Mientras que uno de cada diez jóvenes de esta comunidad que han abandonado sus estudios alcanzó a completar como máximo tercer grado, en la comunidad B esta proporción se eleva a uno de cada tres. Y mientras que tres de cada diez adolescentes de la comunidad A que han abandonado los estudios lo hicieron después de acceder al nivel medio, en la comunidad B sólo uno de cada doce de estos jóvenes ha llegado a completar algún grado de la educación media.

Notas

1. Los datos de la ECPI se refieren a la población censada en la región con mayor concentración de población de cada pueblo en 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.
2. La pregunta sobre enseñanza en lengua de origen se formuló únicamente con referencia a quienes tenían entre cinco y catorce años y se encontraban, al momento del relevamiento, asistiendo a la escuela primaria o al Primer o Segundo Ciclo de la Educación General Básica.
3. La proporción que recibe una beca de estudio se calculó aquí excluyendo a quienes asisten al Nivel Inicial.
4. Los datos sobre becas de estudio fueron recolectados en 2006 y la situación actual puede haber cambiado, habida cuenta de la reciente expansión de programas dirigidos a fomentar la permanencia educativa.
5. 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 3.5 deben ser interpretados como porcentajes mínimos.
6. Lamentablemente, la información disponible en relación con esta dimensión tan importante para comprender las trayectorias escolares de los niños y adolescentes indígenas tiene serias limitaciones y sólo permite 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 veintinueve años, y es evidente que los motivos y restricciones son esencialmente diferentes en distintas etapas de la vida. Asimismo, categorías sustantiva y cualitativamente diferentes han sido agrupadas, lo que dificulta su interpretación.
7. En muchos casos fueron entrevistados varios miembros de una misma familia. En dichas ocasiones, los datos fueron ingresados una sola vez y los resultados aquí expuestos no contienen repeticiones ni de familias ni de individuos.
8. El indicador de retraso escolar ha sido calculado contrastando el grado o año de cursada con el que el alumno debiera estar cursando bajo una trayectoria escolar normativa, es decir, ingresando a los seis o siete años y sin repeticiones o abandonos temporarios.



Capítulo 4

Situación de las escuelas

En este capítulo se presenta un panorama de la realidad institucional de las escuelas de las comunidades toba a partir de los resultados de la indagación realizada. El análisis se focaliza en su caracterización, los criterios de conducción, organización y gestión, las particularidades de la enseñanza en un contexto intercultural, y su capacidad de logro educativo.

Las escuelas que participaron en el estudio no poseen una matrícula exclusivamente compuesta por niños y niñas indígenas. En todas ellas comparten la jornada niñas y niños de comunidades indígenas con pares que no lo son, a los que denominan “criollos”. Si bien se diferencian por pautas culturales, los une un contexto común caracterizado por una cruda situación de pobreza.

Es recién en el diálogo con directivos, docentes, niños, niñas y adolescentes que comienzan a entrecruzarse las particularidades culturales de las comunidades y las modalidades de abordaje que de éstas, en mayor o menor medida, implementa la escuela en su esfuerzo por enseñar.

Las escuelas primarias varían de acuerdo con la proporción del alumnado de comunidades indígenas que asiste a ellas. No todas estas escuelas se hallan insertas en territorio indígena; sólo dos están construidas en terrenos cedidos a las comunidades, aunque legalmente son propiedad de los gobiernos provinciales.

Una de las comunidades que participaron en el estudio se encuentra en el ámbito rural; allí, todos los niños y las niñas asisten a la misma escuela. La matrícula incorpora también a los niños de familias criollas que viven en los alrededores, pero el 80% está constituido por niños y niñas indígenas. La otra comunidad participante, con el transcurso del tiempo y el avance de la urbanización, quedó enclavada en un área prácticamente suburbana, rodeada de barrios criollos; en este caso, los niños se distribuyen en distintas escuelas. En una de ellas, el 60% de la matrícula proviene de la comunidad, mientras que en otras dos representan casi el 20%, aunque con una matrícula mayor que las anteriores. Una de las escuelas se halla en un predio cercano a la comunidad y se caracteriza por su fuerte proyecto educativo en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Otra fue creada por el Estado para la comunidad. Y una tercera, algo más alejada, es, según los entrevistados, la elegida por aquellos padres que buscan un mejor nivel educativo para sus hijas e hijos.

En la situación edilicia de cada una de las escuelas se manifiestan diferentes dificultades. Las que tienen una alta proporción de matrícula indígena se encuentran en un estado de mayor precariedad. La primera, exclusiva de una de las comunidades, no sólo tiene problemas en cuanto a las dimensiones del espacio disponible, sino también en lo que se refiere al estado del edificio. En la segunda, los problemas se limitan a la falta de espacio. Las otras dos escuelas, en relación con la matrícula, cuentan con edificios adecuados en tamaño y se hallan en buen estado de conservación.

A diferencia de lo observado en comunidades de pueblos indígenas que han participado en otros estudios, todas las escuelas mencionadas aquí tienen cercos perimetrales que las separan de los barrios que las rodean, para preservar su seguridad y para acotar la circulación de los niños.

La primera escuela, ubicada en la comunidad indígena rural, es la de condición más humilde. Cuenta con pocas aulas, que fueron construidas en distintas etapas y en forma poco funcional, sin estructura definida y tiene numerosas tareas de mantenimiento pendientes. Aun así, para directivos y docentes, el problema edilicio no es el principal, sino la falta de agua corriente, que obliga a recurrir a una canilla comunitaria y hace que los baños se reduzcan a letrinas poco higiénicas, construidas en el fondo del terreno.

Correspondiente a la otra comunidad, la segunda escuela con mayor matrícula indígena funciona en un edificio con estructura de módulos de locales o aulas, dispuestos en forma de U, cada uno con una galería o pasillo paralelo al que dan puertas y ventanas por las que se comunican las aulas. Este tipo de estructura cuenta con un patio de cemento y tierra entre los módulos, que cumple la función de espacio de juegos durante los recreos o se emplea para las clases de educación física y para la concentración de los



alumnos en actos y formaciones; pero este espacio hace, a la vez, que la mayor parte de la circulación de la escuela quede a la intemperie o semicubierta.

Las dos escuelas de mayor matrícula, aunque con menor proporción de niños y niñas indígenas, son de gran tamaño, tienen circulación cubierta entre las aulas, y una de ellas cuenta con patio cubierto.

El mobiliario muestra las mismas características que la infraestructura: es escaso y se encuentra en malas condiciones en las primeras escuelas, y es adecuado en las restantes.

Todas las escuelas disponen de luz eléctrica. Esto posibilita la instalación de equipos básicos de mediateca, aunque su uso es reducido. También disponen de libros para distribuir entre los alumnos, pero si bien los volúmenes están organizados y cuidados y se registra su préstamo, no llega a establecerse un servicio de biblioteca. Las escuelas con mayor matrícula indígena cuentan con computadoras para la gestión y para el aprendizaje; se obtuvieron, en su mayoría, mediante planes nacionales implementados por el Ministerio de Educación, entre los cuales el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) fue mencionado con mayor frecuencia en las entrevistas.

En términos de oferta, al momento de las entrevistas, estas escuelas incluían el Nivel Inicial, los dos primeros ciclos de enseñanza básica y el primero del Tercer Ciclo o séptimo grado, salvo una de ellas que dictaba el Tercer Ciclo completo. Todas poseen salas únicas, no plurigrado.

La oferta de estas escuelas fue adaptada según la Ley Federal de Educación 24195 (sancionada en 1993), sin ampliar el dictado al Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Como consecuencia de ello, si bien los niños y las niñas cursan la educación básica en las escuelas insertas o muy cercanas a sus comunidades, no pueden finalizar

el cursado del nivel y alcanzar la certificación en ellas, con excepción de la que dictaba la EGB3 completa. Para lograrlo deben continuar en otras escuelas, más lejanas, de nivel secundario, con un costo económico y emocional que hace que, salvo excepciones, es imposible de sostener. La reforma propuesta por la Ley 26206 de Educación Nacional, y adoptada por la provincia del Chaco, permitirá superar esta situación.

Políticas jurisdiccionales e institucionales

En términos de contenidos de enseñanza, los directivos de las escuelas coincidieron en que los diseños curriculares de la provincia constituyen la principal guía orientadora de la tarea en la escuela y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) se emplean para sentar las bases de la enseñanza.

En lo que refiere al proyecto institucional y a la dimensión intercultural, cada escuela muestra su impronta, sus criterios y su posicionamiento a través de las decisiones y acciones llevadas a cabo.

Todas las escuelas disponen de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) desarrollado, al que fueron actualizando. Salvo en una de ellas, el estudio revela que los criterios de conducción resultan definidos y claros, para una realidad tan compleja.

“Cuando yo vine, elaboramos ese PEI, con todos los docentes le dimos participación a la comunidad. [El docente especializado en EIB] se encargaba de los objetivos interculturales [...]. Se elaboró la selección de contenidos con el diseño curricular provincial. Y también los criterios de evaluación, de acreditación. Porque acá generalmente [los problemas surgen] cuando a un chiquito de primero lo hacen pasar y al año siguiente la maestra de segundo dice: ‘No, éste está en un nivel muy bajo’. Bueno, eso dijimos, vamos a tratar de acordar los criterios. Incluso llegamos a un acuerdo de formar un equipo entre los tres, la secretaria, la vice y el docente a cargo, y vamos a analizar bien si realmente tiene que repetir.”

Directivo de la escuela 1

“Ese PEI se redactó cuando se inició la escuela, pero se fue modificando. Ahora nosotros estamos en proceso de volver a revisarlo; la última modificación que le hicimos fue a fines del 2005 con el tema de la EGB3, se trabajó mucho con la comunidad. Al PCI [sic] se le agregó un calendario de efemérides culturales, con fechas representativas para los pueblos

originarios que no están incluidos en el calendario escolar oficial. Los lineamientos curriculares para la EIB: la mayoría de lo que está ahí se trabajó acá en la escuela, acompañados por padres y por docentes. Porque todo lo que sea la estructura curricular, el PCI [sic] de la escuela al tener esta modalidad, era necesario que nosotros nos sentemos a trabajar con los padres, con los maestros interculturales, con el maestro criollo, con algunos alumnos, para ir sacando cuáles son los contenidos que íbamos a tener que trabajar nosotros como modalidad específica.”

Directivo de la escuela 2

“[El PEI] está por ahí... Lo que pasa que [nos] estamos remontando [al] año 92 o 93, cuando comienza todo ese proceso de transformación. [El entrevistador le pregunta si incorporó algún contenido de interculturalidad al PEI.] No, todavía no.”

Directivo de la escuela 3

La fortaleza de los proyectos institucionales de las primeras escuelas mencionadas no se condice, sin embargo, con el nivel de complejidad de los contenidos de la enseñanza que brindan.

La implementación de políticas socioeducativas es fuerte en las dos escuelas con mayor proporción de matrícula indígena; ambas brindan servicio de comedor, aunque una de ellas lo hace desde hace poco tiempo. Las otras sólo brindan refrigerio, desayuno y merienda.

Brindar el servicio de comedor representa una real complejización de la organización y la gestión escolar, en términos del espacio que demanda para la preparación y la distribución de la comida a todos los alumnos, en escuelas que en general son pequeñas. También por el tiempo de dedicación para su organización y administración, y el escaso personal con el que cuentan. El servicio logra hacerse efectivo en los términos previstos, porque la cooperadora, o los colaboradores específicos, intervienen activamente en todas las etapas.

Sin embargo, la principal causa de preocupación de los directivos no es el servicio de comedor. Ellos remarcan que aun con el comedor escolar, los niños siguen trabajando o pidiendo dinero en la calle; pero reconocen que se redujo la proporción de alumnos que abandonan la escuela para ir a trabajar a las cosechas.

“Los ves de noche por ahí o a la tarde solitos, entre varios chicos así, pidiendo pan en la zona urbana. Hace muchos años que vienen haciendo eso los chicos. Pero ellos tienen. Si, por ejemplo, acá el co-

medor mejoró muchísimo del año pasado por las partidas que mandaron, y hay comedores en todos lados; algunos comen acá [en la escuela] y en otro comedor externo también. Ellos, en alimentación, pienso que han mejorado mucho. No tienen por qué ir a pedir pan. Lo que sí se ve es que se van menos a la cosecha.”

Directivo de escuela

La primera escuela, a diferencia del resto, también cuenta con una gran proporción de alumnos becados, que crece año a año en respuesta a una mayor demanda. Los directivos señalan el impacto social de las becas escolares en la comunidad.

“‘Volver a la escuela’ se llama el plan de becas nacional en el que participamos, que es para niños con dos años de sobreedad. Acá empezó en el 2005. Y bueno, ahí tuvimos 51 chicos becados. Y ahora llegaron 58 becas más [...]. También del INAI [Instituto Nacional de Asuntos Indígenas], pero son sólo para séptimo grado [...]. En esta comunidad pobre, marginal, mezclar el dinero con la escuela, me parece que es para problemas. La necesidad es grande, [y de lo que hablamos con los padres] es de las becas, que la plata, la plata, no de la escuela. También se enojaron porque era sólo para los casos de sobreedad. Para mí no hay que mezclar.”

Directivo de escuela



En general, los directivos afirman que la dedicación, el tiempo y el esfuerzo en solicitar mejoras para la escuela o la resolución de problemas en áreas que no dependen de ellos es constante. Esto sustrae parte de su atención a los aspectos pedagógicos y, en muchos casos, afecta el clima de la escuela.

“No sé si será por mi edad [...], lo que pasa que esto produce mucho desgaste, andar reclamando, reclamando, cosas que corresponden. No es que uno está pidiendo algo que no te corresponde.”

Directivo de escuela

“Y en este momento, este año sobre todo, en la escuela hay una gran prisa, por el miedo, por la bronca, por todo lo que puede llegar a ocasionar que probablemente se cierre el EGB3, y nos quedemos [sólo] con séptimo. Entonces es como que todos los docentes tienen una resistencia, cuando vienen hacen lo justo y necesario, están todos enojados conmigo como si yo fuera [quien] resolviera.”

Directivo de escuela

En una de las escuelas, los padres de la comunidad indígena desempeñan un papel protagónico frente a esta situación. Con reclamos activos ante las autoridades provinciales lograron mejoras concretas en la escuela.

“Hay madres que, o sea, en las declaraciones son fuertes. Y hay padres también, sí. Pero a veces uno los escucha y son justos, pero hay problemas que a veces uno no los puede solucionar y ellos piden. Y en este aspecto ya están organizados entre ellos.”

Directivo de escuela

El presente estudio expone ciertas debilidades en los aspectos pedagógicos que no tienen que ver tanto con la modalidad intercultural como con la concepción de la calidad educativa en general. En los primeros grados, por ejemplo, se enfatiza más el aprendizaje de los mecanismos de lectura, escritura y resolución de operaciones matemáticas que los contenidos y los significados, esenciales cuando la lengua materna no es común. En los grados más avanzados, en cambio, la debilidad se halla en el trabajo conceptual: en clases de Historia y Formación Cívica se detectaron escasos conceptos, relaciones poco definidas y distorsiones en los significados y referentes.

En general, las clases tienen una organización poco explícita, y no resulta sencillo identificar cuáles son los objetivos de cada tarea, su interrelación con los conocimientos adquiridos y por adquirir. El tiempo de las clases, en términos de cantidad y densidad del trabajo realizado por los alumnos, está poco aprovechado.

Si bien tales debilidades no son privativas de las escuelas de comunidades indígenas, tienen en éstas una repercusión particular por el esfuerzo que significa para los niños y las niñas apropiarse activamente de conocimientos de una cultura que no es la propia, y por la dificultad de contar con oportunidades de aprendizaje sostenidas y diversas.

Tal como sucede en escuelas de comunidades de otros pueblos indígenas, según señalaron los directivos y docentes que participaron en las entrevistas, los supervisores no desempeñan un rol protagónico en los establecimientos aquí analizados, pues éstos presentan una situación particular, diversa, compleja y más conocida por sus propios directivos y docentes que por cualquier otro miembro del sistema educativo.

Capacidad de logro de las escuelas

Si bien a lo largo de las últimas décadas se han concretado diferentes avances en las escuelas a las que asisten los niños y las niñas indígenas, los logros educativos aún no alcanzan al promedio de las escuelas en general.

Según los últimos datos disponibles, a nivel nacional, en las escuelas de EIB (aquellas unidades educativas que tienen el 80% de su matrícula indígena y/o hablante de lengua indígena) de nivel primario, la tasa promedio de promoción efectiva de los alumnos es del 81%, valor que resulta doce puntos porcentuales inferior que el alcanzado en las escuelas de educación común. Esta diferencia se debe a las altas tasas de repitencia, que superan el 15%, y de abandono, que alcanzan el 4%, valores que superan ampliamente los de las escuelas de educación común (cuadro 4.1).

En la provincia del Chaco, jurisdicción a la que pertenecen las escuelas que participaron en el estudio, los valores de repitencia, sobreedad y abandono son levemente más altos que el promedio nacional, tendencia que se acentúa al comparar los valores correspondientes a las escuelas con matrícula mayoritariamente indígena.

Sin embargo, la diferencia más significativa se halla al analizar la sobreedad con que cursan los alumnos. En las escuelas primarias de EIB la proporción de alumnos con sobreedad es tres veces mayor que la que se observa en escuelas de educación común, a nivel nacional. En las escuelas de EIB provinciales, la sobreedad es más de seis puntos porcentuales superior que el promedio de las escuelas de EIB de todo el país. Este valor se incrementa aún más en la escuela de referencia, donde los datos desagregados por grado revelan que en el primer ciclo, con grupos más numerosos, la sobreedad varía entre el 50 y el 60%, pero en los grados más avanzados, y mucho menos numerosos, varía entre el 80 y el 90%.

CUADRO 4.1

Indicadores comparativos de eficiencia interna de escuelas de educación común y de EIB de población toba

	Nacionales*		Provincial*		Escuela de referencia**
	Común	EIB	Común	EIB	
Promoción efectiva	92,8	80,8	90,2	80,7	78,7
Repetición	5,8	15,5	7,0	18,4	16,0
Abandono interanual	1,5	3,8	2,7	0,8	***
Sobreedad	22,4	55,4	32,4	61,7	63,3

* Fuente: Ministerio de Educación. DINIECE. Relevamiento Anual 2007.

** Escuela con matrícula mayoritariamente indígena. Datos provistos por la escuela. Año 2007.

*** El valor de no promoción al término del ciclo lectivo alcanza el 21,3%.

Si bien no se dispone de valores precisos de desgranamiento, la diferencia entre la matrícula de séptimo grado y la de primer grado permite inferir la proporción de abandono. La matrícula del último grado posee sólo el 28% de los alumnos que habían ingresado en primer grado.

Según los directivos, el motivo de la deserción escolar, las dificultades de aprendizaje y la repetición es la inasistencia a clases.

“No repiten porque no saben, repiten porque no vienen.”

Directivo de escuela

Sin motivo concreto, un alto número de alumnos falta periódicamente o deja de asistir a la escuela. Directivos y docentes acuerdan en que esto responde a una pauta cultural. Las escuelas están atentas y generan estrategias al respecto. Ante la ausencia de un alumno, el maestro indaga las posibles causas entre sus compañeros y, en caso de que ésta se reitera, siempre un miembro de la escuela concurre a la casa. La respuesta más común de los padres es que, aunque ellos insisten en que vaya, es el niño o la niña quien no quiere ir.

“Lo primero que se hace es indagar con los compañeros a ver qué saben, qué pasó. Después el asistente social va a la casa dos o tres veces, en una modalidad formal. Generalmente, [el asistente social] tiene mucha llegada pero no logra nada, sobre todo si son alumnos de la comunidad, porque los padres te dicen: ‘Bueno, yo le digo que vaya’

pero no', o 'Sale de acá para ahí, pero no [va a otro lado]'. Entonces la maestra va, en alguna hora libre va hasta allá, le manda cartitas, le manda trabajo, lo va tratando de volver a enganchar. Sobre todo, eso con los más chicos. Con los más grandes, voy yo a hablar con el chico."

Directivo de escuela

En una de las escuelas, mencionan el traslado a lugares de cosecha como otro de los principales motivos de abandono, aunque en los hechos no resulta tan definido.

"El abandono se da mucho cuando empieza el período de la cosecha. Y depende de qué vayan a cosechar y adónde vayan. Pero cuando generalmente es período de cosecha, cerca de fin de año, se da muchísimo."

Directivo de escuela

Esto genera los altos valores de sobreedad que se observan.

"A veces uno se plantea [...] la autoestima del chico también, porque a veces, es un chico de trece años en tercer grado, también debe ser terrible. Yo me pongo en el lugar de él, porque si yo tuviera su edad y estuviera en tercer grado, ¿qué haría? Molestar, nomás. No es culpa nuestra ni de la maestra, hay muchas variables que juegan ahí."

Directivo de escuela

Muchos de los docentes reconocen que las desigualdades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas qom son superiores a las de los niños criollos de la misma localidad. En una de las escuelas en donde se enfatizan el bilingüismo y la interculturalidad y en la que conviven alumnos indígenas y criollos pueden observarse interesantes reflexiones:

"Los chicos qom en otras escuelas fracasan, no se adaptan al sistema. Es muy rígido, muy estricto y terminan abandonando. La mayoría trabajan, entonces todo lo que sea normativa legal en cuanto a las inasistencias y demás lo flexibilizamos bastante."

Directivo de escuela primaria

Estos testimonios dan cuenta de que, si bien las condiciones están muy lejos de ser ideales para el conjunto de los alumnos, la población qom muestra claras señales de verse aún más afectada. La desnutrición y el trabajo infantil ponen a las niñas y a los niños qom en una situación doblemente desventajosa, que les impide en gran medida acceder y permanecer en el sistema educativo formal.

En el predio de la escuela más alejada de la comunidad funciona una escuela de adultos a la que asisten adolescentes que han abandonado la escuela primaria y que, años después hacen el esfuerzo de volver, aun cuando la mayoría ya cuenta con una familia propia que sostener.

Continuidad de los estudios

Directivos y docentes de las escuelas reconocen que la mayor parte de sus alumnos no termina la escuela secundaria. Sin embargo, reconocen avances al respecto: la tasa de egreso en sus escuelas creció, al igual que el ingreso en la escuela secundaria.

Una de las escuelas con mayor matrícula de la comunidad indígena generó una política institucional cuyo objetivo es facilitarles a sus alumnos y egresados la continuidad de los estudios en el nivel siguiente. Para ello, con los profesores de una escuela secundaria cercana se propusieron y acordaron una serie de criterios y acciones de articulación, que, en síntesis, incluyen la planificación conjunta de los contenidos, la facilitación de los trámites de inscripción y los criterios de evaluación y promoción.

“Básicamente nosotros les mandamos cuáles eran nuestros espacios curriculares, nuestro plan de estudio, tuvimos varias reuniones [...]. Son dos planificaciones. Los docentes de EGB3 en una primera reunión anual establecen todo lo curricular, cómo van a trabajar, cada docente se relaciona con el otro [par de la escuela secundaria] para coordinar el espacio curricular. [...] Nuestros alumnos no alcanzaban a inscribirse porque ellos, sobre todo los qom, están acostumbrados a que empiezan las clases y ellos vienen a la escuela [...]. El trámite de la preinscripción, la inscripción nunca lo hicieron, o lo iban haciendo a lo largo del año pero ya insertados en la escuela. Entonces, otras instituciones secundarias o polimodales, por supuesto, cuando ellos iban a preguntar, que generalmente el período de inscripción estaba vencido.”

Directivo de escuela primaria

Otra acción que sostiene la misma escuela para fortalecer el conocimiento de sus alumnos prontos a egresar es brindar clases de apoyo en matemática. Acción que se ha extendido a otros miembros de la comunidad y barrios aledaños.

“Un chico que está estudiando el profesorado de matemática, viene y les da clases de apoyo. Originalmente era una idea para los chicos de la escuela, para el Tercer Ciclo de la escuela, y después corrió como reguero de pólvora [...]: hay dos mamás de la comunidad que están haciendo secundaria y vienen para que él les enseñe [...] y de paso ya les enseña algo en inglés y si sabe algo de historia, de historia. Vienen chicos de la otra escuela secundaria que nunca fueron alumnos nuestros también.”

Directivo de escuela

Los directivos de las dos escuelas que informalmente hacen un seguimiento de sus egresados estiman que alrededor del 60% inicia la escuela secundaria, pero son casos excepcionales los que llegan a completarla.

Según los entrevistados, algunos de los factores que influyen en ello son:

- la diferencia en el nivel de desempeño, generado por un acceso tardío al español y un nivel de dominio débil que les imposibilita el 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, y
- la dificultad para adaptarse a ambientes con estructura más formal, el cumplimiento sostenido de reglas y mantener relaciones que no sean de estrecha confianza.

Enseñanza en contextos desfavorables

Impartir una educación escolar representa un gran desafío cuando está dirigida a poblaciones socioeconómica y culturalmente diferentes. Para alcanzar los objetivos propuestos, tanto los contenidos como las didácticas deben adaptarse a los contextos. Sin embargo, para poder brindar una educación sistemática y de calidad es también preciso contar con cierta base estructural que pueda garantizar condiciones materiales y recursos humanos aptos y suficientes. Al mismo tiempo, para que la población estudiantil logre el desarrollo de sus capacidades intelectuales adecuadamente es indispensable que tenga las necesidades básicas satisfechas.

Cuando estas cuestiones básicas no están resueltas, o lo están de forma ineficiente, al desafío de enseñar se agregan una serie de problemas que deben ser atendidos por los actores escolares. De una u otra forma, estas carencias terminan impactando negativamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los docentes entrevistados en ambas comunidades son conscientes de la importancia de contar con esta base, y por eso a la hora de explicar los altos niveles de ausencia y abandono del alumnado no dudan en atribuir las causas a estos factores:

“Influye mucho el factor socioeconómico. Para que a un chico le vaya bien en la escuela tiene que estar bien alimentado, que no se da en este caso. El tema de la pobreza es muy avanzado en el Chaco e influye en el proceso de aprendizaje.”

Coordinador de EIB

Aparentemente, esta realidad atraviesa al conjunto de los alumnos y las alumnas de estas comunidades, más allá de su origen étnico. Debido a ello no es infrecuente que esta situación de exclusión termine por invisibilizar diferencias culturales, produciendo una suerte de homogeneización del contexto y del alumnado, que es definido a partir de su estado de carencia.

“Una realidad extrema de pobres, pero extremadamente pobres; no solamente los marginales son los indígenas.”

Trabajador social

En este marco son recurrentes las referencias de los docentes sobre algunas situaciones que se presentan como francamente problemáticas y causantes de las limitaciones con las que se encuentran para desarrollar su labor. Entre los problemas enumerados se destacan en orden de importancia: la desnutrición de los niños y las niñas que llegan a la escuela; las adicciones a sustancias tóxicas que afectan a la población infantil; el alcoholismo, especialmente en la población adulta, y, en relación con lo anterior, la violencia familiar. Sobre esta situación algunos testimonios son muy elocuentes:

“La desnutrición acá está número uno.”

Directivo de escuela primaria

“Acá tenemos dos emergentes: la violencia familiar y las adicciones.”

Docente de escuela primaria

“Creo que ninguna cultura es naturalmente violenta. Pero sí creo que por la situación de exclusión y también del nivel de dificultad para mantener una familia, el tema del alcoholismo, o sea un montón de condiciones socioeconómicas que llevan a que los problemas se resuelvan a los golpes.”

Docente de escuela primaria

El nivel de marginalidad en la que se desarrolla la vida cotidiana de los habitantes obstruye la posibilidad de visibilizar y atender las diferencias culturales, particularmente en el caso en donde es más frecuente la coresidencia de población criolla e indígena. En otras palabras, es frecuente que las diferencias queden subsumidas y sean asociadas con la situación de exclusión y pobreza.

En este sentido, la pobreza puede aparecer, desde la perspectiva de los docentes, como un factor que uniforma a la población estudiantil anulando la posible conflictividad de la convivencia entre grupos que ostentan diferencias culturales. Al respecto un directivo de escuela explica:

“Es que no hay problema, porque somos todos pobres, entonces no hay diferencias. Todos tenemos el mismo problema [...] somos todos iguales.”

Directivo de escuela secundaria

A este contexto general se suman las carencias propias del sistema educativo, que a menudo no logra proveer los elementos mínimos necesarios para que la tarea pedagógica pueda ser llevada adelante. En estos casos, la urgencia de contar con condiciones básicas de trabajo no deja lugar para evaluar otro tipo de necesidades específicas.

Escuelas que no cuentan con agua o espacios suficientes ponen a los actores escolares en una situación límite. Una maestra que desarrolla su tarea cotidiana en una escuela con serias dificultades edilicias, al ser consultada sobre su percepción acerca de la necesidad o no de contar con un Auxiliar Docente Aborigen (ADA), respondió:

“Yo si en este momento vos me decís qué necesitás, yo necesito mejores condiciones [...] yo no necesito un ADA, yo necesito un aula.”

Docente de escuela primaria



Capítulo 5

Enfoques y prácticas de la alfabetización en escuelas de comunidades toba

El propósito de la investigación en alfabetización inicial y alfabetización avanzada en el marco del presente estudio es relevar y evaluar el estado de situación de la enseñanza de ambos niveles alfabetizadores en las escuelas de las dos comunidades de población toba, o qom, participantes. Asimismo, se investiga si el posicionamiento lingüístico y comunicativo en español oral de los alumnos y las alumnas de Nivel Inicial y primer grado obstruye, dificulta o posibilita su alfabetización posterior. En este apartado se detallan los resultados de ambas indagaciones en escuelas primarias de la comunidad qom de dos localidades (individualizadas aquí como A y B) en la provincia del Chaco, Argentina.

Marco de análisis

El derecho a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas incluye como condición básica de la equidad educativa el uso de su lengua materna y su aprendizaje en las formas de comunicación oral y/o escrita que decida su comunidad. En efecto, desde que nacen, los niños adquieren una lengua materna de los padres o las personas que los rodean. Esto quiere decir que su competencia lingüística general está garantizada, porque las lenguas maternas son igualmente eficaces para pensar y comunicarse en la comunidad donde se habla cada una de ellas (Chomsky, 1989; Raiter y otros, 2008).

Los niños y las niñas adquieren sus discursos primarios de manera inconsciente durante la primera socialización como miembros de familias particulares en entornos o contextos socioculturales cercanos (Szretter y García, 2009).

Asimismo, la educación completa de los niños y las niñas incluye la comprensión y producción oral en español y la lectura y la escritura en español. Esta lengua, para los hablantes de lengua materna qom, es una segunda lengua. El contexto específico para aprenderla es la escuela. En estos casos, el español es segunda lengua desde el punto de vista de su adquisición-aprendizaje y, además, es lengua vehicular que se usa en los documentos oficiales, la administración y la justicia. Las lenguas segundas y vehiculares conforman discursos secundarios, que son aquellos que se aprenden como parte de socializaciones en medio de varios grupos más amplios, que pueden ser locales, provinciales, nacionales e institucionales (Szretter y García, 2009; Lieberman, Tacconi y Villar, 2006).

En la actualidad, en todos los países hay comunidades con lenguas, culturas y tradiciones diferentes. Sin embargo, el reconocimiento de esta realidad plural y de los derechos de los distintos colectivos sociales es un proceso marcado por la complejidad de las dimensiones éticas, políticas, sociales y educativas que se involucran (Jordán, 1994; Mackey y otros, 1994).

Durante mucho tiempo se consideró que existía una correspondencia entre Estado y lengua; por lo tanto, la mayor parte de las naciones eran definidas como monolingües. Actualmente, se reconoce que la mayor parte de los Estados son multilingües, porque en ellos viven comunidades que hablan diversas lenguas, sean originarias o habladas por inmigrantes (Dumitrescu, 1995). En Argentina hay pueblos originarios, como los qom en el norte y el noreste. También hay otras comunidades indígenas y población de zonas limítrofes con Brasil, donde se habla portugués y español, y a veces, una mezcla de ambas lenguas; asimismo, hay otras comunidades de colonos europeos e inmigrantes orientales que conservan sus lenguas de origen.

El pueblo qom no tiene en la actualidad un comportamiento uniforme. Existen parcialidades que han migrado a ámbitos urbanos en busca de trabajos más rentables, generando fenómenos de migración golondrina en algunos casos o asentándose en las ciudades en otros. Por su parte, otra parcialidad del pueblo toba vive en zonas rurales. Las migraciones de los miembros de la comunidad qom a zonas urbanas y el crecimiento de las ciudades que termina por incluir los asentamientos de esta parcialidad dentro de sus límites generan fenómenos de lenguas en contacto. En estos espacios compartidos por personas pertenecientes a distintos grupos sociales se entablan relaciones que mutan sus comportamientos lingüísticos hasta convertir a toda la zona en una comunidad de habla (Hymes, 1972). En el marco de esta comunidad se encuentran individuos con diferentes niveles de pericia en el uso de las lenguas, desde el monolingüe qom al mo-

nolingüe español, en función al distinto grado de exposición a datos lingüísticos de las lenguas en contacto.

Cuando convergen dos o más lenguas en una situación multilingüe, hay interacción entre todas ellas y los hablantes manifiestan grados variables de bilingüismo. En un sentido amplio, bilingüe es todo aquel que maneja dos o más lenguas, la materna y otra u otras. Se considera bilingüe equilibrado al que usa las dos lenguas indistintamente, pero en general, los contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir un código u otro según la ocasión, el rol social del interlocutor, el tema u otras variables. El hablante bilingüe pone en juego grados diferentes de competencia lingüística y comunicativa en su uso de cada una de las lenguas, según las circunstancias (Duverger y Maillard, 1996).

Entre los dos polos mencionados (monolingües en una u otra lengua y bilingües) se encuentran los semihablantes (Dorian, 1982). Estos individuos poseen un dominio aceptable de las normas sociales de interacción en ambas lenguas, pero son pasivos en su comportamiento lingüístico. El semihablante entiende más de lo que habla, su control receptivo es alto y su nivel productivo es bajo. Sin embargo, al ser un miembro activo de la comunidad logra comunicarse exitosamente por manejar los códigos necesarios para la interacción.

A veces, una de las lenguas es considerada poco prestigiosa por los propios hablantes y entonces se produce el fenómeno llamado *acallamiento lingüístico* o *diglosia*, por el cual el hablante oculta su conocimiento de la lengua o la rechaza abiertamente (Fishman, 1995).

Instrumentos de indagación

Los contextos de multiculturalidad y lenguas en contacto presentan desafíos específicos a la hora de analizar la situación educativa de cada región investigada, por lo cual en la presente investigación se elaboró un instrumento que diera cuenta del nivel de desempeño oral de las alumnas y los alumnos de Nivel Inicial y primer grado de escuela primaria de comunidades qom o toba en la provincia del Chaco. Con esta información es posible una mirada fundada en datos concretos que permita reelaborar los contenidos de la intervención según el nivel de competencia comunicativa en la lengua española de los niños y las niñas.

El "Instrumento de Posicionamiento en Lengua 2" (en adelante, IPL2) brinda una caracterización del nivel de desempeño oral de los niños y las niñas en el primer año del Primer Ciclo de la educación primaria.

Por su parte, la indagación pedagógica focaliza la enseñanza escolar formal mediante el análisis de evaluaciones escritas para primero, segundo, cuarto y sexto o sépti-

mo grado que relevan alfabetización inicial y avanzada, así como el análisis de cuadernos, la observación de clases y el intercambios sobre temáticas pedagógicas con docentes y directivos.

La pertinencia del trabajo con la oralidad

La tradición lingüística, a partir de los aportes de Noam Chomsky y la escuela generativa, entiende la lengua oral como una dotación genética común a todos los miembros de la raza humana, sin distinción de grupo o etnia, e independiente de las distintas sociedades. Se plantea la existencia de una gramática universal independiente de las lenguas particulares que se desarrollan por el contacto de esta dotación genética con el medio circundante.

Encuentro mucho más interés en la posibilidad de que el estudio del lenguaje nos permita descubrir los principios abstractos que gobiernan su estructura y su uso, principios que son universales por necesidad biológica y no por un simple accidente histórico y que derivan de las características mentales de la especie

Chomsky y Piaget, 1975

La oralidad, entonces, se vuelve un aspecto pertinente para la indagación al ser una constante en todos los individuos sin impedimentos físicos respecto de este desempeño. El instrumento se aplica en niños que ya han completado su desarrollo de una lengua particular (sea o no esta lengua el español) y, al estar en este punto de su adquisición, son plausibles de ser indagados, ya que en este caso el instrumento podrá relevar datos pertinentes. Por otro lado, un acercamiento al lenguaje centrado en la oralidad resulta la forma más adecuada para recoger información de individuos que inician su educación formal y han tenido escaso o nulo contacto con la lengua escrita.

Objetivos de medición del IPL2

El IPL2 se postula como un medio para obtener datos que permitan caracterizar la competencia lingüística oral de las personas entrevistadas. La concepción de competencia empleada en la investigación no es exactamente la de la escuela generativa, que identifica esta noción con el sistema de la lengua, la abstracción separada del uso, de naturaleza mental, sino un concepto más cercano al término competencia comunicativa acuñado por Dell Hymes (1972). Este concepto, reformulación del término en su acepción generativa, pretende caracterizar integralmente tanto lo referente al sistema como lo referente al uso de una lengua particular, sin dejar de lado los aspectos socioculturales. Se trata de un abordaje que permite ver los usos del lenguaje como prácticas culturales y situarlo

como una herramienta social poderosa. Si bien el lenguaje es una dotación biológica y está determinado genéticamente (Hymes, 1972), no se agota en el sistema abstracto, sino que incluye un bagaje de actitudes, prácticas sociales, costumbres, convenciones que se incorporan mediante la socialización.

La perspectiva utilizada descompone el desempeño lingüístico en distintas unidades que resultan pertinentes para el análisis de los datos arrojados por el instrumento. Se toma como unidad mínima de análisis la propuesta por la etnografía del habla: acto de habla (preguntar, responder, afirmar, hacer un chiste, etcétera). Estos actos se articulan en eventos de habla, definidos como "aquellas actividades directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla" (como conversaciones, conferencias, narraciones) (Hymes, 1967). Por último, la unidad máxima es la situación comunicativa o de habla, constituida por eventos de habla distintos y componentes comunicativos no lingüísticos, como una clase, una reunión, una ceremonia, entre otros.

En relación con el esquema de la comunicación propuesto por Jakobson (1960) y reformulado por Hymes (1967), se identifican en esta investigación los componentes del evento de habla en un modelo de interacción conocido como SPEAKING. No debe entenderse este modelo como una serie de compartimientos claramente identificables, sino en estrecha interrelación en el evento de habla. Los componentes de este acrónimo son:

Setting: tiempo y lugar. **Scene:** escenario psicológico.

Participants: hablante, oyente, audiencia.

Ends: propósitos, resultados y metas.

Act secuencia: forma y contenido del mensaje.

Key: tono o espíritu en que se ejecuta el acto de habla.

Instrumentalities: lenguas, códigos, variedades y registros.

Norms: normas de interacción e interpretación.

Genre: tipo de acto de habla o evento.



De este modo, al ver el lenguaje en situación, se abre a la interpretación una gama de factores que, desde una perspectiva puramente gramatical, quedaría fuera del marco teórico. Ejemplos de estos factores son los silencios, las distintas manifestaciones de timidez, la situación comunicativa que constituye la aplicación del instrumento con sus reglas implícitas y explícitas.

Un aspecto que debe ser aclarado es el criterio para determinar qué se considerará un hablante de una determinada lengua. Desde un enfoque estrictamente normativo, el número de individuos realmente bilingües se volvería estrecho y quedaría fuera del análisis un conjunto de personas que de hecho se desempeñan en ambas lenguas. Una mirada lingüística que defina la comunidad desde sus márgenes, como plantea Dorian (1982), resulta más efectiva, ya que permite incluir en el espectro del instrumento a los semihablantes. Estos individuos, como se ha visto, muestran un control receptivo eficiente y un dominio de las pautas sociales asociados a los usos lingüísticos concretos, a la vez que manifiestan comportamientos lingüísticos deficitarios en las prácticas productivas.

Dejar de lado estos exponentes del manejo de lenguas en zona de contacto resultaría en un reduccionismo inaceptable para el objetivo de caracterizar una población determinada en lo referente a los usos concretos de una lengua.

Composición del IPL2

El instrumento se estructura planteando vías distintas para los mecanismos de comprensión y producción. Asimismo, se plantea una vía alternativa, llamada *perilexical*, responsable de la repetición no comprensiva, una simple decodificación y recodificación en otro proceso. Ejemplo de este tipo es la lectura mecánica en voz alta, en donde no se interpreta el significado de las unidades, sino que simplemente se convierten las grafías en emisiones orales.

De acuerdo con estas posturas teóricas, el instrumento se divide en cuatro apartados responsables de relevar distintos aspectos de la competencia comunicativa de los alumnos y las alumnas:

1. Reproducción oral: manifiesta la capacidad de repetición de un discurso por vía oral vinculando comprensión auditiva y producción oral.
2. Comprensión global: refleja la comprensión oral de forma exclusiva sin influencias de otros módulos comprometidos en la competencia lingüística.
3. Producción oral a partir de un disparador: refleja la capacidad de articular oraciones en un discurso breve sobre un tópico definido de antemano.
4. Producción discursiva: manifiesta la capacidad de articulación de oraciones plasmando una sucesión relacionada de eventos.

Resultados obtenidos

Resultados de la indagación mediante el IPL2

Los escenarios (*settings*, para el modelo de Hymes) en que se desarrollaron las entrevistas con los alumnos y las alumnas fueron distintos según las edades en las dos comunidades. En Nivel Inicial se aplicó el instrumento preferentemente en el mismo salón de clases que utilizan a diario. En todos los casos se trató de un espacio cómodo, luminoso, con suficientes sillas para todas las personas involucradas y una mesa espaciosa para albergar las láminas y los materiales en general. Los muebles eran de tamaño adecuado para que los niños y las niñas pudieran ver y señalar las imágenes cómodamente.

Los participantes (*participants*) constaron de dos grupos claramente diferenciados: aplicadores y entrevistados. Los responsables de la aplicación del instrumento fueron dos personas, una dedicada al cómputo de los datos y otra a la interacción con los entrevistados. Los entrevistados fueron grupos de cuatro niños y niñas de un mismo nivel. Se relevaron alumnos de Nivel Inicial (salas de cuatro años, cuando fue posible, y de cinco años) y de primer grado del Primer Ciclo de la escuela primaria.

El fin (*end*) del intercambio fue el relevamiento de datos lingüísticos de las alumnas y los alumnos del establecimiento.

La secuencia de eventos (*act sequence*) se desarrolló de la siguiente manera: saludo inicial entre los participantes, presentación de los materiales, recorrido por los cuatro apartados del instrumento, saludo final. La clave (*key*) fue de relativa formalidad. Si bien no era necesario un tono serio y siempre se buscó que los participantes se sintieran cómodos y distendidos, es innegable que una situación inusual con adultos desconocidos genera cierta distancia.

Las instrumentalidades (*instruments*) utilizadas no fueron dialectales, ya que se buscó en todo momento hablar un registro de español lo más claro posible sin giros propios de la comunidad de habla de los aplicadores, que no es la misma que la de los entrevistados. Se utilizaron láminas como soportes materiales y se presentaron coplas para recitar.

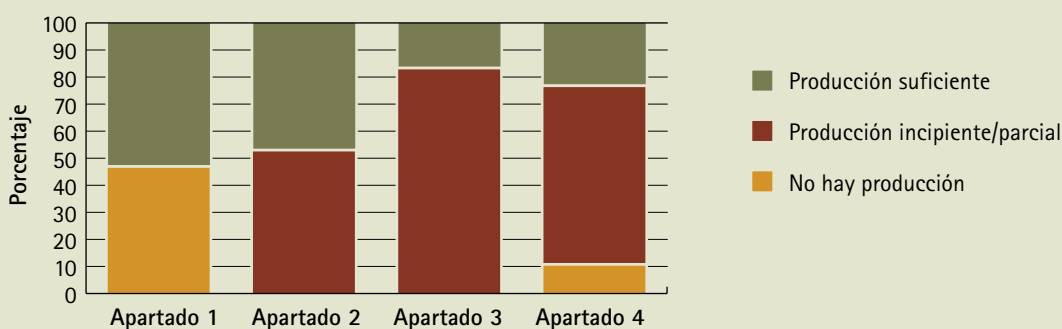
Las normas sociales (*norms*) del intercambio fueron de relativa rigidez. Se solicitó a los entrevistados que respetaran su turno para contestar y que no interrumpieran a los entrevistadores. Estos pedidos no fueron hechos en tono de orden, sino que el mismo devenir del ejercicio los hizo evidentes.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del IPL2 en una escuela de la comunidad A se detallan en el gráfico 6.1.

Los casos señalados en los cuales se evidencian déficits en la respuesta a las consignas por parte de los alumnos y las alumnas son explicables, en la mayoría de las circunstancias, por variables extralingüísticas. En las situaciones de silencio, la incidencia de los

GRÁFICO 5.1

Resultados totales del IPL2 en una escuela de la comunidad A (porcentaje)



factores relacionados con la timidez y la situación inusual resulta más que evidente, dado que suelen presentarse con las alumnas y los alumnos más pequeños que, sin embargo, no se distraen y manifiestan entender las consignas.

La generalidad de los resultados en la resolución de los apartados del instrumento no cuadra con lo esperable de niños que tuvieran el español como su clara segunda lengua. Es inconsistente esta suposición con el caso de algunos niños y niñas de Nivel Inicial, por ejemplo, que muestran un manejo fino de las posibilidades expresivas del idioma español incompatible con su escasísimo tiempo de contacto con la educación formal en esa lengua. Esto sólo se explica si se trata, como han comentado los miembros de la comunidad, de infantes que al menos hablan ambas lenguas en sus casas y en contextos familiares. De otra manera no se explica el hallazgo generalizado de construcciones sintáctico-discursivas normalizadas. El idioma qom es promovido como proyecto de la escuela, pero en todo caso, los alumnos y las alumnas son bilingües.

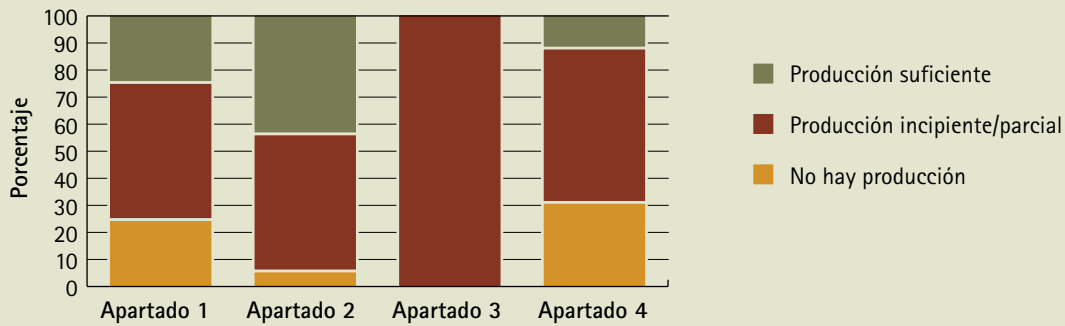
La lengua qom no se comporta, según los resultados arrojados por el IPL2, como una verdadera lengua primera sino que, en la zona de contacto que representa el espacio de la ciudad, el español se ha convertido en lengua preponderante en los usos concretos por parte de padres e hijos. La lengua qom, en este caso, no se evidencia como lengua vehicular sino como reservorio cultural de la identidad del pueblo toba residente en la ciudad.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del IPL2 en una escuela de la comunidad B se detallan en el gráfico 6.2.

La situación lingüística de la población de la escuela de la comunidad B puede considerarse un reflejo del fenómeno que Nancy Dorian define en sus estudios sobre las zonas de contacto entre lenguas. Las alumnas y los alumnos entrevistados parecen encuadrarse

GRÁFICO 5.2

Resultados totales del IPL2 en una escuela de la comunidad B (porcentaje)



dentro de los considerados semihablantes. Estas personas pertenecen a la comunidad en donde coexisten distintas lenguas y son bilingües. Sin embargo, no debe entenderse este bilingüismo como un caso de equilibrio entre lenguas. Por pertenecer a la comunidad de habla en cuestión, social y culturalmente son competentes en la comunicación, pero su capacidad receptiva es superior a sus habilidades productivas.

Lo que se observa en la escuela de la comunidad B es que la mayoría de los alumnos entiende las consignas, pero al intentar realizarlas trastabillan por sus dificultades en el desempeño lingüístico que una situación de relativa formalidad representa para ellos.

La situación lingüística de las zonas de las comunidades A y B son similares, aunque cada una presente matices específicos. Se trata de dos zonas de contacto entre lenguas y, por tanto, resultan complejos espacios en donde se presentan peculiares formas de constitución de la comunidad de habla. Sin embargo, es evidente que las comunidades de ambas ciudades tienen características específicas.

La ciudad de la comunidad A se encuentra en los márgenes de la capital provincial, Resistencia. Si alguna vez fue una ciudad independiente, hoy tiene la conformación de un barrio o distrito del Gran Resistencia. Esta realidad geográfica y social impacta en la situación lingüística de la comunidad qom. Según comentan los directivos del establecimiento, en las casas de los miembros de la comunidad se habla español más que qom. Los hablantes de qom como primera lengua son los abuelos. La lengua qom es mantenida en la currícula escolar como un modo de fortalecer la identidad étnica del alumnado. Los niños y las niñas manifiestan manejar el español con relativa fluidez como una lengua, si no primera, claramente no subordinada a otra. Prueba de esto es el buen desempeño en el rendimiento de las niñas y los niños de sala de cuatro años.

La situación lingüística de la escuela analizada de la comunidad B se acerca más a la de una comunidad con semihablantes de lengua española.

Resultados de las evaluaciones escritas

Primer grado

Para dar cuenta de los logros de las alumnas y los alumnos de primer grado se consideraron tres niveles de cada competencia:

- **No manifiestan logro de las competencias (predominio de nivel *incorrecto/ no contesta de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos casos en que los alumnos y las alumnas no realizan copia inteligente de frases como la fecha u otra rutina a partir de la escritura en el pizarrón o del texto; no pueden separar palabras o recuperar datos básicos a partir de la lectura entre distractores ni pueden clasificar palabras por su extensión, aunque escriban su nombre completo, pues ésta puede ser una escritura global.
- **Manifiestan logro incipiente de las competencias (predominio de nivel *parcialmente correcto/incorrecto de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos que pueden escribir, su nombre, aunque sea fragmentaria o anormativamente, copiar datos del pizarrón y/o del libro de texto, aunque incompletos, y reconocer al menos la mitad de las palabras entre distractores.
- **Manifiestan logro suficiente de las competencias (predominio de nivel *correcto y parcialmente correcto de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que pueden escribir anormativamente o de forma completa y correcta su nombre, copian datos del pizarrón, recuperan la mayor parte de los datos de la lectura y elaboran frases normativas completas o incompletas.

En las escuelas que participaron en el estudio, entre el 66 y el 70% de los alumnos y las alumnas puede escribir correctamente su nombre; sólo el 30% en la escuela de la comunidad B da cuenta de su edad, en tanto que lo puede hacer el 60% en la escuela de la comunidad A; ninguno copia de manera completa la fecha del pizarrón; un 88% del alumnado de la escuela de la comunidad A y un 60% del de la escuela de la comunidad B puede reconocer parcialmente nombres de animales entre distractores, aunque ninguno

de forma completa. Ninguno de los alumnos pudo reconocer principios y finales iguales entre palabras ni ordenar una oración.

De acuerdo con la categorización anterior, los alumnos y las alumnas del primer grado de las dos escuelas que participaron en el estudio manifiestan logro incipiente de las competencias.

Segundo grado

Para dar cuenta de los logros de las alumnas y los alumnos de segundo grado se consideraron tres niveles de cada competencia:

- **No manifiestan logro de las competencias (predominio de nivel *incorrecto/no contesta de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que no pueden separar palabras dentro de una oración que se les presenta con las palabras pegadas. Tampoco pueden recuperar datos literales básicos a partir de la lectura, tales como los nombres de los personajes o las acciones que realizan, ni pueden efectuar una inferencia simple respecto de las acciones de los personajes de un cuento leído previamente en voz alta por un adulto. Asimismo, no pueden reordenar una oración ni llenar blancos para completar palabras. Pueden escribir su nombre completo o copiar la fecha del pizarrón, pues éstas pueden ser escrituras globales.
- **Manifiestan logro incipiente de las competencias (predominio de nivel *parcialmente correcto/incorrecto de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que no pueden separar al menos la mitad de las palabras dentro de una oración que se les presenta con las palabras pegadas. Recuperan los nombres de los personajes o las acciones que realizan, pero no ambos datos y no pueden realizar una inferencia simple respecto de las acciones de los personajes de un cuento leído previamente en voz alta por un adulto. Asimismo, no pueden reordenar una oración ni llenar todos los blancos para completar palabras. Pueden escribir su nombre completo o copiar la fecha del pizarrón, pues éstas pueden ser escrituras globales.
- **Manifiestan logro suficiente de las competencias (predominio de nivel *correcto y parcialmente correcto de resolución*)**
Se consideran en este nivel aquellos alumnos y alumnas que pueden separar más de la mitad de las palabras dentro de una oración que se les presenta con las palabras pegadas. Recuperan los nombres de los personajes y por lo menos la mitad

de las acciones que realizan, y pueden efectuar una inferencia simple respecto de las acciones de los personajes de un cuento leído previamente en voz alta por un adulto. Asimismo, pueden reordenar una oración y llenar más de la mitad de los blancos para completar palabras. Pueden escribir su nombre completo o copiar la fecha del pizarrón.

De los alumnos y las alumnas del segundo grado de la escuela de la comunidad B, sólo el 2% puede escribir en forma correcta su nombre y apellido completos, en tanto que lo hace correctamente el 40% de los de la escuela de la comunidad A. Entre el 70 y el 80% de las alumnas y los alumnos de ambas escuelas puede escribir el número de años correspondiente a su edad y el mismo porcentaje copia la fecha del pizarrón. Sólo el 34% del alumnado de la escuela de la comunidad A recupera los nombres de los personajes del cuento y el 29% identifica las acciones que realizan. Sólo un 13% del de la escuela de la comunidad B realiza de manera parcialmente correcta la identificación de acciones de un personaje.

Se puede considerar que los alumnos y las alumnas del segundo grado de la escuela de la comunidad B no manifiestan logro de las competencias y que los de la escuela de la comunidad A manifiestan logro incipiente.

Cuarto grado

Para dar cuenta de los logros de las alumnas y los alumnos de cuarto grado se consideraron tres niveles de cada competencia:

- **No manifiestan logro de las competencias (predominio de nivel *incorrecto/no contesta de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que escriben su nombre completo pero no recuperan los demás datos (escuela y fecha), copian la consigna del pizarrón, no contestan la pregunta con una oración completa y pertinente, no completan las líneas de puntos con la información literal o explícita requerida, no separan las palabras pegadas aunque intenten escribir en cursiva, no completan las letras que faltan.
- **Manifiestan logro incipiente de las competencias (predominio de nivel *parcialmente correcto/incorrecto de resolución*)**
Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que escriben su nombre completo y recuperan por lo menos uno de los demás datos: escuela o fecha, copian la consigna del pizarrón, contestan de forma parcialmente correcta la pregunta sin escribir la oración completa, completan la mitad de los ítems que requieren

recuperar información explícita, separan al menos la mitad de las palabras pegadas y escriben en cursiva, completan la mitad de las letras que faltan.

- **Manifiestan logro suficiente de las competencias (predominio de nivel *correcto y parcialmente correcto de resolución*)**

Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que escriben su nombre completo y los demás datos: escuela y fecha, copian la consigna del pizarrón, contestan de forma correcta la pregunta mediante la oración completa, completan dos terceras partes de los ítems que requieren recuperar información explícita, separan las palabras pegadas y escriben en cursiva, completan las letras que faltan.

Poco más de la mitad de los alumnos y las alumnas del cuarto grado de las escuelas que participaron en el estudio escribe los datos completos que se le solicita, pero todos los de la escuela de la comunidad A y el 86% de los de la escuela de la comunidad B copian bien los datos del pizarrón.

Ninguno de los alumnos de la escuela de la comunidad B contesta la pregunta con una oración completa y correcta, y sólo el 33% de los de la escuela de la comunidad A lo hace. La mitad de los alumnos y las alumnas de esta escuela puede recuperar información literal y sólo el 16% separa correctamente palabras pegadas y transcribe a letra cursiva.

Se puede considerar que los alumnos y las alumnas del cuarto grado de la escuela de la comunidad B no manifiestan logro de las competencias y que los de la escuela de la comunidad A manifiestan logro incipiente.

Sexto y séptimo grados

Para dar cuenta de los logros de las alumnas y los alumnos de cuarto grado se consideraron tres niveles de cada competencia:

- **No manifiestan logro de las competencias (predominio de nivel *incorrecto/ no contesta de resolución*)**

Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que no pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que contienen la información básica solicitada, así como tampoco copiar correctamente la información ni transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal.

- **Manifiestan logro incipiente de las competencias (predominio de nivel *parcialmente correcto/incorrecto de resolución*)**

Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que pueden identificar en el texto fuente parte (no la totalidad) de los fragmentos o párrafos que contienen la información básica solicitada, así como copiar esa información fragmentaria, pero no transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal.

- **Manifiestan logro suficiente de las competencias (predominio de nivel *correcto y parcialmente correcto de resolución*)**

Se consideran en este nivel a aquellos alumnos y alumnas que pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que contienen la información básica solicitada y, a través de la escritura, transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal.

Entre los alumnos y las alumnas de sexto y séptimo grados de las escuelas que participaron en el estudio se observa que el 53% de los de la escuela de la comunidad A y el 41% de los de la escuela de la comunidad B pudieron localizar el lugar donde estaba la información que les permitiría contestar la pregunta que se les formulaba.

Los alumnos y las alumnas que localizaron el texto que les permitía elaborar la respuesta pudieron proponer un texto que recuperaba la informatividad solicitada en forma completa y correcta en un 58% en el caso de los de la escuela de la comunidad A; además, un 29% de ellos pudo reformular el texto. En el caso de los alumnos y las alumnas de la escuela de la comunidad B, un 60% recuperó informatividad, pero se limitó a copiar textualmente la respuesta. Los aspectos textuales de coherencia y cohesión presentan mayoría de respuestas parcialmente correctas, la normatividad en general es incorrecta y la legibilidad es correcta.

En resumen, en los grados superiores de ambas escuelas hay un 50% aproximado de alumnas y alumnos que no puede contestar una pregunta a partir de un texto, por lo cual no manifiestan logros. El resto copia literalmente la respuesta del texto fuente sin poder respetar la ortografía correcta, aunque con buena letra. Esto coloca a la mitad restante en el nivel de logro incipiente.

Análisis de cuadernos

La solicitud de cuadernos seleccionados al acaso para ser fotografiados inquietó a los docentes de las dos escuelas visitadas, por lo cual se optó por pedirles que seleccionaran el mejor cuaderno o aquel que les interesara mostrar. Este análisis se focaliza en los cuadernos de primero y segundo grado que los docentes seleccionaron porque son más completos y prolijos.

Las clases de Lengua representan el 45% de las registradas en los cuadernos de primer grado. Un 35% corresponde a Matemática y el 20% se distribuye en las restantes áreas con preponderancia de las efemérides en Ciencias Sociales.

En los cuadernos de primero y segundo grado de las dos comunidades aparecen ejercicios de aprestamiento consistentes con preferencia en la repetición de sílabas. Alternan con frases enteras copiadas del pizarrón, referidas, por ejemplo, a las efemérides. Se presentan con regularidad todo a lo largo del cuaderno.

En general, los métodos que se utilizan para enseñar a leer responden a los siguientes modelos de base: los métodos ascendentes o sintéticos¹ y los métodos descendentes, analíticos o globales.² El examen de los cuadernos, por lo tanto, permite observar si del tipo de actividades que allí figuran se infiere uno u otro modelo metodológico o bien una alternancia de ambos.

En el cuadro 6.1 se sistematizan los tipos de escrituras observadas correspondientes a las alumnas y los alumnos de las comunidades que participaron en el estudio.

Asimismo es pertinente preguntarse qué leen los alumnos y las alumnas, dado que la lectura provee insumos para la escritura. Las lecturas se describen en el cuadro 6.2.

Por su parte, las características de las actividades registradas en los cuadernos se detallan en el cuadro 6.3.

Los cuadernos de primer grado presentan ejercicios de aprestamiento durante el primer mes y luego en forma alternada cada vez que aparece una sílaba nueva, por lo cual el aprestamiento se extiende hasta fin de año.

Las escrituras corresponden a los tipos 1 a 9 (ver cuadro 6.1), lo cual significa que los alumnos y las alumnas centran su actividad cotidiana en la copia: copian su nombre, la fecha y/o el clima, copian filas de letras, de sílabas y, en ocasiones, palabras y frases.

Las lecturas corresponden al tipo 1 (ver cuadro 6.2), es decir que tienen letras repetidas para practicar.

Cabe señalar que en estos cuadernos no se observa una oferta metodológica ni siquiera de corte sintético, lo cual supondría series de actividades secuenciadas. Lo que se observa son distintas clases de copias.

Selección de observaciones de clases en la escuela de la comunidad A

Sexto grado

Los alumnos y las alumnas del sexto grado de la escuela de la comunidad A están en clase con su maestro. Cada uno con su manual copia desde allí a su carpeta. El docente está sentado frente a su escritorio. En el pizarrón está escrito "Pronombres (páginas 283 a 284)". La clase permanece en silencio. Pasados 15 minutos, el equipo de investigación

CUADRO 5.1
Tipos de escritura observadas

	Sí	No
1. Rutinas: nombre, fecha, clima.	x	
2. Completamiento de fotocopias para pintar o encerrar letras o aparear dibujos con letras o palabras.	x	
3. Copia de filas de letras	x	
4. Copia de filas de sílabas	x	
5. Copia de palabras		x
6. Copia de frases	x	
7. Dictado de sílabas		x
8. Dictado de palabras		x
9. Palabras escritas por el alumno (errores sin revisar)		x
10. Palabras escritas por el alumno revisadas por pares/maestro		x
11. Frases escritas por el alumno (errores sin revisar)		x
12. Frases escritas por el alumno revisadas por pares/maestro		x

CUADRO 5.2
Lecturas

	Sí	No
1. ¿Se leen textos inventados especialmente para practicar letras?	x	
2. ¿Se mencionan lecturas en el cuaderno? "Hoy leímos..."		x
3. ¿Se menciona fuente, autor, título de lo que se lee?		x
4. ¿Se leen textos de la cultura infantil? Colmos, adivinanzas, trabalenguas	x	
5. ¿Se leen poesías infantiles? Coplas, canciones, nanas		x
6. ¿Se leen narraciones tradicionales? Leyendas, mitos		x
7. ¿Se leen narraciones de autor?		x
8. ¿Se infiere un plan de lectura?		x
9. ¿Se indican espacios diferentes de lectura? Aula, biblioteca escolar, barrial		x
10. ¿Se mencionan lectores diversos? Maestros, padres, bibliotecarios		x
11. Frases escritas por el alumno (errores sin revisar)		x
12. Frases escritas por el alumno revisadas por pares/maestro		x

CUADRO 5.3
Actividades

	Sí	No
1. ¿Las actividades están tituladas?	x	
2. ¿Los títulos son claros e informativos respecto del contenido de la actividad?		x
3. ¿Se reconocen las actividades realizadas en la casa?		x
4. Las actividades realizadas en la casa, ¿incluyen contenidos no enseñados antes en clase? ¿Incluyen recomendaciones para que los padres solucionen problemas académicos?		x
5. Frases escritas por el alumno revisadas por pares/maestro		x

le solicita permiso al docente para interactuar con los alumnos y las alumnas. Éstos responden en forma cordial a los saludos y las presentaciones. Se les pregunta qué tema estaban copiando, a lo que responden correctamente. Ante la formulación de algunas preguntas-problema –“¿Una persona puede llamarse Yo?”; “¿Cómo indicás que ese libro te pertenece?”; “¿Cómo se llama el pronombre con que lo indicás?”; “¿Qué otros pronombres conocen?”; “¿Por qué hay tres pronombres demostrativos?”, “¿Qué indican?”– dan respuestas correctas, consultando el libro y también sin consultar.

En conversación con el equipo de investigadores, el docente, señala que algunos alumnos tienen dificultad para hablar porque vienen de familias con grados variables de analfabetismo. Informa que él es maestro de español y de qom, lengua en la cual los niños y las niñas reciben una clase de lengua y cultura por semana.

Séptimo grado

Los alumnos y las alumnas de séptimo grado de la escuela de la comunidad A están mirando la película *High school, el desafío*, a partir de la cual se tratarían temas de convivencia, según la docente, acordes con la formación en valores propia de los orígenes confesionales franciscanos de la escuela. La película ocupa toda la primera parte de la mañana, por lo cual no se pudo observar el desarrollo de una clase. No hay debate ni conversación posterior a la película y se pasa al recreo.

A las 10.20 horas, la docente le indica al equipo de investigación que puede tomar la prueba. Se distribuyen las hojas, y los alumnos y las alumnas se ponen a trabajar en orden. La devolución de la prueba se produce en tres grupos: primero, a los 35 minutos,

lo hace un grupo conformado por alumnos criollos (sus respuestas no fueron necesariamente correctas), luego un grupo mixto y por último un grupo de alumnos qom.

A las 13.30 horas, los chicos terminan de almorzar en sus aulas. Come cada uno en su pupitre, con plato y cuchara, dan las gracias antes de comer y al terminar llevan su plato y cubierto a la cocina para que los lave la persona que atiende la comida. Después hacen un recreo y la clase comienza a las 13.45 horas.

Segundo grado

Se le pregunta al docente si participa del programa "Todos pueden aprender". Contesta afirmativamente, pero señala que en su clase no se puede trabajar mucho así por el nivel de ausentismo. Además, entre sus alumnos hay dos con adaptaciones curriculares. Muestra el cuaderno de uno de ellos y explica que el alumno no puede acordarse de los números aunque ella se los hace repetir. En el cuaderno hay varias filas de 1 y 2.

Durante la evaluación, los alumnos no leen solos las consignas. Hay que repetirlas varias veces. Algunos tienen dificultad para escribir su nombre. En el momento de escribir la fecha, se observa que la maestra la escribe en el pizarrón mezclando palabras en español y en qom. Los alumnos no pueden resolver las últimas tareas.

Primer grado

A las 14.30 horas el equipo de investigadores ingresa en el primer grado para administrar la prueba. Niños y niñas saludan muy cariñosamente. Los visitantes les preguntan si saben un poema, pero los alumnos no saben qué es eso. Se les pregunta si saben "un versito", pero tampoco entienden de qué se trata. La maestra les dice "Don Pepito" y los alumnos lo recitan todos en voz bien alta. El texto está en un cartel a un costado del pizarrón. Los observadores escriben en el pizarrón una palabra del poemita y les piden a los alumnos que señalen dónde está esa palabra en el cartel. Los niños no leen; señalan cualquier cosa. Luego pasan al pizarrón en grupo y aciertan. Los observadores escriben PEPITO con blancos de vocales. Los alumnos proponen varias vocales y finalmente completan la palabra. Es evidente que memorizaron el poema pero no hicieron las tareas que permiten su lectura. Durante la prueba se les van indicando las tareas. No parecen tener práctica de escritura.

Nivel Inicial

Un martes a las 10 horas el equipo de investigadores tiene una entrevista con el directivo de Nivel Inicial. Se desempeña como docente en la Universidad, en cátedras relacionadas con la interculturalidad, de reciente creación. Hace trabajos de investigación, de corte etnográfico. Padres y mayores de la comunidad, según informa el directivo, ya no dominan

la lengua y aparentemente tampoco se interesan por la cultura. El objetivo de la escuela es la reconstrucción de las identidades qom de los niños.

Nivel Inicial ha conseguido financiamientos de la Fundación Antorchas y otras fundaciones para varios proyectos, por ejemplo, un CD sobre temas culturales y una publicación de cinco libros anillados, ilustrados a color, con literatura, información histórica y social de los qom, escritos en español y en qom. Los libros no parecen usarse en la escuela: los niños y las niñas de primero y segundo grado no manejan textos y en sus cuadernos están trabajando letras sueltas. Según el directivo de Nivel Inicial, las maestras de la primaria no tienen formación universitaria, no saben usar esos libros ni se interesan.

Selección de diálogos en la escuela de la comunidad B

Diálogo con la persona responsable de la Supervisión de la Región

Pregunta: ¿Cuáles son las características positivas y las principales dificultades que usted observa en general en escuelas como ésta?

Respuesta: Las escuelas aumentaron su matrícula y hacen un esfuerzo de integración de los chicos y las familias.

Pregunta: ¿Podría referirse a logros y dificultades en la enseñanza de las dos lenguas?

Respuesta: Ése es un problema de toda la vida. Yo fui dieciocho años directivo de una escuela rural y nunca tuvimos conocimientos serios sobre cómo hacer para enseñar las dos lenguas. Siempre hicimos lo que pudimos, pero nadie nos enseñó.

Pregunta: ¿Reciben formación u orientación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)?

Respuesta: El CIFMA comenzó considerando que había que tener maestros de la comunidad y tomó algunos que tenían el séptimo grado y los hizo estudiar. Algunos son responsables, pero otros no pueden ser maestros porque no saben ni leer ni escribir. Ellos nos dicen que el ADA no tiene que ser traductor, pero no dan clase. No hay otra alternativa.

Pregunta: ¿Y cómo ve la formación de los docentes criollos específicamente en alfabetización?

Respuesta: Tenemos problemas. Nosotros enseñábamos la generadora, pero nos dijeron que estaba mal. Vino el constructivismo, pero no nos dijeron cómo había que hacer. Los maestros no saben qué hacer, saben todo lo que no tienen que hacer, pero nada de lo que sí pueden hacer. Necesitamos cosas concretas.

Pregunta: ¿Y las capacitaciones?

Respuesta: Nos dan cosas para leer, pero no se habla de los problemas concretos.

Diálogo con un Auxiliar Docente Aborigen de segundo grado

Pregunta: ¿Cuál es la función del Auxiliar Docente Aborigen?

Respuesta: Acompañar al maestro y ayudar a los alumnos.

Pregunta: ¿Usted estudió o está estudiando para ser maestro?

Respuesta: Sí, en el CIFMA.

Pregunta: ¿Qué estudia?

Respuesta: Metodología de la Investigación y Pensamiento Científico.

Pregunta: ¿Lengua qom estudia?

Respuesta: No

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta: No hay profesor.

Conclusiones

Nivel Inicial y primer grado

En la escuela de la comunidad A, la situación lingüística oral de los niños y las niñas de Nivel Inicial y primer grado, identificados por sus docentes como pertenecientes a la comunidad qom, revela que la lengua qom no se comporta en aquellos como lengua primera que obstaculice su empleo del español. En la zona de contacto que representa el espacio de la ciudad, el español se ha convertido en lengua de uso para estos niños y niñas. La lengua qom, en este caso, no se evidencia como lengua vehicular sino como reservorio cultural de la identidad del pueblo.

Los casos señalados en los cuales se evidencian déficits en la respuesta a las consignas son explicables, en la mayoría de las circunstancias, por variables extralingüísticas. En las situaciones de silencio, la incidencia de los factores relacionados con la timidez y la experiencia inusual resultó evidente para los aplicadores.

En cuanto a la situación lingüística de la comunidad escolar qom de la escuela de la comunidad B, tanto en el Nivel Inicial como en primer grado los alumnos y las alumnas manifiestan logros incipientes o parciales en su uso del español. En la mayor parte de los puntos se observa un número considerable de abstenciones a dar respuesta, sea por timidez o por imposibilidad de realizar la tarea. Las alumnas y los alumnos entrevistados se encuadran en las características de los semihablantes, pero no equilibrados, ya que su capacidad receptiva es superior a sus habilidades productivas.

La investigación llevada a cabo permite establecer que los niños y las niñas de las comunidades qom que participaron en el estudio comprenden el español y tienen un desempeño oral bilingüe en un caso y cercano al de los semihablantes en el otro.

En cuanto a sus condiciones de comprensión y uso del español oral de cara a la escolaridad y posterior alfabetización, es importante señalar que las niñas y los niños de las escuelas A manifiestan un alto grado de comprensión de consigna oral, por ejemplo, en su atención y resolución de consignas como “Señalá la lámina donde hay un nene que está pescando con una red y pececitos que nadan hacia la red”, “Señalá la imagen donde se ve un perro que le ladra a un nene y el nene se asusta”, “Señalá la imagen donde se ve a un nene gritándole al perro y el perro se asusta”. Los alumnos y las alumnas de la escuela B son menos locuaces pero no se distraen cuando se les presenta la actividad, pueden mantenerse más de veinte minutos concentrados (sin moverse de su lugar y prestando atención a lo que hacen los demás), atienden la consigna y dirigen la mirada hacia detalles de las láminas.

Ha de tenerse en cuenta que la producción de los semihablantes emerge por etapas o pasos de manera que la comprensión precede a la producción (Baralo, 1999). A la vez, los pasos de la producción suelen consistir primeramente en una respuesta no verbal, luego una respuesta mediante una sola palabra, más adelante aparece la combinación de dos o tres palabras y finalmente la frase, la oración y el discurso. Los niños menos locuaces de las comunidades participantes en el estudio se ubican en las primeras fases de esta producción emergente.

Históricamente se debatió acerca de la conveniencia del aprendizaje temprano de una segunda lengua. Algunos investigadores sostuvieron que este aprendizaje no debería comenzar hasta que el menor no tuviera bien afianzado el conocimiento de la primera. En contra de estas opiniones, la investigación actual sostiene que la exposición temprana de los niños al bilingüismo es más eficaz que el aprendizaje secuenciado (Liceras, 1996; Duverger y Maillard, 1996).

En función a su posterior escolarización se puede argumentar que, por lo general, el hecho de aprender sistemáticamente una segunda lengua ayuda a los niños y las niñas a comprender mejor el funcionamiento de su lengua materna; asimismo, la comparación de estructuras y organización de ambas lenguas constituye un aprendizaje formador de nivel léxico, morfológico y sintáctico.

Los resultados de la alfabetización

Los alumnos y las alumnas del primer grado de las dos escuelas que participaron en el estudio manifiestan logro incipiente de las competencias alfabética, lectora y de escritura. A partir del segundo grado, en los alumnos y las alumnas de la escuela de la comunidad B no se observa logro de las competencias y los de la escuela de la comunidad A se mantienen en el nivel de logro incipiente. Esta situación perdura en el cuarto grado, donde también sucede que los alumnos y las alumnas de la escuela de la comunidad B no

manifiestan logro de las competencias, en tanto que los de la escuela de la comunidad A siguen en el nivel de logro incipiente.

Sin embargo, en los grados superiores de ambas escuelas la mitad de los alumnos no puede contestar una pregunta a partir de un texto, con lo cual no manifiestan logros. El resto copia literalmente la respuesta del texto fuente sin poder respetar la ortografía correcta, aunque con buena letra.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los alumnos y las alumnas de estas comunidades, aun si su estado inicial respecto de la oralidad en español crea condiciones de posibilidad para la alfabetización, no han tenido suficientes oportunidades de aprender el empleo de estrategias de lectura y escritura. Leen fragmentariamente y elaboran sus respuestas copiando partes del texto base sin reorganizarlas en función de la consigna.

En estos casos suele suceder que los lectores no alcanzaron a dominar la decodificación en el nivel de la alfabetización inicial. Por eso, cuando leen, se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y las palabras y aun a desvelar problemas de correspondencia fonográfica, que todos los recursos de su atención se concentran en esa tarea, lo cual produce una recarga en su memoria operativa.

La reincidencia en esta forma de lectura fallida y frustrante a lo largo de su alfabetización segunda y avanzada, hace que los alumnos y las 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 (Defior Citoler, 2000).

El aprestamiento

En los cuadernos, especialmente en primer grado, se observan algunas formas de aprestamiento, especialmente la lista o repetición de unidades: números, letras, sílabas. El aprestamiento se fundamenta en una concepción perceptivista de la lectura, por lo cual los niños y las niñas tienen que ejercitar discriminación visual, discriminación auditiva, orientación espacio-temporal y lateralidad.

De hecho, estas tareas pueden realizarse en Nivel Inicial y no producen ningún efecto necesariamente negativo, pero con el aprestamiento se produjo un deslizamiento conceptual: primero se lo consideró un conjunto de tareas de preparación para la lectura; luego se consideró que servía para la solución y evitación de problemas de lectura; Finalmente se consideró que las tareas de aprestamiento servirían para la evaluación prelectora, es decir que permitirían predecir si un niño iba a estar capacitado para leer y escribir en el futuro.

La refutación del aprestamiento vino de la investigación sobre dislexia y de los trabajos sobre psicología de la lectura en la década de 1960 (Braslavsky, 2004). En Argentina, y especialmente en las escuelas que atienden población vulnerable, el aprestamiento se relaciona directamente con la pérdida de tiempo escolar que debería estar dedicado a la enseñanza de la lectura y la escritura. Si lo que se desea es acostumar a los niños y las niñas a manejar el lápiz, la goma y el espacio de la página, esto lo pueden hacer mientras aprenden a leer y escribir, con unidades lingüísticas. Mientras tanto, en Educación Física ejercitan todo lo referente a espacialidad y motricidad y en Arte ejercitan las percepciones y el manejo fino de instrumentos.

La formación docente

Los docentes de las escuelas que participaron en el estudio manifiestan, en todos los casos, afecto por los niños y las niñas y disponibilidad hacia sus demandas de atención. Es muy frecuente que los más pequeños expresen su cariño hacia los maestros y las maestras y se vean retribuidos de la misma forma. Los alumnos y las alumnas de todos los grados parecen estar contenidos y sentirse apreciados por sus docentes y directivos.

La situación didáctica profesional de los docentes, en cambio, exhibe voluntarismo no acompañado por los soportes pertinentes del perfeccionamiento y el desarrollo profesional continuo. Especialmente en el caso de la escuela de la comunidad B, donde la situación lingüística impone formación específica, tanto las autoridades regionales como los docentes en el aula exponen un presente de desorientación respecto de pautas pedagógico-didácticas y añoranza del pasado seguro que les brindaba el método alfabetizador de la palabra generadora en una época en que, según lo expresan, “sabían qué hacer”.

Asimismo, la formación de los Docentes Auxiliares Aborígenes (ADA) en esta comunidad parece carecer de contenidos centrales –por ejemplo, lengua qom–, y en cambio se aplica al pensamiento científico. En ambas escuelas se observa que tanto los docentes criollos como los qom enseñan la lengua originaria y el español, lo cual habilita un margen de incertidumbre acerca de la especialización que poseen.

En este sentido, parecería que la escuela de la comunidad A cuenta con mejor asesoramiento en lo que respecta a la educación bilingüe. Sin embargo, una estrategia pedagógica observada en el segundo grado, ciclo de alfabetización inicial, revela las debilidades de la formación docente para desempeñarse en contextos de lenguas en contacto. El uso escolar de la alternancia entre lenguas es un fenómeno normal y frecuente en el aprendizaje de lenguas, más aún cuando se trata de lenguas en contacto que se manejan casi exclusivamente en el modo oral. La alternancia es de tres tipos: la mezcla de códigos dentro de una misma oración, el paso de una lengua a otra dentro de la misma

situación comunicativa, el préstamo, que implica la integración de palabras y frases de una lengua dentro de la otra.

Sobre todo en los momentos iniciales del aprendizaje bilingüe, los alumnos y las alumnas producen transferencias de una lengua a la otra. Estas transferencias son errores que demuestran que los alumnos y las alumnas están siendo activos en la apropiación de ambas lenguas, dado que no repiten mecánicamente (en cuyo caso no cometerían errores). Las interferencias y transferencias deben ser analizadas por los docentes para desarrollar su conocimiento acerca de que el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua implica el desarrollo de una interlengua, que es una gramática provisoria y dinámica, que tiene coherencia y sistematicidad internas, aunque frecuentemente no guarde relación unívoca con la lengua estándar a la cual apunta.

Ahora bien, la alternancia entre lenguas, que es una etapa errónea y transitoria en el aprendizaje de lenguas, es empleada como recurso didáctico válido en la escuela dado que, por ejemplo, los alumnos y las alumnas del segundo grado anotan la fecha diaria alternando las lenguas, a partir de lo que el docente anota en el pizarrón: *Na na nq Lunes catorce de septiembre*.

Notas

1. Los métodos ascendentes o sintéticos parten de unidades no significativas (letras) y enseñan específicamente las correspondencias letra-sonido. Los alumnos y las alumnas aprenden las pronunciaciones típicas de las letras y los grupos de letras. Aprenden a segmentar palabras en sus componentes grafémicos y pronunciarlos. Las frases que se les dan para leer inicialmente contienen palabras cortas con ortografía simple y regular, que son más fáciles de producir. Las palabras que incorporan correspondencias letra-sonido, más complejas, serán introducidas más tarde junto con palabras de ortografía irregular. Estos métodos se caracterizan por partir de las unidades más elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas) hacia las unidades mayores (palabras, frases). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación, el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y, en general, sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura. Son los más antiguos, se los considera tradicionales y se los asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador de enseñanza por repetición que no conecta a los alumnos con la resolución de genuinos problemas de lectura y los mantiene en el delecteo (Braslavsky, 2004).
2. Los métodos descendentes, analíticos o globales parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Estos métodos dan preferencia a la función visual sobre la auditiva y alientan a los niños a reconocer las palabras directamente, como unidades visuales. Esto puede, por

ejemplo, requerir el uso de tarjetas con palabras aisladas escritas que los chicos aprenden a reconocer. Los objetos que los rodean de la clase tendrán carteles con sus nombres. Las relaciones entre las letras y los sonidos de las palabras no se hacen explícitas. Este método se conoce también como *enfoque basado en el significado*. En sus modalidades extremas pretende promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera análoga a la adquisición del lenguaje (por sola exposición, sin enseñanza explícita), por lo cual los alumnos y las alumnas adivinan las palabras de los textos pero no verifican su correcta lectura.

Bibliografía

- Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco.
- Braslavsky, B. (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, FCE.
- Censabella, M. (2000), *Las lenguas indígenas en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Chomsky, N. (1989), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
- Chomsky, N. y J. Piaget (1975), *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica.
- 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*, Málaga, Aljibe.
- Dorian, N. (1982), "Defining the speech community to include its working margins". En: S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Londres, Hodder Arnold.
- Dumitrescu, D. (1995), "Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del español a los hablantes nativos de los Estados Unidos o el reto del bilingüismo". En: *Actas del Congreso Internacional de Didáctica y Metodología para el Desarrollo de la Lengua Materna*, Montevideo.
- Duverger, J. y J-P. Maillard (1996), *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, París, B. Richaudeau.
- Fishman, J. (1995), *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- Hymes, D. (1967), "Models of the interaction of language and social setting". En: J. Macnamara (ed.), *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues 23*.
- (1972), "On communicative Competence". En: Pride, J. y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- Jakobson, R. (1960), "Linguistics and poetics". En: T. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jordán, J. A. (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Liceras, J. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- Lieberman, D. y otros (2006), "Estudio longitudinal de adquisición de español L2: las palabras funcionales", presentado en Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Mackey, V. y otros (1994), *¿Un Estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Octaedro.
- Melgar, S. (2005), *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*, Buenos Aires, Papers.

- Melgar, S. y M. Zamero (2005, 2006, 2007), Proyecto "Todos pueden aprender", Marco Teórico, Módulos I, II y III.
- Raiter, A. y otros (2008), *Aportes de la sociolingüística a la alfabetización inicial*, Buenos Aires, INFD.
- Szretter, M. y P. García (2009), *Sociolingüística y alfabetización inicial*, Buenos Aires, INFD.
- VV. AA., (1998), "La educación en contextos de diversidad lingüística", Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Argentina, Ministerio de Educación.



Capítulo 6

La escuela y la educación intercultural bilingüe

Los directivos y docentes que participaron en el estudio declararon que las deficiencias materiales, la falta de recursos de las escuelas y la situación de exclusión social en la que se encuentra su alumnado, particularmente los niños y las niñas indígenas, son aspectos que dificultan la tarea educativa. Además, añaden otra preocupación: la expresión de la identidad toba, o qom, debería tener un lugar en la escuela que atiende a poblaciones que incluyen integrantes de este pueblo. Los directivos y docentes que atienden a niños y niñas cuya lengua materna es el qom encuentran en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) una forma de optimizar la enseñanza. Para ellos, los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) resultan aliados indispensables y estratégicos.

En las últimas décadas se instaló como un tema relevante el reconocimiento de las diferencias culturales en el ámbito escolar. La incorporación de la EIB en las escuelas, si bien constituyó un avance, tiene problemas todavía para compatibilizarse con la tradición homogeneizante del sistema educativo. Encontrar modos y crear espacios educativos que hagan lugar al reconocimiento de las diferencias implica, como lo expresó un docente, romper las barreras de la escuela más tradicional.

La provincia del Chaco cuenta con un centro de documentación y formación en EIB¹ pionero en el área, con un equipo coordinador² de las actuales políticas educativas interculturales y con lineamientos curriculares³ que al momento del estudio estaban en

revisión. Sin embargo, la implementación en las escuelas varía y adquiere características propias según el criterio de los directivos y docentes líderes en la temática.

Entre las escuelas que participaron de las entrevistas, las dos con mayor cantidad de alumnos de comunidades indígenas poseen definiciones más claras sobre este tema, aunque con posiciones distintas. En una de ellas, la defensa de la dimensión intercultural es una política institucional focal que orienta el resto de las acciones, la misma que dio origen a la escuela. En la otra, se plantea como modalidad de enseñanza indispensable, dadas las características de la población que atiende.

La significación que las dos escuelas otorgan al concepto de interculturalidad es el mismo: "atender los contenidos de ambas culturas e intercambiarlos". Sin embargo, esta conceptualización tiene orientaciones diferentes, pues la primera escuela tiene como meta la recuperación de la cultura y el fortalecimiento de la identidad en los niños y las niñas indígenas; mientras que la segunda enfatiza el conocimiento del español sin perder la cultura de origen. Ambas, con sus posiciones, tenderían a un cierto punto de compensación de las realidades en las que se encuentran. La primera no sólo responde a un mandato fundacional, sino que se enclava en un medio prácticamente suburbano, donde las influencias del movimiento de la ciudad hacen que la cultura originaria se vaya perdiendo o desdibujando, y que resulte además motivo de discriminación.

"Estamos trabajando mucho en lo que es el recupero de la cultura, esto de que los chicos puedan reconocer su identidad indígena, y creo que lo logramos. [...] son chicos muy críticos, seguros, fundamentan. Ahora, por ejemplo, los chicos, los mismos alumnos, reclamaron ante [las autoridades] la creación del Polimodal."

Directivo de escuela

La segunda escuela se halla en una comunidad rural y conserva su cultura en mayor proporción, aunque luego sólo casos excepcionales logran continuar sus estudios en el nivel secundario u obtener un empleo.

"Yo no digo que no se enseñe la lengua qom, pero que no se haga todo en lengua qom, porque el castellano es la lengua que nos sirve, para ellos. Porque si ponemos todo en la lengua qom, estamos discriminando también, porque el chico yo creo que tiene que salir hablando castellano, tiene que aprender el castellano. Porque piense que cuando vaya, porque estamos buscando de que el chico llegue a la universidad, que sea un profesional."

Directivo de escuela

El modo en que los directivos abordan la enseñanza del 12 de Octubre es un buen ejemplo para entender cómo se concreta la enseñanza intercultural:

“Todo va junto. Por ejemplo, si vamos a tomar un tema histórico, siempre se trabajan los dos puntos de vista de tal tema. Ahora que estamos llegando al 12 de Octubre, [que rememora] la llegada de Colón a América [...], los chicos tienen que analizarlo, desde los criollos, y por qué se le dice Día de la Raza, y otro grupo toma lo que significó el último día de libertad de los pueblos originales. Generalmente, los chicos qom tratan de ubicarse del lado de Cristóbal Colón [...] y los criollos tratan de ubicarse del otro lado. Y siempre hay, por ejemplo, un moderador para el tema, aunque tengan que mezclarle el castellano con qom [...]. Este año, recién este año, el calendario escolar oficial de la provincia del Chaco, por lo menos, reconoce al 11 de Octubre así como último Día de Libertad de los Pueblos Originarios, este año. Y nosotros venimos hace años y yo me vengo comiendo retos hace años, porque nosotros el 12 de Octubre no hacemos nada.”

Directivo de escuela

En una tercera escuela, a la que también asisten niños y niñas de esta comunidad toba, el directivo coincidió con la definición de educación intercultural:

“Un viejo mocoví decía: ‘Yo aprendo lo tuyo y vos aprendés lo mío’. Eso es interculturalidad.”

Directivo de escuela

Sin embargo, cuando tuvo que referirse a su implementación concreta, el mismo directivo puso el énfasis en que aún no había instrucciones claras y sostenidas desde las autoridades provinciales y especialmente en la falta de aprobación de los lineamientos curriculares que circulan entre los docentes.

Más allá de estas diferencias, entre los directivos no se hallaron posiciones ideológicas o románticas. En todos los casos se enfocaron en la EIB, en sus dimensiones y particularidades, desde una perspectiva realista y como una modalidad que fortalece la identidad de los niños y las niñas, que contribuye a la subjetivación personal y les permite a la vez desarrollar capacidades para un rol protagónico en una sociedad que es la suya, y no del “blanco”.

Quienes adhieren a la relevancia de la EIB y orientan su trabajo en consecuencia entienden que esta orientación puede facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la medida en que ofrece a las niñas y los niños con la posibilidad de reconocerse en su diferencia. Asimismo, consideran que brindar una educación intercultural y bilingüe favorece también a las niñas y los niños criollos, ya que les permite desarrollar nuevas habilidades.

Entre estos docentes con un mayor grado de compromiso con la EIB es común que se señale que se encuentran transitando un proceso al que no todos adhieren con la misma convicción. Como indica uno de los docentes: "Todavía estamos rompiendo las barreras".

"Los docentes están todavía parados en el viejo paradigma, a todos en la misma bolsa. Cuando se incorporó la palabra en los programas, ese término, 'atención a la diversidad', fue todo una batahola acá. Los maestros decían: 'Cómo yo voy a atender a la diversidad si yo no soy maestro especial'."

Directivo de escuela

Aquellos docentes que se encuentran comprometidos con esta orientación son quienes revalorizan el rol de los ADA, considerando que su función no es sólo la de ser facilitadores o promotores de la lengua, sino que son los encargados de transmitir la cosmovisión propia de su cultura originaria.⁴



Sin embargo, para muchos otros la tradición homogeneizadora es confundida con el principio de igualdad, tan caro al paradigma que dio origen a la escuela pública, laica y gratuita en el país. Esta confusión puede derivar en la imposibilidad de algunos actores escolares para reconocer la diferencia cultural cuando ésta llega a la escuela.

A menos que exista algún rasgo que vuelva muy evidente la “otredad”, como por ejemplo el uso habitual de la lengua originaria, estos docentes tienden a no darle relevancia a la diferencia. Minimizar las diferencias culturales puede aparecer como un mecanismo a partir del cual se supone que se garantiza la igualdad del alumnado qom con el resto.

“Yo no les puedo hacer entender algo [a las entrevistadoras], no existe el chico toba acá. Entonces, cómo les vamos a ir a hablar del chico toba si es igual que los otros, con el pelo largo igual que los otros y los mismos símbolos, los aritos igual que los otros. No entiendo cuál es el punto.

Directivo de escuela secundaria

“[Es difícil] la integración a la realidad, a las obligaciones de la escolaridad secundaria, a tener tantas materias, venir de pocas materias. Eso se da en los chicos criollos también, pero a ellos [el alumnado qom] les cuesta un poquito más porque en la primaria hablan su propio idioma y tienen un ADA que acá no lo tienen.”

Directivo de escuela secundaria

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la dimensión intercultural y la modalidad de trabajo implementada influyen en la visión y posición del docente frente a la EIB, tanto como en la propia fortaleza del área y sus resultados.

En términos generales, las escuelas con mayor población de niños y niñas indígenas son las que con menos personal cuentan, y tres de las cuatro escuelas cuentan con docentes especializados en EIB.

En una de las escuelas, el criterio de organización del equipo docente es por pareja pedagógica. Un docente de grado y otro de EIB trabajan en forma conjunta en el aula. En otra, la pareja pedagógica se concentra en los primeros grados como medio para abordar el bilingüismo de los ingresantes y facilitar la adquisición del español como segunda lengua, fortaleciendo además la primera lengua y los conocimientos de su cultura de origen. Y en una tercera escuela, la EIB se implementa como hora especial,

donde el docente indígena queda a cargo de la clase, enseña la lengua qom, conocimiento y tradiciones.

Las diferencias culturales en clave docente

Existe un cierto acuerdo por parte de docentes y directivos en señalar algunas diferencias que impactan directamente en la interacción con el alumnado qom y su rendimiento escolar. Ellos atribuyen ciertas dificultades en la asistencia y permanencia escolar de los niños y las niñas de la comunidad originaria a cuestiones que tendrían, según su percepción, una raíz cultural. Algunos testimonios dan cuenta de este tipo de percepciones:

“Los chicos aborígenes son de faltar más que los criollos, por ahí en una semana te vienen un día. Ellos tienen un ritmo que es propio de su cultura, que es distinto al que nosotros manejamos.”

Directivo de escuela primaria

“Es decir, ellos desde chiquitos toman decisiones, ellos, el chico. Yo decía: ‘Mamá, qué pasa que no viene su hijo’, y me contestaban: ‘Y... él no quiere venir’.”

Directivo de escuela primaria

Los docentes enfatizan el manejo de los tiempos como una diferencia de carácter cultural. En este sentido, las llegadas tarde y el ausentismo son interpretados con cierto fatalismo como rasgos de la cultura nativa. Otro rasgo que también es interpretado como una diferencia de carácter cultural y que de algún modo es confirmado a partir de las posiciones de los padres, es que los niños y las niñas gozan de una gran autonomía respecto a las cuestiones escolares.

“Los chicos tienen mucha autonomía, pero es propio de la cultura. No me animaría a decir que es una cuestión de abandono o que los padres no se ocupan, sino que es de orden cultural la autonomía que tiene la juventud, la adolescencia qom.”

Trabajador social

Al respecto, la explicación que ofreció una de las ADA entrevistado resulta reveladora:

“Ésa es la parte cultural, porque nosotros los manejamos [a los niños y a las niñas] como mamá hasta los once años, después y como que la decisión está en el niño. Los niños deciden a qué colegio ir, son independientes, independencia que quiere decir que muchas veces se respeta la decisión de los chicos. En ese sentido, sí, mantenemos todavía eso.”

ADA de escuela primaria

Esta forma supuestamente diferente que tiene el pueblo qom de resolver la relación entre el mundo adulto y el mundo de la infancia parece esconder cierta complejidad, de la cual si bien no es posible dar cuenta adecuadamente, sí es factible entreverla a partir de las contradicciones aparentes en los testimonios mismos.

“Yo no sé si es pérdida de autoridad, porque yo creo que la autoridad pasa por otro lado. Lo que sí no es la misma autoridad que teníamos nosotros. No ejercemos de la misma forma la autoridad. Y creo que tienen autoridad, sobre todo en el tema de los valores.

Los chicos qom son muy muy respetuosos, muy respetuosos. Yo creo que la educación pasa por ahí, por el tema de los valores [...] que se basa sobre el respeto del mayor, porque al ser una cultura oral, entonces el mayor es el que sabe más, porque ya vivió más. No porque leyó, sino porque vivió.”

Docente de escuela primaria

La aparente autonomía de los niños y las niñas qom llama la atención de los docentes: reconocen la diferencia en el trato que el alumnado mantiene con sus mayores y enfatizan el trato respetuoso y disciplinado que también mantienen con ellos. Observan además que el alumnado qom viene de una cultura predominantemente oral, y es a través de la oralidad que se transmiten los valores y la cosmovisión originaria; a pesar de ello, suele ser menos comunicativo, habla menos que el criollo y tiene un manejo diferente de los tiempos. ¿Cómo hay que entender, entonces, el silencio del alumnado qom que pertenece a una cultura oral? Es posible pensar que, en aquellos casos en que la lengua materna es la originaria, esta falta de comunicación verbal con sus docentes se podría deber a la escasa comprensión del español. Pero los docentes encuentran que aun aquellos alumnos qom que no hablan su lengua originaria son más callados que sus pares criollos.



“Nosotros somos de hablar fuerte, somos de querer las cosas rápido, de que se hagan ligero, y el aborigen tiene su tiempo, tiene su método, tiene su paciencia [...] o sea hay que esperar las etapas.

Es como que ellos llevan las etapas un poco más atrasadas, por la misma sociedad, por la misma forma de ser. Ellos son más pasivos, son más tranquilos, escuchan, te hablan, a veces no te hablan y tenés que tener paciencia. A veces yo digo: ¿cuándo va a aprender? Y por ahí viene el chico un día y comprende, y te lo hace.”

Docente de escuela primaria

“Los profesores no les pueden sacar la parte oral, es una timidez, un alejamiento de ellos. [Es necesario] que vengan a capacitarnos a nosotros, los docentes. Más que nada de cómo es la cultura de ellos, cómo hacernos para buscar estrategias de acercarnos a ellos. Porque no están tan mal tampoco en la parte pedagógica.”

Directivo de escuela secundaria

“Ellos [los alumnos y las alumnas qom] nunca te van a venir a decir: ‘No vine porque no tenía zapatillas’, y a lo mejor no viene porque no tiene las zapatillas, pero nosotros enterados no estamos. Eso es lo que nos falta a nosotros todavía, esa conexión con ellos.”

Directivo de escuela secundaria

El problema de la comunicación con el alumnado qom parece residir más en la dificultad para establecer con ellos vínculos de confianza que en el silencio como una característica cultural. Cuando los actores escolares hacen referencia a la necesidad de “tener paciencia” o “buscar estrategias para acercarnos a ellos”, están dando cuenta de que efectivamente existe una barrera, de que esa barrera tiene relación con una diferencia que no logran decodificar y de que la confianza entre unos y otros (docentes no indígenas-alumnado qom) es algo que no viene dado, sino que hay que construir.

En este sentido, la actitud de las niñas y los niños qom parece ser bastante distinta frente a un docente del mismo pueblo.

“Ellos parece que tienen más confianza conociéndose entre qom y qom. Yo docente qom y ellos son mis alumnetos de esa escuela que son qom tienen esa confianza, no sé, parecen sentirse bien.”

ADA de escuela primaria

Las particularidades que son detectadas por los docentes representan un desafío cotidiano, ya que, por un lado, es necesario establecer un tipo de vínculo que facilite la comunicación fluida, pero, al mismo tiempo, debe ser respetuoso de los estilos, tiempos y formas de expresión propias del pueblo. En otras palabras, muchos de los docentes comprometidos con la EIB reconocen que dicho respeto es clave a la hora de lograr avances significativos en el campo del conocimiento.

“Hay algunas miradas que hacen, acerca de las poblaciones indígenas, diciendo la carencia que tienen ellos en cuanto a la oralidad y un discurso, alfabéticamente hablando, muy pobre [...]. Y hay otra mirada que mira la complejidad de la comunicación. [El alumno] puede ser bilingüe, pero también en su identidad indígena que pueda decirse quién es, que pueda incluirse en la sociedad de forma activa, participativa, diciendo su pensar, su saber.

Pero no sé si va a hablar igual que un no indígena. Va a hablar desde su estilo de hablar. Lo importante es cómo se piensa, que cuando hable también está reflejando su cosmovisión y sus silencios son silencios en ese sentido.”

Directivo de Nivel Inicial

Los actores de la escuela coinciden en general en la importancia de afianzar la identidad originaria como forma de consolidar la personalidad de los niños y las niñas qom. Entienden que el reconocimiento y la autoafirmación son condiciones necesarias para atravesar las distintas instancias de la educación formal de manera exitosa.

La identidad como valor

La realidad local es heterogénea, no sólo entre las dos comunidades estudiadas, sino también entre las distintas escuelas analizadas. Mientras que en algunas escuelas el alumnado qom llega hablando su lengua originaria, en otras, su primera lengua es el español, aunque el qom sea la lengua materna (comunidad A frente a comunidad B).

El que muchos de los niños y las niñas no tengan un manejo de su lengua originaria está dando cuenta de una interrupción en el proceso de transmisión intergeneracional de un aspecto fundamental de la identidad. Los actores escolares observan que las causas son múltiples y complejas, y por lo tanto, de difícil resolución, especialmente porque detectan que el alumnado qom llega con una interiorización muy fuerte de su identidad originaria como principal causa de su exclusión social, y notan un proceso de borramiento de la identidad al que se refieren con expresiones como “los niños aquí están blanqueados”.

“Acá se ha perdido, se está perdiendo su identidad. Yo he escuchado y me dolía mucho, porque acá [en la localidad] hay una escuela bilingüe y los sacan a los chicos de allí, los traían acá. Los padres decían que los traían acá porque allá es puro idioma, ‘nosotros no queremos que sepan el idioma’.”

Directivo de escuela primaria

“Los chiquitos acá no hablan la lengua. Acá fueron absorbidos, nosotros sentíamos que fueron blanqueados, entonces todo este proceso de transformación llevó como consecuencia a que el aborigen acá reniega hasta de sus raíces.”

Directivo de escuela primaria

La heterogeneidad y complejidad de la realidad local coloca a la escuela en la necesidad de asumir un rol activo frente al tema de la identidad, aunque se trata de un enorme desafío debido a que la mayoría de los docentes y directivos de las escuelas públicas no se

ha capacitado para ello. Aparentemente, el conjunto de las instituciones locales asume el reconocimiento y la promoción de la identidad étnica como un punto de partida, más allá de que su alumnado sea o no hablante de qom. Sin embargo, existe una diversidad de estrategias para abordar tanto el vínculo con las niñas y los niños como el proceso de enseñanza.

En los casos en que el alumnado no es hablante de qom parece haber una tendencia a incorporar la enseñanza de la lengua originaria en la escuela como forma concreta de acción afirmativa. Sin embargo, vale la pena enfatizar que estos procesos se detectan y se atienden más explícitamente en la única escuela estudiada que ha adoptado de un modo sistemático la enseñanza intercultural y bilingüe. Así explica un directivo las tensiones que atraviesan a este tipo de prácticas:

“Ellos lengua materna no quieren, lengua qom no quieren. Ellos quieren castellano. Pero nosotros como educadores no podemos, porque tenemos que partir también de la lengua materna y de la preservación de la cultura.”

Directivo de escuela primaria

En todos los casos, tal como lo testimonian los mismos actores de la escuela, los ADA tienen un papel fundamental, ya que son ellos los encargados de reponer las tradiciones propias para el conjunto del alumnado (qom y no qom), transmitir la lengua y habilitar espacios en los que el alumnado qom pueda reconocerse y afirmarse en su diferencia.

“Al principio yo toqué mucho el tema de la identidad. Me gusta a mí dar esas clases, porque hasta que les hago hablar a los niños qom, que tienen vergüenza o que te dicen que ellos no son qom. Lo niegan totalmente. Y tenemos relatos de nuestros abuelos, de nuestros antepasados que hablan sobre eso, que nos dejan las enseñanzas que son muy importantes los relatos de los cuentos que dejaron nuestros abuelos.”

ADA de escuela primaria

El problema de experimentar la propia identidad como una “vergüenza” es reiterado por los actores escolares como uno de los obstáculos más importantes con los que se encuentran cuando quieren atravesar esas barreras que les impiden una comunicación fluida con sus alumnos qom.

La presencia del ADA en el aula parece implicar, por sí misma, una importante interpelación para el alumnado qom. Los ADA perciben en primera instancia cierta in-

comodidad por parte de los niños y las niñas ante la presentación de un docente que es parte de su propio pueblo.

“Primero es algo muy difícil para los qom, porque es algo así como que ‘¡Uy!, vino ésta y nos descubrieron que somos indígenas’.”

ADA de escuela primaria

Sin embargo, este encuentro con el docente qom, que cumple un rol relevante y no marginal en la tarea educativa, genera un escenario donde resulta posible volver a pensar la propia identidad, no ya como una fuente de infortunios, sino como un valor. Ya que, además de poder reconocerse a sí mismos desde un lugar positivo, son reconocidos por sus pares no qom como portadores de un bien culturalpreciado. El pasaje de la negación de la identidad originaria al reconocimiento es explicado de esta manera por uno de los ADA:

“Cuando yo llegué [a la escuela], los chicos qom a veces se esconden mucho, o sea, no se identifican como qom. Cuando llegué, los maestros me decían: ‘Vos ahora que conocés los chicos [de la comunidad] entonces podés detectar cuáles son’. Pero viste, yo siempre en mi presentación les digo: ‘Yo soy aborígen y soy orgulloso de ser aborígen, porque tengo una cultura, costumbre, idioma’. Entonces, ellos mismos parece que se animaran a identificarse, entonces de ahí trabajamos.”

ADA de escuela primaria

La estrategia fundamental desplegada por los docentes, particularmente por los ADA, para que el alumnado qom se sienta contenido por el sistema educativo, es devolverles la capacidad de reconocer la positividad de su identidad originaria. Para lograr este objetivo la enseñanza de la lengua parece ser el instrumento privilegiado.

“La prioridad es que aprendan qom, que aprendan y no avergonzarse.”

ADA de escuela primaria

En algunas instituciones, la reconstrucción y promoción de la identidad qom es la base a partir de la cual generan su proyecto pedagógico y buscan tejer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

“Favorecer la construcción de la identidad en los alumnos, ése es uno de los objetivos institucionales [...]. Institucionalizar como un motorcito, que no solamente trabaje con los niños, sino que colabore en esta promoción [de la comunidad], como comunidad, de que pueda ir reflexionando acerca de sí misma, de su identidad étnica, estar orgulloso, no tener vergüenza de asumirlo [...].

Nosotros como escuela apoyando la cuestión lingüística, trabajando lo curricular, con la presencia de docentes indígenas, como diciendo acá la cultura de ustedes tiene fuerza y tiene importancia. Eso es lo que les estamos diciendo en todo momento, con todo lo que tratamos de abordar.”

Directivo de Nivel Inicial

Cuando la escuela asume como un tema propio y prioritario el problema de la construcción de las identidades originarias, sobre todo en contextos donde el alumnado proviene de orígenes diversos y en el cual muchas veces cuantitativamente las niñas y los niños indígenas suelen ser una minoría, la EIB aparece como el medio más idóneo para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desafíos y estrategias de la Educación Intercultural Bilingüe

El trabajo con la diversidad cultural parece imponérsele a la escuela cuando se encuentra con un alumnado que pertenece a distintos pueblos originarios y pretende responder al imperativo de inclusión que se le atribuye. En este sentido, los actores escolares llaman la atención sobre la necesidad de generar espacios de aprendizaje alternativos a los tradicionales.

“Me parece que el sistema educativo no está preparado para trabajar con la cultura. El chico se encuentra con una situación distinta a la que trae de su casa, entonces muchas veces abandona porque no es algo significativo lo que el sistema le brinda. En este sentido, me parece que faltaría mucho trabajar en la diversidad de la escuela.”

Coordinador de EIB

Como se mostró, una forma concreta de trabajar con la diversidad es la incorporación del ADA. Un referente del sistema educativo local cuenta cómo esta experiencia, que lleva

más de dos décadas, se diseñó originalmente como un modo de lograr la integración de los niños indígenas en las escuelas.

“Lo que estamos viendo, la situación de EIB, que los chicos se integren en sí, porque los chicos no están muy integrados en la educación, todavía los chicos indígenas tienen su formación muy distinta al chico no indígena. A partir del [año] 87 incorporamos el Auxiliar Docente Aborigen, y vamos haciendo un camino en este sentido.”

Coordinador de EIB

Así, la EIB resulta el abordaje privilegiado para el tratamiento de la diferencia en la escuela y el ADA, el instrumento principal a partir del cual se puede llevar adelante una estrategia de educación alternativa.

Sin embargo, si bien existe un acuerdo básico entre los actores de la escuela sobre la necesidad del reconocimiento identitario como plataforma a partir de la cual diseñar un proyecto pedagógico de inclusión, hay matices diferentes en las maneras de entender la interculturalidad.

Un punto de partida crucial para toda intervención en el área de la EIB es la perspectiva y concepción que tienen los propios docentes y directivos. La interculturalidad, para algunos, define un tipo específico de intercambio de conocimientos:

“‘Inter’, yo lo defino así, cortito. Eso yo lo tomé acá de un encuentro del año 2004 de educación bilingüe y lo incorporé, lo hice propio. Es decir, vamos a educarnos juntos, desde lo nuestro y desde lo tuyo [...]. Yo aprendo lo mío y vos aprendes lo mío y después vamos a intercambiar. Eso es, para mí, la interculturalidad.”

Directivo de escuela primaria

Para otros, la interculturalidad es un medio eficaz para incorporar la revalorización de la diferencia cultural en el ámbito escolar:

“En realidad, nuestras comunidades indígenas, sobre todo las que viven en zonas suburbanas o urbanas, digamos que se desintegró toda la práctica de lo religioso, nuestras prácticas ancestrales, hasta la organización social, la manera de cómo ver el mundo. Entonces, esto es lo que trata de que se mantenga la EIB, la educación bilingüe intercultural lo que trata es de que se valore, de que las nuevas genera-

ciones conozcan sus raíces, partiendo de esa cosmovisión. Porque muchas veces las nuevas generaciones desconocen lo que es la riqueza de nuestro pasado. Muchas veces se olvidan, ya con el hecho de entrar en una educación sistemática le están formando de una manera totalmente diferente a lo que realmente es su pueblo.”

ADA de escuela primaria

En otros casos, se considera la interculturalidad como una manera de ofrecerle al estudiantado indígena una estrategia para “rescatar” una identidad que, se supone, se encuentra en peligro de extinción.

“Para mí, la interculturalidad es una gran oportunidad, es una gran oportunidad para que ellos recuperen lo que están perdiendo. Ellos, y es algo que manifiestan mucho los padres en las reuniones, el hecho de que como que quieren ocultar su identidad. Se avergüenzan de su etnia, se avergüenzan de su idioma, de sus costumbres y los están perdiendo.”

Docente de escuela primaria

Finalmente, algunos ponen el acento en la interculturalidad como generadora de un escenario donde se pueden establecer relaciones horizontales entre los distintos, más allá del campo educativo en sí mismo.

“La interculturalidad es interacción, no solamente respeto, interactuar con el otro.”

Directivo de Nivel Inicial

En síntesis, dentro de las diferentes maneras de conceptualizar la interculturalidad se encuentran básicamente dos tendencias. Una que la circunscribe al campo del conocimiento y al contexto educativo, y otra, un poco más amplia, que entiende que la interculturalidad se basa en una manera de concebir los vínculos y los modos de relación entre los distintos grupos, tanto dentro como fuera de la escuela.

Paralelamente, el presente estudio vislumbra dos modos de pensar la aplicación de la EIB. Para unos sería una estrategia destinada específicamente a la población indígena, que permitiría su inclusión exitosa en el sistema educativo. En cambio, para otros implicaría un desafío que se le propone al conjunto del alumnado (indígena o no) con el objetivo de que todos logren alcanzar niveles semejantes de integración y desarrollo.

El bilingüismo en la escuela

La incorporación del bilingüismo en la escuela, tanto en el caso de los hablantes como en el de los no hablantes de qom, también genera algunas tensiones entre los distintos actores del sistema educativo.

Aunque hay consenso sobre la importancia de la relación entre la construcción identitaria y la lengua originaria, aparecen algunas dudas sobre la conveniencia de su transmisión a las nuevas generaciones cuando se piensa en la función instrumental de la enseñanza de la lengua.

“Yo no noto que ellos hablen el idioma, no sé si es bueno que se les enseñe el idioma. No sé, porque es difícil... es decir, sí es importante por la identidad. Aparte, son los primeros habitantes y es cuidar, es como un patrimonio nacional, todo eso. Pero no sé para qué les servirá, no entiendo.”

Docente de escuela primaria

Anteriormente se citaron las reflexiones de docentes que señalaban cómo, muchas veces, los mismos padres de los niños y las niñas qom esgrimían argumentos similares a la hora de explicar por qué preferían que en la escuela no se hiciera hincapié en la enseñanza de la lengua originaria.

Por supuesto, cuando los docentes reciben alumnos hablantes de qom no tienen dudas sobre la importancia y la necesidad de tomar la lengua materna como punto de



partida para el proceso de enseñanza. Aunque, en estos casos, el lugar del ADA queda muchas veces tensionado por una práctica que se debate entre la mera traducción y la transmisión efectiva del legado cultural que supone el manejo de la lengua originaria.

“Es muy bueno tener el ADA en el aula porque yo les doy la clase y después él les dice a los chicos lo mismo en su lengua, y entonces todos pueden seguir la clase. O sea, es lo mismo, hacemos todo lo mismo, sólo que yo lo doy primero en castellano y él lo hace en su lengua.”

Docente de escuela primaria

“Por ejemplo, [una de las escuelas] lo toma así como auxiliares, que están para decir en qom lo que dice el maestro [en castellano], pero cuando son docentes [los ADA] que tendrían que estar a cargo de salas.”

ADA de escuela primaria

Sin embargo, desde una perspectiva enfocada en la revalorización identitaria y cultural, se defiende la importancia de la enseñanza del idioma qom, sea o no la lengua materna del estudiantado.

“Es muy importante transmitir la lengua. Cualquier lingüista te puede decir eso, que otro idioma diferente que el que vos manejas es otro mundo, es otro código, es otra manera de ver el mundo diferente al tuyo, porque utiliza distintos códigos a los que vos utilizás.”

ADA de escuela primaria

“Por ejemplo, acá nosotros estamos haciendo rescate de la cultura, o sea, no de la cultura sino que el idioma, de la lengua.”

ADA de escuela primaria

“Nosotros definimos que la lengua qom se da como enseñanza de segunda lengua. Así como en otro jardín se enseñaría inglés, aquí se enseña qom, para todos [...]. Les sirve a los chicos qom y les sirve a los chicos criollos también aprender un idioma distinto y que se vincula con su identidad regional. Un niño que aprende una lengua nativa no

solamente aprende la lengua, aprende una cosmovisión, aprende a valorar al otro [...]. El bilingüismo actúa como una cuestión simbólica muy fuerte, que está al servicio de la interculturalidad.”

Directivo de Nivel Inicial

Las distintas perspectivas que conviven en el ámbito educativo acerca de la pertinencia, utilidad y proyección del bilingüismo en la escuela dan muestras de un proceso que, con marchas y contramarchas, se constituye sin duda en una experiencia enriquecedora a la que aún le queda por desarrollar un gran potencial.

“Mirá, ahora después de veinte años, la educación bilingüe recién es un pasito que está dando. Encima, nosotros somos la primera promoción de maestros bilingües, y a veces yo digo: ‘Esto es un inicio’. Nosotros como el inicio de este camino, que después vendrán los otros que van a perfeccionar más.”

ADA de escuela primaria

La Educación Intercultural Bilingüe entra en el aula

Las estrategias para abordar la EIB en el aula son diversas y las didácticas a las que se apela buscan adaptarse a los distintos niveles educativos y los diversos contextos lingüísticos. Sin embargo, tratándose la qom de una cultura oral, un recurso propio de este pueblo para transmitir conocimiento es el relato. Los cuentos y relatos orales transmitidos de generación en generación son la principal fuente de contención del acervo cultural qom. Los docentes refieren el relato oral como la manera concreta y privilegiada de enseñar desde una perspectiva de EIB.

“Hay materiales escritos, pero yo lo que más trabajo son los relatos, lo que a mí me contaron desde chiquito.”

ADA de escuela primaria

“Mirá, yo ahora, a los cuarenta años, empezaron a brotar en mí, todos esos cuentos que me contaba mi abuelo, todo lo que tenía que ver con lo nuestro, con nuestra cultura. Eso es lo que yo le transmito a los chicos, ahí están nuestros valores.”

ADA de escuela primaria

Estos relatos permiten, entre otras cosas, articular los valores tradicionales con los dilemas actuales que atraviesan la vida cotidiana del estudiantado, especialmente de las niñas y los niños qom.

“Lo que más tomamos nosotros son los relatos. Por ejemplo, el zorro y el chajá, porque es un cuento, un relato que dejaron nuestros abuelos, que el zorro quería ser como el chajá. Esto para hablar sobre la identidad de los niños. El zorro se acercó al chajá y le dijo: ‘Cómo me gusta tu canto, me gusta demasiado, quiero ser como vos, quiero volar y cantar como vos’, dice el zorro, ‘¿Qué tengo que hacer?’. Entonces el chajá le manda juntar plumas de los animales que hay en el monte. Y entonces se va el zorro buscando las plumas, cuando consigue, le pone en las patas, en el cuerpo, con cera le va pegando. Y cuando terminaron de ponerle, él ensayaba y cantaba, y empezó a volar, y cuando estaba allá arriba, ¿qué pasó?, con los rayos del sol se derritió de a poco la cera, caían las plumas, y se cayó y murió el zorro. Él quiso demasiado tomar otra vida.

Y ahí empiezan a hablar todos. Pero no es que hablan únicamente los qom, los primeros en hablar siempre son los criollos [...], de ahí se van enganchando los qom, porque ellos no te van a hablar, por timidez, para que los demás no sepan que ellos son qom. Y así trabajamos nosotros, con muchos cuentos que hablan sobre la vida, los valores, las enseñanzas que nos dejan.”

ADA de escuela primaria

Si bien existen experiencias donde se procura incorporar la perspectiva de la EIB de forma transversal, algunos espacios curriculares parecen más permeables a este tipo de intervenciones. Entre estos espacios se destacan las áreas de Historia, Lengua y Formación Ética.

“La docente me cedió un par de espacios curriculares como el caso de Historia, el caso de Ética y Lengua y Cultura; esos espacios son, digamos, totalmente bilingües e interculturales.

Entonces, en Historia yo seleccioné un poco más sobre la temática indígena. Y en otros temas doy todo como debe dar un docente crio-

llo a séptimo grado, le doy toda la teoría científica. Con el tema de la evolución, por ejemplo, el origen del hombre, les enseño la teoría científica, y también cómo era la cosmovisión toba, de cómo surgió el hombre desde la cosmovisión.”

ADA de escuela primaria

“En Formación Ética estamos trabajando el tema de la cultura qom.”

Docente de escuela primaria

Cuando la EIB está incorporada como base en un PEI, la posibilidad de transversalizar la perspectiva en las distintas áreas se vuelve más amplia. En estos casos se logran nuevas experiencias áulicas.

“Lectoescritura, Lengua y Matemática sirve para contar quién soy [...], todo al servicio de la construcción de la identidad. [En] Matemática se trabaja cuántos peces, cuánto pescamos en la pesca del dorado. Y tratamos de incluir algunos elementos de la matemática qom.”

Directivo de Nivel Inicial

“Hicimos un calendario de efemérides cultural con fechas representativas para los pueblos originarios.”

Directivo de escuela primaria

Estas distintas prácticas docentes son una muestra de cómo se incorpora concretamente la EIB en la dinámica escolar. Más allá de las limitaciones y los problemas que puede presentar la EIB, desde la perspectiva de los docentes al menos, parece constituir un punto de partida válido para pensar sus prácticas, conectarse con el alumnado y promover una educación inclusiva en contextos multiculturales.

Para los referentes educativos del pueblo originario, la EIB representa la posibilidad de instalar en la escuela el reconocimiento de la diferencia cultural como un valor para sí mismos y para el resto de la comunidad con la que conviven.

“En realidad, lo positivo que podemos encontrar acá es una gran valoración, revalorización también acerca de nuestra cultura.”

ADA de escuela primaria

El trabajo con los padres sobre las pautas culturales

“No, no. Con los padres se habla de todos los temas y los mismos padres te dicen: ‘En casa nosotros no lo hacemos así’. Como diciendo: ‘Si te gusta, y si no, es mi casa y lo hago igual’. O sea, con los padres podemos llegar a dialogar, hablar de cualquier tema.

Por ahí, por ejemplo, en una reunión hay diez padres. De los diez padres, tres son criollos, los qom no abren la boca. Son más tímidos. No abren la boca, no porque no quieran opinar ni nada, sino porque ellos se mantienen ahí. Entonces por ahí hay que ver qué dinámica usar en la reunión o en el taller, para tener la opinión de todos.”

Directivo escuela primaria

“Sí, mínimo una, cada entrega de informes, eso es el mínimo que se le pide. Y no una reunión informativa, que decís, bueno fulano tal cosa, fulano tal otra, sino talleres. Talleres para trabajar con los padres algún tema que se haya acordado previamente con el grupo del Ciclo o en general en la escuela, depende de la necesidad o lo que vaya surgiendo.

El último taller fue de violencia. Violencia. Fue una discusión entre los docentes, porque acá tenemos dos emergentes: la violencia familiar y las adicciones. Y también las dos cosas están relacionadas, entonces se trabajaron esos temas.”

Directivo escuela primaria

“Para mí no es cultura eso. La comida que ellos hacen, una comida en especial que ellos tengan, para mí eso sí es cultura. Pero la higiene, la parte de higiene, yo pienso y cae de maduro que ya no, que para todos tiene que ser igual. Tiene que haber higiene.”

Docente de escuela primaria

“Ése es el problema que tenemos con los chiquitos que ingresan al jardín, que visitan el jardín, todos vienen limpitos. La mayoría viene limpios. Cuando ingresan a primer grado, es como que el papá, creo que siempre discutimos sobre la falta de compromiso de los padres, es como que el chico se independiza y ‘vas, si querés; te bañás, si querés’, en primer grado. O sea la diferencia que hay entre los chicos del

jardín y los chicos de grado es notoria. Después uno en la escuela los lava.”

Docente de escuela primaria

“Veníamos los sábados, hacíamos tipo jornadas de expresión con los padres. Presentábamos problemas diarios, pero sin dar nombres de chicos. Seudónimos poníamos, qué sé yo. Y presentábamos problemas, el tema de valores. Y bueno, ahí saltaban muchas ideas. Hay actas todavía que quedaron ahí. Fue un buen trabajo. Habría que continuarlo en ese aspecto también, porque tendríamos que haberlo continuado con los padres.”

Directivo de escuela primaria

“Siempre hay algún papá en algún grado que viene y cuenta. Sobre todo si es un anciano, que puede llegar a contar cómo se cazaba [cierto animal en peligro de extinción] y qué se hacía con el cuero, con la carne. En ésas, todo lo que sea cultural, los padres están. Es una minoría y, a ver, siempre son los mismos maestros los que hacen ese trabajo. Y como en la mayoría de los grados de EGB1 y 2 tengo maestros bilingües interculturales que conocen, manejan el tema, son ellos los que dan.”

Notas

1. “Entre 1986 y 1987, las comunidades indígenas del Chaco (en su mayoría qom, mocoit y wichí) solicitaron a las asambleas una educación que los reconociera y valorizara como pueblo. Este reclamo genuino se transformó en una respuesta concreta: la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) desde el año 1987 y, luego de ocho años de intenso trabajo, la creación del instituto de nivel terciario, en el año 1995. El Centro Integral de Formación en la Modalidad Aborígen (CIFMA), cuyo eje es la interculturalidad, otorga en la actualidad el título de Profesor Intercultural Bilingüe para Educación General Básica (EGB) niveles 1 y 2, Modalidad Aborígen, avalado documentalmente por el Consejo Federal de Educación. La institución, ubicada en Presidencia Roque Sáenz Peña, es de gestión estatal, depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco y trabaja en colaboración con el Área de Educación Aborígen, instancia que tiene como objetivo desarrollar políticas de Educación Intercultural Bilingüe dentro de los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales.” Disponible en: <http://cifma.cha.infed.edu.ar>.
2. La Coordinación, a punto de transformarse en Dirección, está integrada por seis miembros indígenas: un titular y un suplente por cada etnia asentada en el territorio chaqueño, y un

referente ministerial (Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, Ministerio De Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología).

3. Los lineamientos curriculares se dividen en tres partes: la primera contiene una introducción y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe; la segunda parte presenta los criterios identificadores de las unidades educativas y la tercera, las orientaciones generales con una selección de contenidos modificada y dividida por comunidades para los dos primeros ciclos de la EGB. En su elaboración participaron pedagogos de los pueblos qom, mocoví y wichí, y técnicos del área de EIB del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco, 2007: Segunda versión del borrador de los lineamientos para la EIB-Chaco).
4. A los propios ADA les resulta dificultoso desarrollar una EIB que logre articular las heterogeneidades de los alumnos, y por extensión de la comunidad de referencia, en un medio tan castigado por las necesidades básicas insatisfechas, y así lo expresa el siguiente testimonio de un ADA de escuela primaria: "Desde mi preparación no estaba preparado para este contexto. Es un contexto social muy difícil, y entonces se hace muy difícil de lograr llevar a cabo esta práctica [de EIB]" .

Reflexiones a modo de conclusión

A lo largo de este trabajo se ha mostrado 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 origen toba en las comunidades en las que se desarrolló la presente investigación por parte de UNICEF, en alianza con el Centro de Estudios de Población y con el consentimiento del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco.

Tanto la información cuantitativa proveniente de datos representativos recolectados en la Encuesta Complementaria de los Pueblos Indígenas, como los estudios en profundidad desarrollados en comunidades indígenas ponen con crudeza de manifiesto un significativo retraso escolar así como un menor tiempo de permanencia en la escuela, situación que atenta contra el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional. Esta situación es aún más deficitaria cuando se trata de los adolescentes. Entre los adolescentes toba que residen en el noroeste, seis de cada diez ya no asisten a la escuela.

Sin duda, el estado de postergación del pueblo toba no es nuevo. Encuentra sus raíces en un proceso de marginalización social y económica originado desde el avance de la cultura dominante sobre sus territorios. Esta situación se pone de manifiesto en todos los indicadores sociales, laborales y sanitarios examinados en el presente trabajo. Las propias familias toba informantes de esta investigación describen su dura condición, caracterizada por una falta de oportunidades para la sustentación económica y un acceso limitado a bienes y servicios públicos.

Este contexto es el telón de fondo en el que desarrollan sus actividades cotidianas las instituciones educativas. Ellas tienen grandes dificultades para alcanzar las metas educativas que se proponen, no sólo porque deben atender a una población con enormes carencias y fuertes demandas, sino porque no siempre cuentan con recursos materiales y de formación como para poder hacer frente a una situación educativa particular.

La meta de una educación de calidad, bilingüe e intercultural se encuentra, en la gran mayoría de los establecimientos estudiados, muy lejos de ser alcanzada. Sin embargo, es importante también destacar que se ha venido instalando a nivel local el reconocimiento de las diferencias culturales en el ámbito escolar como un tema relevante, aun cuando la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfrenta resistencias por parte de la tradición más homogeneizante de la que suele ser portador el sistema educativo desde una perspectiva de su evolución histórica.

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe

Los estudios de casos en comunidades muestran que no son pocos los docentes que adhieren a la relevancia de la EIB y orientan su trabajo en consecuencia. Ellas y ellos entienden que esta orientación puede facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida que ofrece a las niñas, los niños y los adolescentes la posibilidad de reconocerse en su diferencia, mejorar su autoestima y desarrollar nuevas habilidades. Estos docentes ven en los docentes indígenas y en los auxiliares docentes indígenas a sus aliados naturales. El mayor desafío, sin embargo, es la carencia de una formación docente, así como instancias de capacitación en servicio para trabajar en contextos interculturales.

Las situaciones con las que se encuentran maestras y maestros son también heterogéneas, ya que si bien algunas realidades locales se caracterizan por un alumnado que mantiene la lengua nativa, en otras se ven enfrentados al problema de la pérdida de la identidad cultural. En consecuencia, los contextos para la alfabetización son diferentes, dependiendo del manejo del idioma español de los niños y las niñas al comenzar la escolaridad. Esta heterogeneidad y complejidad coloca a la escuela en la necesidad de asumir un rol activo frente a la temática de la identidad y frente al proceso educativo, aunque la mayoría de los docentes y directivos de las escuelas públicas no se han capacitado para ello. Se ponen entonces de manifiesto una diversidad de estrategias a la hora de abordar tanto el vínculo con las alumnas y los alumnos como el proceso de enseñanza entre aquellos que primordialmente emplean su lengua originaria.

La alfabetización en la heterogeneidad

La investigación aporta suficientes testimonios acerca de las condiciones de partida de los niños y las niñas. Aun si a los cuatro o cinco años son semihablantes (y esto no se da en todos los casos, según la investigación), no se trata de una situación lingüística que ofrezca obstáculos insalvables para la enseñanza escolar. Asimismo, son numerosos los testimonios que dan cuenta de la preocupación y de los múltiples intentos docentes por optimizar su labor a partir de la comprensión de las características de la comunidad educativa en la que se desempeñan. Sin embargo, no parecen suficientes las condiciones de partida ni la voluntad de los maestros frente a la contundencia de los datos que muestran pobreza de logros.

En este marco, es necesario replantear la relación de la alfabetización, en tanto enseñanza de la lengua escrita, respecto de la lengua materna del alfabetizando. Según la conceptualización quizá más extendida, derivada del modelo “un Estado, una lengua”, la alfabetización es la enseñanza de la escritura de la lengua materna. Sin embargo, hay en esta relación un obstáculo de orden epistemológico que tiene consecuencias responsables, al menos en parte, de una importante restricción en la enseñanza de la lengua escrita, que afecta específicamente a las poblaciones más vulnerables.

En los contextos de heterogeneidad lingüística, la alfabetización como derecho de las personas debe cumplirse a veces en el seno de comunidades ágrafas o de escaso contacto con la escritura, sea porque sus lenguas maternas no poseen una correlativa lengua escrita o tienen una escritura provista por agentes externos o la escritura está en debate. El lenguaje y las lenguas son objetos pasibles de ser analizados y conceptualizados desde diferentes dimensiones. Desde su dimensión ontológica, el lenguaje constituye una facultad humana y desde su dimensión biológica es una dotación de la especie. Pero como objeto de conocimiento particular, en su dimensión gnoseológica, las lenguas dan lugar a representaciones individuales en los sujetos que las hablan y, como objeto sociológico, las lenguas promueven representaciones colectivas, lo cual da lugar a decisiones de tipo político e institucional respecto de su circulación y enseñanza.

En un contexto de derecho a la preservación de las lenguas originarias se pueden sintetizar ciertas precondiciones: 1. Las lenguas maternas deben incorporarse a la currícula y su ingreso en la escuela debería seguir un orden: primero la alfabetización en lengua materna y después la alfabetización en la lengua vehicular. 2. La escritura de las lenguas maternas que ingresan en la escuela debieran reproducir la oralidad en condición de transparencia, por lo cual se adoptan como escrituras transcripciones fonéticas de las lenguas y se asimila puntualmente cada transcripción al colectivo social particular que la reclama en carácter de lengua escrita de la correspondiente lengua oral.

Sin embargo, en estas decisiones hay varios deslizamientos conceptuales mezclados con aspiraciones legítimas y políticamente correctas, y varias soluciones de hecho sobre las cuales cabe más análisis, por lo cual hay que seguir trabajando sobre las condiciones lingüístico-pedagógicas de la cuestión.

Es innegable que las lenguas maternas deben ingresar en la currícula, pero no debe confundirse prioridad político-lingüística con prioridad temporal. El mejor desempeño lingüístico, aun en los niños y las niñas muy pequeños, se produce cuando se exponen simultáneamente a dos lenguas en la primera infancia.

Respecto del segundo punto, las lenguas escritas históricas no son transcripciones fonéticas. No se asimilan a un colectivo social particular y por ello pueden mantenerse como sistemas paralelos y, a la vez, complementarios de todas las variedades orales de la lengua de que se trate. Por ejemplo, el español escrito corresponde a las variedades orales del rioplatense, madrileño, filipino, mexicano, colombiano y demás variedades orales. La pretensión de que la lengua escrita represente a cada variedad oral lleva a la dispersión, no conserva la lengua en su modo escrito.

En este sentido, y en función de lo analizado, podemos señalar la necesidad de:

- Registrar las lenguas maternas con la tecnología adecuada.
- Garantizar el derecho a la alfabetización plena y oportuna en la lengua vehicular.
- Revisar el mandato fonético y de transparencia para seleccionar una escritura de la lengua materna.
- Relevar materiales auténticos para alfabetizar en lengua materna.

Asimismo hay que trabajar sobre las condiciones institucionales de la enseñanza, especialmente sobre la frecuente condición de traductor del maestro indígena.

No sólo hay razones relativas al desequilibrio en los roles docentes que desaconsejan esta función, también hay razones lingüísticas que se deberían considerar. La principal de ellas es que el rol de traductor socava la lengua que se desea conservar. La traducción al servicio de las situaciones de aula planteadas en la clase de español frecuentemente reduce el sistema lingüístico y comunicativo de ambas lenguas y desarrolla un vocabulario donde se mezclan códigos. En esos casos, se desarrolla una especie de lengua de contacto que comparte características de las dos en uso, con lo cual no se estaría preservando la lengua materna.

Es necesario trabajar sobre el modelo alfabetizador en estos contextos. Hay que considerar que la enseñanza de una lengua, sea oral o escrita, tiene básicamente los siguientes instrumentos a su disposición: modelos que imitar suministrados por informantes, es decir, los discursos o textos que circulan en la sociedad; conjuntos de reglas

aportados por los lingüistas, y modelos didácticos de enseñanza. Se puede aprender datos acerca de la lengua con reglas, pero sin textos, discursos, informantes, y sin enseñanza sistemática y sostenida sobre ellos no se aprende a hablar o escribir una lengua. El modelo didáctico alfabetizador debería ser consensuado para ambas lenguas en el programa de enseñanza en contextos de EIB y cumplir con estas condiciones. Así es como el maestro que habla en lengua española tanto como el maestro indígena que habla la lengua originaria asumen ambas funciones relevantes e interdependientes en un proceso educativo bilingüe.

Los asistentes y docentes indígenas en contextos interculturales

En las comunidades estudiadas, la participación de maestras y maestros indígenas en la escuela es considerada como una actitud de respeto del sistema educativo hacia su cultura. En donde ya se ha perdido el dominio de la lengua nativa, los docentes bilingües tienen como principal actividad enseñarla. Además, instruyen a sus alumnos y alumnas en historia y cultura del pueblo qom, y enseñan a hacer artesanías, principal actividad económica de las mujeres toba y muy valorada por la comunidad. En cambio, en las escuelas en las que las niñas y los niños prácticamente no hablan el español, los docentes bilingües parecen tener un rol más limitado, ya que sólo ofician de intérpretes o traductores. En donde se ha mantenido la cultura nativa se señala que la transmisión del conocimiento concerniente a la propia cultura se realiza en la práctica, en la vida cotidiana y en el hogar, y se desestima que la escuela deba hacerlo.

A pesar de las diferentes apreciaciones en torno a su rol, en todos los ámbitos, tanto entre familias como desde los establecimientos escolares, se destaca la importancia de los docentes indígenas en los procesos de enseñanza en contextos multiculturales.

Es imprescindible que cada vez más miembros de las comunidades indígenas accedan a estudios terciarios docentes para contar con una formación adecuada y un título habilitante que los homologue a los docentes no indígenas.

Las dificultades para la continuidad educativa

En un contexto de escasos recursos económicos y escasas oportunidades laborales, padres y madres toba concuerdan en señalar a la educación como principal medio para mejorar la calidad de vida. El estudio formal configura una oportunidad y aparece como el medio que permitirá que sus hijos e hijas logren lo que ellos no pudieron. Sin embargo, con frecuencia, la fuerza de estas aspiraciones no concuerda con su percepción sobre su rol como padres y madres en la educación formal de sus hijos e hijas.

Estas aspiraciones no sólo se ven condicionadas por la distinta naturaleza del rol paterno en el proceso educativo, sino, y principalmente, por otro tipo de factores propios del ámbito educativo y del contexto socioeconómico de los hogares. Por un lado, los niños y las niñas no logran comprender los contenidos escolares y presentan importantes dificultades para entender lo que explican o dicen los maestros. Por otro lado, el proceso educativo se ve obstaculizado por la falta de recursos económicos de los hogares para solventar los gastos de asistencia a clases (entre los que se destacan la falta de vestimenta y de dinero para materiales) y por el trabajo infantil. Este flagelo ha sido señalado repetidamente por docentes en las comunidades.

El acceso y la continuidad educativa de los adolescentes en el nivel medio presentan otra serie de dificultades para las familias toba. Padres y madres resaltan como principal obstáculo la imposibilidad de comprar los materiales (que señalan son aún muchos más que los necesarios durante la escolaridad primaria), aunque también se suman otros factores no menos importantes como son la distancia a recorrer para llegar a la escuela, la necesidad de trabajar, la necesidad de suplir el rol de la madre en el cuidado de hermanos menores, el embarazo adolescente y, finalmente, el desinterés generado por los contenidos o porque no se comprende a los profesores.

UNICEF coopera con el Gobierno de la Provincia del Chaco para apoyar los procesos en marcha a efectos de mejorar sustantivamente estos escenarios, donde aún transitan sectores de la infancia y de la adolescencia indígena del país. La meta es que todos los niños, las niñas y los adolescentes indígenas accedan plenamente al ejercicio de todos sus derechos, y entre ellos, un derecho que abre puertas a otros derechos, es una educación bilingüe inclusiva y de calidad.

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 aborigen, 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 indígena.

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.

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.

Nota

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).

Anexo

La estrategia de 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 dos comunidades del pueblo toba. Las dos comunidades 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.

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 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 distintos actores sociales involucrados (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 las niñas, los niños y los adolescentes de las comunidades.

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

De acuerdo con 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 y evaluaciones de ejercicios realizados en clase por alumnos y alumnas 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 ocho profesionales de las ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, especialistas en educación y una abogada), quienes participaron a lo largo del trabajo de campo durante 2008.

Padres y madres con niños y 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.¹ Esta indagación también incluyó sus opiniones acerca de la escuela y los docentes, los vínculos que mantienen con ellos 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 las relaciones con docentes, directivos y compañeros. También se indagó sobre su participación en actividades en la comunidad, actividades recreativas, acceso a información y tecnologías, y finalmente sobre sus planes y expectativas a futuro. Además de las entrevistas 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 121 entrevistas individuales en profundidad a madres, padres y jóvenes en la comunidad A y un total de 87 en la comunidad B. Estas

entrevistas permitieron recolectar información social, económica y demográfica referida a 88 familias (583 individuos) en la comunidad A y a 71 familias (450 individuos) en la comunidad B.²

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

Mediante entrevistas con funcionarios (tres entrevistas), directivos y docentes (veintidós entrevistas) y asistentes y docentes aborígenes (cuatro entrevistas), se examinaron aspectos pedagógicos y sociales, aquellos vinculados a su formación y trayectoria docente 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 mantienen con padres y madres, con la comunidad y con sus líderes, y sobre la problemática del cumplimiento de pautas y normas escolares, repitencia y abandono escolar.

Mediante las observaciones de clase se examinaron las prácticas docentes y la dinámica de clase, incluyendo la participación de los niños y las niñas. 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 que participaron en el estudio.

Finalmente, a través de las grillas estandarizadas se relevaron el estado edilicio, la infraestructura y los 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), recursos asistenciales (becas, comedores escolares) y recursos humanos (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 valo-

raciones 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 las niñas y 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 y las alumnas.

Bibliografía

- 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.
- Flick, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research: Theory, Method and Applications*, Londres, Sage.
- Stake, R. E. (2000), "Case studies". En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.

Notas

1. 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.
2. En la Comunidad A se cuenta con información de 284 niños, niñas y adolescentes de entre cinco y diecinueve años, y en la Comunidad B, de 203.

