



Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades mapuche y kolla



Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación

**Situación socioeducativa
de niñas, niños y adolescentes
de comunidades mapuche y kolla**

Dirección editorial

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF

Autoría

Marcela Cerrutti, Georgina Binstock, Sara Melgar y Corina Lusquiños

Asistentes de investigación y entrevistadores

Matías Bruno, Viviana Figueroa, Juan Martín Bustos, Magalí Gaudio, Laura Mombello, Claudia Stilman, Paula Valeri 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 (CENEP).

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

Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación.

Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades mapuche y kolla

180 p, 21 cm x 29,7 cm

ISBN: 978-92-806-4580-4

Impreso en Argentina

Primera edición, marzo de 2011

1.500 ejemplares

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

Fotografías de las páginas 25, 41, 51, 59, 70, 97, 147: UNICEF/A. Sanguinetti

Fotografía de portada: UNICEF/M. Bruno

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	9
Lengua y cultura	11
La pérdida de la lengua originaria	11
La educación intercultural bilingüe	12
<i>Bibliografía</i>	16
Introducción al estudio	
Conocer para ver y hacer	17
Capítulo 1	
Los pueblos mapuche y kolla en Argentina	23
Distribución geográfica y modo de vida pasado y presente	23
Los pueblos mapuche y kolla en la actualidad	25
Perfil etario	26
Situación laboral	26
Situación educativa	27
Atención de la salud	29
Capítulo 2	
Las comunidades que participaron en el estudio	31
Situación laboral	31
Becas escolares y escuelas	33
Atención de la salud	34
Organización familiar y otros datos demográficos	35
Capítulo 3	
Situación educativa	39
Situación educativa de la población en edad escolar	40
La asistencia escolar	40
Enseñanza en lengua de origen	40

Niveles escolares alcanzados	41
Motivos de deserción	41
Situación educativa de las comunidades que participaron del estudio	43
Acceso a la información y uso de la tecnología	44
Un contexto promisorio: las altas aspiraciones educativas	46
Capítulo 4	
Situación de las escuelas primarias de las comunidades que participaron en el estudio	55
Las escuelas, cultura y entorno	56
Políticas educativas y proyecto institucional	60
Políticas generales	60
Políticas de apoyo socioeducativo	64
El Proyecto Educativo Institucional y el enfoque de interculturalidad de la escuela	67
Capacidad de logro de las escuelas	74
Preparación para la transición al secundario	76
Capítulo 5	
Situación de las escuelas secundarias del entorno de las comunidades que participaron en el estudio	79
Caracterización	80
Infraestructura y equipamiento disponible	80
Las políticas que se implementan	82
Atención a la cultura indígena en las escuelas secundarias	87
Autoidentificación e identificación de alumnos indígenas	87
Acciones de educación intercultural	89
La situación social de los alumnos desde la perspectiva de directivos y docentes	90
Capacidad de logro de las escuelas	91
Capítulo 6	
Enfoques y prácticas de la alfabetización en escuelas de comunidades kolla y mapuche	95
Características del estudio	95
La alfabetización inicial	96
El desempeño oral en español en relación con la alfabetización	96
Análisis de cuadernos	98
Evaluación de la alfabetización inicial: potencialidades de los niños y las niñas	102

La experticia técnico-pedagógica de los docentes:	
testimonios acerca de la alfabetización	106
Prácticas y reflexiones docentes en la comunidad kolla	106
Prácticas y reflexiones docentes en la comunidad mapuche	109
Segunda alfabetización: evaluación de la comprensión lectora y la producción escrita en séptimo grado	113
Marco de la investigación en el séptimo grado	113
Criterios evaluativos	116
Resultados	119
Observaciones finales	123
<i>Bibliografía</i>	125
Capítulo 7	
Los vínculos de los padres con la escuela	127
Diversidad de experiencias	127
Las escuelas de ayer y de hoy	129
Percepciones sobre la actividad de los niños y las niñas fuera de la escuela	131
Capítulo 8	
La educación intercultural desde la perspectiva de padres y adolescentes	135
Capítulo 9	
La experiencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes.....	145
El ciclo primario	145
El paso a la escuela media: inconvenientes y desafíos	147
El trato con compañeros y docentes	150
Las dificultades para continuar estudiando	153
Llegar a estudiar: las dificultades cotidianas para la asistencia escolar	155
Los planes a futuro de los adolescentes	156
Comentarios finales	161
Anexos	
La educación y los pueblos indígenas en Argentina desde la normativa	169
La estrategia de investigación	175
<i>Bibliografía</i>	178

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 segundo tomo refiere a comunidades de los pueblos mapuche y kolla.

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

Esta declaración internacional, sumada a otras normas internacionales incorporadas a la Constitución Nacional, como la Convención sobre los Derechos del Niño, y las normas vigentes en el país, como la Ley 26206 de Educación Nacional, en contraposición

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

El estudio se inicia con un panorama de la situación social y de escolarización de los pueblos mapuche y kolla, 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 adolescentes, padres y líderes que brindan sus propias perspectivas sobre la experiencia escolar, su significado, sus aprendizajes y la valorización que hacen de ella. El presente trabajo finaliza con una síntesis de las principales líneas de análisis y tendencias relevadas, y con algunas sugerencias para aportar a la política pública con el fin de contribuir a la necesaria mejora de la situación educativa de la infancia y la adolescencia indígenas.

UNICEF agradece a los Gobiernos provinciales, como así también a sus Ministerios de Educación, que posibilitaron el acceso a las escuelas. También a los líderes de las comunidades mapuche y kolla, que se brindaron al diálogo y al trabajo en las comunidades.

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

Andrés Franco

Representante UNICEF Argentina

Lengua y cultura

La pérdida de la lengua originaria

Una comunidad lingüística posee tanto una cultura como una lengua propias. La lengua media entre el individuo y la cultura de su comunidad, ya que en gran medida es por medio de la lengua que éste adquiere los patrones culturales, de pensamiento y de conducta de su comunidad (Corder, 1992). Si se quita la lengua de la cultura, se quitan sus saludos, sus maldiciones, sus alabanzas, sus leyes, su literatura, sus canciones, sus rimas, sus proverbios, su sabiduría, sus curas, sus rezos... Es decir, se están perdiendo todas esas cosas que son esencialmente la forma de vida, de pensamiento, de valoración, y la realidad humana de la que se está hablando (Fishman, 1996, citado en Relmuan, 2005). Tal como afirman Boas, Sapir y Malinowski (Lomas, 1993, citado en Relmuan, 2005):

El significado no es una relación unívoca entre un referente y la palabra que lo designa, sino entre ésta y su contenido cultural. Analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible [...] entender el mundo cultural de un grupo social determinado.

La escuela contribuyó en forma explícita y sistemática a la pérdida del uso de la lengua originaria al convertirse en organización clave del proceso de "homogeneización de la

población” iniciado a fines del siglo XVIII. En ese momento, el sistema educativo argentino creció y se organizó como respuesta a un proyecto político en el que no atender a la diversidad no fue una limitación o un error, sino una meta. La formación docente, los diseños curriculares y la organización escolar respondieron a ello.

La imposición del español como lengua nacional, como única lengua de uso “correcto”, contribuyó a la transmisión de la desvalorización del resto, entre ellas, las lenguas indígenas.

Ante el enfoque intercultural de la educación, la escuela se emplaza en un punto de clivaje entre su propuesta institucional histórica de homogeneizar y su propuesta vigente de atender a la diversidad.

Quando hablamos de educación intercultural, estamos hablando de una educación enraizada en la cultura local, así como también de una educación abierta a otros elementos culturales que se reafirma en lo propio pero se abre a lo ajeno. Y busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes de buscar oposición, busca complementariedad.

López, 2003

En los hechos, la educación intercultural implica partir de la situación contextual integral de la comunidad, construir con la participación de la comunidad y atender a la lengua en uso con sus variedades (originaria o no), así como a su cosmovisión, su cultura, su identidad.

La educación intercultural bilingüe

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

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

Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño

Por mucho tiempo, en nuestra región se intentó superar las diferencias culturales mediante la educación homogénea impartida por los Estados. Sólo a partir de una intensa

lucha de los pueblos indígenas por su reconocimiento e inclusión social se posiciona en la agenda pública la demanda de incorporar la interculturalidad en la educación.

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

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

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

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

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

Abram, 2004

La conciencia de multiculturalidad y la intención de avanzar hacia la interculturalidad han quedado plasmadas en sucesivas declaraciones sobre los derechos de las comunidades indígenas. Esto ha sido producto tanto de la trascendencia del conocimiento de su existencia e intereses, como de la obtención de apoyo por parte de organismos internacionales.

A partir de ello, estos pueblos han logrado un cambio en el posicionamiento respecto de sus propios Estados nacionales y de la comunidad internacional.

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

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

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

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

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

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

López y Küper, 2000

A partir de la década de 1980 tiene lugar un movimiento de ampliación en la concepción de las características de la educación escolar para los pueblos indígenas. La demanda

deja de ser exclusivamente lingüística y comienza a señalarse la necesidad de modificar el currículo escolar con el objetivo de integrar los saberes, los conocimientos, las historias y los valores tradicionales. Esta orientación buscaba, por un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, por el otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de las personas a las que pretendía servir. Comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (López, 2001).

Esta perspectiva constituye, sin duda, un reto significativo, dado que requiere sistematizar en libros de texto, en la formación de grado y en la capacitación de los maestros, los saberes, los conocimientos y las tradiciones de los pueblos indígenas, de modo de poder transmitirlos y enseñarlos. Implica dejar de lado la tendencia más extendida del currículo tradicional de enseñar la cultura originaria como corolario folklórico de los contenidos de la cultura hegemónica (Abram, 2004).

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

López y Küper, 2000

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

Ipiña Melgar, 1997

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

Estos países, entre los que se encuentra Argentina, se reconocen ahora como pluri o multiétnicos, en claro reconocimiento de los pueblos indígenas que los habitan.

Bibliografía

- Abram, M. (2004), "Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina", Banco Interamericano de Desarrollo, documento electrónico disponible en: <http://www.iadb.org/document.cfm?id=362201>.
- Banks, J. (2000). En: A. Marchesi y E. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Corder, P. (1992), *Introducción a la lingüística aplicada*, México DF, Limusa.
- Ipiña Melgar, E. (1997), "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 13.
- López, L. E. (2001), "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, OREALC.
- López, L. E. (2003), "Educación e interculturalidad en América Latina. Conferencia. Primeras jornadas de Educación Intercultural en Jujuy, 2002. Un desafío para la Educación", Editores OEI-Secretaría de Educación de la Provincia de Jujuy, PROEIB Andes.
- López, L. E. y W. Küper (2000), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", documento de trabajo. Una versión revisada y ampliada de este texto fue publicada por la sección de Educación, Ciencia y Juventud de la GTZ en Eschborn, en los años 2001 y 2002, en versiones en castellano, francés e inglés. La versión castellana apareció en mayo de 2002, como su Informe Educativo n° 94.
- Relmuan, M. A. (2005), *El mapuche, el aula y la formación docente*, La Paz, Plural Editores.
- UNICEF (2008), *Los derechos de los pueblos indígenas explicados para todas y para todos. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y su relación con normas fundamentales del derecho internacional*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Introducción al estudio

Conocer para ver y hacer

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

Ahora bien, para que el derecho a una educación de calidad e inclusiva se concrete en toda la población es necesario 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, ya que permite conocer la magnitud de la población indígena y su situación demográfica, social y educativa.

De acuerdo con datos de la ECPI, la población indígena de Argentina asciende a 600.329 personas,¹ es decir que representa el 1,7% del total de habitantes del país. Conforman dicha población alrededor de 46 pueblos,² numérica y culturalmente diferentes y distribuidos por todo el territorio nacional. Al menos 18 pueblos mantienen su lengua originaria, la hablan y/o la entienden y usan habitualmente en sus hogares. Dado que la información de la ECPI permite examinar el uso de lengua nativa sólo para algunos pueblos, esto debe interpretarse como umbrales mínimos del uso y la preservación de los diferentes pueblos residentes en el país.

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

El trabajo –un estudio colectivo de caso, comprensivo e interdisciplinario– aborda los principales componentes y actores de la situación socioeducativa de cuatro comunidades de dos pueblos indígenas en particular: el mapuche, en la provincia de Río Negro, y el kolla, en la provincia de Jujuy.

La mayor parte de la población mapuche y kolla no comprende ni habla su lengua originaria (el mapudungun y el quechua, respectivamente). En ambos pueblos el español se ha convertido en primera lengua. El mantenimiento de costumbres y prácticas culturales propias de su pueblo está bastante menos extendido en la comunidad mapuche. Sin embargo, la gran mayoría de los individuos entrevistados cree en la importancia de rescatar los valores de sus antepasados y para muchos de ellos la escuela es quien debe brindar esos conocimientos.

En el estudio se indagaron características de la conducción y la gestión de las escuelas, y particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, así como el marco de relaciones sociales más amplias que se establecen entre la escuela, las familias y las comunidades, desde las perspectivas de todos los involucrados.

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

Las dos comunidades de cada uno de los pueblos fueron elegidas tomando en cuenta dos requisitos:

- ser comunidades con un número importante de familias, y
- que tuvieran una escuela primaria dentro de la comunidad y una escuela de nivel medio relativamente cerca.

De esta manera se obtuvo información de 41 familias residentes en las comunidades mapuche y 37 familias residentes en las comunidades kolla.

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

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

Los resultados del estudio se han sistematizado a lo largo de nueve capítulos. Completan este volumen tres anexos, uno normativo, otro metodológico y un tercero con el texto presentado a los alumnos para evaluar su comprensión lectora.

En el primer capítulo se desarrolla una caracterización social de los pueblos mapuche y kolla en base a los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas

(ECPI). Los rasgos demográficos y socio-económicos más salientes de las cuatro comunidades estudiadas se presentan en el capítulo dos, en base a la información relevada por el equipo de investigación de UNICEF. El propósito es contar con el conocimiento necesario para contextualizar y, a su vez, interpretar el estado de situación del ejercicio del derecho a la educación de la niñez y la adolescencia.

El tercer capítulo se centra en el análisis del estado educativo de los pueblos mapuche y kolla en Argentina (según datos del ECPI), y de los niños, las niñas y los adolescentes de las comunidades que participaron en el estudio en particular.

El cuarto capítulo vira la atención a las escuelas primarias de las cuatro comunidades. Examina su organización y conducción, los vínculos con el sistema educativo y con la comunidad, y las tensiones y los desafíos del trabajo en contextos interculturales. También describe los recursos con los que cuentan las escuelas y presenta indicadores referidos a su desempeño general.

El quinto capítulo analiza las escuelas secundarias a las que asisten miembros de las comunidades relevadas, atendiendo a la situación social de los alumnos que ingresan en esos establecimientos y a la problemática intercultural.

El sexto capítulo se centra en las concepciones, las estrategias y los resultados de los procesos de alfabetización en las escuelas de las comunidades mapuche y kolla. Se extiende en los resultados de las evaluaciones realizadas a los alumnos y alumnas a fin de establecer el nivel de éxito alcanzado en la enseñanza de la alfabetización.

El séptimo capítulo incorpora la perspectiva de los padres en el análisis de la enseñanza y en la mirada hacia la educación en general. Señala cuáles son sus percepciones en torno al funcionamiento de las escuelas y de la educación en general.

El capítulo octavo analiza la educación intercultural desde las voces y perspectivas de padres y adolescentes.

El capítulo noveno examina las vivencias de los adolescentes durante la escolaridad primaria, así como los obstáculos y desafíos que deben enfrentar para continuar estudiando.

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

Notas

1. Para identificar a la población, la ECPI respetó la declaración de las personas entrevistadas y combinó dos criterios: la autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un

pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. Del total de las personas entrevistadas, el 76,2% se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena, mientras que el 23,8% restante no se reconoció como perteneciente a un pueblo indígena, pero es descendiente de pueblos indígenas en primera generación.

2. La ECPI no brinda información para un tercio de las denominaciones debido a que la escasa cantidad de casos muestrales no permite dar una estimación de cada total con la suficiente precisión (3.864 personas, un 0,6% de la población indígena total del país). La magnitud de las poblaciones de las 30 denominaciones de las que la ECPI brinda información por pueblo (al menos de alguna de las características relevadas por la encuesta) oscila entre 113.680 (mapuche) y 524 (tapiete). Un 15% de los individuos que se autodefinieron como pertenecientes a, o descendientes de un pueblo indígena no especificó el pueblo de pertenencia.



Capítulo I

Los pueblos mapuche y kolla en Argentina

Distribución geográfica y modo de vida pasado y presente

Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), el pueblo mapuche es el más numeroso entre los pueblos originarios en Argentina. Con un total de 113.680 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de este pueblo, representa el 18,9% de la población indígena del país. El pueblo kolla es el segundo más numeroso, con 70.505 personas. Uno de los rasgos que comparten los pueblos mapuche y kolla es la pérdida del uso de su lengua originaria.¹

Casi el 70% del pueblo mapuche de Argentina vive en el sur del país, en las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Del 30% restante, la mayoría reside principalmente en las provincias de La Pampa y Buenos Aires, y en la Ciudad de Buenos Aires.

En el pasado, el pueblo mapuche se organizaba en unidades socioeconómicas mínimas, del tipo patrilineal extendido –un hombre, su esposa o esposas, sus hijas solteras, sus hijos solteros y sus hijos casados con sus respectivas esposas, hijos e hijas–, localizadas en un determinado paraje, conformando una *toldería*, o *ruka*, en lengua mapuche. La unión por alianzas de varias *rukas* formaba una *tribu*² que, junto con otras, respondían a un cacique, o *lonko* general.

La economía mapuche se definía a partir de un doble ciclo productivo: el agrícola, para consumo doméstico, y el de la explotación extensiva de ganadería (ovinos y caprinos), para el intercambio trasandino.

La organización social y económica y el modo de vida cotidiano del pueblo mapuche se vieron alterados de manera radical a comienzos del siglo XX por efecto de la llamada "conquista del desierto", que diezmó a la población autóctona y reubicó en reservas a los sobrevivientes. Desde ese momento, el producto de la actividad agrícola y hortícola que originalmente alcanzaba para el consumo se tornó insuficiente y los mapuche pasaron a depender de los intermediarios y de las relaciones asimétricas con los blancos.

El pueblo mapuche no poseía escritura a la llegada de los españoles, por lo que el *mapudungun*, como se denomina al idioma mapuche, comenzó a transcribirse en el alfabeto latino. El mapudungun es fuente de conocimiento y atributo de identidad para los mapuche; sin embargo, son escasos los miembros que lo hablan actualmente. El abandono u ocultamiento de las prácticas tradicionales son consecuencia de una desvalorización hacia la identidad mapuche.

Por su parte, el 75% de la población kolla vive en las provincias de Jujuy y Salta, el 15% en la Ciudad de Buenos Aires y partidos del Conurbano Bonaerense, y un 10% se encuentra diseminado en el resto del país. Fuera de Argentina, hay representantes del pueblo kolla que residen en las quebradas y el extremo meridional de la puna del norte chileno y del sur de Bolivia.

Tradicionalmente, la organización social y económica de los kolla se ha estructurado en torno a la unidad doméstica familiar, que organiza la producción, la distribución, el consumo y la reproducción social. La mayoría de las familias está compuesta por tres generaciones y se dedica a la horticultura y economía pastoril.

Como producto de la conquista española primero y la conformación de los Estados nacionales y los procesos de industrialización después, los modos de vida de las poblaciones originarias se vieron fuertemente afectados. Las comunidades kolla han adoptado diversas estrategias para conseguir el sustento, adaptándose a la coyuntura de cada momento. En la actualidad, mantienen muchos patrones culturales, como la economía pastoril de altura y agrícola de papa y maíz, o la recolección de algarroba y sal.

En regiones áridas de la puna, el pastoreo es la única estrategia productiva posible. Para poder acceder a productos y bienes de regiones ecológicamente diferentes, continúa vigente la organización de caravanas de intercambio.

La *minga* consiste en una forma de ayuda mutua entre las familias y entre las comunidades, en la que se trabaja por solidaridad –no por dinero– y se devuelve trabajo por trabajo.

Los pueblos mapuche y kolla en la actualidad

Los datos de la ECPI permiten describir las características sociales, demográficas y económicas actuales de los pueblos mapuche y kolla en las regiones en las que reside la mayor parte de la población: la Patagonia, en el caso de los mapuche, y las provincias de Jujuy y Salta, en el de los kolla (cuadro 1.1).

Hoy en día, la población mapuche es predominantemente urbana. Alrededor del 72% que se ubica en la Patagonia reside en áreas urbanas y menos del 20%, en comunidades. La población kolla, en cambio, es algo más proclive a vivir en asentamientos rurales y a organizarse en comunidades: la mitad vive en áreas rurales y casi dos tercios en comunidades. No obstante, dichas proporciones descienden al 38 y el 48%, respectivamente, cuando se considera a todos aquellos que se reconocen como población kolla,

CUADRO 1.1

Localización, uso de lengua originaria y apoyo a rescate de cultura de la población mapuche (región muestral 1) y de la población kolla (región muestral 1)

Ítem	Total pueblos indígenas	Pueblo	
		Mapuche	Kolla
Población indígena (n)*	600.329	78.534	53.106
Población urbana (%)	75,3	71,6	51,2
Población que reside en comunidades (%)**	29,9	16,9	62,7
Población que habla o entiende la lengua originaria (%)***	27,0	21,8	10,1
Hogares que apoyan rescatar cultura de antepasados (%)	--	94,1	93,2
Hogares que participan en trabajos comunitarios indígenas (%)	--	14,0	42,8
Hogares que apoyan la aprobación de leyes que permitan el uso de medicinas indígenas (%)	--	79,6	86,2
Hogares que mantienen costumbres o realizan prácticas propias de su cultura (%)	--	35,2	83,3

Pueblo mapuche, región muestral 1: provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Pueblo kolla, región muestral 1: provincias de Jujuy y Salta.

-- Dato no disponible.

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

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

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

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

independientemente de donde viven; lo que es esperable, dado que la mayoría de los que no residen en Jujuy o Salta lo hace en la Ciudad de Buenos Aires o el Conurbano.

La mayoría de la población mapuche y kolla no habla ni entiende su lengua nativa. El mantenimiento de costumbres o prácticas de su cultura pareciera ser más extendido entre la población kolla que entre la mapuche: alrededor de ocho de cada diez hogares kolla, pero sólo tres de cada diez hogares mapuche así lo afirman.³ Pero la absoluta mayoría de ambas poblaciones concuerda en la importancia de rescatar la cultura de sus antepasados y, como se verá más adelante, para muchos de los entrevistados en las comunidades estudiadas la escuela debería brindar estos conocimientos.

Perfil etario

Otro rasgo que comparten los pueblos mapuche y kolla es su perfil etario, que es algo más joven que el de la población total del país, posiblemente debido a una fecundidad más elevada. Un poco más de la mitad de la población mapuche y kolla son niños, niñas y adolescentes menores de veinte años, y algo menos de una de cada diez personas es mayor de sesenta años (cuadro 1.2).

Situación laboral

Alrededor de la mitad de la población de doce años o más es económicamente activa, tanto en el pueblo mapuche como en el pueblo kolla. La mayoría de la población activa declaró estar ocupada y recibir dinero como remuneración por su trabajo. Sin embargo, sólo entre el 30 y el 40% cuenta con aportes previsionales, lo que se refleja en que menos de la mitad de los mayores de sesenta años recibe una jubilación o una pensión (cuadro 1.3).

CUADRO 1.2
Distribución de la población mapuche y kolla por grupo de edad (porcentaje)

Grupo de edad	Total pueblos indígenas	Pueblo	
		Mapuche	Kolla
0-4 años	9,8	8,8	11,6
5-14 años	25,6	26,6	28,7
15-19 años	12,0	12,7	11,6
20-39 años	26,6	27,7	24,5
40-59 años	17,5	16,7	15,0
60 años y más	8,5	7,5	8,6
Total	100,0	100,0	100,0

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

CUADRO 1.3

Actividad, ocupación y desocupación, entre la población total (doce años de edad y más) y la población adolescente (quince a diecinueve años de edad), en los pueblos mapuche y kolla (porcentaje)

Población en edad económicamente activa	Pueblo	
	Mapuche	Kolla
Total	52,0	47,0
Ocupada	91,0	91,4
Desocupada	9,0	8,6
Adolescentes	26,9	21,3
Ocupada	78,8	77,3
Desocupada	21,2	22,7

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

La situación laboral de los adolescentes es significativamente más precaria: entre un cuarto y un quinto de quienes son económicamente activos estaban desocupados en el momento de la encuesta. Asimismo, algo menos de un tercio de los adolescentes kolla que trabaja no recibe un sueldo, lo que seguramente responde a su participación en emprendimientos familiares para el autoconsumo. En el caso de los adolescentes mapuche, dicha proporción es bastante menor (10%). Otro signo de la mayor vulnerabilidad laboral en la que se encuentran los adolescentes es que sólo a menos del 10% de los asalariados les realizan aportes previsionales por su trabajo.

Situación educativa

El pueblo mapuche y el pueblo kolla tienen alcances escolares bastante similares. Entre la población de quince años de edad y más, casi el 8% no tuvo instrucción formal. Entre el 22 y el 25% no completó el nivel primario, mientras que una proporción similar sí lo hizo. Alrededor del 40% inició el nivel medio, pero sólo la mitad llegó a completarlo.

Los alcances de instrucción formal de ambos pueblos se asemejan a los del conjunto de la población indígena de Argentina, pero están muy por debajo de los del total de la población del país (cuadro 1.4).

Un dato alentador es la significativa mejora en los alcances educativos en cada generación más joven de los pueblos mapuche y kolla: en cada una se incrementa la proporción de quienes acceden al ciclo primario y lo finalizan, así como también la de

CUADRO 1.4

Máximo nivel de instrucción alcanzado entre la población de quince años de edad y más, en los pueblos mapuche y kolla (porcentaje)

Máximo nivel de instrucción alcanzado	Población total del país	Total pueblos indígenas	Pueblo	
			Mapuche	Kolla
Sin instrucción	3,7	6,3	7,9	7,6
Primario incompleto	14,2	20,9	22,8	24,6
Primario completo	28,0	24,5	28,2	24,8
Secundario incompleto	20,9	22,1	23,8	22,2
Secundario completo o más	33,2	25,0	16,5	19,9
Total*	100,0	100,0	100,0	100,0

* Los totales no suman 100% porque se excluyó a los Ignorados.

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

CUADRO 1.5

Máximo nivel de instrucción alcanzado por grupo de edad, en los pueblos mapuche y kolla (porcentaje)

Máximo nivel de instrucción	Grupo de edad				
	Total*	15 a 19	20 a 29	30 a 39	40 a 49
Pueblo mapuche					
Sin instrucción	7,9	(..)	(..)	4,2	7,0
Primario incompleto	22,8	11,1	10,5	18,3	34,2
Primario completo	28,2	25,0	27,9	37,2	32,1
Secundario incompleto	23,8	57,2	26,0	17,2	11,0
Secundario completo y más	16,5	4,7	20,6	10,7	9,4
Total**	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pueblo kolla					
Sin instrucción	7,6	1,3	1,5	2,1	6,4
Primario incompleto	24,6	6,6	10,2	20,3	31,5
Primario completo	24,8	21,6	28,5	33,5	29,5
Secundario incompleto	22,2	61,5	22,7	15,0	11,4
Secundario completo y más	19,9	8,5	35,7	28,7	19,5
Total**	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* El total incluye a la población de quince años y más.

** Los totales para cada pueblo no suman 100% porque se excluyó del cuadro a los Ignorados.

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

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

quienes comienzan el nivel medio. Mientras sólo el 30% de quienes hoy tienen entre cuarenta y cuarenta y nueve años de edad ha accedido al nivel medio, entre quienes tienen entre veinte y veintinueve años de edad esa proporción se incrementa al 57% y entre los adolescentes de entre quince y diecinueve años ya casi el 70% ha ingresado en la secundaria (cuadro 1.5).

Atención de la salud

Ante una enfermedad o malestar, la población de los pueblos mapuche y kolla se atiende principalmente en hospitales públicos. Los kolla utilizan con frecuencia, además, otros canales para la atención de su salud, como agentes sanitarios y curadores indígenas.

Algo menos de un tercio de la población kolla tiene cobertura médica a partir de una obra social, plan privado o mutual. La falta de esta cobertura es mayor entre los niños y las niñas, los adolescentes y los jóvenes, con una proporción de uno de cada cuatro. Por el contrario, entre la población mayor de sesenta años el nivel de cobertura es bastante superior, seguramente asociado a los beneficios de tener una jubilación o pensión.

La población mapuche se encuentra en una situación algo más ventajosa en cuanto a la atención de la salud. Por un lado, el nivel de cobertura es más extendido, alcanzando al 43% de la población; por otro, no se observan diferencias muy significativas en los niveles de cobertura entre los distintos grupos de edad (cuadro 1.6).

La mayoría de las madres kolla y mapuche ha tenido su último parto en hospitales públicos. Sin embargo, cabe señalar que casi una de cada cuatro madres kolla ha tenido su hijo en su domicilio sin la asistencia de un médico o partera (circunstancia de presencia mínima entre las madres mapuche). Cuando se examina entre las madres kolla la atención de su último parto de acuerdo con el área de residencia, se observan marcadas diferencias: la mayoría de las que residen en áreas urbanas (87%) ha tenido su último parto en hospitales públicos; entre las que residen en áreas rurales, en cambio, esta proporción desciende al 53% y cobra relevancia el parto domiciliario sin la asistencia de un médico o partera, que asciende a casi el 40%.

Tanto en la población mapuche como en la kolla, la mitad de las madres ha tenido su primer hijo antes de cumplir los diecinueve años. Esta pauta de maternidad precoz parece atenuarse entre las generaciones más jóvenes, particularmente en el caso de las mujeres del pueblo mapuche: el 12% de las adolescentes mapuche ya es madre, mientras que el porcentaje asciende a 20 entre las adolescentes kolla.

CUADRO 1.6

Aspectos vinculados al acceso y la utilización de servicios de salud en los pueblos mapuche y kolla (porcentaje)

Indicador	Total pueblos indígenas	Pueblo	
		Mapuche	Kolla
Población con cobertura médica	35,9	42,9	30,3
A quién consulta cuando tiene un malestar*			
A médico en hospital público	83,8	89,3	89
A agente sanitario	24,4	20,0	57,1
A curador indígena	11,7	5,9	24,6
A curador no indígena		5,2	6,4
Atención último parto**			
En domicilio sin médico o partera	--	2,8	23,2
En domicilio con médico o partera	--	2,7	4,5
En hospital, clínica o puesto sanitario	--	92,8	69,9

-- Dato no disponible.

* Pregunta de respuesta múltiple.

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

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

Notas

1. Vale mencionar que la ECPI no es representativa a nivel provincial sino de áreas (algunas de las cuales se conforman por varias provincias) en donde se concentra la mayor proporción de población de cada pueblo indígena. Los datos de la ECPI permiten describir las características sociales, demográficas y económicas actuales de la población de los pueblos mapuche y kolla en las regiones geográficas en las que reside la mayor parte de su población. Quiere decir que 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. En la actualidad, el término "tribu" no es utilizado ni por los indígenas ni desde los organismos oficiales. El reconocimiento oficial como "comunidad indígena" implica que puedan ampararse en la Ley 26160, que impide su desalojo mientras se realiza un relevamiento de su situación dominial, delimitando el territorio que ocupan y articulando tareas. La acreditación como "comunidad indígena" implica una serie de requisitos para sus integrantes, como pautas de origen, grado de parentesco, origen étnico-cultural e histórico. Entre los mapuche, para reconocerse como comunidad alcanza con adscribirse mapuche, sin tener en cuenta el origen de los padres o el lugar de nacimiento.
3. Sin embargo, aunque no es posible identificar mediante la ECPI cuáles son las prácticas culturales específicas, el apoyo de la población mapuche en favor de la legislación del uso de medicina indígena indicaría un mantenimiento de esta práctica en particular mucho mayor que lo que esta fuente sugiere.



Capítulo 2

Las comunidades que participaron en el estudio

Las comunidades en las que se llevó a cabo el estudio presentan formas de articulación con las economías locales bastante dinámicas. Las dos comunidades kolla y una de las mapuche se encuentran localizadas en las cercanías de centros urbanos relevantes de sus regiones, en los que predominan los servicios turísticos; la comunidad mapuche restante está relativamente cerca de una *comarca andina* (como se denomina a una agrupación de municipios andinos ligados entre sí por aspectos geográficos, históricos y económicos).

La población en todas las comunidades se comunica únicamente en español y sólo una bajísima proporción entiende la lengua nativa. De todas maneras, existen diferencias significativas en los entornos provinciales donde se asientan estas comunidades.

Situación laboral

Las familias que residen en las comunidades kolla que participaron en el estudio se integran a las economías locales principalmente como pequeños productores agropecuarios, que destinan parte de la producción al autoconsumo y parte a la venta. En general, las parcelas en las comunidades son pequeñas y han ido sufriendo un proceso de partición hereditaria. Algunas de las personas entrevistadas no son propietarias de sus tierras sino que las arriendan.

El tamaño reducido de las parcelas y los bajos precios que se pagan por los productos lleva a que los ingresos de las familias sean insuficientes y que en algunos casos deban ser complementados con el trabajo como jornalero o jornalera rural en propiedades ajenas. No es infrecuente entonces que los varones se ocupen como peones en otras producciones agropecuarias o que se empleen en una mina relativamente cercana.

Las seis personas que se desempeñan como empleados municipales obtienen mayores ingresos que el promedio de los trabajadores de la comunidad. Asimismo, varios de los entrevistados obtienen su ingreso principal de la jubilación. Las mujeres, por su parte, si bien trabajan principalmente en las unidades productivas familiares, a veces también se desempeñan también como trabajadoras domésticas en el poblado más próximo.

Además de estas actividades económicas, una alta proporción de los hogares recibe asistencia estatal en forma de plan de empleo o subsidio. Siete de cada diez hogares entrevistados tienen al menos un miembro que recibe este tipo de ayuda.

Los pobladores de las comunidades mantienen un fluido contacto con la ciudad cercana. Van y vienen para vender sus productos y los adolescentes asisten allí a la escuela. También comparten una serie de rasgos idiosincrásicos con la población criolla rural y tienen contactos frecuentes con turistas nacionales y extranjeros.



En las comunidades mapuche que participaron en el estudio se detecta una mayor variedad de opciones laborales, entre las que se pueden distinguir aquellas vinculadas a las actividades agropecuarias y a los servicios. Se dedican a la cría de ganado, la producción de frutas y hortalizas para la venta y para el autoconsumo, y en menor medida a la producción de artesanías. En una de las comunidades que se encuentra cercana a la localidad de El Bolsón, los pobladores organizan actividades tales como cabalgatas, paseos por el predio y venta de dulces y artesanías para atraer a los turistas.

De quienes tienen empleos fuera de la comunidad, una parte se dedica a los servicios ligados al sector turismo y se desempeña como peones o capataces, en actividades agrícola-ganaderas de grandes estancias de la zona. En la otra comunidad, el empleo municipal en diversos tipos de ocupaciones –en general, no calificadas, como por ejemplo, empleos de maestranza– cobra mayor relevancia.

En claro contraste con las comunidades kolla, sólo uno de cada cuatro hogares de las comunidades mapuche que participaron en el estudio tiene algún miembro que recibe asistencia estatal en forma de plan de empleo o subsidio.

Becas escolares y escuelas

En cambio, no se detectan diferencias significativas en las comunidades de los pueblos mapuche y kolla en cuanto a becas escolares. Algo más de la mitad de las familias ha recibido este tipo de apoyo. En la mayoría de los casos, se trata de becas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) distribuidas por los dirigentes de la comunidad.

Todas las comunidades que participaron en el estudio cuentan con una escuela primaria. Sin embargo, la infraestructura y los recursos de esas escuelas son bastante heterogéneos y todas presentan necesidades específicas.

A su vez, todas las comunidades cuentan con establecimientos de nivel medio relativamente cercanos (a menos de 10 kilómetros de distancia). Pero esto no implica que las escuelas sean accesibles para los adolescentes indígenas, quienes deben realizar largas caminatas o pagar transporte público para llegar a ellas. En la comunidad más alejada geográficamente se ha fundado hace poco tiempo una escuela secundaria. La escuela ha sido bienvenida por la comunidad, aunque padres y adolescentes se quejan de las grandes limitaciones que posee desde el punto de vista de infraestructura y recursos, y por el tipo de oferta educativa que provee. En general, todos concuerdan en señalar que una escuela técnica o agrotécnica hubiera tenido mayor utilidad e impacto social y económico.

Atención de la salud

Todas las comunidades que participaron en el estudio tienen acceso a la salud pública. Las dos comunidades kolla poseen un puesto sanitario y, en caso de necesidad, la población se acerca al hospital de Humahuaca. Este hospital, de baja complejidad, posee servicios de pediatría, clínica médica y obstetricia; no tiene servicio de cirugía y los partos de alto riesgo requieren traslado a San Salvador de Jujuy. El funcionamiento del puesto sanitario resulta impredecible y sus servicios se utilizan fundamentalmente para el control médico.

Los partos domiciliarios son cada vez más infrecuentes. El traslado de las parturientas al hospital se realiza mediante vehículos particulares de algún vecino.

Tanto el agente sanitario de la zona como los médicos indican que, en la actualidad, la desnutrición infantil no es un problema mayor. En este sentido, no se han registrado muertes de niños menores de un año en los últimos dos años.

El agente sanitario en las comunidades kolla realiza rondas cuatrimestrales y registra en planillas toda la actividad y la información que obtiene en las visitas domiciliarias. No conoce la existencia de curadores o curanderos entre la población a su cargo, aunque señala que algunas familias usan medicina tradicional, en particular yuyos. La cobertura de vacunación es alta y se realizan charlas con los adolescentes para informarlos sobre temas de salud sexual y reproductiva, cuidados personales y métodos anticonceptivos.



En el caso de las comunidades mapuche, una de ellas cuenta con un hospital de complejidad de Nivel 2 y la otra con un puesto sanitario. En el hospital se brinda servicio de medicina general y odontología. En casos graves se deriva al paciente a otros hospitales de mayor complejidad en El Bolsón o en Bariloche. Se realizan también salidas rurales a cada paraje, en general, una vez por mes, dependiendo de las zonas. Sin embargo, el hospital sólo cuenta con dos médicos (una tercera vacante no logra cubrirse desde hace tiempo), y esta falta de personal hace que las actividades desarrolladas con la comunidad, como las charlas sobre planificación familiar y métodos anticonceptivos o la detección de hidatidosis –reconocida como enfermedad endémica en la provincia–, sean menos frecuentes que lo deseable.

El puesto sanitario ubicado en una de las comunidades mapuche se fundó hace quince años. Es atendido cada dos semanas por un médico y un agente sanitario que hacen controles de niños, mujeres embarazadas, atención de problemas de salud y acciones vinculadas al saneamiento ambiental. También realizan controles en la escuela, en donde se revisa a los niños y a las niñas el aparato osteoarticular, el peso, la talla, la presión, la visión, la columna, el aparato cardiovascular, la piel y la circulación en las piernas.

Los efectores de salud entrevistados señalan que, hace quince años, casi la mitad de los niños y las niñas presentaba problemas de crecimiento, mientras que en la actualidad estos casos constituyen una absoluta minoría. Estos avances se vinculan al desarrollo de un conjunto de programas sociales y de paternidad responsable.

Las principales enfermedades, según padres y madres entrevistados de las comunidades mapuche y kolla, son las respiratorias (como broncoespasmos y neumonías), aunque también señalan con frecuencia diarreas, gripes y resfríos. De acuerdo con las entrevistas con adolescentes y padres, no hay servicios de salud específicos para los jóvenes y una ínfima proporción de ellos ha sido revisada por un dentista o por un oculista alguna vez en sus vidas.

Organización familiar y otros datos demográficos

La organización familiar en las comunidades es principalmente nuclear, con algunas diferencias entre pueblos. En el caso de los mapuche, siete de cada diez hogares se conforman por una pareja e hijos, mientras que en las comunidades kolla los hogares nucleares son tan frecuentes como los extendidos, es decir que, además de la pareja y los hijos, conviven otros parientes (cuadro 2.1). Es por ello que en las comunidades kolla el tamaño promedio de un hogar es de una persona más que el de las comunidades mapuche (seis miembros entre los kolla, cinco entre los mapuche).

CUADRO 2.1

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

	Comunidades mapuche (n = 207)	Comunidades kolla (n = 193)
Índice de masculinidad	1,2	1,2
Estructura etaria (%)		
Hasta 5 años	13,0	9,4
De 6 a 14 años	19,8	28,3
De 15 a 19 años	25,5	16,8
De 20 a 39 años	27,6	25,7
40 años y más	14,1	19,9
Promedio de edad	24,3	23,4
Tiempo de residencia en la comunidad (%)		
Menos de 4 años	14,1	9,4
Entre 4 y 10 años	3,6	12,6
Más de 10 años o desde que nació	82,3	78,0
Tipo de hogar (%)		
Núcleo completo e hijos	70,7	41,7
Núcleo incompleto e hijos	7,3	11,1
Núcleo completo, hijos y otros miembros	17,1	41,7
Núcleo incompleto, hijos y otros miembros	2,4	2,8
Solo u otros	2,4	2,8
Cantidad de miembros en el hogar (%)		
Hasta 4	37,3	21,6
5 a 6	45,1	51,4
7 y más	17,6	27,0
Promedio de miembros en el hogar	5,1	6,1
Fecundidad		
Madres (mujeres de 14 años y más) (%)	66,8	59,3
Promedio de edad al nacimiento del primer hijo	19,4	19,6
Número medio de hijos	4,5	5,0
Madres adolescentes (14 a 19 años) (%)	22,2	5,3
Mortalidad		
Madres a las que se les murió un hijo (%)	22,0	31,4
Hogares que reciben plan o subsidio (%)	25,0	71,4
Hogares que reciben beca escolar (%)	61,0	58,8

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

En la mayoría de los casos, las viviendas son de un único ambiente, por lo que se observa un alto nivel de hacinamiento: entre cinco y seis personas por casa, y al menos siete personas en un quinto de la población que participó en el estudio.

La población de estas comunidades es relativamente joven, con una edad promedio entre veintitrés y veinticuatro años. Entre el 33 y el 40% tiene menos de quince años.

En general, la población es estable: alrededor del 80% de las personas reside en la comunidad desde que nació o desde hace ya muchos años.

Las comunidades de ambos pueblos exhiben patrones de formación de familia temprana y alta fecundidad. Entre el 60 y el 70% de las mujeres de 14 años o más ya ha sido madre. El promedio de edad a la llegada del primer hijo es diecinueve años y medio; el promedio de hijos es cinco.

Alrededor de una de cada tres madres entrevistadas de las comunidades kolla y una de cada cinco de las comunidades mapuche reportaron al menos un hijo fallecido, en general a edades tempranas. Existe consenso acerca de que la mortalidad infantil ha descendido en las comunidades, lo que puede constatarse diferenciando la edad de las madres: entre las más jóvenes (hasta treinta años), prácticamente ninguna reportó un hijo fallecido.

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

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

Tanto la información proveniente de la ECPI como la relevada en este estudio son indicativas de la situación de postergación social y económica en la que se encuentran los pueblos mapuche y kolla en Argentina. Como se verá, esta situación impacta en los alcances educativos de niños, niñas y adolescentes, para quienes se dificulta la posibilidad de ejercer su derecho a recibir una educación de calidad.



Capítulo 3

Situación educativa

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

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

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

Finalmente, se analizan las opiniones y perspectivas que los padres, madres y adolescentes de las comunidades tienen con respecto a la educación.

Situación educativa de la población en edad escolar de los pueblos kolla y mapuche

La asistencia escolar

Prácticamente la totalidad de la población kolla y mapuche entre los cinco y los catorce años de edad asiste a un establecimiento educativo. Sus niveles de asistencia son algo más elevados que los del promedio de los pueblos indígenas, e incluso más elevados que los de la población total de Argentina en edades similares.

En el caso de los adolescentes de entre quince y diecinueve años, la proporción de asistentes entre los kolla y los mapuche disminuye al 63 y 69%, respectivamente. Estas proporciones son también relativamente similares a los del conjunto de adolescentes indígenas, así como a las de la población nacional (cuadro 3.1).

Enseñanza en lengua de origen

Los resultados de la ECPI respecto de si las alumnas y los alumnos recibían clases en su lengua de origen (pregunta formulada con referencia a quienes tenían entre cinco y catorce años y se encontraban, al momento del relevamiento, asistiendo a primero o segundo ciclo de la EGB) muestran que sólo lo hace una minoría, aunque la situación varía en forma significativa entre pueblos. En el caso de los kolla no alcanza el 1%, mientras que en el caso de los mapuche varía entre el 6 y el 8% (cabe recordar que en los pueblos kolla y mapuche, actualmente, quienes hablan y se comunican en la lengua originaria constituyen también una minoría).

CUADRO 3.1
Asistencia escolar por grupo de edad (porcentaje)

	5 a 14 años	15 a 19 años
<i>ECPI 2004-2005</i>		
Pueblo kolla	96,4	69,1
Pueblo mapuche	97,1	63,2
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.

Niveles escolares alcanzados

Las altas tasas de asistencia escolar se reflejan en los niveles educativos alcanzados por los adolescentes de entre quince y diecinueve años. Alrededor de seis de cada diez adolescentes kolla y mapuche ingresaron al nivel medio y muchos de ellos aún se encuentran cursándolo. Entre el 5 y el 7% ya lo completó (cuadro 3.2).

Los niveles de instrucción alcanzados por los adolescentes mapuche son muy similares a los alcanzados por el conjunto de adolescentes del país y ambos, a su vez, son algo superiores a los niveles de instrucción alcanzados por el conjunto de adolescentes indígenas. Los adolescentes kolla se ubican en una situación intermedia: sus alcances educativos son algo más altos que los del conjunto de adolescentes indígenas y algo más bajos que los de los mapuche y que los del conjunto de los adolescentes del país.

Motivos de deserción

Lamentablemente, los datos divulgados por la ECPI permiten analizar sólo de una manera muy general los motivos de abandono escolar.¹ Aun con limitaciones, es evidente que las causas económicas –que incluyen la falta de dinero o la necesidad de trabajar– son el principal motivo por el que los adolescentes de estos pueblos dejan de estudiar (45% entre los mapuche y 53% entre los kolla).

CUADRO 3.2

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

	Sin instrucción	Primario		Secundario		Superior *	Total **
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo		
<i>ECPI 2004-2005</i>							
Pueblo kolla	(..)	11,1	25,0	57,2	4,7	(..)	100,0
Pueblo mapuche	1,3	6,6	21,6	61,5	7,5	(..)	100,0
Total pueblos indígenas	(..)	15,2	15,9	57,0	(..)	(..)	100,0
<i>CENSO 2001</i>							
Población total del país	1,0	8,0	15,6	63,6	9,7	2,0	100,0

* Incluye superior no universitario y superior universitario.

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

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

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

En el caso de los adolescentes mapuche, el segundo motivo en orden de importancia es la falta de interés, que alcanza un 30%, seguido por una categoría que agrupa motivos tales como discriminación, dificultades de aprendizaje, dificultades con el idioma, y alcanza el 17%. En el caso de los adolescentes kolla, en cambio, tanto las causas vinculadas a la falta de interés como las vinculadas a dificultades y discriminación tienen cada una un peso relativo del 17%.

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

La absoluta mayoría de los niños y las niñas del pueblo kolla de entre cinco y catorce años de edad que asiste a la escuela no recibe beca de estudio (98%).² Sus pares del pueblo mapuche reciben beca de estudio con mayor frecuencia, aunque la proporción es también muy baja.

El apoyo público en la provisión de becas escolares es muy reducido en los adolescentes indígenas de entre quince y diecinueve años que concurren a la escuela.³ Teniendo en cuenta que la información de la ECPI fue relevada en el año 2005 y desde entonces ha habido una expansión de programas dirigidos a la retención y reinserción escolar, es posible que la situación haya mejorado, aunque los datos indican que aun en el mejor de los casos (como es el del pueblo mapuche), sólo dos de cada diez asistentes a la escuela obtienen una beca de estudio.

En cuanto a la distancia recorrida para asistir a la escuela, cerca de uno de cada cinco niños de los pueblos mapuche y kolla debe trasladarse diariamente más de dos kilómetros y medio (cuadro 3.3). La situación es más complicada para los adolescentes, quienes en general asisten a escuelas de nivel medio, ya que tres de cada diez deben trasladarse más de dos kilómetros y medio para poder llegar a los establecimientos.

CUADRO 3.3
Recepción de beca escolar y distancia al establecimiento educativo (población asistente por grupo de edad)

Pueblo indígena	No recibe beca (%)		Vive a más de 2,5 km (%)	
	5 a 14 años	15 a 19 años	5 a 14 años	15 a 19 años
Kolla	97,8	93,5	19,1	32,3
Mapuche	92,5	81,6	17,3	29,5
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.

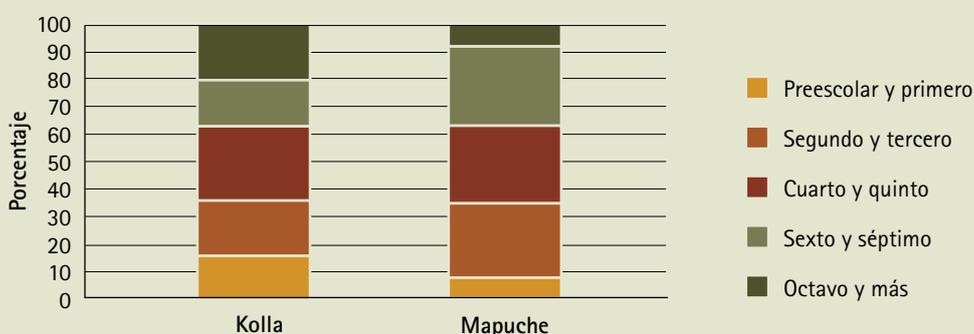
Situación educativa de las comunidades que participaron del estudio

Esta sección describe los perfiles escolares de las dos comunidades que participaron en el estudio, a partir de la información sobre las características y trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes, obtenida en entrevistas realizadas con padres, madres y con los propios adolescentes.⁴ La mayoría de los niños, las niñas y adolescentes de entre cinco y catorce años de estas comunidades asiste a la escuela (90% entre los mapuche y 98% entre los kolla). En estas comunidades, y en concordancia con los resultados del diagnóstico en base a los datos censales, los niveles de asistencia y alcances escolares son altos (gráfico 3.1).

Una manera de ilustrar la situación escolar de estos niños y niñas es a partir de la evaluación de sus alcances escolares en comparación con una “trayectoria normativa”, es decir, el ingreso a primer grado a los seis años, sin repeticiones ni abandonos temporarios (de esta manera se estima un indicador de retraso escolar contrastando el grado o año de cursada de cada niño con el que debiera estar cursando bajo dicha “trayectoria normativa”). Entre el 88 y el 95% de los niños mapuche y kolla no está retrasado en su trayectoria escolar, debido a que, por un lado, la entrada a la escuela tiene lugar a la edad normativa y, por otro, tienen un bajo nivel de repitencia (cuadro 3.4).

GRÁFICO 3.1

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



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en cuatro comunidades, dos mapuche y dos kolla.

CUADRO 3.4

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

Años de retraso escolar	Pueblo	
	Mapuche	Kolla
0 y 1 año	87,0	95,1
2 años	6,5	4,9
3 años y más	6,5	0,0
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en cuatro comunidades, dos mapuche y dos kolla.

La situación educativa relativamente favorable de las comunidades estudiadas se confirma cuando se consideran los alcances escolares de la población adolescente de entre quince y diecinueve años de edad. En el caso del pueblo kolla, cuatro de cada cinco adolescentes asisten a la escuela y la mayoría de ellos (tres de cada cuatro) se encuentra cursando estudios secundarios o superiores. Entre quienes asisten, la totalidad ha superado el nivel primario de enseñanza. La situación de los adolescentes del pueblo mapuche de las comunidades que participaron en el estudio es apenas algo menos favorable: tres de cada cinco jóvenes asisten a la escuela, en su gran mayoría cursando en los niveles superiores al primario.

Tanto en el caso de los adolescentes kolla como de los mapuche, entre los que se encuentran cursando algún estudio, la gran mayoría (casi ocho de cada diez estudiantes) ha superado noveno grado, lo que habla de un importante ajuste a la trayectoria escolar normativa. Otro indicador de tal ajuste es la edad promedio de ingreso a primer grado, que para ambos pueblos es de 5,9 años de edad (gráfico 3.2).

En cuanto al nivel de repitencia, algo menos del 30% de los adolescentes ha repetido algún grado durante el ciclo primario, proporción similar en ambos pueblos.

Entre los que ya abandonaron la escuela, seis de cada siete jóvenes mapuche y nueve de cada diez kolla alcanzaron a completar la escolaridad primaria (séptimo grado) antes de desertar.

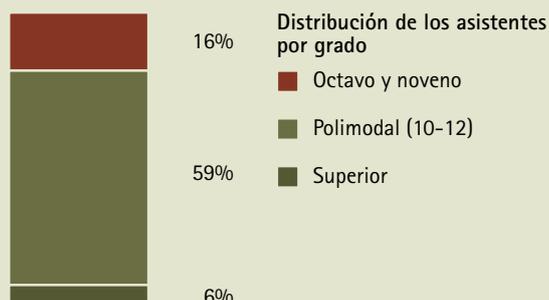
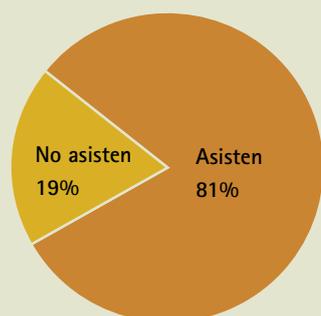
Acceso a la información y uso de la tecnología

Los adolescentes kolla y mapuche tienen un contacto frecuente y fluido con medios masivos de comunicación, y en su gran mayoría han utilizado una computadora. En efecto, alrededor de dos tercios de los adolescentes en ambos pueblos han tenido ya contacto con una computadora y la mayoría la utiliza al menos una vez por semana (cuadro 3.5).

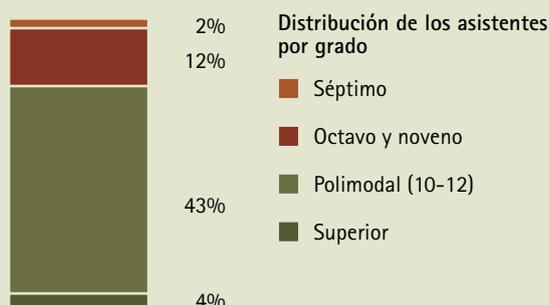
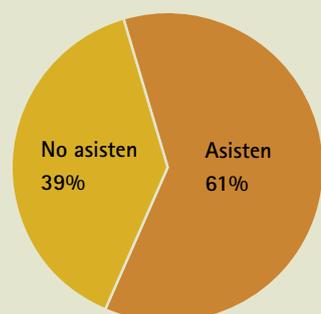
GRÁFICO 3.2

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

Pueblo kolla



Pueblo mapuche



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en las cuatro comunidades que participaron del estudio.

Entre sus posibles funciones, la más habitual entre ellos es el acceso a Internet, en segundo lugar el uso de correo electrónico y en tercer lugar, el chateo. Este acceso a medios tecnológicos guarda estrecha relación con la elevada tasa de asistencia en el nivel medio. La mayoría de los jóvenes que utilizan computadoras inició dicho contacto en la escuela.

Mirar televisión así como escuchar radio son actividades que cotidianamente realizan los adolescentes tanto kolla como mapuche. Sin embargo, la lectura de material impreso, más allá de la requerida en la escuela, no constituye un hábito. Son pocos quienes señalan que leen ya sea un diario o una revista al menos una vez por semana, siendo menor la proporción entre mapuches que entre kollas. Sin embargo, es preciso señalar

CUADRO 3.5

Aspectos vinculados al uso de medios de comunicación entre los adolescentes de las comunidades que participaron en el estudio

Comunidades	Frecuencia de uso (%)			Total
	Al menos una vez por semana	Esporádicamente	Nunca	
Kolla				
Lee el diario	23,1	50,0	26,9	100,0
Lee alguna revista	23,1	57,7	19,2	100,0
Escucha radio	88,0	12,0	0,0	100,0
Mira televisión	88,5	3,8	7,7	100,0
Usa computadora	50,0	19,2	30,8	100,0
Mapuche				
Lee el diario	11,5	50,0	38,5	100,0
Lee alguna revista	12,0	48,0	40,0	100,0
Escucha radio	100,0	0,0	0,0	100,0
Mira televisión	84,6	7,7	7,7	100,0
Usa computadora	46,2	23,1	30,8	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados en las cuatro comunidades que participaron del estudio.

que no necesariamente esta carencia debe atribuirse a la falta de interés, sino más bien a la falta de recursos.

Un contexto promisorio: las altas aspiraciones educativas

Tanto el pueblo kolla como el mapuche tienen alcances educativos más elevados que la mayoría de los pueblos indígenas de Argentina y no muy lejanos al promedio nacional. Si bien esta situación es el producto de factores históricos, políticos y sociales, también se expresa en las altas expectativas educativas que tienen los progenitores. Sin duda, las actitudes y conductas de los adultos responsables tienen un impacto en el mayor apego escolar de niños, niñas y adolescentes de ambos pueblos.

Madres y padres en las comunidades kolla y mapuche en las que se llevó a cabo el estudio consideran a la educación como el principal, si no el único medio por el cual sus hijos podrán mejorar su situación laboral, y por ende, económica y social. Esta aspiración

compartida parece emerger de la propia experiencia de vida de estos adultos, quienes cuando niñas, niños y jóvenes se vieron expuestos a tener que realizar arduas y penosas tareas obteniendo muy bajos o nulos ingresos. Las aspiraciones educativas aparecen entonces a partir de la convicción de que es mediante la adquisición de ciertos niveles educativos que es posible acceder a empleos de mayor calidad.

Estos padres y madres han sido fundamentalmente trabajadores agrícolas, tanto en sus pequeñas parcelas como en explotaciones ajenas, en condición de peones, trabajadores familiares o arrendatarios. Han debido trabajar en condiciones climáticas extremas, durante largas jornadas, en condiciones de precariedad laboral y por pagos o ingresos de poca monta. Esto no implica, como se verá más adelante, un desprecio por el trabajo agrícola. En efecto, existe consenso en señalar esta actividad como un trabajo que dignifica al ser humano y que por varios motivos es importante transmitir. De todos modos, desean que sus hijos puedan aspirar a una vida menos dura y difícil que la que ellos han tenido. El valor de la educación para mejorar las condiciones de empleo se pone de manifiesto sin ambigüedades en los relatos de estos padres y madres:

“Mirá, si vos no estudiás, vas a andar siempre de changarín: ‘andá a destapar ese baño porque se tapó, andá a arreglar el jardín’; siempre te van a tener así, le digo.”

Madre mapuche

“Que [la vida] no sea de tanto sacrificio. Yo les digo a ellos que vean cómo sufrimos nosotros y que estudien para que ellos no tengan que sufrir tanto [...], que estudien para ser alguien en la vida.”

Madre kolla

“La educación es la mejor herencia que les podemos dejar, es la herramienta que ellas necesitan. Porque bueno, porque es importante, porque hoy sin estudio no somos nadie, necesitan el estudio para todo. Porque ya no es lo de antes de que se decía todo con palabras, ahora ellas necesitan tener algo, necesitan tener su herramienta.”

Madre mapuche

“[Que estudien] que el día de mañana puedan tener una vida mejor, sin tanto sufrimiento.”

Madre kolla

“Si uno pasó tantas cosas, no quiere que pasen por lo mismo. Mi papá tomó mucho, vivíamos todos amontonados y maltrataba a mi mamá. Si ellos estudian, van a lograr hacer algo en la vida.”

Madre mapuche

Los relatos son elocuentes, y una y otra vez establecen claramente el valor otorgado a la educación como medio para alcanzar un mejor estándar de vida:

“Yo tuve que dejar de estudiar porque mis padres me mandaban a trabajar al campo de conocidos [...], pero no nos pagaban, a mis padres sí, por ahí les daban un pedazo de carne, que era para darnos de comer a nosotros. Eso pasaba antes, ahora ya no.”

Padre mapuche

“Voy a luchar para que termine al menos eso [el secundario], porque así no puede quedar, porque se sufre un montón, cuando no tienen estudios se sufre mucho.”

Padre kolla

“Es importante; hoy en día te piden sí o sí que tengas la primaria y la secundaria para poder entrar o conseguir algún trabajo o cualquier clase de trabajo; hasta para ser una simple sirvienta te piden ahora eso. Cualquier cosa que vos querás trabajar te piden eso, sí o sí que tengas tus estudios o, por lo menos, primero o segundo año. Menos no, si tenés más para abajo ya no.”

Madre kolla

Las aspiraciones educativas de muchos de los padres entrevistados son elevadas. En este sentido, ellos esperan no sólo que sus hijos completen la escuela secundaria, sino que alcancen algún título de nivel terciario o universitario. Una madre que no pudo continuar estudiando porque se embarazó precozmente dice:

“Como yo no pude estudiar, yo dije mis hijas van a estudiar. A mí lo que me preocupa es esto, ella está en cuarto año y qué hago, dónde la mando, porque ella quería hacer una carrera cortita para tener un trabajo y ver si le da para seguir estudiando algo más largo. Porque ella lo primero que tenía pensado era estudiar abogacía, y a mí eso es

lo que más me preocupa ahora, dónde la dejo, dónde busco un lugar para que ella pueda seguir estudiando.”

Madre mapuche

Esta alta valoración de la educación formal es indicativa del elevado grado de integración de estos pueblos originarios en sus ámbitos locales; de hecho, ninguna de las comunidades que participaron en el estudio presenta rasgos de aislamiento. Aun en el caso de la más alejada desde el punto de vista geográfico, existe un alto grado de integración con las sociedades locales más amplias. Asimismo, prácticamente la totalidad de los padres entrevistados ha pasado por la escuela. Si bien muchos debieron abandonarla antes de completar el ciclo primario, en general todos han tenido una experiencia educativa propia.

Ahora bien, que la enorme mayoría de los padres tenga altas aspiraciones educativas hacia sus hijos no implica que no sean muy conscientes de las dificultades que éstos deberán afrontar. Padres y madres tienen bastante claridad en torno a las dificultades en general y particularmente sobre aquellas en las que pueden tener algún grado de control. Dos son los aspectos en los que los padres tienen una mayor injerencia: el control, la supervisión y el apoyo de la labor escolar de los hijos y las estrategias familiares para lograr continuidad en la educación cuando no existe una oferta educativa en el área geográfica.

En cuanto al primer aspecto, existe un reconocimiento de la importancia de apoyar la labor educativa de los hijos, ya sea porque explícitamente lo indican y lo llevan a la



práctica, o porque señalan que sería muy bueno poder ayudarlos, aunque como padres con bajos niveles educativos no poseen el nivel de conocimiento necesario para hacerlo. De este modo, asumen una responsabilidad en el destino de los hijos que va más allá de lo que pueda o no brindar la escuela:

“Generalmente, ni bien van entrando a la puerta uno le pregunta, generalmente soy yo, si llevan la tarea, y bueno, antes de cualquier juego o otra actividad que haya que hacer, primero está la tarea.”

Madre mapuche

“No, yo no lo hago faltar. No lo hago faltar porque como yo no pude terminar la escuela bien, quiero que ellos sigan la escuela.”

Madre kolla

“Ellos lo hacen solitos y después me lo muestran a mí para que yo compruebe con mis propios ojos que lo hicieron. Y si no entienden algo me piden ayuda; yo hasta ahora hasta séptimo les puedo enseñar, y si no, les ayudo a investigar en los libros. Y si no la nena, como maneja un poco la computadora, se va a Internet a investigar.”

Madre mapuche

“A la salida de la escuela hacen la tarea. Yo o su papá controlamos. A veces los dos más grandes piden ayuda, pero lamentablemente a veces no les puedo ayudar porque no tengo libros tampoco en la casa. Si yo tuviera libros, vos leés y podés explicar, pero tampoco tengo.”

Madre kolla

Los esfuerzos y las aspiraciones de los padres tienen un claro impacto en los hijos. En efecto, cuando se indaga sobre la continuidad educativa luego del secundario, la gran mayoría de los entrevistados, varones y mujeres, señalan que quieren seguir estudiando. Como se verá más adelante, esto no implica que sean voluntaristas sin tener claridad sobre los obstáculos con los que podrán encontrarse. De hecho, puestos en la situación de imaginarse a futuro, de aquí a una década, son pocos los que se visualizan habiendo terminado la carrera deseada.

Ante las preguntas “¿Pensás que vas a seguir estudiando?”, “¿Qué te gustaría estudiar?” y “¿Cómo podrías hacer para lograrlo?”, son varios los que señalan que

querrían continuar una carrera terciaria o universitaria y que deberían tener que mudarse a otra ciudad para poder hacerlo. La expectativa de alcanzar un título universitario fue más común en las comunidades kolla de Jujuy que en las mapuche de Río Negro.

“Quiero estudiar abogacía después, no sé dónde, acá en Jujuy o en Córdoba, y me animaría a irme ahora. Antes de irme me gustaría trabajar para juntar la plata, después mi papá y mamá me van a ayudar y mi hermano me ayuda también.”

Adolescente mujer kolla

“Abogacía sería una de las cosas que seguiría estudiando si puedo, si tengo para eso [...]. Mi mamá y mi papá me dijeron que si era difícil para mí seguir estudiando que podía estudiar para policía, que dicen que es más fácil. Ellos quieren que sea policía, o algo que se trate de eso. Ellos piensan que no puedo, que no me va a dar la cabeza para seguir estudiando más de eso. Entonces ellos quieren que yo sea policía o enfermera, que son los cargos más fáciles. [...] Yo no quiero ser policía porque a veces veo en la tele que hay policías que le están pegando a las personas, o hay ladrones que matan a policías y esas cosas, y por eso tengo miedo.”

Adolescente mujer kolla

“Medicina. Creo que en Jujuy se estudia, no sé bien, pero me gustaría seguir estudiando y después ser médico acá en la comunidad.”

Adolescente varón kolla

“Sí, el profesorado de educación física. Lo haría en Salta o acá en Palpalá. Me iría a vivir solo o en las casas de mis tíos, o alquilando.”

Adolescente varón kolla

“Quisiera seguir estudiando abogacía, pero sé que va a ser muy difícil. Mis padres ya me dijeron que me van a apoyar. Ayudar a mi familia es mi meta. Tengo un hermano que está estudiando para ser suboficial.”

Adolescente varón kolla

En una de las comunidades mapuche, la más alejada geográficamente, si bien los jóvenes también tenían expectativas de continuar estudiando luego de completar la secundaria,

prácticamente ninguno se refirió a una carrera universitaria, sino más bien a carreras terciarias o cursos de formación profesional.

“Cuando termine me gustaría quedarme acá un tiempo y hacer algún trabajo con mis padres. Me gustaría trabajar en el ciber o en la radio. Más adelante quiero estudiar enfermería o profesorado de educación física. Estuve averiguando y puedo estudiar enfermería en Bariloche, Cipolletti o Trelew. Educación física podría en Bariloche, Esquel o Viedma. La idea de mudarme no me molesta.”

Adolescente mujer mapuche

“Me gustaría ser gendarme. Yo quería conocer las armas, todo. Yo miro muchas películas de guerra.”

Adolescente varón mapuche

“Sí, quiero estudiar la carrera de enfermería en Comodoro Rivadavia, me tengo que ir a Esquel a anotar. A mí me gustaría más ir a Bariloche pero no me alcanza para alquilar; en cambio, en Comodoro Rivadavia hay un albergue donde sólo tengo que llevar la comida. Sí, mis padres me apoyan.”

Adolescente mujer mapuche

“Sí, voy a ir al Valle a estudiar para gasista. Allá tengo un tío que es gasista, y una tía; podría vivir con ellos, aunque a mí me gustaría más vivir con un compañero, alquilar algo, una pieza.”

Adolescente varón mapuche

“La carrera de policía me gustaba, pero igual tengo que averiguar cosas... En Bariloche se puede hacer esa carrera. Me quedaría en la casa de una tía, no sé. Mi mamá capaz que sí, que me ayudaría, aunque también trabajaría.”

Adolescente mujer mapuche

“Quiero seguir agronomía o algo referido a la veterinaria, algo que me sirva para poder trabajar en el campo. Puedo estudiarlo en Neuquén. Sí, creo que voy a poder hacerlo.”

Adolescente varón mapuche

Notas

1. La generalidad del análisis se debe a que la información está agrupada para toda la población 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.
2. La proporción que recibe beca de estudio está calculada excluyendo a quienes asisten a Nivel Inicial.
3. Es importante destacar que los resultados no permiten afirmar que los adolescentes restantes sí reciben una beca de estudio dado que entre ellos se incluye a quienes no han provisto información. Teniendo este punto en cuenta, los guarismos presentados en el cuadro deben ser interpretados como porcentajes mínimos.
4. Cabe señalar que en muchos casos se entrevistó a varios miembros de una misma familia. En dichas ocasiones, la información fue ingresada una sola vez y los resultados aquí presentados no contienen datos repetidos ni de familias ni de individuos. De esta manera, se culminó obteniendo información para un total de 37 familias residentes en las comunidades kolla donde viven 59 niños y adolescentes; y un total de 41 familias residentes en las comunidades mapuche, donde viven 93 niños y adolescentes de entre cinco y diecinueve años de edad.



Capítulo 4

Situación de las escuelas primarias de las comunidades que participaron en el estudio

En las comunidades kolla y mapuche que participaron en el estudio, las niñas y los niños comienzan su escolaridad primaria –que ha sido precedida por la asistencia a Nivel Inicial– a la edad normativa (seis años). A diferencia de la experiencia de pares de otros pueblos aborígenes que mantienen viva su lengua originaria, el ingreso en la escuela no constituye una experiencia difícil de transitar dado que no tienen que confrontar el aprendizaje de una nueva lengua. En líneas generales, los adolescentes entrevistados invocaron su experiencia escolar durante la primaria como positiva (ver capítulo 9, “La experiencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes”). Asistían con gusto a la escuela, les gustaba estudiar y manifestaron tener un buen trato con sus compañeros y con sus docentes.

En las escuelas de las comunidades, la matrícula es relativamente reducida y, en consecuencia, los vínculos entre docentes y estudiantes son estrechos. Este contexto es propicio para reforzar el aprendizaje de las alumnas y los alumnos que tienen más dificultades. En este sentido, la mayoría de los entrevistados manifestó que no sentía vergüenza de consultar a sus maestros cuando no entendía un concepto o tenía algún problema o confusión en el aprendizaje. Fueron varios los adolescentes que indicaron que los maestros los apoyaban y les daban varias oportunidades para poder pasar de grado.

A diferencia de lo que ocurre en otros pueblos indígenas, como el wichí o el mbya guaraní, la mayoría de los niños y las niñas kolla y mapuche cuenta con familia que ya

ha tenido alguna experiencia escolar. En general, padres, parientes y fundamentalmente hermanos han asistido a la escuela, saben leer y escribir, y ya varios de ellos han accedido al ciclo medio, por lo que surgen en los relatos como otros actores relevantes en el apoyo y acompañamiento escolar.

En este capítulo se presenta un panorama de las escuelas primaria de las comunidades mapuche y kolla que participaron en el estudio, considerando aquellos aspectos de su conducción, organización y gestión que contribuyen a la implementación de una educación con atención a la cultura y situación de las propias comunidades.

La caracterización abarca a las escuelas en sí mismas y en su relación con el entorno, la revisión que los directivos hacen de las políticas que en ellas se implementan y de sus criterios de conducción y gestión, y la lectura de los indicadores de capacidad de logro educativo.

Las escuelas, cultura y entorno

Las escuelas que aquí se presentan atienden a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas; sin embargo, sus propias características y las de su entorno hacen que se identifiquen antes como rurales que como indígenas. Los rasgos identitarios se observan con más intensidad en las comunidades kolla que en las mapuche, aunque ambos pueblos han sufrido sistemáticas influencias de aculturación.

La característica común que identifica a las comunidades de los pueblos kolla y mapuche es la pérdida del uso de la lengua y el resurgimiento, con manifestaciones de diversa naturaleza y tenor, de sus culturas originarias. Pérdida y manifestaciones de las que la escuela es uno de los protagonistas principales, y sobre lo cual directivos y maestros se expresaron y opinaron en forma permanente durante la indagación.

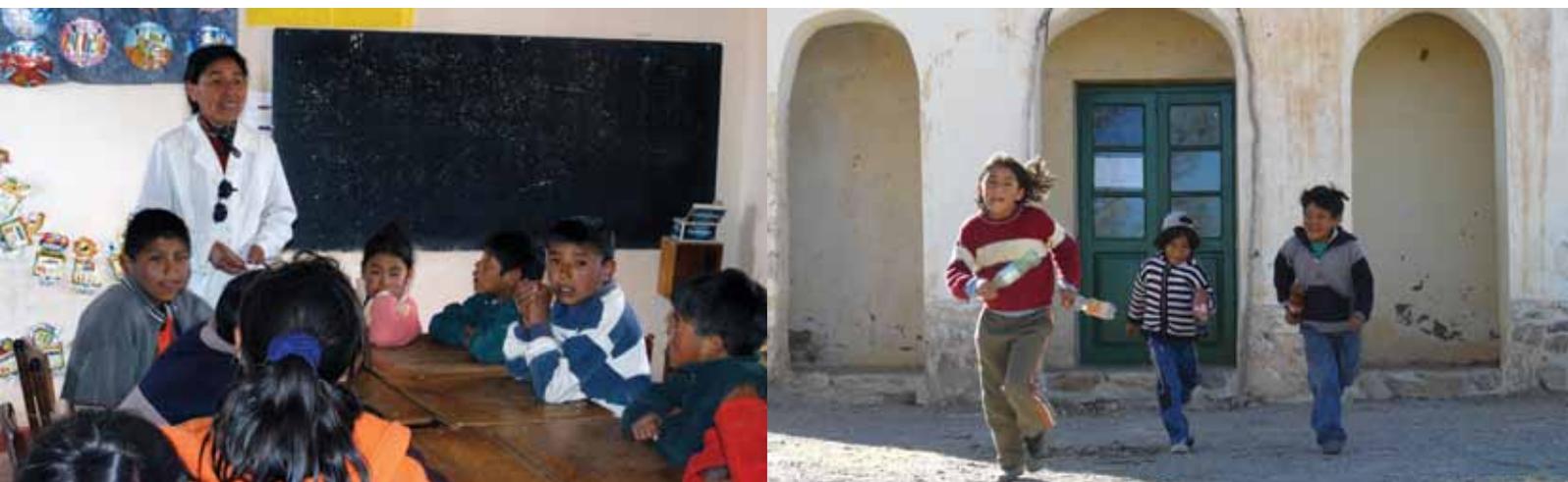
En los pueblos kolla y mapuche, el español se ha convertido en primera lengua.

“Hablan todos español. La lengua nativa se ha perdido.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Mi madre habla quechua. Lamentablemente la escuela le borró la lengua y ella ha sido tan marginada en la escuela por hablar la lengua quechua que no nos quiso enseñar y se cuidó toda la vida hasta el día de hoy de hablar quechua. Yo reiteradas veces le solicité que me enseñara y me dijo: ‘¿Para qué? ¿Para que te marginen como me marginaron a mí?’.”

Directivo de escuela de comunidad kolla



“Sólo una abuela sigue conservando la lengua; a ella recurren para saber de la cultura mapuche.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

Los directivos y docentes consultados coincidieron en opinar negativamente sobre la potencial recuperación de la lengua originaria, tanto en las comunidades kolla como en las mapuche:

“Pensar en que vuelvan a hablar todos, creo que no, pero que sí rescatemos lo que quedó, las variedades dialectales, que las respetemos, que la gente se siga manifestando en sus formas. Es importante que también se pueda manejar el lenguaje estándar, cuando tienen que interrelacionarse en otro espacio, y que se puedan manejar bien.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

“Enseñar la lengua originaria es importante, siempre y cuando la comunidad maneje el idioma. Pero si no lo manejan, enseñarle quechua a esta comunidad, para la que sería algo nuevo, no tiene sentido, porque en el ámbito donde ellos se van a desenvolver no les sirve. Cuando sí manejan el idioma, debe enseñarse en forma paralela al castellano, porque los chicos esos no van a hablar quechua en todos los ámbitos.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

Si bien ambas culturas muestran los efectos de la aculturación, la situación actual no es semejante.

La cultura kolla se ha esparcido y constituido en la cultura regional actual en un territorio que incluye a las propias tierras de las comunidades. Ha perdido las particularidades de cada pueblo, pero pervive lo que podría denominarse un "entorno cultural": el paisaje, la arquitectura, la música, las costumbres, los ritos. Ambiente, paisaje y cultura del noroeste argentino confluyen en un todo integrado.

Una de las escuelas que participan en el estudio atiende a la población de una comunidad específica. El reconocimiento y la identidad de las familias que concurren a ella no se asocian tanto al pueblo indígena de origen como a la pertenencia a una comunidad rural, que incluye mucho más que el lugar que les da la denominación: se extiende al entorno y a las familias con las que comparten sus hábitos, tradiciones, significados y fuertes lazos de cooperación para la subsistencia.

"La comunidad se reúne aquí [terreno lateral de la escuela]. Aquí deciden todo, lo que van a hacer, lo que se quiere mejorar, todo."

Auxiliar docente aborigen de una escuela de comunidad kolla

Otra de las escuelas incluidas en el estudio atiende a comunidades diversas, incluso a niños y niñas de la ciudad más cercana. Sus miembros se identifican tanto con el territorio en el que viven como con la posibilidad de migración. La falta de propiedad de la tierra, así como las limitaciones del modelo de agricultura a baja escala, han llevado a que familias completas se trasladen en busca de mejores condiciones de vida, especialmente a grandes ciudades, aunque en la mayoría de los casos, sin los resultados esperados.

"Los que se van de acá, no vuelven tanto. Yo veo que volver al lugar es como que fracasaron. Hace cinco años atrás, muchos de estos terrenos no estaban cultivados. Ahora con esto de la restitución de la tierra, están volviendo, ahora está casi todo cultivado. Ahora producen para ellos mismos y, a su vez, también para vender."

"Tiene que ser algo muy fuerte para que se vayan del lugar. Se van por poquito tiempo y vuelven. Generalmente, la gente que sale de las comunidades no vuelve, no siempre porque no quieran, sino porque tienen más oportunidades. Una vida mejor entre paréntesis, porque no todos tienen la oportunidad de ir a vivir a un lugar digno, van a vivir a una villa miseria."

Directivo de escuela de comunidad kolla

La primera es una escuela pequeña, enclavada en el territorio de la comunidad, con un acceso difícil desde la ciudad por la única ruta que las une. Brinda Nivel Inicial y primario en forma conjunta, en jornada simple durante el turno mañana. Tiene un edificio nuevo, pero preparado para atender a pocos niños en dos aulas multigrado; con dependencias, cocina y baños, muy amplios respecto del tamaño total de la escuela, además de un gran patio embaldosado al frente que complementa al de tierra. En una sala –en preparación al momento de la indagación–, la escuela tendrá biblioteca y computadoras. Si bien la oferta de enseñanza de esta escuela es reducida, el compromiso de los docentes, así como la presencia y colaboración constantes de las familias de la comunidad hacen que la calidad de los servicios que brinda la institución se vean sustancialmente fortalecidos.

La otra escuela se halla cercana a una importante vía de acceso y también brinda Nivel Inicial y primario, en doble jornada. Funciona en un edificio conformado por un patio central y un conjunto de locales dispuestos en forma de U sin mayores diferencias de tamaño entre sí, que se emplean como aulas, oficina o comedor. Posee una biblioteca con libros para alumnos y para docentes, provistos por programas nacionales (Ministerio de Educación de la Nación, Plan Social Educativo), y aunque su enfoque y temáticas son generales, es escaso el material que refiere a ruralidad, cultura indígena o interculturalidad. En la escuela hay tres computadoras para uso de los docentes (que al momento de la indagación no estaban en funcionamiento), televisor y reproductores de video y DVD, aunque, según sostiene su directivo, estos artefactos tienen escaso uso. En general, la oferta de doble jornada en el nivel primario y el servicio de comedor completo convierten a la escuela en objeto de interés de muchas familias y constituyen el principal factor de crecimiento de la matrícula.

Las dos escuelas fueron donadas al Estado provincial por una institución y un particular, respectivamente, en respuesta a la demanda de los propios pobladores.

En la Patagonia, los pueblos mapuche tuvieron otra historia. Las tierras que hoy ocupan las comunidades que participaron en el estudio no son, en su mayoría, las de origen. Corresponden a traslados posteriores a la llamada “campaña del desierto”, en muchos casos, reiterados. A la gran influencia que esto tuvo en su desarrollo cultural se le suma la acción sistemática de la escuela (ver “Lengua y cultura”) y la gran influencia de migración criolla de provincias del norte y centro de Argentina. Las comunidades que integraron el estudio no son las más participativas en el movimiento de recuperación cultural, pero, sin embargo, es en las escuelas donde directivos y docentes desempeñan un papel activo en este sentido.

Más aún que en el caso de las escuelas de las comunidades kolla, el rasgo preponderante en las escuelas mapuche es el de ruralidad. Una de las escuelas se localiza en un pequeño poblado al que se arriba por un largo camino de ripio y sin oferta de transporte

público. La otra se halla enclavada en la montaña, cercana a una ciudad que se ha constituido en referente turístico. Ninguna de las dos escuelas atiende en forma exclusiva a una comunidad, e incluso asiste población que no tiene origen indígena.

La primera escuela brinda Nivel Inicial y primario en jornada simple. Cuenta con un edificio nuevo, cuya construcción en tiempo y forma demandó activos reclamos de padres y maestros. Es relativamente amplio, con un gran patio trasero embaldosado en parte y también de tierra. Llama la atención la distribución, que exige que la circulación interna de la escuela se realice a la intemperie.

La otra escuela brinda nivel primario y funciona en una casa particular. Cada ambiente es un aula que da a una galería que oficia también de aula. Otro cuarto se reservó para dirección, secretaría y depósito, y en la cocina se organiza el servicio de comedor para docentes y alumnos.

Es oportuno mencionar que, de todas las escuelas participantes en el estudio, son las únicas que cuentan con telefonía básica.

Políticas educativas y proyecto institucional

Políticas generales

Los directivos de las escuelas primarias de las comunidades kolla y mapuche que participaron en el estudio mostraron realidades distintas respecto de las políticas educativas provinciales y las acciones de su principal referente en la implementación, la supervisión.

En las comunidades kolla, un directivo se manifestó de acuerdo con las acciones de las autoridades y su organización operativa detallada. Opinó que en el Anuario Escolar que envían las autoridades provinciales, al inicio de cada año, se detalla “todo lo que hay que hacer”, lo que se complementa con circulares:

“Lo primero que recibimos es el Anuario Escolar donde están determinadas las actividades que tenemos que hacer antes de que comiencen las clases, y después también lo que se desarrolla cada mes [...]. Incluye toda la preparación y el desarrollo de las actividades en general de las escuelas. Para la presentación de documentación ya tenemos fecha y todo eso [...]. Está todo, toda la información que necesitamos, tanto en la parte administrativa, en los papeles que tenemos que presentar. También se completa con circulares y las reuniones con la supervisora.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

El directivo de la escuela de la otra comunidad kolla, por el contrario, hizo referencia tanto a la escasez y falta de continuidad de políticas y orientaciones concretas, especialmente para el área rural, como a la lejanía con la supervisión, no sólo en cuanto a distancia geográfica, sino en lo que refiere a la pertinencia de su asesoramiento.

“Recibimos orientaciones, documentación, bibliografía [...], pero no es continuo, quizás en un período te dan un montón y, bueno, en el otro período no hay nada. Lo mismo en los acompañamientos, [...] son pocos, tendrían que ser más. [...] Nos dan algunas orientaciones, pero son muy ajenas a nuestro contexto. La escuela rural es muy especial; lo que les pasa a nuestros niños, también nos pasa a nosotros, los docentes. Son muy ajenas a nuestro contexto, y por ahí hay normativas muy cerradas, que no podemos flexibilizarlas.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

En las escuelas de las comunidades mapuche se repitió la divergencia de opiniones.

“No recibimos mucho material de asesoramiento sobre líneas sobre las cuales la provincia quiere que trabaje específicamente. La verdad que en ese aspecto lo vamos construyendo. A la supervisora no la vemos. Dejamos escrito en la planificación todo lo que pensamos hacer, y nunca nos dijeron nada.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

“Tenemos asesoramiento de la supervisora, sobre todo en la parte pedagógica, en la parte metodológica del trabajo con los chicos. Cuando tenemos un espacio de jornada, que no hay chicos, ellos vienen a veces y tienen charlas con nosotros, de metodologías, y traen información, se charla. Pero no viene y se te instala en el aula a ver cómo das clase, eso no. Eso lo hace la directora a veces, verificar o ver qué estás dando y cómo lo estás dando. Y aconsejarte qué forma sería la mejor.”

Docente de escuela de comunidad mapuche

Los directivos de las escuelas de las comunidades mapuche coincidieron en el uso de los diseños curriculares de la provincia como principal guía orientadora de la tarea en la escuela.

“Los NAP [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios] se usan para lograr esos núcleos prioritarios de aprendizaje, pero también trabajamos con el currículum provincial, porque está adaptado a cada región de la provincia. Nosotros extraemos de ahí lo que necesitamos para aplicarlo en nuestro lugar, donde vivimos.”

Docente a cargo de la dirección de escuela de comunidad mapuche

A nivel organizacional, uno de los aspectos consignados por los directivos como más problemático es la cobertura de los cargos docentes. En las escuelas de comunidades kolla específicamente se observan dos situaciones: cargos no cubiertos y pérdida de cargos. La primera situación resulta de la falta de docentes que acepten estos puestos, dada la localización de las escuelas y las dificultades para llegar a ellas. La segunda se produce por decisión de las autoridades ante la reducción de la matrícula y la falta de lo que definen como “un mínimo de alumnos”. Ambas situaciones ocurren con más frecuencia en los cargos docentes correspondientes a materias especiales.

“Antes teníamos profesores de materias especiales, pero entre el número de alumnos, que es bajo, y los profesores, que no quieren viajar hasta acá, los fuimos perdiendo.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

En las escuelas de comunidades mapuche, el problema es la altísima movilidad. Los docentes aceptan los cargos, pero, en general, en cuanto surge otro que consideran de mejores condiciones, lo toman. Esto genera un círculo vicioso de generación constante de cargos que se van liberando y ocupando en un área que abarca también parte de la provincia limítrofe. En estas escuelas también el traslado constituye un sobreesfuerzo al desempeño en el cargo.

“Estás todo el tiempo cambiando maestros, hay mucha movilidad. Hay grados que han tenido, pobrecitos, hasta tres maestros este año.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

“La gente de la ciudad generalmente va y vuelve. Tenemos una compañera, maestra integradora, que es de otro poblado que también va y vuelve, no todos los días. [...] Algunos vienen solos y se alojan acá, otros con la familia y consiguen casa, o se alojan en la Casa del Consejo.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

Por otra parte, se observó que todas las escuelas cuentan con los legajos de seguimiento de los alumnos. Los legajos contienen informes semestrales, con ítems de respuesta cerrada y un apartado final abierto para observaciones, que se completan y archivan en soporte digital, aunque las escuelas indagadas lo siguen llevando a cabo con registro manual.

“Tenemos los legajos de todos los alumnos de la escuela, desde que empiezan hasta que terminan, está todo, todo registrado. No hay que entregarlo. Eso nos sirve a nosotros para ver la evolución del chico y, si llega algún chico nuevo que viene de afuera como ya ha pasado, la escuela nos manda ese legajo y nosotros ahí nos informamos en qué situación está. En realidad, hay una ficha para llenar con cruces, pero nosotros, yo prefiero y la mayoría, marca las cruces, pero después atrás hace un informe escrito de todas las características de ese chico, ya sean pedagógicas como sociales.”

Docente a cargo de la dirección de escuela de comunidad mapuche

Respecto a políticas o lineamientos sobre atención a la cultura indígena, los directivos de las escuelas de las comunidades kolla reconocen algunas acciones, que no se sostuvieron en el tiempo, y la inclusión del tema en los lineamientos curriculares provinciales, aunque todo ello no implica una perspectiva intercultural.



“Era un trabajo que se hizo acá, yo pertenecía al grupo que trabajaba este enfoque intercultural, que también fue subvencionado por el Ministerio de Educación, pero no siguió. No es definido, se está en esta búsqueda y sigo construyendo a partir de esta perspectiva.”

“En el calendario está lo de la Pachamama, distintas fiestas [...] para participar, para aprender cosas nuevas. [...] Desde el currículo escolar, le damos historia de los pueblos originarios a partir de quinto grado. Cuando hacen la distribución de contenidos van incorporando esos temas. Ahora le dedicamos más tiempo, lo integramos en la planificación anual.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

Sus pares de las comunidades mapuche coincidieron en que los contenidos o acciones que se hacen en la escuela en referencia a la cultura indígena tienen origen institucional y de ningún modo alcanzan a constituirse en una política.

Políticas de apoyo socioeducativo

El servicio de comedor es la principal política socioeducativa que se aplica en estas escuelas. Tanto en las escuelas de las comunidades kolla como mapuche, el comedor es un servicio considerado indispensable por directivos y maestros para sostener la asistencia a clase. Sin embargo, en términos de organización, gestión e implementación del servicio, las diferencias son marcadas entre las jurisdicciones.

En las escuelas de las comunidades kolla, el servicio de comedor insume al directivo la responsabilidad y obligación de adquirir los alimentos, coordinar su traslado a la escuela, la conservación en condiciones, el preparado diario de, por lo menos, dos comidas y la distribución entre los niños. De todas estas acciones, el Estado cubre el financiamiento de la adquisición de los alimentos, con retraso y en forma parcial. La organización del servicio de comedor se convierte así en una de las principales actividades de las escuelas.

“El comedor tiene un subsidio del Gobierno de la provincia, una partecita, y otra partecita tiene del Gobierno nacional, desde hace dos años. Entonces, está estipulado cincuenta centavos por alumno. Y luego treinta y cinco centavos nos vienen de la Nación.¹ Pero el problema no es sólo que es insuficiente, sino el tiempo que tardan en otorgarlo: nos acaban de dar la partida de diciembre de 2006. Y nosotros, a todo esto, hemos adquirido deudas y con todo esto de la suba de precios,

estamos contrayendo como la deuda externa. Nunca terminamos de pagar nada, ni de satisfacer las necesidades de los niños. Nosotros que estamos con los niños a diario, no podemos decirles: ‘Hasta acá llegamos, no hay más nada de comer’.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Además, tenemos el pozo [de dinero] nuestro para trasladar [la mercadería]. Porque nosotros no tenemos, quizás en otras escuelas sí tienen transporte de colectivos, lo que fuera. En el caso nuestro sí o sí tenemos que negociar el transporte, o pedir a alguien que nos haga un favor y la traiga desde la ciudad hasta aquí.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

A esto se agrega que el directivo es responsable de la definición de una dieta equilibrada para los alumnos y las alumnas. Para lograrlo, una de las escuelas, la más pequeña y alejada, complementa los fondos estatales con los cultivos de su propia huerta. Esta huerta –creada, financiada y cuidada por los padres de la comunidad– brinda vegetales variados y típicos de su cultura para complementar las raciones diarias.

“Nosotras nos guiamos muchísimo por los alimentos típicos. Por ejemplo, acá lo más fuerte es el maíz, la quinoa, la papa en sus distintas variedades. Eso le tratamos de fortalecer muchísimo, la comida en base a esos productos. Después, eventualmente le hemos servido las sopas esas, otros alimentos, pero siempre tratamos que estén bien de acuerdo a las necesidades proteicas que los niños tienen que comer.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

El servicio de comedor se implementa a través de miembros de la comunidad que están suscriptos a programas asistenciales como Plan Trabajar, por ejemplo. Ellos preparan las comidas y se ocupan de la higiene. Los docentes se encargan del cuidado y la asistencia de las niñas y los niños durante las comidas, y los alumnos de los grados superiores colaboran en distintas tareas de apoyo. Observar el almuerzo de los niños mostró las pautas y hábitos en las que fueron formados; prima el orden, la pulcritud y los buenos modales.

En las escuelas de las comunidades mapuche, el servicio de comedor se destaca por el tipo de organización con el que fue implementado: directivos y docentes no son responsables de llevarlo a cabo, sólo se aloja en la escuela. La Secretaría de Acción Social

dependiente del Gobierno provincial se hace cargo de la financiación, organización, gestión e implementación del servicio, sin implicar a directivos y docentes en él. Para ello contrata a una cocinera por comedor y envía partidas de alimentos prepreparados y frescos a las escuelas, haciéndose cargo de la organización de la dieta en términos de nutrición.

Los docentes también son beneficiarios del servicio, pueden compartir el almuerzo con los niños. En una de las escuelas indagadas, lo hacen, en la otra no y colaboran con el cuidado de los niños.

El servicio de alimentación se complementa con la disponibilidad de agua potable. Ninguna de las escuelas posee agua corriente. En las escuelas de las comunidades kolla la provisión de agua tiene su fuente en un arroyo cercano. El agente sanitario es responsable de analizar la calidad y el directivo es quien organiza el hervido y enfriado del agua para los alumnos.

“El agua viene del arroyo por la acequia y luego, ingresa acá por medio de cañerías, es almacenada en un tanque y luego, por un sistema de bombeo, a un segundo tanque y, bueno, ahí ya es para toda la escuela. No es agua potable, pero siempre se está controlando la potabilización con la agente sanitaria; ella es la que lleva el control de en qué condiciones está el agua. Generalmente, tratamos de hervirla, siempre tenemos agua hervida, para que los chicos consuman en el momento que lo requieran.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

Las escuelas de las comunidades mapuche poseen sistemas más autónomos en referencia al mismo tema.

“El agua potable es la que sale de la canilla. Hay un tanque, con un potabilizador y un automático, y se distribuye en toda la escuela.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

El otorgamiento de becas escolares constituye en importancia la segunda política de apoyo socioeducativo. Las becas son vistas por los directivos como “ayudas”, no como un beneficio explícito para garantizar la asistencia a clases o la terminalidad de los estudios.

En las escuelas de las comunidades kolla, las becas a las que hicieron referencia los directivos corresponden a las otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación y por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). En las escuelas de las comunidades mapuche recibieron sólo las primeras:

“Dos chicos cobran [...] las becas que da el INAI. Este año llenaron el formulario para obtener la beca por sobreedad dieciséis chicos.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Yo pedí las de sobreedad, por primera vez, para ocho chicos y me las dieron para todos.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

En las escuelas de las comunidades kolla, las observaciones que los directivos hacen a los programas de becas tienen que ver, en general, con los criterios de otorgamiento:

“Las veo bastante injustas. No son claros los criterios de otorgamiento; [...] algunos que las reciben no las necesitan tanto y otros que las necesitan mucho no las reciben.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“El organismo que otorga becas escolares a los niños de comunidades indígenas [INAI] obliga a que tengan que cursar en las escuelas de su misma comunidad y no en otras. Por eso, cuatro niños debieron pasarse a la otra escuela para poder recibir sus becas.”²

Directivo de escuela de comunidad kolla

En una de las escuelas de las comunidades mapuche, la observación refirió al retraso en la distribución del dinero a las familias:

“Llegaron re-tarde acá. Menos mal que llamamos por teléfono, la gente [personal administrativo] nos permitió que mandáramos los datos por fax. El tema de la comunicación es difícil porque si no vamos nosotros a retirar la correspondencia, no llega.”

Directora de escuela de comunidad mapuche

El Proyecto Educativo Institucional y el enfoque de interculturalidad de la escuela

Los directivos de todas las escuelas indagadas confirmaron la elaboración y redacción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunque la mayoría dejó entrever que tiene más un poder de registro y archivo que de plan para implementar y evaluar.



En la escuela de la comunidad kolla más pequeña y alejada, respecto de lo pedagógico afirman:

“A veces somos muy ilusos y nos proponemos objetivos muy muy grandes y entonces tenemos que bajar. Los primeros años eran seis carillas, hermoso, en cuanto a la estructuración y a lo que contenía, pero después en la marcha, a medida que vamos transitando, nos damos cuenta que no nos permiten los tiempos, entonces manejémosnos con los tiempos de los niños, con los tiempos nuestros. Y de qué manera vamos a poder concretar los objetivos, menos objetivos pero que podamos cumplir.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

El directivo sostiene esto a partir del poco tiempo de clase del que dispone: media jornada que incluye los horarios de desayuno y almuerzo, y su función de dirección con grado y servicio de comedor a cargo, que lo obliga a delegar la enseñanza y el seguimiento de su grupo de alumnos a otra maestra periódicamente.

“Nosotros, a la parte pedagógica tranquilamente podríamos dedicar más tiempo, que esto sería, para mí, mi sueño: que yo pudiera dedicarme exclusivamente a las necesidades pedagógicas de los niños, para que la escuela sea eficiente. Son tantas cosas y yo me angustio –yo y todos los docentes–, nos angustiamos, porque siempre dejamos

lo pedagógico para lo último. Entonces, yo digo qué enseñanza le estoy dando al chico.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

La estrecha relación que el directivo logra con las familias de la comunidad se basa muchas veces en su permanencia en la escuela durante todo el día y hasta durante la noche, aunque no haya comodidades para ello. Así se hicieron la huerta y la granja, y con el excedente de la huerta, que complementa el comedor, se financió el sistema de agua caliente y se planificó la construcción de dos aulas.

“Porque del momento que yo empecé a trabajar en esta institución les dije: ‘La escuela es de todos, a todos nos pertenece y todos somos responsables de la construcción de la escuela’. A cada uno le toca su rol. Es importante tener el apoyo de la comunidad porque ¿de quién es la escuela?, la escuela es de todos, de la comunidad, entre todos la tenemos que cuidar y permitir que siga creciendo. A partir de ello, la gente se involucra con facilidad.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

A ello se suman acciones de apoyo socioeducativo para los niños, ropero escolar, asistencia en problemas de salud, entre otras tareas.

En términos de atención a la cultura indígena, el directivo ha buscado formarse personalmente en el área, lo que lo lleva a posicionarse en forma definida al respecto:

“Del momento en el que el chico aprende de lo que él sabe, que valoriza lo que él es, cómo se comunica, cómo vive, desde el cariño a la cabrita a la que cuida, de la copla que canta... A partir de eso es que se identifican como pertenecientes a esta comunidad y yo también en ella. Vamos tejiendo el conocimiento de lo que a ellos le va a servir para que puedan seguir creciendo en otros espacios, en el secundario o cuando salgan de la comunidad. Sepan decir ‘yo soy [de la comunidad], pienso y vivo como tal pero también me debo adaptar a otro espacio’, y saber respetar lo que el otro espacio le pide en otro momento. La interculturalidad potencia la capacidad de los chicos, porque cuando más nos identificamos con lo que somos, lo demás uno lo va viviendo de acuerdo a las circunstancias. Siempre con la convicción de quién se es. En la escuela tenemos que ser bien conscientes de ello.”

“Hablarle de otro país, sus costumbres, etcétera, cuando ni lo de ellos han podido comprender bien, ¿para qué? No digo que tienen que desconocer, pero primero es más fácil con lo de adentro, entonces ahí empiezan a comparar y entienden nuevos significados. No me gustaría que los chicos se preparen únicamente para irse, porque yo sé que se tienen que ir por el hecho que acá no hay fuentes laborales, las tierras no son tantas para producir y no se gana suficiente.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

La postura institucional sobre interculturalidad es clara y equilibrada en términos de brindar los conocimientos necesarios para desempeñarse en sociedad, sin perder su identidad cultural; y se la considera indispensable como base para el aprendizaje significativo del resto de los conocimientos. La atención a la cultura originaria se filtra desde la concepción general, a la relación con la comunidad, las comidas servidas en el comedor, las canciones que se cantan, las costumbres y significados que se transmiten.

Aunque en términos institucionales e interculturales es la escuela más activa, a nivel pedagógico es la que menos logros alcanza, no tanto en términos de calidad como de cantidad. La enseñanza se concentra en la alfabetización básica y se avanza con lentitud en contenidos de ciencias naturales y estudios sociales, en general.

En la otra escuela de la comunidad kolla, los contenidos del PEI son concretos y responden a la situación observada en los alumnos:

[El PEI] está redactado. El objetivo prioritario es la comprensión lectora y la redacción de textos. Es un tema clave en la educación porque ahora la mayoría va a seguir estudios secundarios.

Directivo de escuela de comunidad kolla

Este directivo sostiene que antes los problemas de comprensión lectora y de contenidos no eran de la magnitud de los actuales, y le adjudica la responsabilidad a la falta de exigencia de los docentes. En ello justifica lo concreto y conciso de las prioridades del PEI.

A nivel institucional, dado que la oferta es de doble jornada, se decidió dedicar más tiempo en el seguimiento individual de los niños y en emplear parte de la tarde, asignada a las materias especiales, a compensar materias curriculares centrales. La oferta es más amplia porque disponen de materias especiales y más tiempo de dedicación a la enseñanza; sin embargo, como en la otra escuela, la prioridad institucional es la alfabetización.

En lo que respecta a la atención a la cultura indígena, la directora lo referencia específicamente a la aplicación de los contenidos curriculares y a las acciones de algunos docentes concentradas en contenidos típicos del folklore lugareño.

“Se da lo que prevé el currículo y en algunos maestros sí se nota. Una maestra les dio elaboración de empanadillas, trabajó con los padres enseñándoles a los chicos a sembrar cayote, aprovechando las experiencias para enseñar matemática en tercer y cuarto grado. También trabajó para armar una caja coplera. E. les enseñó a cómo teñir. G. enseña coplas.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

En las escuelas de las comunidades mapuche, el sentido del PEI, su valor como herramienta de planificación de las acciones concretas de la escuela, es más claro.

“Nosotros, cuando empezamos con los proyectos educativos hace muchos años atrás, estábamos en la otra escuela. A nosotros las supervisoras nos hacían hacer los proyectos educativos y nosotros los hacíamos como obligados, y nunca le podíamos encontrar el sentido, hasta que un día le encontramos el sentido. Pero después de mucho laburar. Por ahí como que el PEI tiene más significatividad para aquel que ya hace un tiempo que está en la escuela, que para el que llega nuevo. Y que no es, tomá y leélo.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

“El PEI es el proyecto que nosotros estamos tratando de llevar adelante. Igual está sin terminar, porque viste que cada año cambia, cada año va cambiando, está vivo. Hay que actualizarlo todos los años. Hay que anotar distintos proyectos; si se terminó un proyecto y se arranca con otro, tiene que estar ahí. Eso se hace porque lo pide la supervisión, [...] hay que hacerlo. Se hace cuando hay alguna jornada, consensuamos o nos ponemos de acuerdo en un borrador y después se pasa, lo pasa generalmente la directora.”

Docente a cargo de la dirección de escuela de comunidad mapuche

Cuando se indagó sobre criterios institucionales para el trabajo intercultural, los directivos hicieron especial referencia a los contenidos de Historia, y a la versión que de ellos se imparte.

“La interculturalidad no sólo lo ve en la escuela, en todos lados. Los contenidos que existen en la escuela y los contenidos que trae de la

cultura mapuche deben estar en un plano igualitario, y no es lo que realmente sucede [...]. Sigue siendo el currículo que nosotros trabajamos, en donde se sigue hablando de la campaña al desierto, en donde a Roca se lo sigue reivindicando, en donde se sigue hablando que todavía tenemos un calendario del 12 de Octubre, y donde se sigue hablando que 'eran, existían y fueron' y no que 'son, están, existen'. Ahí, de donde por más que uno comprenda lo que es la interculturalidad, es re-difícil ponerlo en el plano del laburo cotidiano. [...] Una de las primeras cosas fue no enseñar el 12 de Octubre. Esto es una de las primeras cosas que armamos. No hay 12 de Octubre, hace cuatro años que no enseñamos. El 11 sí."

"Deberíamos tener un currículo que recuperara, así como nosotros recuperamos nuestra cultura occidental, uno específico, aparte o integrado diría yo. [...] Porque cuando hablamos de integración a lo mejor lo que podemos pensar es que una succiona la otra, y no, tiene que estar en un plano de igualdad."

"Nosotros hablamos de contenidos fragmentados. Y por ahí, cuando alguien te explica cómo es visto desde la cosmovisión mapuche, ellos hablan de que todo tiene que ver con todo y nosotros eso no lo podemos ver. Se nos complica poder planificar dos tareas integradas."

Directivo de escuela de comunidad mapuche

En la organización de la enseñanza y la implementación de un enfoque intercultural de estas características, los contenidos de estudios sociales que aprenden los alumnos van variando de acuerdo con la selección y el tratamiento que haga de ellos cada maestro:

"[Para el 11 de Octubre] Jardín está trabajando en buscar plantas de la zona con su nombre, su uso en medicina. Estuvieron trabajando los apellidos, vocablos mapuche, se armaron un diccionario, con los papás armaron las viviendas. En la primaria se trabajó la historia de la comunidad nuestra, se trabajó la provincia, no sólo desde los departamentos como enseñan los libros. El 11 de Octubre, último día de la libertad, tuvimos un encuentro que nos juntamos siete escuelas, para contar los proyectos que veníamos haciendo, vino la primera escolita cultural bilingüe de la provincia, con su comunidad trajeron al lonco. Tuvimos un espacio de reflexión de cómo poder trabajar, cómo fortalecernos."

“Lo que falta trabajar es cómo cada uno después lo trabaja en el aula, porque eso va a depender de tu formación, de dónde venís, de cómo te parás con los chicos, cómo masticás el contenido, de qué estrategias buscás para que los pibes se acerquen al contenido. De eso falta un montón, un montón.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

Algunos de los docentes reconocieron que el tema de la interculturalidad incluye posicionamientos y aportes difíciles de congeniar:

“No sé si es un problema de identidad. Me parece que es un problema de valoración de la identidad y que ellos no son responsables de ese problema. Esa valoración, esa desvalorización de la identidad, la hizo la escuela. Un compañero nuestro de educación física, de cuarenta y pico de años, cuenta que cuando llegó a la escuela, a la residencia, si hablaba en mapuche, le pegaban. Y estamos hablando de cuarenta y pico de años de edad. No estamos hablando de trescientos años, quinientos años. ¿Quién va a querer hablar, quién va a querer que su hijo sea burlado en la escuela, en el entorno, quién va a querer?”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

“Me decían, por ejemplo, acá, que no todos la tienen a la bandera argentina como representante nuestro, porque como ellos sienten que se les robó el territorio. [Me dijo] gente de acá de la comunidad, algunos docentes también.”

Docente de escuela de comunidad mapuche

En la otra escuela de comunidad mapuche, el enfoque intercultural de la enseñanza también se centra en los contenidos de Historia, pero no en la selección temática, sino en la de los autores: eligen especialmente historiadores revisionistas. Directivos y docentes reconocieron estar en conocimiento de proyectos de los líderes comunitarios, pero que la escuela se preservaba de participar en ellos.

Las escuelas han ido incorporando contenidos referidos a la historia, las costumbres y el folclore de los pueblos originarios. En las escuelas de las comunidades kolla, estos contenidos forman parte de los lineamientos curriculares; en cambio, en las comunidades mapuche son el resultado de la iniciativa institucional y de cada docente.

Capacidad de logro de las escuelas

En las comunidades kolla y mapuche que participaron en el estudio los valores de eficiencia interna de las escuelas presentan sensibles diferencias. En una de las escuelas los valores son de alta asistencia y promoción, mientras que en otra aumentan el abandono y la sobreedad (cuadro 4.1). Esta situación se repite en las escuelas que atienden a población de las comunidades mapuche, aunque en menor proporción. Las diferencias dependen de las características de la población escolar, pero también de los criterios institucionales de evaluación, calificación y promoción.

Los valores de eficiencia interna de las escuelas del departamento al que pertenecen las comunidades kolla permiten formular una primera valoración de los logros de las escuelas de la zona, los que resultan semejantes a los valores promedio nacionales y provinciales. En las escuelas participantes, si bien los valores son disímiles, coinciden en la escasa proporción de repitencia, aunque los valores de sobreedad no disminuyen proporcionalmente.

“La sobreedad no se produce por repitencia, [...] es porque entran tarde a la escuela.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

CUADRO 4.1

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

Indicadores	Promedio nacional	Promedio provincial	Promedio departamental	Escuelas de comunidad indígena	
				Esc. 1	Esc. 2
Promoción efectiva	84,9	86,6	86,5	82,0	105,9
Abandono interanual	5,7	6,2	5,7	15,3	-5,8
Repitencia	9,5	7,2	7,9	2,8	0
Sobreedad	28,0	28,1	31,4	33,3	23,5

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

La concepción del docente y del director respecto de la repitencia son factores clave.

“Hacerlos repetir sólo sirve para desalentar a los alumnos y generarles problemas de autoestima. El trabajo en las áreas rurales es de naturaleza diferente, en las escuelas multigrado no se distingue tan claramente a qué grado van, por eso para qué los voy a hacer repetir. Aquí no hay abandono, los chicos terminan su séptimo grado.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

La inasistencia reiterada tiene estrecha relación con las actividades que los niños y las niñas realizan en sus casas como parte de la cooperación y colaboración que cada miembro de la familia hace a la economía familiar.

“[Faltan] en épocas específicas, de acuerdo a las labores agrícolas que ellos realizan dentro de sus hogares. Por ejemplo, en la época de siembra y toda la parte de cosecha, que afecta diciembre, enero y febrero, bueno, esas fechas no estamos en clase, pero febrero y marzo, sí. No faltan porque no quieren venir a la escuela, sino porque es su labor.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Pero, generalmente, es por enfermedad o por esta situación de trabajo... No, no diría trabajo, sino colaboración con la familia.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

El trabajo de los padres también afecta el cursado de los niños. Los alumnos que viven con sus abuelos, porque sus padres han migrado o se encuentran trabajando en otros lugares, no tienen el mismo comportamiento.

En las escuelas indagadas que atienden a población de las comunidades mapuche, el avance de los niños, las niñas y los adolescentes en el cursado de la escuela primaria es altamente positivo, la tasa de promoción efectiva interanual supera el 90%. Los valores promedio de promoción alcanzados por estas escuelas se asemejan o superan a los correspondientes al nivel nacional, provincial y departamental; aunque se hallan localizadas en departamentos con distintos y no tan buenos niveles de logro (cuadro 4.2).

Los directivos reconocen que los alumnos no repiten porque institucionalmente no se considera a la repitencia como una solución para revertir el bajo desempeño.

CUADRO 4.2

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

Indicadores	Nivel nacional		Nivel provincial		Nivel departamental		Escuelas de comunidad indígena	
	EGB 1 y 2	EGB 3	EGB 1 y 2	EGB 3	Dep. 1	Dep. 2	Esc. 1	Esc. 2
Promoción efectiva	91,8	77,9	91,19	73,92	86,10	73,64	95,7	90,3
Abandono interanual	1,5	9,9	2,69	14,61	6,50	12,42	0,4	7,96
Repitencia	6,6	12,3	6,13	11,47	7,30	13,94	3,9	1,8
Sobreedad	22,6	33,5	28,45	43,67	32,70	41,21	12,8	48,7
Tasa de egreso	90,7	69,0	83,93	57,44	72,30	39,40	s.d.	s.d.

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

* Los valores de nivel departamental y escolar se presentan unificados como de nivel primario y no por ciclos de EGB, ya que la provincia no adecuó la organización de su sistema educativo a la Ley Federal de Educación (1993).

“En un extremo, consideramos si debe repetir en tercer grado. Por eso, porque hubo un ciclo, vos ahí es donde te plantás bien firme y ves si pasa o no pasa. Ahí te ponés un límite, en el tercero. Después para cuarto en adelante vas a trabajar otras cosas, que tengan más competencia.”

Directivo de escuela de comunidad mapuche

Tal como se observó en las escuelas de comunidades kolla, si bien la repitencia no alcanza valores significativos, la tercera parte de los alumnos está atrasada respecto del cursado oportuno de la escuela primaria.

Preparación para la transición al secundario

Directivos y docentes afirman que la mayoría de los niños y las niñas que terminan la escuela primaria continúa estudiando. Sin embargo, coinciden en que el cursado de la escuela secundaria les demanda un gran esfuerzo. Consideran que las principales razones para ello no tienen relación con la escuela, sino con los limitados estímulos de socialización de la vida rural en la comunidad, las consecuencias del desarraigo de su entorno y el traslado a la ciudad, y también la forma de enseñanza en el secundario:

“Que a los chicos de comunidad les cueste más el primer año de la secundaria que a los chicos de la ciudad siempre va a ser así, por el solo hecho de salir del ambiente de la comunidad. Yo les digo a los papás que tienen que tratar de socializarlos, sacarlos a alguna parte. Por más que el maestro haya trabajado mucho durante toda la primaria, no va a lograr que el chico se exprese como un chico de acá, por la idiosincrasia de la misma comunidad.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Entonces, desprenderse de su lugar del que nunca habían salido, venir, vivir solos, ir y encontrarse con otros chicos que se expresan de manera diferente, que son más rápidos para razonar, más rápidos para expresarse. Al venir de comunidades cerradas no pueden expresarse tan fácilmente, les cuesta incluso abrirse, conversar, aunque ellos sepan. Ellos pueden estar sabiendo muchas cosas, pero no lo expresan por ese temor, ese silencio con el que se han criado. Entonces es lógico que sea un golpe para el chico y que lleguen a fracasar acá.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

“Los profesores de la secundaria no trabajan como los maestros de la primaria, los profesores dicen que les llegan alumnos que no entienden: ‘No entienden y por eso fracasan. Los del secundario culpan a los de la primaria.’”

Docente de escuela de comunidad mapuche

Estas escuelas no tienen políticas institucionales o programas específicos de articulación con las de nivel secundario, que se apliquen en forma sistemática. Sin embargo, algunos de los docentes fueron contundentes al afirmar que no quieren que sus alumnos “fracasen en el secundario”, por eso implementan distintas medidas:

“Yo a partir [del mes] de julio trato de adecuar el séptimo grado como una secundaria, aunque creo que no me corresponde, pero lo hago porque no quiero el fracaso. Entonces los chicos empiezan a hacer exposiciones solos, a preparar su material, a dar lección al frente. Porque eso es lo que se hace en la secundaria, aunque se diga que la secundaria no tiene que ser así, es así, entonces lo tengo que hacer así.”

Docente de escuela de comunidad kolla

“Desde la escuela [primaria] nos preocupamos, cuando ya sabemos que un nene ingresa a un primer año, de hacerle un seguimiento; no un seguimiento sistemático, sino más bien de preguntarle cómo le va, qué materias le están causando dificultad y por qué le está causando dificultad, porque no lo entiende o no tiene los textos adecuados, o a la profesora no le entiende o al profesor. Entonces, los nenes nos van comunicando.”

Directivo de escuela de comunidad kolla

Notas

1. Los valores corresponden a julio de 2007.
2. No se logró constatar con el INAI la existencia de este requerimiento para la asignación de las becas.



Capítulo 5

Situación de las escuelas secundarias del entorno de las comunidades que participaron en el estudio

Los niños, las niñas y los adolescentes de las comunidades indígenas participantes en el estudio que finalizaron el nivel primario no tienen posibilidades de continuar estudiando en su entorno. Esto no ocurre por su condición de indígena, sino por su condición de pobladores rurales. Para acceder a la escuela secundaria, a la que, en su mayoría, concurre población no indígena, previamente cada familia debe organizar el traslado de sus hijos al centro urbano más cercano con costos económicos y sociales muy altos.

Tanto en el caso de las comunidades kolla como en el de las comunidades mapuche incluidas en la indagación, sólo las familias con residencia relativamente cercana a la ciudad pueden contar con salvar esta distancia empleando el transporte público; la mayor parte de los adolescentes que continúan el secundario debe mudarse, lo que, en algunos casos, implica el desarraigo de todo el grupo familiar, ya que los acompaña a la ciudad más cercana para que puedan seguir estudiando.

En este capítulo se presenta un panorama de las escuelas secundarias del entorno de las comunidades mapuche y kolla que participaron en el estudio, considerando infraestructura y equipamiento disponibles, las políticas que se implementan, la atención a la cultura indígena, la situación social de los alumnos desde la perspectiva de directivos y docentes, y la lectura de los indicadores de capacidad de logro educativo.

Caracterización

En el entorno de las comunidades kolla, la escuela más antigua de la localidad más cercana es la de mayor prestigio institucional. Otras dos se fueron constituyendo como alternativa en las últimas décadas, aunque la población se sigue distribuyendo entre ellas en una clara estructura de clases, según coinciden los directivos consultados.

Las escuelas brindan una oferta en la que conviven las antiguas modalidades de enseñanza media y polimodal, en ocasiones hasta en el mismo turno. Permanecen abiertas todo el día con una detallada combinación de horarios según nivel, turno y modalidad. Lo hacen durante 160 días al año en promedio; con cinco o seis horas cátedra, alrededor de cuatro horas por día, además de los complementos de educación física o talleres.

En el entorno de las comunidades mapuche indagadas, distantes entre sí, la situación varía según las características del centro urbano cercano a cada una de ellas. En la más aislada, los actores del poblado bregaron por la apertura de la propia escuela secundaria para que los adolescentes tuvieran una posibilidad concreta de continuar estudiando. Esta comenzó a funcionar en el polideportivo municipal local, quince años después de iniciados los reclamos, aunque no lo hizo con la orientación técnica agropecuaria solicitada. Para la mayoría de los alumnos, esta orientación significaba una terminalidad educativa con salida laboral clara, en general en la chacra de la propia familia. Sin embargo, el análisis costo-beneficio de esta orientación que realizaron las autoridades, respecto de la reducida matrícula estimada, hizo que en su lugar se implementara la orientación de Gestión de las Organizaciones, como parte de la preparación para el título de bachiller.

En la otra comunidad, la ciudad de referencia es de gran afluencia inmigratoria y turística y cuenta con gran número de escuelas de oferta variada. La mayor parte de los adolescentes de comunidades indígenas concurre a los establecimientos ubicados en la zona periférica de la ciudad, más cercanas a las áreas rurales y a los barrios pobres, donde residen las familias que migraron en busca de mejores oportunidades laborales y educativas.

Infraestructura y equipamiento disponible

En general, las escuelas secundarias a las que asisten los adolescentes de estas comunidades tanto kolla como mapuche, funcionan en edificios en buenas condiciones, en comparación con las escuelas primarias, aunque con alto costo y esfuerzo de mantenimiento.

“En las escuelas del entorno de las comunidades kolla cuentan con bibliografía y equipamiento básico proveniente tanto de programas

del Ministerio de Educación de la Nación, como de acciones realizadas por la propia escuela para ampliarlo y fortalecerlo.”

“Hemos conseguido comprarlos [los libros] por cooperadora. Luego, en algún momento también hicimos rifas con los profesores y alumnos para comprar. Otros fueron donaciones de chicos que trabajaron en el centro de estudiantes. Y luego, bueno, todos los planes nacionales que envían libros, computadoras.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

El funcionamiento de la biblioteca se constituye en un aporte para toda la comunidad. Es pública para lectura y se permite el retiro de libros a los alumnos. Aunque uno de los directivos menciona que esto, en los hechos, no resulta una diferencia sustancial en el servicio, porque la mayoría prefiere consultar los libros, leer y estudiar en la biblioteca.

“Generalmente, los chicos vienen a consultar acá, con más comodidades que muchas veces en sus casas no las tienen. Prefieren estar acá, sentados, cómodos o calentitos, dentro de lo que se puede.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

La mediateca también es de uso frecuente en ambas escuelas, especialmente para la proyección de películas y documentales. En este aspecto, la escuela que dicta un trayecto técnico profesional es la mejor equipada a través de un programa específico del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

“Nos equiparon con computadoras, para el trayecto técnico y con filmadoras, máquinas fotográficas digitales. Bueno, tenemos todo; tenemos un equipamiento muy importante [...]. Los chicos lo usan permanentemente, acá, en los trabajos de campo.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

La sala de informática constituye el principal o único contacto de las alumnas y los alumnos con las tecnologías de la información y las comunicaciones; sin embargo, resulta el punto más débil de la infraestructura disponible. Por un lado, cada escuela apenas

supera la decena de computadoras, y por otro, la capacitación de los docentes no se ha sostenido en los últimos años, lo que hace que el empleo y aprovechamiento sistemático de la tecnología resulte limitado.

“[Tenemos] una sala de computación que, diríamos, no reúne las condiciones, no es adecuada en cuanto a tamaño, en cuanto a ventilación, por eso está previsto que se construya otra a través del Ministerio de Educación.”

La escuela ingresa al Plan Social [dependiente del Ministerio de Educación de la Nación] en la década del noventa; a partir de allí se producen las primeras incorporaciones de equipamiento [...] y la capacitación docente [...]. Pero como sabemos, la planta docente es móvil, se incorporan nuevos docentes. En los últimos años no se hizo capacitación institucionalizada, oficial, en informática. Los docentes lo hacen por su cuenta; algunos.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

Nuevamente en el caso de las escuelas de comunidades mapuche, la infraestructura disponible varía. La escuela que funciona en el edificio del Polideportivo se acomoda a la estructura de este. Cuenta con varias salas pequeñas en las que funcionan las aulas, pero no dispone de biblioteca, mediateca ni sala de computación.

Las escuelas de la otra comunidad disponen de amplia infraestructura. Edificios modernos, de grandes dimensiones, con patios amplios donde se reúnen los alumnos en los tiempos libres o para clases especiales. Biblioteca, sala de informática y elementos de mediateca y mapoteca son de uso frecuente por parte de los estudiantes. Estas escuelas se encuentran en ciudades medianas; las otras están ubicadas en un entorno rural o poblado pequeño.

Las políticas que se implementan

La actividad de las escuelas, tanto pedagógica como institucional, se fundamenta en las políticas educativas vigentes. Se identificaron dos componentes determinantes del trabajo diario: los requerimientos administrativos y de información, y los lineamientos curriculares. El resto de las acciones dependen de decisiones o propuestas que, en general, surgen en la misma escuela. Son pocas las acciones que logran desarrollarse como producto de políticas, la mayoría se llevan a cabo de manera informal.

Los directivos de las escuelas secundarias de entorno kolla, ante la indagación específica, no logran identificar líneas de política educativa provenientes de las autoridades educativas. Reconocen el trabajo con los lineamientos curriculares y los requerimientos administrativos, tanto los generales de la escuela, como los específicos del conjunto de programas ministeriales.

“En los seminarios nos dan un listado de contenidos, de objetivos, por asignatura. Orientaciones pedagógicas muy pocas, prácticamente nada. Es decir, seguimos los lineamientos generales de la Ley de Educación, pero orientaciones desde la provincia, no. De la tarea institucional sí, pero es una tarea más burocrática.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

“Políticas u orientaciones no. Lo que recibimos comúnmente, por *e-mail*, son convocatorias a encuentros, a cursos, a proyectos, a incluirte en un proyecto, eso sí hemos recibido. Pero son informaciones que bajan las autoridades todos los días. Cantidad de información que realmente es muy difícil procesar, y lo que nosotros planteamos que las propuestas tiene que ser una política educativa desde la provincia. No es que vos digas en la escuela ‘me gusta esto’ y puedo llevar adelante este proyecto, porque eso tiene que ver con los tiempos de los profesores, la planificación anual, con un montón de cosas. Que nos gustaría y nos interesaría, desde ya.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades mapuche



En ambas escuelas también se destaca la oferta de actividades extracurriculares intensivas y de alta concurrencia de adolescentes, a partir de los programas de Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y Todos a Estudiar (TAE), implementados por el Ministerio de Educación de la Nación. Según los directivos, los adolescentes de comunidades indígenas son los que más asiduamente concurren a las actividades de estos programas.

“Estaban desarrollando un taller de souvenirs, campamentos, encuentros de jóvenes. Van variando las propuestas. Los sábados también tienen actividades de CAJ.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

El programa TAE comprende acciones complementarias y de fortalecimiento para la distribución de becas.

“El TAE también desarrolla actividades los días sábados. Están realizando talleres de panadería y repostería [...], venden los productos que elaboran. Recientemente se incorporó un taller de cerámica y un taller de reciclado.”

“Ese programa inicialmente surgió para chicos que estaban fuera del sistema, chicos de once a dieciocho años [...]. Muchos de esos chicos, bueno, han vuelto, así que ya están estudiando, pero lo mismo siguen formando parte del programa. Es decir que en este programa están coexistiendo chicos que no están estudiando, que están para volver, que están en los espacios llamados ‘puentes’ y chicos que ya han vuelto al sistema y son alumnos. La particularidad de este programa es que son alumnos de diferentes escuelas de la localidad. No sólo nuestros alumnos, de la mayor parte de las escuelas primarias y secundarias de la localidad. Son alrededor de noventa, noventa y nueve... Bueno, oscilan.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

“También se viene trabajando la retención. Tiene que ver con el programa de becas, para justamente evitar el abandono de los chicos [...]. Las acciones son, por ejemplo, concursos literarios, talleres ma-

temáticos, exposiciones de otras áreas, para incentivar a los chicos a escribir [...]. En matemática se ha hecho una buena tarea estos últimos años [...], los chicos han participado bastante en exposiciones. El problema es que matemáticas, a pesar de que participan, después no pueden aprobar.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

Las expresiones anteriores, elaboradas por los directivos a partir de las estadísticas institucionales, confirman que las acciones implementadas no permitieron avanzar hacia la meta, especialmente en aquellas materias reconocidas por los directivos como “históricamente difíciles de aprobar”.

El sistema de distribución de becas incluye un relevamiento exhaustivo de necesidades, a cargo de personal especialmente capacitado que visita a los alumnos en sus casas. Esta información relevada permite elaborar los perfiles y niveles de necesidad que ponen de manifiesto situaciones graves de pobreza y abandono.

Aunque no hay registros formales, los directivos afirman que los beneficiarios más frecuentes de estos programas son los adolescentes de comunidades indígenas, a los que se identifica, no por esta condición, sino por ser “los chicos más pobres que vienen del campo y viven en las peores condiciones”.

Las becas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) son las que los directivos identifican como las que con más frecuencia se les otorga a los adolescentes de las comunidades mapuche. Aún más, son las que les permiten identificarlos como miembros de comunidades Indígenas:

“Tendría que preguntar a los preceptores, pero debe haber unos diez becados, más o menos. Lo bueno es la charla con ellos también, porque ahora, eso es lo que me gusta a mí, que son más asiduos a contar-te que son de tal comunidad, para obtener la beca.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

El compromiso de los docentes se traduce también en un verdadero ejercicio de voluntariado que se extiende hasta lograr que alumnas y alumnos, por ejemplo, sean atendidos por especialistas cuando están enfermos o se les consiga anteojos o prótesis cuando lo necesitan. Los profesores conforman una red espontánea de voluntarios entre escuelas, parroquias, empresas de transporte y hasta la misma municipalidad.



La colaboración de los docentes permite, asimismo, brindar la merienda. Las escuelas, a través de donaciones –por las que bregan en forma constante– brindan este servicio aun cuando formalmente no está contemplado para el nivel. Complementan así el servicio de comedor que brinda el municipio.

En dos de las escuelas del entorno de las comunidades mapuche, las iniciativas institucionales manifestadas por los directivos se relacionan con la articulación entre niveles, a favor de la retención, y surgieron como producto del interés de un grupo de docentes.

En este momento tenemos un proyecto, que salió de la escuela, de articulación. Empezamos con Matemáticas para articular lo que ven en séptimo con lo que ven en primer año, y no sentir el corte. Pero esto es una iniciativa de un grupo de docentes que se juntan, ni siquiera institucional, se juntan los fines de semana. Digamos que no hay una política educativa que diga ‘este espacio es para estos docentes para que hagan esto y les pagamos’, que es lo que corresponde.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

Por último, y tal como mencionaron sus pares de escuelas primarias, uno de los problemas que los directivos señalan como un real obstáculo institucional para llevar adelante todo tipo de actividad es la inasistencia y movilidad docente.

“[Los problemas con los docentes son] inasistencia e impuntualidad, alta rotación y la sobrecarga horaria, que no se da por las actividades

extracurriculares, sino por el desplazamiento de los docentes por las distintas escuelas.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

“En su mayoría, los docentes vienen de la Capital; ése es otro factor que también influye en la ausencia de los docentes. Esta situación viene desde hace diez o quince años; antes eran todos de acá, entonces todos nos conocíamos, era todo muy chiquito todo también; después se fue aumentando, agrandando la escuela y han empezado a venir docentes de otros lugares. Eso también creo que influye en el tema de las inasistencias.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

Los directivos calcularon que, en promedio, por día deben implementar estrategias para cubrir entre tres y cinco “horas libres”. Clases dadas por preceptores o por los directivos mismos, reproducción de videos o guías escritas para el trabajo autónomo son las formas más frecuentes de cumplimentar estas horas.

Atención a la cultura indígena en las escuelas secundarias

Autoidentificación e identificación de alumnos indígenas

Los directivos de las escuelas secundarias a las que asisten adolescentes de comunidades indígenas muestran real contacto, conocimiento e interés por sus alumnos en general y por su situación escolar, familiar y social. Sin embargo, no hay una identificación clara de las alumnas y los alumnos que pertenecen a comunidades indígenas. Según los directivos, los primeros en no autoidentificarse como tales son los propios adolescentes indígenas.

“Es un tanto complicado [reconocer a los niños indígenas], porque me parece que es un tema no suficientemente abordado, no suficientemente tratado, no definido ni a nivel institucional ni a nivel región. Bueno, hay que ver cómo se releva y todo eso, cómo se pregunta a los alumnos.”

Directivo de escuela secundaria del entorno de comunidades kolla

“Nosotros no los identificamos, porque ellos no se identifican tampoco como pertenecientes a una comunidad o de descendencia mapuche. En realidad, identificamos el año pasado a dos alumnos de primer año porque solicitaron becas, las becas indígenas, pero nada más que por eso.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

“Tenemos población aborigen. Son chicos que siguen teniendo esa cultura, fundamentalmente en el turno tarde, que son de los barrios más marginales, y tienen toda una cultura desde lo musical, desde las costumbres de ellos, de los juegos, del tiempo libre, que vos notás que es distinta de los pibes que vienen del centro, o de familias con profesión. Son chicos con muy baja autoestima, y eso tiene que ver con que les falta definirse a ellos como personas, de dónde vienen y quiénes son, no tener duda de esto. Los pibes se sienten muy inseguros y ¿por qué notamos esto? Éstas son conclusiones que hemos ido sacando a raíz de la deserción escolar que hay, a raíz de los conflictos que se venían generando en la escuela; pibes que, no sé, ‘porque me miraste de reojo’, enseguida se pegaban.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

“No, nosotros lo que diferenciamos muchísimo son los alumnos que venían de la escuelas rurales. Siete escuelas rurales que estaban como escuelas piloto de la EGB. Entonces llegaban a noveno y ahí pasaban a nuestras escuelas a tercer año, eso sí era... Bueno, ahí sí había como una categorización del alumno, decíamos el grupo de alumnos que vienen de la EGB. Pero nunca escuché jamás, jamás, de los años que estoy acá, que venga alguien y me diga no, éste es el grupo de los mapuches de tal lugar, o de tal escuela. No, eso nunca lo escuché. En muchos casos no se asumen como ‘procedentes de’ o ‘que forman parte de’ poblaciones aborígenes. Para nosotros no hay diferencias entre los chicos.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

En la expresión “no hacer diferencias”, los directivos se proponen superar la connotación negativa del término “hacer diferencia”, queriendo transmitir que no discriminan.

Acciones de educación intercultural

La mayor parte de las actividades de Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo en las escuelas secundarias son resultado de la iniciativa institucional. Son acciones de tipo informal y con temáticas que varían según la iniciativa, conocimientos e intereses de los propios profesores.

Si bien recibieron algunos cursos, de carácter optativo, y materiales de lectura que los docentes podían emplear en sus clases cotidianas, los directivos reconocieron la ausencia de políticas o programas sobre Educación Intercultural Bilingüe.

“Dieron materiales sobre patrimonio, sobre educación para la diversidad [...] a los que querían, era abierto, optativo, digamos, los profesores que querían iban [...]. Uno tiene la opción, pero no son obligación.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

“Lo que sí nos llegó hace como dos meses atrás fueron unos libros que también se los pasé a esta profe de Historia, que ella hace análisis de los textos y unos CD con información. Yo no lo vi, no lo miré, pero eran unos cuentos mapuches y otro material que no nos sirve a nosotros porque habla todo de la cultura toba.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

“La escuela forma parte también de un programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que tiene que ver con esto de becas indígenas y coordiné este plan. El año pasado se venía trabajando en un proyecto de recuperar la memoria, la costumbre, la población de la región, de la que nosotros tenemos varios alumnos [...]. Hicieron un trabajo, fueron los chicos para allí. Sí, incluso los mismos chicos que proceden de esa zona fueron a hacer el trabajo, se hizo la devolución a la comunidad, se hizo una revista, pero quedó ahí [...], después no hicimos más nada.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

Los directivos coincidieron en que las acciones en esta área son aisladas, no se conoce bien el fundamento, ni por qué no se sostienen en el tiempo. Aún las surgidas por iniciativa de la propia escuela no son sistemáticas, “surge de la voluntad de unos cuantos”, pero la carencia de un espacio formal, definido y pago, obstaculiza su continuidad.

“Tenemos un grupo de profesores que está trabajando con el tema de patrimonio, ya llevamos cuatro encuentros. La escuela siempre consigue escritores, políticos, estudiosos que han hablado sobre el patrimonio, la preservación, la identidad cultural. Convocábamos a los chicos de acá y los chicos de todas las escuelas, y en los últimos años ya venían chicos de las otras localidades, a los que había que darles comida. No tuvimos el apoyo para continuar, así que lo cortamos el año pasado. Creemos que en algún momento lo vamos a retomar, pero veremos también cómo es el tema éste de financiación del proyecto, porque no es fácil para una escuela financiar esto.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

La situación social de los alumnos desde la perspectiva de directivos y docentes

Como se mencionó, acceder al nivel secundario exige a los adolescentes de las comunidades el traslado al medio urbano. En estos casos, los jóvenes rara vez viven con otros familiares, lo hacen solos y en lugares que no reúnen las condiciones mínimas de cuidado.

“Vienen de las zonas rurales y que viven acá solitos, solitos. Los padres le alquilan una piecita, pero una piecita que muchas veces no tiene ni luz, por ejemplo, y que duermen en un colchoncito tirado en el piso, en un cuerito. Las encuestadoras, las que hicieron las visitas [para el otorgamiento de becas] realmente quedaron muy conmocionadas. Muchas veces se los encontró, por parte de los padres, terminan tomando, alcoholizándose, o saliendo, o faltando a la escuela, llegando tarde.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

“Los chicos que vienen a la tarde generalmente trabajan a la mañana, las chicas como empleadas domésticas, los chicos como repartidores. Hacen algún trabajito para poder sostenerse, porque es la única manera que tienen de estudiar, la única, no tienen otra.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

Capacidad de logro de las escuelas

Los valores promedio de capacidad de logro observados en las escuelas de nivel primario de las comunidades indagadas no varían demasiado de los correspondientes a la media nacional o provincial, pero esto no se repite en el nivel secundario. En este nivel, en las escuelas a las que asisten adolescentes de la comunidad, la proporción de estudiantes que logra aprobar el año de estudio es alta, levemente superior a los valores promedios nacionales, provinciales e incluso departamentales, y el abandono interanual es menor; pero no se dispone de datos que reflejen cuántos egresados del nivel primario continúan estudiando en el secundario, aunque directivos y docentes del nivel primario afirman que es la mayoría.

El principal problema observado en estas escuelas es el ritmo de progreso en los estudios. La repitencia aumenta en más del 75% respecto del promedio nacional para el nivel y la sobreedad aumenta un 20%, haciendo que cuatro de cada diez estudiantes tengan más edad que la que le corresponde para un cursado oportuno del año en el que está inscripto (cuadros 5.1 y 5.2).

“Pobreza económica y escasa estimulación, escasa preocupación de los padres por el aprendizaje y el desempeño de sus hijos, poca participación de los padres en las actividades de la escuela, aprendizajes previos insuficientes; los problemas son muchos.”

**Directivo de escuela secundaria del entorno
de comunidades kolla**

En las escuelas secundarias a las que asisten adolescentes de comunidades mapuche, la capacidad de logro disminuye respecto de las escuelas primarias, principalmente por el aumento de la repitencia y el abandono. La repitencia supera los valores promedio de los niveles departamental, provincial y nacional, y el abandono alcanza al valor promedio nacional. Ello hace que la sobreedad trepe a valores que superan un 45% al promedio nacional. Más de la mitad de los estudiantes cursa con retraso su trayectoria escolar.

“En primero tendremos cien, y en tercero hay sesenta chicos, así es la relación. Y los de primer año, una de las causas de deserción que estábamos viendo es que les cuesta mucho adaptar todo, desde el cuerpo, a la escuela secundaria, el paso. No hay asistencia y preparación.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

CUADRO 5.1

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

Indicadores	Promedio nacional	Promedio provincial	Promedio departamental	Escuelas secundarias indagadas
Promoción efectiva	72,50	71,49	71,44	73,3
Abandono interanual	19,40	16,82	13,44	12,4
Repitencia	8,07	11,68	15,11	14,3
Sobreedad	35,50	46,26	55,15	42,8

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

CUADRO 5.2

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

Indicadores	Nivel nacional	Nivel provincial	Nivel departamental	Escuela secundaria más cercana
Promoción efectiva	72,5	76,94	72,67	70,2
Abandono interanual	19,4	16,49	23,24	19,7
Repitencia	8,1	6,57	4,09	10,11
Sobreedad	35,5	40,86	38,46	51,33

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

“Para los chicos, completar el nivel secundario es todo un logro. Y ese es el desafío que ellos tienen. No veo que se pongan como un desafío hacer una carrera terciaria o universitaria. Creo que no tienen demasiadas perspectivas, quizás por su condición económica, que saben que los padres los van a mantener hasta que terminen el nivel medio y puedan encontrar algún trabajo en un restaurant, en una casa de éstas tantas que hay ahora de turismo. Y con todas las complicaciones que significa para ellos en el medio, muchos con hijos, o teniendo que trabajar para mantenerse y poder estudiar. Son muy poquitos los que tienen una perspectiva de estudios superiores, que son los chicos que tienen generalmente papás que trabajan, que tienen un trabajo estable y que los pueden mandar a estudiar. Y son muy pocos, muy pocos.”

**Directivo de escuela secundaria
del entorno de comunidades mapuche**

Para el reducido grupo de adolescentes y jóvenes de las comunidades indígenas que logra finalizar la escuela secundaria son pocas las opciones de continuar estudiando, porque no disponen de ofertas en su entorno, que es lo que económicamente podrían solventar. Sin embargo, el título secundario les permite hallar mejores oportunidades de trabajo en los centros urbanos.



Capítulo 6

Enfoques y prácticas de la alfabetización en las escuelas de comunidades kolla y mapuche

“Hoy martes 10 de julio
Me gustó
Que me saqué fotos.
Que chayamos la tierra.”

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación focalizada en la alfabetización inicial y el comienzo de la alfabetización avanzada, tal como se desarrolla en las escuelas de las comunidades kolla y mapuche.

Características del estudio

El estudio cuyos resultados se presentan a continuación es de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo. Como se ha hecho anteriormente con las comunidades wichí y mbyá guaraní, se han analizado aquí los desempeños de alumnos y alumnas de primer año, relevados a través de instrumentos de análisis de producciones orales y de cuadernos, observación de clases y administración de evaluaciones. Asimismo, se han realizado entrevistas con los docentes y observado clases con el fin de analizar su práctica de la alfabetización y describir los modelos didácticos en los cuales las sustentan. Se ha relevado también el desempeño de alumnos y alumnas de séptimo grado en las comunidades,

a través de una evaluación de comprensión lectora sobre un texto proveniente de un manual de uso común en el grado correspondiente más la respuesta a una pregunta de cuestionario escolar, lo cual ha permitido obtener datos acerca de las características de los comienzos de su alfabetización avanzada e inferir las características de sus trayectorias educativas en lo que respecta al dominio instrumental de la lengua escrita.

El derecho de los pueblos indígenas a que se les imparta una educación que reconozca sus culturas, promoviendo el desarrollo de tradiciones ricas y variadas, incluye la enseñanza de su lengua en aquellas comunidades originarias donde tienen vitalidad y uso las lenguas indígenas; pero también reconoce la existencia de otras comunidades, donde se manifiestan procesos de retracción y aun de pérdida de la lengua originaria. Esta situación le imprime al proceso de enseñanza y aprendizaje en poblaciones indígenas desafíos y dificultades en las escuelas de las comunidades donde existen distintos grados de vigencia de las lenguas originarias, diferentes de los que se plantean en comunidades en donde ya no se utiliza cotidianamente la lengua nativa.

En las poblaciones que participaron del estudio, la situación de retracción o pérdida de uso está tipificada por las comunidades kolla, donde dentro de un contexto general de pérdida de vitalidad lingüística –en el que tal vez se haya perdido la transmisión intergeneracional– la lengua indígena no se manifiesta en el ámbito escolar.¹ Tampoco se manifiesta la lengua originaria como lengua de uso en la escuela en las comunidades mapuche, aunque, según estudios especializados, el uso se mantendría en la comunidad, tal vez con distintas formas de bilingüismo y en atención a distintos objetivos políticos y comunitarios (Golluscio, 1996). Así pues, en estos dos casos se puede desarrollar un programa de educación intercultural, pero no necesariamente de bilingüismo en la escuela.

La alfabetización inicial

El desempeño oral en español en relación con la alfabetización

En este apartado se dan a conocer las características del desempeño lingüístico y comunicativo oral de una muestra de niños y niñas de las comunidades que participaron del estudio, cursantes del primer año de la escuela primaria. Se toman en cuenta su desempeño oral en el contexto del aula, en función de su comprensión de la lengua oral, hablada por el entrevistador, y también la actuación concreta de los alumnos y alumnas a partir de la comprensión de consignas sencillas.

Esta decisión obedece a un enfoque que entiende la alfabetización como el aprendizaje de la lengua escrita, y ésta como una lengua semióticamente autónoma, complementaria de la lengua oral y sólo eventualmente paralela a ella (Alisedo y otros, 1994),

por lo que las variedades dialectales orales de los sujetos pueden ser tanto facilitadoras como obstaculizadoras para la alfabetización básica, sin que, sin embargo, esas peculiaridades invaliden el aprendizaje de la escritura. Este enfoque será desarrollado en detalle en este documento, cuando se trate sobre la alfabetización. Por lo tanto, al observar los desempeños orales de los niños de primer año, se tendrá en cuenta la comprensión de la lengua oral del entrevistador y sus posibilidades de reproducción y producción discursiva, pero no la calidad articulatoria o los rasgos idiosincrásicos orales de su uso del español.

Los investigadores realizaron diversas visitas a las aulas y a los grupos de alumnos, en especial a los de primer año de las escuelas participantes, con el fin de “entrar en confianza”. Así, la observación del desempeño oral de niñas y niños se realizó en el aula y en situación real de intercambio sobre temas escolares. Se leyó un cuento a los niños y se solicitaron datos que permitieran relevar la comprensión, también se leyó un poema y se solicitó la repetición de algunos versos y se tomó nota asimismo de la comprensión de las consignas orales que se iban impartiendo en el transcurso de las actividades anteriores.²

En cada caso se centralizó la observación en una sola escuela representativa de la comunidad y en un subgrupo de niños y niñas elegidos al azar, recorte especialmente necesario en los casos en que la cantidad de alumnos hacía imposible la observación focalizada de la totalidad.

La primera actividad realizada tuvo por objeto observar si los niños y las niñas podían repetir una frase o verso de un poema infantil. Se seleccionaron para ello cuartetos de “Cucú cantaba la rana” y “La pájara pinta” (ambas coplas tradicionales en español). Se trataba de apreciar las posibilidades de la reproducción de la lengua objeto del análisis, viendo si completaban un verso indicado sin dificultad en la pronunciación, con dificultad, si sólo podían reproducir algunas palabras o se mantenían en silencio.

Otra actividad consistió en solicitar a los niños y las niñas que renarraran³ partes específicas de un breve cuento que se les contaba oralmente. Se les narraban adaptaciones orales de “¿Quién se sentó sobre mi dedo?”, de Laura Devetach, y “La liebre y la tortuga”, de Jean de Lafontaine, y se les pedía que reprodujeran lo que habían comprendido, para lo cual se siguieron las pautas para las renarraciones expuestas en Muth (1991): elementos de apoyo, uso de refuerzos, repregunta y renarración por pasos. Ambas adaptaciones orales de los cuentos cuidaban especialmente la estructuración monotemática o con una sola peripecia de las historias.⁴

Con el objetivo de evaluar sus posibilidades de producción en la lengua objeto de análisis, se trataba de ver si narraban la secuencia de acciones de manera lógica, si necesitaban ayuda para reconstruir la secuencia, si mencionaban sólo nombres y acciones sueltas, si narraban en otra lengua (no en español, como se les pedía) o no ejecutaban la tarea.

Paralelamente, la ejecución de las actividades anteriores permitía apreciar la competencia receptiva, manifestada en la comprensión de las consignas que se impartían en cada caso (Melgar y González, 1999). Podía suceder que niños y niñas respondieran inmediatamente a la consigna, necesitaran una repetición o más de una, requirieran una demostración gestual de la actividad a realizar o no respondieran en absoluto.

Como ya se ha señalado, el objetivo central de la investigación no fue detallar los rasgos idiosincrásicos del desempeño oral de los niños y las niñas en las comunidades que intervinieron en el estudio, sino relevar su participación y atención en situaciones de intercambio oral en clase. Esta mirada hacia la comunicación oral aporta una interesante triangulación a la hora de apreciar los logros y dificultades de los niños y niñas en lo que se refiere a su alfabetización.

Como resultado de esta primera aproximación, fue posible apreciar que los niños y niñas de las comunidades mapuche pudieron reproducir sin dificultad un verso de un poema que acababan de escuchar, manifestaron buen nivel en la comprensión de consignas orales, dado que no necesitaron la repetición, y pudieron re narrar. Solamente en un caso fue necesario formular preguntas de guía. Asimismo, los niños kolla pudieron cumplimentar las actividades anteriores, sólo en algunos casos necesitaron la repetición y pudieron re narrar, solicitando en ocasiones la formulación de preguntas que los guiaran. En estos dos contextos se evidencia el uso habitual del español como lengua vehicular de comunicación e intercambio en la escuela.

De acuerdo con las observaciones realizadas y según los criterios explicitados, se puede afirmar que los niños de primer grado de las dos comunidades comprenden el español oral aun si lo hacen con las variantes explicadas anteriormente y que pueden desempeñarse, asimismo, en el uso de esa lengua de manera funcional para aprender a leer y escribir.

Análisis de cuadernos

En el marco de esta investigación cobra especial importancia el análisis de documentos escolares que den cuenta del estado actual de las prácticas alfabetizadoras.⁵

El registro en el cuaderno es una de las diversas actividades que pueden desarrollarse en torno de una secuencia didáctica. Específicamente en el caso de la enseñanza de la lectura en la escuela, que es, junto con la escritura, el contenido central del área de Lengua en el primer año, el cuaderno informa parcialmente acerca de actividades que se desarrollan tanto en el aula como en otros espacios y tampoco puede registrar lecturas en voz alta y en silencio, intercambios orales antes, durante y después de la lectura e intervenciones docentes que andamien la comprensión. Por eso mismo, en esta investigación, las observaciones que se realicen en torno de los cuadernos de primer año deben

compatibilizarse con las observaciones de clases, el análisis de la experticia docente y las evaluaciones administradas.

No obstante, en los primeros grados, el cuaderno sigue siendo el soporte de escritura central en el ámbito del aula y abarca un período relativamente largo de enseñanza, lo que hace posible identificar las formas de organización didáctica que los docentes implementan para promover los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.

Categoría de análisis de los cuadernos

El cuaderno es un dispositivo al que se le pueden atribuir funciones didácticas, orientadas a promover el aprendizaje, y funciones institucionales que tienden a hacer visible y comunicable el trabajo de docentes y alumnos frente a la comunidad educativa.

En sus funciones didácticas, el cuaderno es un espacio de interacción entre la propuesta didáctica del docente y la realización del trabajo individual del alumno o alumna. Los cuadernos ofrecen el trabajo de sistematización, ejercitación, seguimiento y evaluación del desempeño del alumno por parte del docente, dado que las actividades son supervisadas y marcadas, visadas o corregidas. El cuaderno presenta el registro de la progresión del trabajo en el aula para el propio alumno y otros interesados.

En sus funciones institucionales, todo cuaderno de clase es también cuaderno de comunicaciones, que informa lo realizado cada día. La claridad de los títulos, las explicaciones, las formas de evaluar y las notas que incluye el cuaderno dan cuenta de estas funciones.

Los cuadernos escolares aportan datos en cuanto a la representación de las áreas y la composición de cada área. De la composición del área surge el análisis de los tipos de contenidos seleccionados, lo cual permite observar la presencia o ausencia de contenidos relevantes, así como su organización y secuenciación. La totalidad de las dimensiones anteriores permite apreciar la validez disciplinar y didáctica de la propuesta pedagógica expresada en el cuaderno.

Resultados del análisis de cuadernos

Los cuadernos de primer grado manifiestan una propuesta alfabetizadora sin altibajos sorprendentes. Se examinaron tres cuadernos seleccionados al azar por cada primer grado. En los cuadernos de las comunidades mapuche y kolla, se observa que hay equilibrio en cuanto a la representación de las áreas entre Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Dentro del trabajo en el área de Lengua, la totalidad de las clases de primer año está destinada a la alfabetización. De esto se desprende que los cuadernos sirven efectivamente para dar información acerca del proyecto alfabetizador escolar.

- **Las áreas de Matemática y Lengua no hegemonizan el espacio del cuaderno en las comunidades kolla y mapuche**

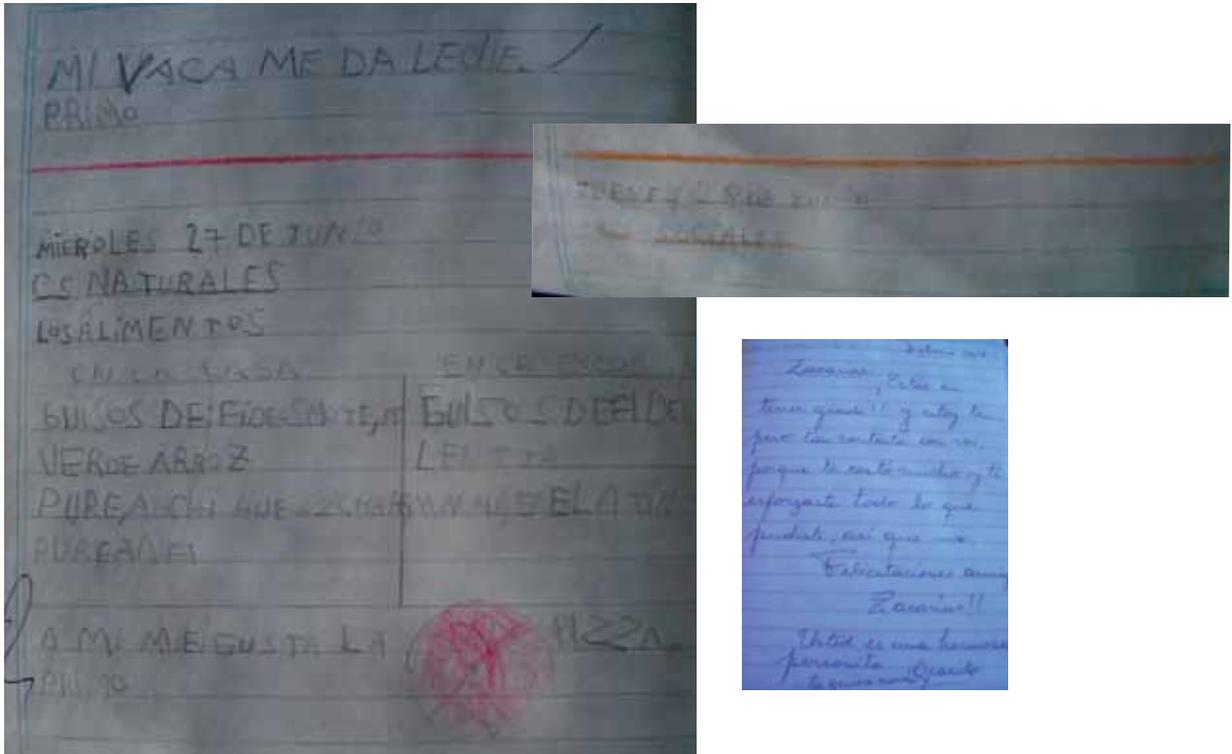
Analizado un mes continuo de tareas en los cuadernos de los niños kolla, se observa igual número de actividades de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En varias actividades, las áreas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales aportan a Lengua el contenido del discurso, en tanto Lengua trabaja la escritura como habilidad comunicativa. Se observa menos representación de Matemática.

Los cuadernos de los niños mapuche en un mes de actividades permiten observar igual equilibrio entre las cuatro áreas, con ligero predominio de Lengua. En la composición del área Matemática se incluyen situaciones problemáticas con verbalización de resultados, lo cual significa que también en esta comunidad la alfabetización escolar pone el acento en la habilidad comunicativa. Hay escrituras personales de los niños y las niñas en sus cuadernos.

En ambas comunidades se desarrollan contenidos de enseñanza de correspondencias fonográficas. Hay, sobre todo en una de las escuelas mapuche, selecciones de actividades que articulan textos, palabras y unidades inferiores a la palabra. Por ejemplo: lectura de un trabalenguas, recuperación de la aliteración RR, escritura de la R, búsqueda de palabras con R, escritura de oraciones que incluyen palabras con R al dictado.
- **Los cuadernos examinados son espacios institucionales de interacción entre el docente, el alumno y la comunidad**

Se hallaron algunos ejemplos que aprovechan las posibilidades comunicativas del cuaderno y de la lengua escrita en tanto testimonio perdurable para el alumno y su familia.
- **La organización de las actividades consignadas en los cuadernos permite observar formas secuenciadas en función del tema seleccionado**

Por ejemplo, en cuadernos de un primer año de la comunidad kolla se consigna la celebración del aniversario de la declaración de la Quebrada de Humahuaca como patrimonio nacional. Durante dos días consecutivos, esto da lugar a los correspondientes contenidos de Ciencias Sociales focalizados en el uso de instrumentos autóctonos, ocasión en que un niño dibuja instrumentos y escribe: "El erque que toca mi papá". En la comunidad mapuche, una de las actividades consignadas en el cuaderno es que los niños y niñas visitan comercios en el pueblo y anotan su nombre. En días sucesivos visitan uno por uno los comercios y anotan los nombres de las mercaderías que se venden en cada uno.



- **Los títulos de las tareas aportan información acerca de las actividades realizadas**
Por ejemplo, en los cuadernos de los niños kolla se consigna el área y el tema "Ciencias Naturales. Los alimentos".
En esa misma comunidad, en Ciencias Sociales se trabajan contenidos ligados a las tradiciones locales, que quedan consignados claramente en el cuaderno, con espacio para la opinión personal del alumno: "Las vísperas de San Juan. A mí me gustó la bendición de las ovejas".
- **Las correcciones tienen distintos valores informativos**
Son caritas y palabras evaluativas: "Bien", "Súper" en la comunidad mapuche, y anotaciones evaluativas convencionales en la comunidad kolla ("Visto", "Muy bien"). Se observa, por lo tanto que en el primer caso se privilegia el efecto estimulante de la corrección y en el segundo su aspecto institucional. En ninguno de los dos casos la corrección cotidiana recupera dimensiones informativas adecuadas para proveer a los niños y los padres herramientas de control o monitorización de sus avances escolares.

- **Los cuadernos dan cuenta del modelo alfabetizador**

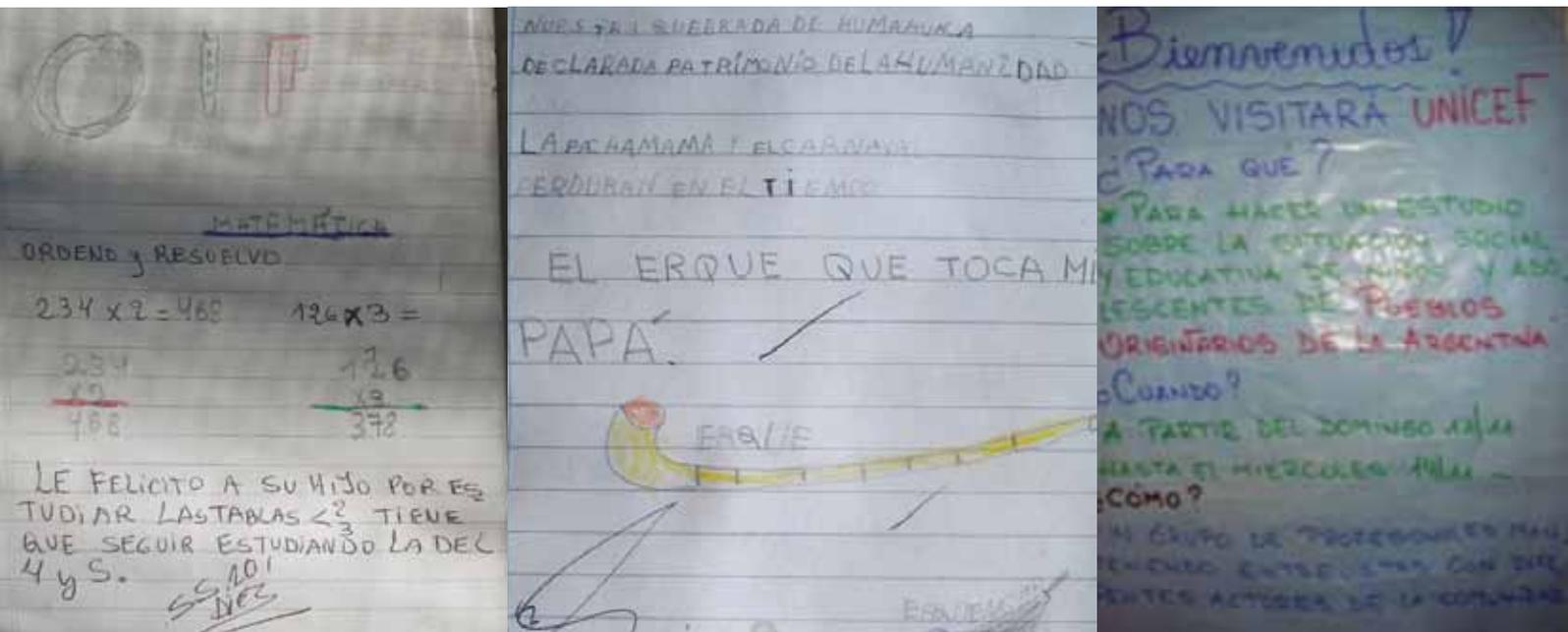
En los cuadernos aparece una alternancia del modelo alfabetizador sintético-analítico, con secuencia letra-sílaba-palabra-oración, y el modelo analítico-sintético con punto de partida ocasional en el texto para un caso concreto en la comunidad mapuche o bien desde la oración a la palabra y de allí al análisis de la sílaba y la letra.

Durante la visita del equipo de investigación se habilitaron espacios de lectura y escritura que dieron cuenta de la experiencia vivida por la escuela: las niñas y los niños kolla escribieron sus impresiones respecto de la ceremonia a la Pachamama y los mapuche recibieron al equipo de investigación con un cartel alusivo a su visita.

Evaluación de la alfabetización inicial: potencialidades de los niños y las niñas

En las dos comunidades se administraron evaluaciones escritas a los niños y las niñas de primer grado. Las situaciones de evaluación en todos los casos se dieron después de un tiempo de familiaridad con los niños y en su aula, previo acuerdo con los docentes. Ninguno de los niños de las comunidades rechazó la tarea ni manifestó desconocimiento respecto de una actividad "de lápiz y papel".

Los logros de los alumnos y las alumnas en el conocimiento de la alfabetización básica se manifiestan a través de sus desempeños en actividades que dan cuenta de tres



competencias básicas (Melgar, Zamero, 2007): la competencia alfabética, la comprensión lectora y la producción escrita.

Mediante la evaluación se puede conocer el posicionamiento de cada alumno en cada una de esas competencias, es decir que la evaluación permite identificar el lugar de construcción desde donde cada uno interroga los textos y el sistema de la escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar.

Posicionamientos

En la evaluación administrada se han tenido en cuenta los siguientes posicionamientos de los alumnos y las alumnas:

a. En relación con la escritura de rutinas escolares

Evaluable en la escritura del nombre (ítem 1) y en la copia de la fecha (ítem 2): la escritura del nombre propio es un contenido prioritario por razones identitarias, de seguridad y pedagógicas. La escritura de la fecha es una rutina escolar que, a la vez, permite incorporar nociones de tiempo. Para la ponderación de la evaluación se considera si el alumno escribe el nombre y/o la fecha en forma completa, aunque algunas letras no establezcan la correspondencia gráfica normativa, si anota las vocales del nombre en orden y algunas consonantes, si produce dibujos, letras sueltas o si no contesta.

b. En relación con la lectura

En la evaluación administrada (ítem 3), el reconocimiento de palabras correspondientes a una clase (nombres de animales), seleccionadas entre distractores (otros nombres), revela capacidad de lectura atenta y selectiva. La actividad anterior no puede ser resuelta por los niños y las niñas mediante una estrategia de lectura global o de vistazo, porque esto no es suficiente para diferenciar una palabra de otra en todos los casos (por ejemplo, es ineficiente para diferenciar "gata" de "mata"), por lo cual el ítem evalúa también el análisis de la segunda articulación lingüística que realizan los alumnos.

c. Respecto de la segunda articulación lingüística

La comprensión de la forma en que la lengua escrita representa a la lengua oral (evaluada en los ítems 4 y 5) requiere que los alumnos y las alumnas tomen conciencia de que el discurso se segmenta dos veces. Hay una primera segmentación en palabras. A la vez, la palabra hablada se segmenta en unidades que no tienen significado, pero que pueden diferenciar significado por contraste (fonemas). Paralelamente a esta com-

probación en la lengua oral, el aprendizaje escolar de la lengua escrita debe permitir que los alumnos experimenten y comprendan la segmentación de la palabra escrita en unidades que no tienen significado (letras), pero que diferencian significado por contraste (COPA, COMA, COSA, COTA). En esta dimensión de la evaluación observamos las posibilidades de los alumnos para la discriminación de palabras más cortas y más largas (ítem 4) y para el análisis de la composición de la palabra, por ejemplo, en la discriminación de principios y finales iguales y distintos (ítem 5).

d. Respetto de la escritura como proceso sintáctico cohesivo

La evaluación (ítem 6) permite observar si alumnos y alumnas han tenido oportunidades de desarrollar su competencia para reconocer una frase formada de acuerdo con los principios básicos que ordenan las frases más simples del español. Se pondera si escriben todo en orden sintácticamente correcto, si escriben algunas palabras en orden sintáctico correcto, si dibujan, escriben letras sueltas o sílabas sueltas o cualquier palabra, o copian las palabras total o parcialmente en el desorden en que fueron presentadas, o bien directamente no realizan la tarea.

Resultados

De acuerdo con las evaluaciones administradas y según los criterios anteriormente explicados, es posible afirmar que:

- Los alumnos y las alumnas del primer grado de las escuelas de las comunidades kolla manifiestan un logro incipiente de las competencias. En el momento del diagnóstico se consideran en este nivel aquellos alumnos que pueden escribir su nombre, aun si fragmentaria o anormativamente; pueden copiar datos del pizarrón y/o del texto, aunque incompletos, y reconocer al menos la mitad de las palabras entre distractores. Estos niños todavía tienen dificultades para reconocer principios y finales de palabras iguales y distintas y no manifiestan aún competencia para reordenar sintácticamente una frase sencilla (gráfico 6.1).
- Los alumnos y alumnas de primer grado de las escuelas de las comunidades mapuche manifiestan un logro suficiente de las competencias. En el momento del diagnóstico se consideran en este nivel aquellos casos que pueden escribir de forma completa y correcta su nombre, copiar datos del pizarrón, reconocer palabras entre distractores, ordenar por cantidad de letras (al menos un 50% de ellos reconoce principios y finales iguales y distintos), y elaborar frases normativas completas o incompletas (gráfico 6.2).

GRÁFICO 6.1

Resultados obtenidos en las evaluaciones administradas en las comunidades kolla

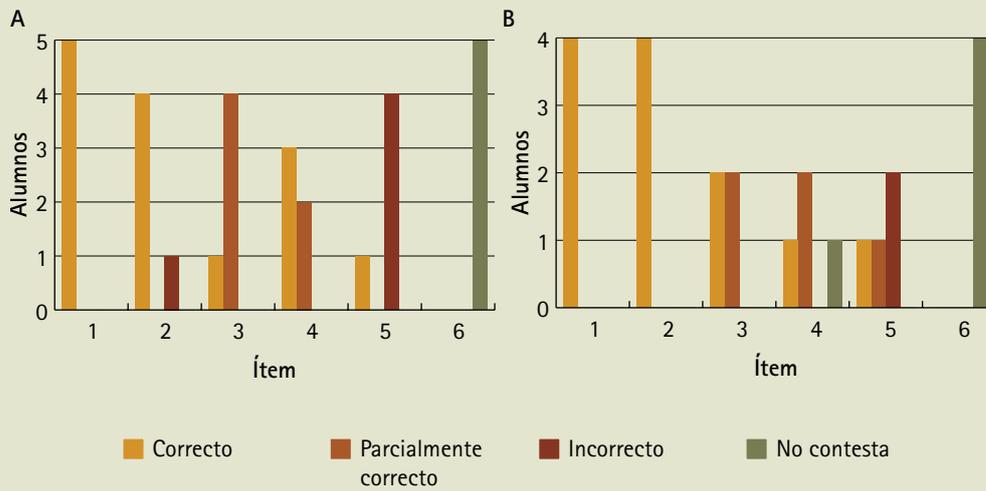
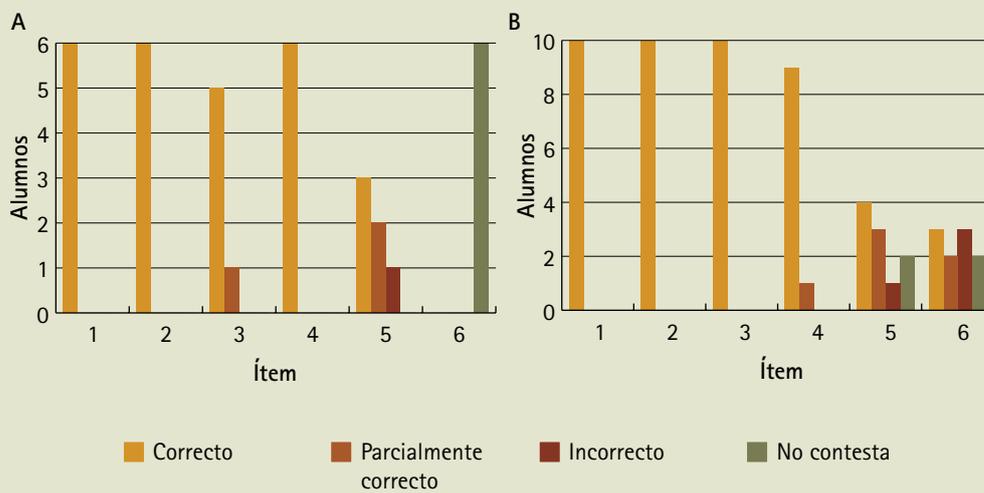


GRÁFICO 6.2

Resultados obtenidos en las evaluaciones administradas en las comunidades mapuche



En resumen, los resultados de las evaluaciones administradas ubican a los alumnos de la comunidad mapuche en niveles de logro adecuados al año y ciclo que cursan y a los alumnos de la comunidad kolla, en un nivel de logro incipiente, que requiere trabajo sostenido a lo largo del ciclo.

La investigación acerca de la alfabetización en las comunidades estudiadas se continúa con una indagación acerca de las representaciones y saberes docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita, con el fin de aportar más información que permita comprender las variables de enseñanza que influyen en los desempeños de los alumnos y las alumnas. Esta indagación, a la vez, se complementa con la observación de clases (Aebli, 1998; Alonso y otros, 1995; Eggen y Kauchak, 1999).

La experticia técnico-pedagógica de los docentes: testimonios acerca de la alfabetización

Las conversaciones y entrevistas personales con los docentes y la observación de clases permiten completar el relevamiento de las prácticas alfabetizadoras vigentes en las escuelas de las comunidades que participaron en el estudio. Asimismo, el análisis de estos testimonios permite diferenciar un marco periférico de generalizaciones manifestadas por los docentes acerca de la escuela, los niños y su propio rol, expresado en las entrevistas que se consignan en este libro, y un núcleo duro teórico-técnico que aporta los elementos de sus fundamentaciones en el área de la alfabetización y constituye el marco que justifica las prácticas específicas que implementan para la concreción y factibilidad de sus objetivos alfabetizadores en el aula.

Este núcleo duro es inferido a través de entrevistas donde se focaliza la reflexión de los docentes acerca de los modelos alfabetizadores y también es confrontado y puesto en relación con el análisis de cuadernos, las evaluaciones y la observación de clases.

Prácticas y reflexiones docentes en la comunidad kolla

La clase se desarrolla en un salón amplio, limpio y luminoso. En las paredes hay carteles con el abecedario ilustrado y los números; también hay carteleras temáticas sobre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y una cartelera pequeña con los nombres de los alumnos y las alumnas en imprenta, ubicada muy alta para ser consultada. Hay dos pizarrones grandes de pared y una pizarra con trípode. Cada alumno y alumna, desde segundo hasta cuarto grado, tiene su correspondiente silla y mesa/pupitre individual. Las niñas están agrupadas a la derecha del docente, de a dos. Los varones a la izquierda, en dos filas de cuatro y tres.

Los alumnos y las alumnas de primer grado se ubican a lo largo de una mesa rectangular frente a un pizarrón en el que trabaja el docente. En el centro se dispone una mesa más pequeña donde trabajan tres alumnos y alumnas de Nivel Inicial. Los docentes cuentan con tizas blancas y de color, borradores y papel afiche. No hay alumnos integrados de educación especial. Hay un alumno que era de quinto grado y que puede conside-

rarse repetidor, dado que fue derivado nuevamente a cuarto. Los alumnos están vestidos de acuerdo con la temperatura reinante (hace frío). Tienen buzo o campera, zapatillas en buen estado y gorra o sombrero. Tienen mochila o bolsa para sus útiles. Todos tienen su cuaderno y material de escritura (lápiz y goma).

El ambiente es ordenado y activo, cada grupo atiende a su maestra y los niños y las niñas de Nivel Inicial dibujan sin molestar a los demás.

Al comienzo de la clase, los docentes explican los propósitos y objetivos adecuados al grupo y son compartidos con los alumnos. Al finalizar la jornada, se observa que éstos han sido cumplidos:

- Para Nivel Inicial: dibujo libre.
- Para primer grado: escritura de palabras. Los alumnos identifican siluetas dibujadas, formas esquemáticas de animales y cosas, denominan oralmente el objeto y luego escriben el nombre. El docente apela a la memoria auditiva de los niños, sin recurrir a las escrituras previas para escribir nuevas palabras. Por ejemplo, los alumnos no usan el cartel con sus nombres ni el abecedario ilustrado para ayudarse a escribir.
- Para segundo y tercer grado: lectura y comentario de literatura. Escuchan atentamente una breve leyenda leída en voz alta por los alumnos y luego en forma individual y silenciosa a partir de un texto escrito en letra de imprenta por el docente y fotocopiado para cada uno. Responden oralmente a preguntas de comprensión literal. El propósito de la clase de Literatura era moralizante.
- Para cuarto grado: conservación del suelo. Escuchan atentamente la explicación de el docente sobre este tema de Ciencias Naturales, ejercitan comprensión de información gráfica (lectura comprensiva de las etapas en la rotación de los cultivos a partir de una lámina preparada por el docente) y escriben en el cuaderno. El docente hace referencia a conocimientos experienciales de los alumnos acerca de cultivos de la huerta familiar.

En esa misma escuela se desarrollaron actividades no incluidas en la planificación, pero que recuperaban las experiencias vividas por los niños con motivo de la visita del equipo y la celebración de una ceremonia comunitaria de ofrenda a la Pachamama. La forma didáctica seleccionada para trabajar con los más pequeños fue el dictado al docente: los niños de primer grado contaron oralmente lo que habían vivido y el docente escribió en el pizarrón algunas frases que ellos le dictaban. A medida que los niños elaboraban las frases, los docentes escribían y hacían notar las características de la escritura (“Ahora, ¿usamos mayúsculas?, ¿punto aparte?”).

Observación de prácticas en el aula

Primer grado

–Vamos a escribir en el cuaderno lo que pasó hoy.

“Visitas.”

–Tratemos de escribir una oración.

“Vinieron visitas.”

–Bien. ¿Cómo escribo ‘vinieron’?

“Mayúscula... con mayúscula.”

–¿Con qué más?

“...”

–¿Con V corta o B larga?

“...”

–“Vinieron” y “visita” van con V corta.

Los niños, guiados por las preguntas de su docente, dictan:

“Vinieron visitas de Buenos Aires.”

“Le puse cigarro a la Pachamama.”

Segundo a cuarto grado

Escribieron, en parte solos y en parte con ayuda, las siguientes frases alusivas:

“Hoy martes 10 de julio

Vinieron a visitarnos personas de Buenos Aires, de San Roque y miembros de la Comunidad.

Nos reunimos para hacer un trabajo importante.

Me gustó

Que me saqué fotos.

Que chayamos la tierra.”

Según las prácticas observadas y las conversaciones mantenidas con los docentes, consideran necesario tomar como punto de partida el conocimiento de letras y sílabas, pero una vez completadas las vocales y algunas consonantes antes del mes de julio, focalizan como centro de análisis la palabra con el objetivo de que los niños y las niñas puedan dividirla en sílabas para afianzar el principio alfabético de construcción de unidades de la primera articulación. El enfoque de la alfabetización responde a un modelo mixto que parte de un comienzo de metodología sintética en el cual se enseñan letras y sílabas sueltas, seguido luego por análisis en el contexto de la palabra, sin llegar a un trabajo sistemático de procedimiento analítico-sintético que caracteriza a la metodología de la palabra generadora.

Las actividades alfabetizadoras se sustentan en abundantes actividades de copia en el cuaderno, a partir de las cuales los niños ejercitan su escritura, no hay una práctica sostenida de consulta a fuentes escritas para aprender a escribir, por lo cual, como se pudo corroborar, los niños y las niñas de primer grado no siempre pueden leer lo que aparece copiado en sus cuadernos.

Paulatinamente los niños y las niñas dictan frases al docente e intentan escribir breves oraciones. Los docentes hacen permanente referencia a la oralidad y apelan a la memoria auditiva de los alumnos, sin recurrir de manera sistemática, como se ha señalado, a escrituras previas u observación de formas escritas para escribir nuevas palabras, aunque ocasionalmente incorporan esta estrategia metodológica.

En la clase, los niños y las niñas escriben con letra de imprenta de tamaño chico, con buen manejo del renglón. Los docentes monitorean la escritura. Las actividades se presentan con consignas claras. Están planificadas y anotadas en el pizarrón. En general, las actividades se proponen para ser resueltas de forma individual. No hay trabajo colaborativo en pequeños grupos. El tiempo asignado para su desarrollo es extenso y no se apura a los alumnos.

Los niños y las niñas manifiestan familiaridad respecto de la situación didáctica de ronda de lectura por parte del docente y el comentario compartido acerca de cuentos y poemas. Asimismo, se destina un momento de la clase para cerrar el tema propuesto y recoger lo producido por los alumnos, pero no parece habitual la reflexión metacognitiva. Hay clima de trabajo, de confianza y concentración. Se respetan acuerdos previos, se aceptan disidencias, se consideran los errores de los alumnos como una fase de su aprendizaje. Las relaciones son radiales con los docentes. No hay interacción entre los niños que sea propiciada de manera deliberada por la dinámica elegida.

Prácticas y reflexiones docentes en la comunidad mapuche

En una escuela de la comunidad mapuche, el aula de primer grado es un espacio pedagógico. Las paredes tienen producciones de los niños, abecedarios, series de números, tablas de multiplicar, recomendaciones del docente (cómo subrayar, por ejemplo), colgantes móviles, reloj, calendario, cartelera con los nombres. Hay un rincón de juegos, mesa con libritos y mesa para trabajos prácticos con figuras en cartapesta hechas por los niños. Los cuadernos y los útiles están en estantes, guardados en cajas forradas. Los niños sacan y guardan sus cuadernos, gomas y lápices. En un armario hay tarros con diversos materiales: chapas, palillos de helado, botones para hacer manualidades (el armario tiene cartelitos de colores pegados que indican: plasticola, lápices, ...). Los niños tienen acceso al armario, sacan lo que necesitan y vuelven a guardarlo. Cuando terminan de hacer manualidades van a la cocina, piden el trapo rejilla a la cocinera y alguno de ellos limpia las mesas. Luego lo devuelven.

Cuando el equipo de investigadores de UNICEF llegó a la escuela, el docente de primer grado acababa de tomar a su cargo la dirección. Esa situación, sumada a la presencia de los visitantes, creaba un clima de inquietud en la institución. Los docentes, sin

embargo, no perdieron la calma y continuaron con sus actividades de rutina: izamiento de la bandera, inicio de actividades y distribución de tareas.

Los alumnos sabían dónde ubicarse, al llegar abrieron sus cuadernos y se pusieron a trabajar en lo que ya tenían asignado del día anterior o esperaron con tranquilidad a que el docente les asignara la tarea. El docente de los grados superiores empleó manuales fotocopiados y anillados y fichas escritas por él en computadora o fotocopiadas de libros con tareas diferenciadas por grado. Los alumnos recibieron las fichas acordes a su nivel y se pusieron a trabajar; luego el docente pasó por los pequeños grupos (dos o tres niños y niñas por grado) y explicó o monitoreó, según las necesidades de cada uno.

En el momento de la visita, dos alumnos de séptimo grado estudiaban Historia (aztecas e incas), dos de sexto resolvían problemas de Matemática y tres de quinto desarrollaban comprensión lectora de un texto informativo.

Entretanto, el docente desarrollaba una clase expositiva en cuarto grado sobre la tierra y sus capas geológicas. Esta clase expositiva retomaba un desarrollo anterior, por lo cual el docente recuperaba conocimientos ya vistos de los niños respecto de las capas geológicas y el origen de los volcanes. Los niños y las niñas participaban, preguntaban, contestaban y eran escuchados y ayudados para formular sus respuestas.

Mientras el docente atendía las cuestiones burocráticas relativas a la ausencia del directivo, una de las investigadoras se ofreció a tomar la clase de primer grado. Fue presentada a los alumnos, quienes aceptaron su presencia y se pusieron a trabajar con ella sin problemas. Cada uno ocupaba su silla y su mesa, ordenados, atentos y cómodos, sumamente afables. Había, además de los alumnos regulares, dos hermanitos menores, en edad preescolar. Como no hay Nivel Inicial, el docente los invita al aula para que se vayan habituando a la escuela. Con el objetivo de que los padres entiendan que eso no es escolaridad regular, firman un acta. Los niños invitados están escolarizados en cuanto a las rutinas y el comportamiento, no perturban la clase, siguen las actividades de los demás y cuando se cansan, van solos al rincón de juegos y juegan tranquilos o salen al patio y después regresan. Antes de comenzar a trabajar, el docente hizo traer un equipo de música y puso música suave. Los niños preguntaron si necesitaban el cuaderno, a lo que se les contestó que no, sólo necesitaban goma y lápiz. Cada uno buscó esos útiles en una caja y se fue a su silla. Se repartieron las hojas con la tarea y empezaron a leer las consignas. La mayoría de ellos lee las consignas solo. Hacen las tareas, preguntan con precisión (“¿Con V corta o B larga?”, “¿Escribimos en imprenta o en cursiva?”), saben la fecha y la escriben solos. Hicieron las tareas, menos la última porque la investigadora optó por hacer un ejercicio de dictado de palabras. En todo momento atendieron y siguieron las actividades. Hicieron dibujos ilustrativos.

De acuerdo con sus testimonios, los docentes de la comunidad evaluaron que los enfoques metodológicos que venían desarrollando en concordancia con las propuestas de capacitación provinciales, según ellos de orientación psicogenética piagetiana (Ferreiro y Teberosky, 1982), no estaban siendo eficaces, al menos en la versión que se les dio a conocer.

“Yo no sé si seré ecléctica, pero nosotros vimos que los chicos no estaban aprendiendo a leer y decidimos cambiar nuestra manera de enseñar. Hay que guiar el proceso, si no, los chicos no aprenden.”

Docente de la comunidad mapuche

Los encuadres didácticos que les fueron ofrecidos en la capacitación provincial sugerían un prolongado tiempo de espera en la búsqueda de formas de construcción de la escritura, sin enseñanza intencional específica ni incorporación de información acerca de la escritura. Los docentes consideraron que, siguiendo esos lineamientos, los alumnos no sabían leer y escribir tal como era necesario y que, de seguir así, se provocaría repitencia en el primer grado, según ellos motivada por la forma de enseñanza que les era sugerida desde el nivel central.

“La escuela plurigraduada necesita que los chicos aprendan sobre todo a leer de manera autónoma lo más pronto posible, porque así se puede trabajar con enseñanza personalizada y con diversos temas por grado.”

Docente de la comunidad mapuche

Como resultado de su análisis, los docentes de esta escuela decidieron que en primer y en segundo grado implementarían:

- Trabajos de intercambio interpretativo entre docentes y alumnos a partir de textos breves.
- Estímulos para la exploración guiada de materiales escritos durante la alfabetización básica (libros en la biblioteca del aula, permanentemente al alcance de los niños, en un armario que ellos usan a voluntad).
- Inclusión sistemática de espacios específicos para realizar con los niños procedimientos de análisis y síntesis tomando como unidad de trabajo la palabra.

Según su análisis de evaluaciones procesuales y de producto tomadas después de seleccionar este curso de acción didáctica, los niños repuntaron y ellos lograron anular la repi-

tencia. Otras determinaciones metodológico-didácticas que tomaron los docentes de la comunidad que participó en el estudio concierne a la letra: enseñan la letra cursiva desde el principio (en efecto, se pudo comprobar que los niños de primer y segundo grado la escriben sin problemas) y luego la imprenta (los alumnos también escriben en imprenta, pero no mezclan ambos tipos de letras).

Parece habitual que las tareas cumplimentadas para la alfabetización en el aula estén acompañadas de espacios para pensar y para intercambiar ideas con los compañeros. Aunque resuelven las tareas que se les proponen de manera autónoma, pueden intercambiar ideas sin molestarse y se ayudan entre ellos.

En las clases regulares existe la práctica de la escritura colectiva de frases y dictado de frases al docente. Éstas se escriben en carteles que adornan el aula. Los alumnos escriben con letra cursiva, con buen manejo del renglón. Las actividades se presentan con consignas claras. Están planificadas, pero se admiten otras que surgen espontáneamente en el grupo. El tiempo asignado para su desarrollo es adecuado. Los niños y las niñas manifiestan conductas de lectura autónoma habitual. Se destina un momento de la clase para cerrar el tema propuesto y recoger lo producido por los alumnos, con espacio para la reflexión metacognitiva, que se sistematiza en carteles que quedan a la vista de todos, pegados en las paredes. Hay clima de trabajo, de confianza y concentración. Se respetan acuerdos previos, se aceptan disidencias, se consideran los errores de los alumnos como una fase de su aprendizaje.

De las conversaciones mantenidas con los docentes y la observación de la clase, se puede concluir que se manifiesta en este tipo de propuesta pedagógica una tendencia hacia lo que la Asociación Internacional para la Lectura considera un enfoque equilibrado entre las posibilidades y las inquietudes exploratorias de niños y niñas, la provisión de materiales de lectura y escritura y el aporte de enseñanza específica (IRA-NAEYC, 1998).

En síntesis, la suma de las observaciones de cuadernos y de clases, los intercambios con docentes y alumnos y las evaluaciones administradas a los niños y las niñas de las comunidades permiten afirmar que las escuelas de las comunidades kolla y mapuche, aun con aspectos mejorables sobre todo en el primer caso, ofrecen oportunidades para la alfabetización de sus alumnos y alumnas: el desempeño oral de los niños y las niñas es apropiado para el aprendizaje de los contenidos escolares, sin que se manifieste en ellos ninguna dificultad que invalide su comprensión del español, que es la lengua en la que se imparten las clases; pueden resolver tareas alfabetizadoras, y las tareas y actividades consignadas en sus cuadernos son razonablemente adecuadas para primer y segundo grado en algunos casos y en otros son estimulantes.

El trabajo de indagación continúa con un panorama de los resultados del proyecto alfabetizador en las comunidades, tal como se manifiestan en el Tercer Ciclo de la escolaridad.

Segunda alfabetización: evaluación de la comprensión lectora y la producción escrita en séptimo grado

A partir del Segundo y especialmente en el Tercer Ciclo, la lectura y la escritura, además de poder constituirse en un espacio para el placer personal, se vuelve un medio para lograr otros objetivos: obtener información, ampliar el conocimiento del mundo, hacer un ejercicio o actividad escolar, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer oralmente o por escrito a partir de diferentes textos leídos, y otras posibilidades (Creme y Lea, 2000; Tolchinsky y Simó, 2001; Melgar, 2005).

Desde el Tercer Ciclo en adelante, la educación formal propone el uso de fuentes escritas de información en todas las disciplinas, que además aumentan su número porque no constituyen áreas integradas, como sucede en la escolaridad básica con Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las disciplinas se enseñan con una fuerte apoyatura en textos que ahondan en su especificidad y profundizan el tratamiento de los temas, así como su distancia respecto de la oralidad primaria (Ong, 1987). Estos textos requieren habilidad lectora por parte de los alumnos. En este nivel, las exigencias que pesan sobre la lectura aumentan cuando el texto es largo, complejo, no expone un tema familiar o lo expone con un vocabulario desconocido.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las competencias de lectura y escritura obtenidas en el Tercer Ciclo es un fuerte predictor de éxito en los niveles medios y superiores de la educación formal (Alliende y Condemarín, 2000). Esta investigación se propuso relevar la competencia lectora de textos de estudio y la escritura de tipo académico, tal como ambas se manifiestan en situaciones de evaluación de los alumnos del séptimo grado.

Marco de la investigación

Esta parte de la investigación procura ponderar las dos competencias básicas de la escritura: la comprensión y la producción de textos, manifestadas por alumnos y alumnas de séptimo grado de las escuelas de la muestra. La comprensión lectora se pondera en el contexto de la lectura de un texto de manual y la producción de un texto en el contexto de la elaboración de la respuesta escrita a un ítem de evaluación.

Para medir la comprensión lectora se presenta un texto de biología relacionado con la modalidad de pensamiento expositivo-explicativa (Bruner, 1988). En este caso se evalúa la lectura de un exponente de los géneros conceptuales, que tienen por finalidad primordial presentar su contenido como objeto de conocimiento. Éstos transponen didácticamente y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos de las ciencias de referencia.

A partir de la lectura del texto se propone una actividad de escritura que releva:

- La localización de información pertinente en el texto.
- La comprensión de la información explícita, que da cuenta del dominio de estrategias de comprensión literal o comprensión de lo dicho expresamente en el texto a través de inferencia simple.
- La capacidad para la reorganización de la información obtenida a partir de la lectura mediante la identificación de núcleos informativos.
- La escritura de un texto a partir de información dada. Esta operación se considera base para que el lector controle su propia comprensión del texto a través de un monitoreo metacognitivo que consiste en el seguimiento que se hace del propio y personal proceso de lectura a través de la escritura con valor epistémico (es decir, la escritura como instrumento privilegiado del conocimiento, para ordenar las ideas, pensar más analíticamente, aclarar y aclararse uno mismo lo que piensa y sabe sobre un tema u objeto de conocimiento). La escritura, en este caso, sirve para aprender. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta naturaleza, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar unas acciones que antes de estar ordenadas en la escritura se le presentaban simultáneamente en el pensamiento.

La consigna era: “En el texto se explica que las hormigas podadoras fabrican su alimento. Escribí en las líneas de puntos de qué manera lo hacen”.

**Instrumento administrado para ser leído por alumnos y alumnas
previamente a la evaluación de comprensión lectora y producción escrita**

PARA LEER ANTES DE RESOLVER

Especies, poblaciones y comunidades

Entre los componentes bióticos del ambiente se pueden encontrar gran variedad y cantidad de seres vivos. Entre ellos hay organismos que son muy parecidos en su aspecto externo y en sus actividades. Además, pueden cruzarse entre sí y dar origen a nuevos organismos que, cuando lleguen a adultos, procreen otra vez. Todos los organismos que tienen estas características pertenecen a la misma **especie**.

A veces, parece que las hormigas son todas iguales. Sin embargo, si se las observa bien, podemos distinguirlas por sus formas, colores, tipo de alimentación y lugares donde habitan. Hay hormigas negras que viven en el jardín, hay hormigas coloradas que podemos encontrar tanto en el jardín como en el interior de las casas, hay otras que viven entre las maderas de los techos.

A cada conjunto de organismos de la misma especie que habitan en un determinado lugar y en un momento dado se lo denomina **población**.

En el mismo ambiente pueden existir varias poblaciones. Un caso posible es un hormiguero, que puede estar ocupado por diferentes poblaciones, por ejemplo, por una población de hormigas poda-

doras, otra de arañas, otra de bichos bolita, otra de hongos, etcétera. A su vez, fuera del hormiguero se pueden observar otras poblaciones, como la de espinillos, la de vizcachas, la de garzas, etcétera.

Generalmente, en todo ambiente que estudiemos vamos a encontrar más de una población de organismos. Las poblaciones se relacionan entre sí, aun cuando esta interacción no sea tan aparente a simple vista.

Al conjunto de poblaciones diferentes que viven y se desarrollan relacionándose entre sí en el mismo ambiente, se lo denomina **comunidad**.

Un ejemplo: hormigas podadoras y hormigueros

Para comprender las relaciones entre poblaciones podemos analizar una comunidad muy conocida por nosotros: la comunidad que vive en un hormiguero. Por un lado, podemos reconocer los componentes abióticos sobre los que está armado el hormiguero: los materiales del suelo; dentro y fuera del hormiguero hay otros componentes abióticos como el aire, el agua, la luz, el clima. Las hormigas podadoras construyen el hormiguero modificando y ajustando el ambiente. En estas construcciones, las hormigas se encuentran protegidas de los climas hostiles y de ciertos enemigos.

Por otro lado, podemos reconocer los componentes bióticos dentro del hormiguero: en un hormiguero, además de hormigas adultas, se pueden encontrar sus huevos, larvas y pupas. También bichos bolita, arañas y otras especies de hormigas, sus desechos y restos de todos estos animales muertos, organismos microscópicos descomponedores, trocitos de hojas, etcétera.

Ahora observemos con más atención la comunidad que habita el hormiguero.

Las hormigas podadoras son **insectos sociales**, es decir que la población de hormigas que vive en un hormiguero está compuesta por pequeños grupos o castas, cada una de las cuales cumple una labor determinada.

Como señalamos antes, con las hormigas conviven otras poblaciones. Entre las poblaciones podemos observar diferentes relaciones; por ejemplo, las arañas y los bichos bolita utilizan al hormiguero como refugio y se comportan como *inquilinos* de las hormigas. De esa manera, incapaces de fabricar su propio escondite, pueden escapar de posibles predadores, repararse de los grandes cambios de temperatura y de los fuertes vientos, de la escasez de agua, etcétera. También comparten el alimento o se nutren de los desechos o desperdicios de las hormigas.

Frecuentemente podemos observar un ir y venir de hormigas podadoras caminando en fila india desde el hormiguero hacia una planta. También las vemos realizando el camino inverso, con un trocito de hoja entre sus mandíbulas. Una vez en el hormiguero hay hormigas que se encargan de hacer una pasta con estos pedacitos de hojas. Luego la colocan en lugares especiales del hormiguero y allí cultivan hongos. Estos hongos son el verdadero alimento de las hormigas podadoras adultas y de sus larvas.

Hasta aquí analizamos algunas de las posibles relaciones entre las poblaciones de la comunidad que vive en un hormiguero.

Una **comunidad** es una asociación de organismos vegetales y animales de distintas especies que se interrelacionan.

La comunidad que habita el hormiguero es una **comunidad terrestre**.

(Adaptado de: *Ciencias Naturales EGB3 - 7º año*, Buenos Aires, AZ editora, febrero de 1998.)

Las respuestas de alumnos y alumnas son analizadas según marcos teóricos provenientes de la psicología cognitiva de la lectura y de la lingüística textual⁶ y sistematizadas en rangos según claves de corrección, dado que en este estudio se considera que

Un método de identificación de la estructura textual es necesario para examinar el proceso de comprensión del texto. [...] Los procedimientos para analizar la estructura textual deben permitir su uso como matrices de puntaje para acceder a la medición de la comprensión y recuerdo de un texto por parte del lector. [...] A partir del análisis de la estructura textual, pueden derivarse sistemas de asignación de puntajes para pruebas experimentales de comprensión de textos.

Molinari Marotto, 1998

Criterios evaluativos

Localizar una información determinada en un texto escrito es una habilidad básica en la que confluyen las siguientes destrezas: revisión preliminar (ojeada) (ver Alliende y Condemarín; 1986 y 2000) y lectura selectiva.

La revisión preliminar requiere leer en forma organizada: títulos, subtítulos, introducciones, resúmenes en el interior de los textos, conclusiones, gráficos, oraciones que abren y cierran cada párrafo. Esta revisión es importante antes de abordar cualquier contenido, porque activa en el lector los esquemas relacionados con los contenidos específicos, lo ayuda a definir el propósito que guía su lectura y a mantenerlo vigente, aumenta su comprensión y retención y economiza tiempo al omitir detalles irrelevantes.

La lectura selectiva se utiliza para encontrar una información específica, inclusive sin necesidad de profundizar la lectura del texto completo. La lectura selectiva supone reconocimiento del léxico específico implicado, recuperación de la información explícita y construcción procesual del significado global.

En el análisis de la respuesta escrita a una pregunta de evaluación se ponen en juego las siguientes categorías, seleccionadas a partir de De Beaugrande y Dressler (1997):

- **Intertextualidad.** Se trata de la transferencia productiva de rasgos hacia un texto en función del conocimiento que se tiene de otros textos anteriores pertenecientes al mismo tipo textual.
El productor textual consulta/considera las características de un texto A para construir un texto B. En el caso evaluado, transfiere a la elaboración de la respuesta las características de la escritura de un proceso: *texto que da cuenta de fases o etapas para llegar a un fin* (Ducrot y Todorov, 1975; Ciapuscio, 1994).
La intertextualidad no es copia sino producción de un texto reformulado (Riegel y Tamba, 1987; Silvestri, 1998) en función del conocimiento que se tiene de los

rasgos idiosincrásicos de exponentes de la misma clase de textos; por lo tanto, la copia del fragmento que da cuenta del proceso en el texto de referencia no se considera manifestación del dominio de la categoría intertextualidad.

Por el contrario, se considera manifestación del trabajo de intertextualidad la puesta en juego de operaciones presuntivas de generalización y construcción.⁷

El texto fuente presenta un fragmento particularmente preciso para evaluar el trabajo de intertextualidad:

“Frecuentemente podemos observar un ir y venir de hormigas podadoras caminando en fila india desde el hormiguero hacia una planta. También las vemos realizando el camino inverso, con un trocito de hoja entre sus mandíbulas.”

Para la elaboración de la respuesta como producto intertextual es necesario que el productor textual reformule en especial ese fragmento del texto fuente a través de operaciones de supresión, generalización y construcción que dan como resultado un fragmento del tipo:

“Las hormigas podadoras cortan hojas y las llevan al hormiguero.”

- **Informatividad.** Todo texto tiene lagunas informacionales que deben ser llenadas por el lector. Una serie de secuencias, datos o informaciones pueden no estar explícitos y pueden ser recuperados por inferencia del lector, y al revés, otras informaciones o datos no pueden ser recuperados por inferencia y deben estar explícitos en el texto.

El texto expositivo se caracteriza por la presencia de recursos estratégicos que se vinculan con la conducción explícita de los procesos de inferencia del lector y la inclusión obligatoria de la información necesaria para favorecer la comprensión unívoca y reducir las lecturas múltiples (Kleiber, 1995; Ciapuscio, 1994; García Madruga, 1999).

En este caso la informatividad exige que la respuesta contenga los siguientes núcleos constitutivos del proceso: poda, traslado, fabricación de la pasta, guardado, crecimiento del hongo.

- **Cohesión.** Por cohesión se entiende la conexión secuencial de los componentes de la superficie textual, dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otras. Los componentes que integran la superficie textual (morfemas libres o ligados) se interconectan de manera que la cohesión

descansa sobre dependencias gramaticales (Duarte, 1995; Molinari Marotto, 1998). Los textos producidos por las alumnas y los alumnos en el contexto de la evaluación diagnóstica presentada tienen dos características básicas: a) los evaluandos copian el original, en cuyo caso no ponen en juego decisiones personales de estructuración textual y por lo tanto sus textos se consideran no contestados o no resueltos desde el punto de vista de la cohesión; b) producen un texto reformulado que da cuenta de un proceso. En este último caso, las categorías de análisis para evaluar la cohesión son la concordancia entre sustantivos y adjetivos, sustantivos y determinantes y sujetos y predicados (S/V); la correferencia (uso de pronombres, adverbios) y la conectividad (uso de coordinantes, subordinantes y marcadores) (Di Tullio, 1997; Portolés, 1998).

- **Coherencia.** Es la trabazón lógica de los conceptos y relaciones que gobiernan el plan textual en el nivel profundo y que se traducen en el mantenimiento de un tema o asunto reconocible en el texto. La coherencia no es un simple rasgo del texto sino el producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los productores de los textos al servicio de su organización lógica, de manera tal que, si el texto resultante es efectivamente coherente, sus significados son recuperados por los lectores, quienes comprenden el texto sin recurrir a otras informaciones suplementarias. En este caso, son recuperados por los lectores sin necesidad de recurrir al texto fuente (Bernárdez, 1987).
- **Normatividad.** Se refiere a la ortografía de la palabra y la puntuación.
- **Legibilidad.** Se refiere al trazado gráfico que posibilita, dificulta o imposibilita la lectura del receptor.

A partir del relevamiento de las competencias anteriores se puede inferir de la comprensión de la consigna que es un texto instruccional que indica al que lo escucha o lee qué debe hacer y, a veces, cómo debe hacerlo. Para comprender consignas es necesario que el destinatario de la consigna reconozca globalmente el propósito u objetivo que le indica la consigna, es decir, que tenga una representación mental de lo que tiene que hacer (Melgar y Zamero, 2007).

Se considera que manifiestan logros suficientes en la comprensión global y la producción escrita los alumnos y las alumnas que:

- Pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que resumen la información básica que se les solicita.

- Lo leen y comprenden.
- A través de la escritura pueden transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal que mantiene los núcleos informativos solicitados.
- Ejercen control normativo de sus escritos, por lo menos confrontando las palabras que emplean con las que están escritas en el texto de lectura.

Esta identificación, y especialmente la transformación del conocimiento adquirido a través del acto de leer, lo convierte en conocimiento disponible e interpretable y posibilita a la vez la monitorización o autocontrol de las interpretaciones desviadas mediante una constante actividad de resumen, paráfrasis y vuelta al texto fuente para confrontar.

Se considera que manifiestan logros parciales o no manifiestan logros en la comprensión global y la producción escrita los alumnos que:

- No pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que resumen la información básica que se les solicita.
- No manifiestan comprensión de lo leído.
- No pueden transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal que mantiene los núcleos informativos solicitados.
- No ejercen control normativo de sus escritos, ni siquiera confrontando las palabras que emplean con las que están escritas en el texto de lectura.

Resultados

El 25% de los alumnos y las alumnas de la comunidad kolla y el 60% de los alumnos y las alumnas de la comunidad mapuche pudieron resolver correctamente la actividad.

Ejemplos de textos con resolución parcialmente correcta y correcta

“Las hormigas podadoras salen del hormiguero como una fila india, suben a las hojas y plantas. Salen con la comida o pedacitos de hojas en las mandíbulas.

Llevan los trozos de hojas al hormiguero. Allí hacen una pasta y la colocan en algún lugar especial del hormiguero, allí es donde se produce las comidas de ellas, los HONGOS.”

Alumno o alumna de la comunidad mapuche

“Las hormigas ban de el hormiguero en fila asta una planta y vuelven con trocitos de ojas en las mandivulas. Una ves en el hormiguero hay hormigas que se encargan de aser una pasta con estos pedacitos de ojas, luego la colocan en un lugar en el hormiguero y allí cultivan hongos. Estos hongos son el verdadero alimento de las hormigas.”

Alumno o alumna de la comunidad mapuche

“Las hormigas podadoras en fila india desde el hormiguero hasta una planta llevan los pedacitos de hojas entre sus mandíbulas. Algunas se encargan de hacer una pasta con estos pedacitos de hojas. Luego la colocan en un lugar especial del hormiguero y allí cultivan hongos. Los hongos son los alimentos fundamentales de las hormigas.”

Alumno o alumna de la comunidad kolla

“Las hormigas podadoras fabrican su alimento de esta manera, traen un trocito de hojas entre sus mandíbulas. Una ves en el hormiguero, hacen una pasta con las hojas, colocan en lugares especiales del hormiguero y allí cultivan hongos.”

Alumno o alumna de la comunidad kolla

Ejemplos de textos con resolución incorrecta

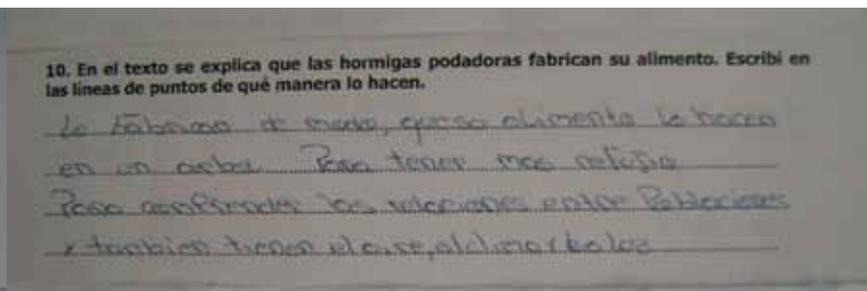
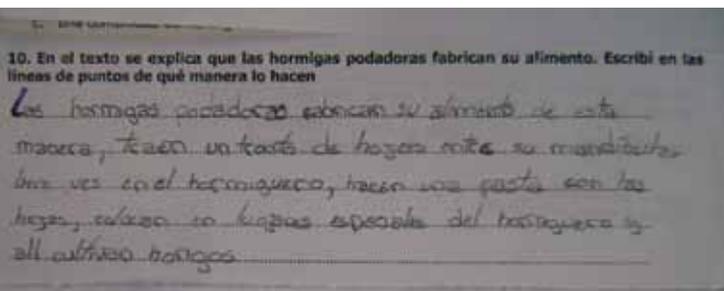
“Las hormigas fabrican su propio alimento en realidad no lo fabrican sus alimentos los buscan en sus trayectos suelen comer animales muertos horganismos microscopicos des-componedores trocitos de hojas, etc.

En esta sona de Rio Negro hay muchas hormigas que buscan sus alimentos donde los encuentran y algunas veces mueren por intentarlo.

Siempre andan juntas y conviven todos en una misma cueva subterranea.

Las hormigas siempre estan en lugares secos para poder alimentarse mejor por los animales muertos que mueren en las sequias de agua.”

Alumno o alumna de la comunidad mapuche



“Lo fabrican de modo, que su alimento lo hacen en un árbol. Para tener más refugio. Para comprender las relaciones entre poblaciones y también tienen el aire, el clima y la luz.”

Alumno o alumna de la comunidad mapuche

“Las hormigas cavan la tierra y hacen su hormiguero y sus casas y pueden hacer ellos su huevo y después nace de ese huevo su hijo y todas las hormigas cuando llega adulto poseen otra vez. Todos los organismos son de la misma especie y a veces parecen que son iguales sin embargo son de distintos colores y viven en distintos lugares.”

Alumno o alumna de la comunidad kolla

“Las hormigas podadoras construyen el hormiguero modificado y ajustado, también comparten el alimento o se nutren de los desechos, vemos realizando el camino inverso de las hormigas traendo un trozo de hoja entre su mandíbula. Los hongos son los verdaderos alimentos de las hormigas podadoras.”

Alumno o alumna de la comunidad kolla

Características de los escritos que presentan problemas de textualización

- **Los textos producidos presentan ordenamiento temporal sin estructura textual**
La habilidad de listar adecuadamente fases, si bien es condición necesaria para elaborar un texto posterior que dé cuenta de un proceso, no es condición suficiente, ya que, además del reconocimiento de los hechos, se necesitan competencias específicas de empleo de formas de cohesión y mantenimiento de la coherencia para la elaboración del texto. Las formas de conexión entre las partes de un texto perteneciente a un género conceptual específico deben ser objeto de enseñanza explícita durante todo el segundo ciclo para que los alumnos se apropien de esas estrategias discursivas.

“Las hormigas podadoras caminan en fila desde el hormiguero a la planta. Las vemos realizar el camino inverso. Hay hormigas que hacen una pasta. Cultivan hongo.”

Alumno o alumna de la comunidad mapuche

- **Los textos producidos no revelan incorporación de estructuras sintácticas tardías**
Se da el nombre de estructuras tardías desde el punto de vista sintáctico a aquellas que se adquieren entre los siete y los nueve años. Entre sus características figuran las distintas posibilidades de subordinación y coordinación, el empleo

de marcadores del discurso y el uso de proformas. Estos usos dan cuenta del empleo de recursos sintácticos elaborados, provenientes en su mayor parte de la frecuentación de la lectura y la reflexión sobre lo que se lee así como de la escritura y la reelaboración de los textos que se escriben (Hurtado y otros, 1984, Solana 1999).

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

“Las hormigas podadoras caminando en fila india desde el hormiguero hacia una planta con un trocito de hoja entre las mandíbulas; hay hormigas que se encargan de hacer una pasta con los pedacitos de hojas.”

Alumno o alumna de comunidad kolla

Si se compara este escrito con uno de resolución correcta o parcialmente correcta, puede observarse de qué modo la posesión de instrumentos sintácticos de subordinación y organización textual permite que la escritura se aproxime a su valor epistémico, aun si hay errores de superficie.

“Las hormigas preparan su alimento. Buscan hojas se encargan de hacer una pasta con estos pedacitos de hojas, la colocan en un lugar especial del hormiguero y cultivan hongos, estos hongos son el alimento de las hormigas podadoras adultas.”

Alumno o alumna de comunidad kolla

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

Este hecho parece indicar, nuevamente, que la demanda de escribir un texto coherente produce en los novatos un esfuerzo cognitivo de atención dirigido exclusivamente a la forma del escrito que atenta contra el mantenimiento del sentido, y que, por otra parte, no hay rutinas instaladas respecto de la revisión del propio escrito.

“También hay ormidas que se encargan de hacer un pastel con estos pedacitos de hojas. Las hormigas fabrican su propio alimento en realidad no lo fabrican sus alimentos

los buscan en sus trayectos suelen comer animales muertos horganismos microscopicos descomponedores trocitos de hojas, etc.”

Alumno o alumna de comunidad mapuche

“Producen un alimento tipo pasta que les sirve para comer cuando hay un mal día. Las hormigas pueden vivir en cualquier parte si no pueden vivir en las paredes hacen sus casas para poder tener crías y para tener nidos.”

Alumno o alumna de la comunidad kolla

- **Los textos producidos revelan variación normativa**
Los ejemplos transcritos anteriormente permiten observar que la carga cognitiva que demanda la estructuración del texto a los alumnos y las alumnas produce una correlativa desatención de los aspectos normativos relativos a ortografía de copia, morfología de la palabra, concordancia y puntuación.

Observaciones finales

La comprensión lectora y la producción escrita son conquistas fundamentales de la vida escolar, caracterizadas por el carácter gradual y procesual de sus logros y dificultades. Los resultados de la investigación, que ha relevado representaciones de diversos actores, observaciones de desempeño oral, observación de clases y análisis de evaluaciones y cuadernos, ponen de manifiesto que en los dos primeros años de su escolaridad los alumnos y las alumnas de las comunidades que participaron en el estudio están en condiciones de producir avances en relación con el logro de un dominio creciente de la lectura y la escritura para aprender los contenidos escolares.

Esta tarea constituye el objetivo básico del Segundo Ciclo, que da comienzo al proceso de segunda alfabetización, y que, por lo tanto, debiera caracterizarse por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el Primer Ciclo. Asimismo, el Segundo Ciclo es el indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento, así como para aprender los contenidos curriculares.

Sin embargo, el análisis de los resultados obtenidos en las actividades propuestas en esta investigación, permiten constatar la persistencia de problemas elementales de lectura, oralidad y escritura tales como:

- Dificultades en la comprensión lectora de textos sencillos, especialmente los textos de estudio.

- Escritura deficiente desde la conceptualización y el sentido y desde la coherencia y la cohesión, con errores normativos que obstaculizan el buen desempeño en las evaluaciones escritas en todas las áreas.

En la literatura especializada, frecuentemente se caracteriza al segundo ciclo como una “meseta de los aprendizajes”, es decir una etapa extensa pero poco fértil, en la que no parecen registrarse los avances instrumentales y disciplinares esperables en alumnos de cuarto a sexto grado.⁸ Por ejemplo, en el Segundo Ciclo, en general, no parecen implementarse secuencias específicas para aumentar la capacidad lectora y escritora de alumnos y alumnas, enseñándoles de manera que puedan leer más cantidad de textos de diversos tipos en forma más sostenida; asimismo, parece ser insuficiente la enseñanza destinada a profundizar la comprensión y el análisis de lo leído.

Tal vez muchos docentes piensan que, una vez completado el período de la alfabetización inicial de primero a tercer año, los alumnos están en condiciones de leer y escribir de manera autónoma. Esta creencia puede hacer que no se juzgue necesario ocuparse con intensidad de enseñar a comprender lo que se lee y a escribir cada vez mejor durante el Segundo Ciclo.

Sin embargo, aun con los alumnos que, al terminar el Primer Ciclo, están en condiciones de escribir pequeños textos y leer ficciones infantiles sencillas de manera autónoma, queda un amplio trabajo para enseñarles a leer y a escribir textos de complejidad, extensión y variedad creciente, especialmente aquellos ligados a campos de conocimiento específicos; por eso, es preciso aprovechar el Segundo Ciclo como etapa adecuada para que alumnas y alumnos puedan profundizar su conocimiento y práctica de la lengua escrita.

Notas

1. Para la discusión de este punto, ver Censabella (2000).
2. Sobre las presentaciones narrativas como preparación oral para la alfabetización, ver Cook-Gumperz (1988) y para las actividades de comprensión oral, Littlewood (1998).
3. Acerca de la estrategia de renarración empleada en esta indagación, ver Muth (1991), capítulo 2, “El empleo de la renarración para desarrollar la comprensión”.
4. Para el concepto de historia monotemática, en cuanto a la estructura narratológica, ver Cazden (1991), Ricoeur (1995) y Todorov (1966).
5. Este trabajo recupera el marco de análisis de la investigación “Los contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase”, llevada a cabo en la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1999, donde los autores comparten el análisis del área de Lengua en los cuadernos con la Lic. Silvia González. Posteriormente, se implementó el análisis en Santa Fe en el marco

del Programa de Polos de Desarrollo, en La Rioja y Catamarca, en Santa Cruz, en Formosa. Asimismo, se consultó Marta Zamero y equipo (2007), "Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB", Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Entre Ríos.

6. En particular, para el análisis de inferencias simples y elaborativas se tomó como referente el análisis de inferencias en García Madruga (1999). Para el análisis de la recuperación de núcleos informativos se siguió la taxonomía de Barret, en Allende y Condemarín (1999). De Beaugrande y Dressler (1997), proveen las categorías de análisis del texto. Para el análisis de la relación entre las estructuras sintácticas tardías y la producción del texto se siguió a Solana, 1999, y para el análisis de errores, Defior Citoler (2000), Fayol y otros (1995), y Scardamalia y Bereiter (1992).
7. Para las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, y su tratamiento didáctico, ver Melgar (2005).
8. Estas apreciaciones encuentran respaldo en diferentes investigaciones, como "El derecho a saber", CABA (1993-1996), y "¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de EGB", UNL (2004).

Bibliografía

- Aebli, H. (1998), *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Alisedo, G. y otros (1994), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Allende, F. y M. Condemarín (2000), *La lectura. Teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Ed. Andrés Bello.
- Alonso, C. y otros (1995), *Los estilos de aprendizaje*, Bilbao, Mensajero.
- Bernárdez, E. (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- Bruner, J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Censabella, M. (2000), *Las lenguas indígenas en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ciapuscio, G. (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, UBA.
- Cook-Gumperz, J. (1988), *La construcción social de la alfabetización*, Buenos Aires, Paidós.
- Cremer, P. y M. R. Lea (2000), *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.
- De Beaugrande R. y W. Dressler (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Ariel.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*, Granada, El aljibe.
- Di Tullio, A. (1997), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.
- Duarte D., S. Español y C. Molinari Marotto (1995), "El procesamiento de expresiones anafóricas y la comprensión de textos". En: *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, nº 4, UBA.
- Ducrot, O. y T. Todorov (1975), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI.
- Engen, P. y D. Kauchak (1999), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Buenos Aires, FCE.
- Fayol, M. y otros (1995), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- García Madruga, J. y otros (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa, aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós.
- Golluscio, L. (1996), "La posesión en wichí". En *Signo & Seña*, n° 3, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hurtado, A. y otros (1984), *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, México, Dirección General de Educación Especial.
- IRA-NAEYC (Internacional Reading Association y National Association for the Education of Young Children) (1998), "Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños". En: *The reading Teacher*, vol. 52, n° 2.
- Kleiber, G. (1995), *La semántica de los prototipos*. Madrid, Visor.
- Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge University Press.
- Melgar, S. y S. González (1999), *Escribencuentos. Libro del docente*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Melgar, S. (2005), *Aprender a pensar las bases de la alfabetización avanzada*, Buenos Aires, Papers.
- Melgar, S. y M. Zamero (2007), *Todos pueden aprender. Marco teórico. Lengua 1º, 2º y 3º*, Buenos Aires, UNICEF AEPT y Fundación Noble.
- Molinari Marotto, C. (1998), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.
- Muth, D. (1991), *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- Ong, W. (1987), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.
- Portolés, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Ricoeur, P. (1995), *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.
- Riegel, M. e I. Tamba (1987), "La reformulation du sens dans le discours". En: *Langue Francaise*, n° 73, Paris, Larousse.
- Scardamalia, M y C. Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita". En: *Infancia y Aprendizaje*", n° 58, Barcelona.
- Silvestri, A. (1998), *En otras palabras*, Buenos Aires, Cántaro.
- Solana, Z. (1999), *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*, Rosario, Ed. Juglaría.
- Todorov, T. (1966), *Los géneros del discurso*, México, Monte Avila.
- Tolchinsky, L. y R. Simó Rosa (2001), *Escribir y leer a través del currículo*, Barcelona, ICE.



Capítulo 7

Los vínculos de los padres con la escuela

Este capítulo se centra en los vínculos que mantienen los padres con las escuelas de las comunidades, sus opiniones y perspectivas. Específicamente, se analiza cómo padres y madres perciben el funcionamiento general de las escuelas, hasta qué punto se comprometen con la labor educativa, cómo evalúan la educación impartida a sus hijos y su proceso de aprendizaje, y cómo valoran a los docentes y directivos.

Diversidad de experiencias

Al indagar cuáles son las relaciones de los padres con la escuela, subyace un supuesto: los vínculos armónicos generan sinergias positivas que promueven un mayor nivel de compromiso de todos los actores involucrados con la tarea educativa. Al analizar estos vínculos, un primer aspecto que debe ser considerado, es que todas las comunidades que participaron en el estudio son bastante abiertas y mantienen fluidas y frecuentes interacciones con la población no indígena. La escuela, por ende, si bien es una institución central para las comunidades, no es la única con la que los miembros de estas comunidades se relacionan.

Cabe resaltar que las situaciones analizadas son bastante diferentes en cada una de las cuatro comunidades que participaron en el estudio y que dicha variedad no se vincula con especificidades de los pueblos. En otras palabras, en cada comunidad

se presentan problemáticas particulares, que poco tienen que ver con las tensiones del encuentro de dos culturas diferentes, sino más con aspectos propios e idiosincrásicos del funcionamiento de las escuelas y de las comunidades.

En ninguna de las escuelas se detectaron situaciones en las que dominara el conflicto, lo que no significa que no hubiera problemas o críticas puntuales de los padres hacia los docentes y directivos o viceversa. Los principales reclamos de los padres se refieren a las frecuentes ausencias de los docentes y a que los alumnos no terminan el primario suficientemente preparados como para ingresar al secundario.

“Faltan, no sé por qué faltan. Por eso ahora ellos también dicen todo que los chicos faltan. Yo también ahora después de las vacaciones lo voy a anotar todo; cuántas faltas tienen durante por mes, cuando ellos me digan por qué ha faltado tu hijo, si ustedes también faltan, tantos días han faltado tal mes, tantos días han faltado tal mes. No avisan cuando van a faltar.”

Madre kolla

“Acá [en la comunidad] no es como allá [pueblo cercano], porque allá tienen los profesores ahí, en cambio acá faltan, se les rompe el transporte. Allá es mejor, porque enseñan más parejito.”

Madre mapuche

“La escuela es difícil de entender para ellos, porque los chicos salen de acá para otro lado y rebotan, ven cosas que nunca vieron antes. No es que salen de acá preparados, no es así. Y muchos chicos que salieron de acá no se van porque rebotan y se quedan acá nomás.”

Madre mapuche

Las experiencias de los padres con las escuelas de la comunidad indican que el tipo de vínculo depende en gran medida de las actitudes y acciones de los directivos. En qué medida y hasta qué punto los padres acuden a ellos y se involucran con la escuela guarda estrecha relación con la capacidad de la propia institución de convocarlos para realizar actividades que les resultan significativas.

En una de las escuelas que atiende a población kolla, los padres entrevistados destacan el trato estrecho y afectuoso de su directivo. Señalan que a menudo son convocados a través de notas, que a veces los invitan a quedarse a comer y a ver el trabajo de los niños. Este proceso, a su vez, genera mayor interés por parte de los padres en la labor

que desarrollan sus hijos en la escuela. Asimismo, algunos padres valoran que les hayan insistido para que sus hijos continúen los estudios.

En otro centro educativo kolla también se valora la actitud de la escuela. Allí, a su buena reputación se suma que madres y padres destacan la armonía y el buen trato con los docentes:

“En XXX [escuela de comunidad kolla] es la jornada completa. En el pueblo a veces actualmente todo subió, todas las cosas están caras y como hay comedor acá, a lo mejor por eso los han puesto. Y a algunas familias que son de escasos recursos les conviene. A veces también vienen ayuditas a la escuela, unos cuantos útiles, cuadernos; por ahí se les da a los chicos que más necesitan y es una ayuda. O por ahí hacen lo posible los maestros de conseguir, es una ayuda.”

Madre kolla

La relación de los padres con las escuelas primarias a las que asisten sus hijos es dinámica y con frecuencia se ve afectada por situaciones externas. En dos de las escuelas que participaron en el proyecto, por ejemplo, algunas críticas de los padres surgieron por problemas edilicios.

En otra de las escuelas también aparecieron conflictos entre la dirección y un conjunto de padres a partir del despido del portero, quien era justamente el representante o líder de la comunidad. El hecho fue interpretado como un intento por reducir el poder del representante dentro de la escuela y varias familias adoptaron una actitud beligerante hacia la dirección. Cabe mencionar que, en general, los padres distinguen entre la labor de los docentes, a quienes estiman y respetan, y la actitud de la dirección, que parece no interesarse en mantener lazos de cooperación y solidaridad con la comunidad.

Las escuelas de ayer y de hoy

Entre los padres y las madres entrevistados en las comunidades de los pueblos kolla y mapuche, una gran mayoría asistió a la escuela primaria, aunque muchos no lograron terminarla. Como forma de aproximación a las percepciones y valoraciones que ellos tienen sobre las escuelas a las que asisten sus hijos, se les solicitó que las compararan con las escuelas a las que ellos asistieron cuando eran niños.

Al respecto, abonan la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, en particular si se trata de disciplina escolar. En general, salvo algunas excepciones, consideran que la escuela de antes era mejor para transmitir y hacer cumplir normas de conducta. Padres y madres kolla y mapuche consideran que, cuando ellos iban a la escuela, las relaciones con los docentes eran más distantes y respetuosas.

“Algunas costumbres se han ido perdiendo de que yo iba a la escuela hasta ahora, pero no, no hay mucha diferencia. Las costumbres que se perdieron, son por ejemplo, la puntualidad, los castigos cuando se portaban mal en la escuela, el respeto a la bandera, esas cosas sí han ido cambiando, pero no mucho digamos. Es lo que uno nota y dice, cuando yo iba a la escuela antes no era así. Un poco de las reuniones de los padres me parece que sigue siendo igual, no cambia mucho. Es como que eso lo llevan de tradición de no participar en las reuniones, así que bueno.”

Madre mapuche

“Antes cuando ibas a la escuela tenías que estudiar, tener respeto, ahora los chicos hacen lo que ellos quieren. Antes te daban un tirón de orejas o te dejaban arrodillado así... y ahora eso no existe.”

Padre mapuche

“La directora tenía un arreador para caballos, y a los chicos que se portaban mal les pegaba a los chicos con él. Ahora no, si tocan a un chico te viene un asistente social.”

Madre mapuche

Sin embargo, en relación con contenidos y calidad de la enseñanza hay opiniones divididas:

“Antes no era así, no era tan exigente. Ahora te enseñan más cosas. Ahora un chico de ocho o diez años ya sabe multiplicar, sumar bien, antes no.”

Madre kolla

“Ahora aprenden cosas que antes no se enseñaban, como computación, pero antes se enseñaba mejor que ahora, había más respeto, ahora es todo así nomás.”

Madre kolla

“No. No enseñan como antes. Yo cuando hacía segundo, tercer grado, ya sabía las tablas, directamente, escalas, tablas, desde el dos hasta el nueve, de atrás para adelante y de adelante para atrás, todo. Ahora el niño de quinto no sabe ni las tablas. Mi papá ha ido a la escuela, pero mi papi tenía su letra como un maestro, yo tengo quinto grado, despatarrado también. Años enseñaban el doble. Lo único ahora creo

que hacen, parece que hacen más como ser pillan un bicho, lo ponen en el cuaderno, ese bicho tienen que saber cómo es, eso. A mí no me han enseñado a pillar un bicho, como ser un cangrejo y traerlo, descubrirlo cómo es, ya no, no sé nada de eso.”

Madre kolla

“Ahora enseñan más, antes no le daban bolilla a los chicos; ahora sí, los atienden.”

Madre mapuche

“En mi época, los maestros eran muy exigentes y además castigaban si no aprendías. Si yo me enterara que castigan a un chico como me hacían a mí [la obligaban a arrodillarse sobre las piedras cuando no cumplía la tarea o le costaba aprender] lo denunciaría.”

Madre mapuche

Percepciones sobre la actividad de los niños y las niñas fuera de la escuela

Las tareas que los niños y las niñas realizan para la manutención y reproducción de sus hogares, tal como fuera advertido por directivos y docentes, obra en detrimento de la energía y atención que dedican a la escuela, y en última instancia de la formación con la que culminan el ciclo, lo que, a su vez, redundará en su preparación para afrontar el ciclo medio exitosamente. Sin embargo, estas actividades no son percibidas como “trabajo” por madres y padres, ni siquiera en los casos en que se realizan por algún tipo de retribución económica.

Todos los niños y las niñas colaboran en una o varias actividades domésticas, ya sea, en la limpieza, la cocina, el lavado de ropa, la búsqueda de agua, la recolección de leña, el cuidado de hermanos, y comienzan a hacerlo desde edades muy tempranas. A ello hay que sumarle la ayuda que brindan en el pastoreo y cuidado de animales, en el preparado de la tierra, las siembras y las cosechas, y el envasado y la venta de productos.

“Ella no trabaja... Sale a vender, claro, cuando yo hago cosas así sale a vender.”

Madre mapuche, sobre su hija de diez años

“Mis hijos ayudan: juntan hongos y los venden.”

Madre mapuche, sobre sus hijos de once y doce años

“Todavía no [trabajan] por la edad y otra que a veces no sé, como que nos ayudan más a nosotros ahí [en la atención de animales].”

Madre kolla, sobre su hijo de catorce años

El aprendizaje y la realización de las distintas tareas que involucran la manutención del hogar, desde los quehaceres domésticos hasta la siembra y la cosecha de alimentos o el cuidado de animales, constituyen actividades y destrezas valoradas por los padres. Para ellos es relevante que sus hijos vayan aprendiendo a realizar las distintas tareas, de manera paulatina, intercalada con el juego, y de ninguna manera en detrimento de su dedicación al estudio. En este sentido, fueron muchos los padres que indicaron que condicionan la colaboración de sus hijos e hijas a que hayan primero cumplido con sus deberes escolares, reforzando su postura sobre la importancia de que estudien y tengan un buen rendimiento en la escuela.

“Hay días que ella no colabora en las tareas de la casa ni afuera porque trae demasiada tarea; entonces está primero el estudio.”

Madre mapuche, sobre su hija de catorce años

“Los días de semana no, sólo va a la escuela y hace la tarea. El sábado y domingo ayuda en el campo, juega y ayuda.”

Madre kolla, sobre su hijo

“Está aprendiendo a lavar la ropa y otras tareas domésticas. Si no tiene tarea de la escuela, a veces se pone a lavar ropa o limpia la mesa; si tiene tarea, no. Todavía no cocina pero está aprendiendo a pelar las papas.”

Madre kolla, sobre su hija de diez años

Para los padres, la enseñanza de destrezas vinculadas al trabajo de la tierra y cuidado de animales constituye parte del patrimonio cultural que es importante transmitir intergeneracionalmente. Asimismo, consideran que de esa forma aprenden a valorar el esfuerzo y a ahorrar cuando obtienen dinero.

“Una vez que terminan la tarea de la escuela, ayudan, por ejemplo, a juntar hongos y venderlos. Se quedan con la plata que hacen y la usan para comprarse cosas que necesitan [zapatillas, etc.]”

Madre mapuche, sobre sus hijos de once y doce años



El testimonio de una madre mapuche es elocuente y representativo de cómo los padres tanto mapuche como kolla conciben a la familia como una unidad doméstica en la que todos contribuyen a su reproducción, cada uno a su manera acorde a la edad:

“En realidad somos un grupo que todos estamos metidos y a ellas [sus hijas] todo lo que sea de tierra, plantas, siempre se anotan, siempre están. Igual que los animales, todo eso para ellas, para las tres. Es como que se fortalecen al estar ahí en la huerta, andar con los fardos de pasto, aunque sea jugando, pero es como que la llaman entonces vos decís, no, si le gusta esto. Así que bueno. Siempre están, hasta la pequeña, pero también anda en todas, en todas. Inclusive hasta a veces cocinan, hasta la más chiquita sabe hacer masa para pan, así que bueno, chocha. Digamos que somos un equipo.”

Madre mapuche



Capítulo 8

La educación intercultural desde la perspectiva de padres y adolescentes

En su accionar cotidiano, las escuelas se esfuerzan por respetar la cultura de los niños y las niñas que atienden. En general, en todas las comunidades participantes, padres y madres reconocen este respeto, aunque se detectan diferencias entre los pueblos kolla y mapuche.

En las comunidades kolla existe un manifiesto reconocimiento de las acciones llevadas a cabo por la escuela, tendientes a mantener vivos elementos de la cultura indígena. Comentan que es habitual que les encarguen a los niños y a las niñas como tarea averiguar sobre los tiempos de siembra y cosecha de distintas especies, los modos en que se trabaja la tierra y también sobre los cuentos que los abuelos les contaban a sus padres. Los cantos, particularmente las coplas, son también estimulados desde la propia escuela.

“Sí, mantienen [las tradiciones], hacen la minga, dan de comer a la Pachamama... Lo principal es la tierra, trabajar la tierra, que no se olviden de la Pachamama.”

Madre kolla

“Sí, trabajan sobre los cultivos, la Pachamama, la minga.”

Madre kolla

En algunos casos, los propios adultos desconocen aspectos de su cultura nativa. Por ejemplo, uno de los padres que se reconoce como perteneciente al pueblo omaguaca, dice:

“Todavía no le he podido enseñar nada a mis hijos porque recién ahora yo estoy empezando a entender cómo son las cosas, quiénes somos, y que tenemos una historia, pero todavía no sé como para enseñarles a ellos.”

Padre kolla

Esta concepción más amplia de la cultura de los pueblos y de su historia no parece estar tan presente en los contenidos escolares.

Entre los adolescentes predomina la opinión de que la escuela tiene un rol relevante para mantener vivas las tradiciones y la cultura ancestral.

“Porque sería necesario aprender más de nuestras costumbres, porque los chicos de ahora supongo que no saben nada; por ejemplo yo sé algo, pero no mucho. Yo escucho a mi bisabuela que dice muchas palabras raras, y yo no sé el significado y ella las dice. A veces le pregunto qué significa y ella me explica, a veces...”

Varón kolla

“Sí, a mí me gustaría saber más. Acá hacemos muchas cosas, pero por ahí no conocemos, no sabemos la historia de la cosas, de dónde vienen.”

Mujer kolla

Muchos de los entrevistados reconocen que la escuela hace bastante al respecto, pero sostienen que a ellos les gustaría saber aún más. En parte, esto se debe a que consideran que los maestros y particularmente los profesores del secundario tienen escasos conocimientos sobre los aspectos culturales locales:

“Algunos profesores no conocen y les gustaría saber; preguntan, por ejemplo, una maestra le interesan las comidas de la zona.”

Mujer kolla

Con el propósito de conocer cuáles son los aspectos de la cultura que los jóvenes conocen y valoran, se les preguntó cuáles eran para ellos tradiciones y costumbres de su

cultura que les parecían más importantes. En general, los jóvenes hicieron referencia a festividades y rituales más que a ningún otro aspecto de la vida social de los pueblos ancestrales.

“Los festivales, el carnaval. Después las fiestas de los santos, las vírgenes.”

Varón kolla

“La Pachamama.”

Mujer kolla

“La forma en que nos vestimos, la comida, la forma de hablar... esas cosas. También las fiestas que hacen homenaje a los patronos.. Para mí eso no tiene mucha importancia, pero sí darle de comer a la Pachamama, y cuando señalan a los chivos, eso sí me interesa.”

Mujer kolla

“Pachamama, la minga, Todos Santos.”

Varón kolla

“La Pachamama: le dan de comer a la tierra para agradecerle los frutos que les da. Algunos siembran y cuando les va bien le agradecen a la Pachamama.”

Mujer kolla

Asimismo, en el relato de los jóvenes se pone de manifiesto que algunos contenidos –particularmente las tradiciones culturales que se mencionan como relevantes para preservar– vienen asociados a la influencia colonial en la cultura indígena, particularmente de la iglesia católica.

Como ya se señalara, en estas comunidades no se ha mantenido viva la lengua originaria. La absoluta mayoría de los entrevistados adultos no tiene ningún manejo del quechua o del aymara, y son unos pocos quienes conocen algunas palabras. Entre los adolescentes, solamente algunos entrevistados manifestaron poder hablar algunas palabras de quechua, mayormente para comunicarse con adultos mayores.

Dado que en ninguna de las escuelas que participaron en el estudio se imparten clases en quechua o aymara, se les preguntó a los padres si les gustaría que sus hijos aprendieran dichas lenguas. Una alta proporción respondió en forma afirmativa, y en

general el fundamento fue la importancia de que los hijos obtuvieran en la escuela un conjunto de conocimientos relevantes. En este sentido, a la par de afirmar que quisieran que sus hijos aprendan lenguas originarias, señalaban también la necesidad de que la escuela imparta materias como inglés y computación.

Estas aspiraciones tienen un contenido bastante pragmático. Por un lado, los padres son muy conscientes de que, mejorando la formación general en el primario, sus hijas e hijos tienen menos desventajas a lo largo del ciclo secundario. Por otra parte, conocen muy bien la dinámica de la economía local y suponen que tanto un mejoramiento en el conocimiento del quechua como del inglés puede brindar sus beneficios. En el primer caso, para mejorar la comunicación con los vecinos que vienen de Bolivia, quienes sí mantienen el uso cotidiano de la lengua originaria.

“Sí, claro que quiero que le enseñen quechua. Para que aprendan siquiera, para que escuchen y entonces mamá te han dicho así, te han retado, me va a decir. A mí también me gustaría aprender, por ahí me cae [en el mercado de Humahuaca] esa gente de Bolivia y cómo me voy a defender.”

Madre kolla

“Por ahí te hablan el quechua y no lo comprendés al otro tampoco al hablar, en cambio le habla en quechua uno y el otro también comprende. Poca es la gente en la zona que hable quechua. No acostumbran casi, algunos por ahí sabrán hablar cuando vienen ahí de Bolivia, si no, no, poco.”

Madre kolla

En el caso del manejo del inglés para favorecer el contacto con los turistas, todos los padres coinciden sin excepción: es importante que en la escuela primaria se enseñe esa lengua.

Los adolescentes en las comunidades kolla tienen opiniones similares a las de sus padres. Ante la pregunta de si en la escuela se debiera enseñar quechua o aymara, tres cuartas parte de los adolescentes contestaron afirmativamente. El interés por aprender lenguas originarias tiene al menos tres fundamentos. En primer lugar, es la lengua que hablaban los ancestros y que es importante preservar:

“Porque es nuestra lengua, la originaria.”

Adolescente mujer kolla

“Se está perdiendo eso. Realmente somos de una generación antigua, del pasado, nosotros somos aborígenes y por lo tanto tendríamos que tener esa lengua. Por eso es necesario que la enseñen.”

Adolescente varón kolla

Hay un segundo grupo que fundamenta sus respuestas no tanto desde la necesidad de mantener la lengua como forma cultural, sino más bien por una curiosidad intelectual:

“Sí, estaría bueno saber cómo hablaban antes, el quechua.”

Adolescente mujer kolla

“Para aunque sea aprender.”

Adolescente mujer kolla

Finalmente, hay otro grupo de adolescentes que, al igual que sus padres, tiene una valoración del carácter instrumental de la lengua, en particular debido a la cercanía con Bolivia:

“Me gustaría que se enseñe para poder entender cuando vaya a visitar a la familia en Bolivia.”

Adolescente mujer kolla

“Para ir a otros lugares, como Bolivia, hay que saber otras lenguas.”

Adolescente varón kolla

“Hay personas que hablan esta lengua nada más y para relacionarnos con ellos nos serviría mucho.”

Adolescente mujer kolla

También, en clara coincidencia con la opinión de los padres, algunos de los adolescentes que afirmaron el deseo de aprender quechua o aymara, asociaron esta inquietud al deseo de aprender otros idiomas, en particular el inglés. La totalidad de los adolescentes entrevistados expresó que la escuela primaria debería dictar Inglés como materia curricular. En sus respuestas, se ponen de manifiesto las inquietudes intelectuales de estos jóvenes, quienes no sólo no ven una oposición entre la cultura originaria y la occidental dominante, sino que las ven como complementarias y como necesarias para una mejor inserción laboral en el futuro.

“Me gustaría que se enseñe en la escuela primaria, aymara y también inglés, por el turismo más que nada.”

Adolescente varón kolla

“Sí, inglés, francés, portugués. Porque ahora viene mucho extranjero acá y para poder comunicarse así.”

Adolescente varón kolla

La situación en las comunidades mapuche estudiadas es algo diferente. Tanto padres como jóvenes parecen tener un menor conocimiento sobre su cultura de origen, al menos en aquellos aspectos vinculados a tradiciones, celebraciones y rituales. Si bien entre los kolla ya se había puesto de manifiesto una identificación cultural basada en las formas de hacer y de trabajar en el campo y en el contacto con la naturaleza, entre los entrevistados mapuche estos contenidos son los dominantes. En una de las comunidades mapuche, la identidad local no sólo se define por la actividad agropecuaria (sembrados en las chacras y la crianza de ovejas), sino también por las referencias a las tierras comunales heredadas por los antepasados. La protección de las tierras en donde se encuentra asentada esta comunidad constituye uno de los aspectos centrales que definen su identidad.

En contraste con lo observado entre los kolla, en las comunidades mapuche los padres acuerdan en que la escuela ha tenido un rol bastante reducido en lo que respecta a la transmisión de conocimientos vinculados a la cultura ancestral. Lamentan que no cumpla un papel más activo para preservar la cultura nativa, aunque puestos en la posición de definir los aspectos de la cultura mapuche que la escuela debería preservar, las propuestas son bastante disímiles.

“Me gustaría que la escuela enseñe historia y cosas del pueblo mapuche, cosa que no hace.”

Madre mapuche

“Quisiera que les enseñen a hacer artesanías, que les enseñen cosas del campo, de la ganadería, del hilado, tejido de ponchos, de peleras, mantas, etcétera. No hay proyectos sobre eso.”

Padre mapuche

“Vivimos en el campo, en una comunidad y hay que saber cosas de la comunidad. Por ejemplo, el curanto, el asado y cabalgata de caballos

cuando vienen los turistas y así cosas. Mi papá hace curanto, en febrero empiezan a hacer.”

Madre mapuche

“Lo que se ve, lo que se trabaja. Los animales, el sembrado. Después, eso nomás, porque no hay otra cosa.”

Madre mapuche

“Muy poco enseñan [de la cultura y las tradiciones mapuche], porque ellos tendrían que como nosotros antes, antes nos enseñaban a nosotros, a las niñas por ejemplo, enseñaban corte y confección, a tejer, todas esas cosas así. Y a los chicos le hacían taller. Era mejor que ahora, ahora me parece que no.”

Madre mapuche

“En la primaria no les enseñan casi nada de la cultura. A veces viene alguno y enseña pero se va y todo se pierde.”

Madre mapuche

En alguna medida, muchos padres están demandando que la escuela supla una función que ellos no pueden cumplir porque han perdido contacto con sus raíces. Cuando la escuela hace propio este reclamo y desarrolla actividades, los padres muestran aprecio e interés por las iniciativas:

“El otro día, cuando festejaron, hubo una fiestita aquí de los chicos y le mostraron una película de otra comunidad así pero del campo, y eso estuvo lindo. Yo también vine a verla y me gustó. De una, mapuche, no me acuerdo el nombre no se me viene a la mente, pero era defender sus tierras también y le mataron de muy chico, algo así. En ese sentido estaban, pero no le enseñan otras cosas.”

Madre mapuche

“Recién ahora estamos sabiendo un poco más, porque acá hubo un encuentro en la escuela, es como que ahora recién estamos empezando a reconocer la comunidad. Esto es algo importante, porque los chicos preguntan y nosotros no tenemos mucha información.”

Madre mapuche

Entre los adolescentes, esta pérdida de identificación con la cultura mapuche es aún mayor que entre los adultos. Si bien se reconocen como descendientes del pueblo mapuche, son pocos quienes se identifican con él. Ellos expresan su deseo de que se mantengan algunas tradiciones:

“Lo que me contó mi papá es que antes acá todos eran mapuches, y siempre se hacían celebraciones, y los padres les contaban y les hacían orar en mapuche. Y después de a poco se fue perdiendo la costumbre, y ahora de vuelta la están remando.”

Adolescente varón mapuche

“Tradiciones como la rogativa, el Camarucu, la medicina mapuche. Allá en el campo, el abuelo y la abuela hacen esas medicinas y son efectivas.”

Adolescente varón mapuche

“La lengua mapuche, las rogativas, por ejemplo. En las rogativas hablan en mapuche, es como una religión.”

Adolescente mujer mapuche

“Cuando hablan del Camarucu es para pedir lluvia o algo similar. Me lo contaba mi padre cuando era chico. Yo nunca lo vi, ni se habla más de eso, pero lo recuerdo.”

Varón mapuche

Es frecuente que se desconozcan las tradiciones y se las confunda con aspectos más típicos de las costumbres de las áreas rurales:

“Tradicionalmente acá es el asado, tomar mate, vos llegás a una casa así y lo primero que te van a decir es a tomar unos mates. Hay lugares que capaz te invitan un té, acá es el mate.”

Mujer mapuche

Al igual que en el caso de las comunidades kolla, una proporción significativa de los padres querría que se enseñara la lengua mapuche –el mapudungun– en las escuelas. Asimismo, y de manera llamativa, a varios de los adolescentes entrevistados, aun aquellos que sostuvieron que no se identificaban con la cultura mapuche, les gustaría que se enseñara mapudungun en las escuelas.

“A mí me hubiese gustado también que alguno que hable en lengua de acá les enseñen a los chicos de la comunidad, porque mi hijo tiene un libro, todo, y él se entusiasma, quiere aprender a eso. No quiere aprender cosas que no tienen sentido.”

Madre mapuche

“Me hubiera gustado aprender la lengua mapuche para que no se pierda, me hubiera gustado aprender.”

Adolescente mujer mapuche

“Sí, estaría bueno, porque así aprendemos también cómo se hablaba antes. Porque ya no, casi no te llevan mucho el apunte, ya los que hablaban muchos fallecieron, ya no queda gente casi. Tendrían que llamar a las personas que sepan hablar y que den clases para que se aprenda de vuelta, todos los que quieran.”

Adolescente varón mapuche



Capítulo 9

La experiencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes

El ciclo primario

Alrededor de uno de cada tres adolescentes kolla y mapuche repitió alguna vez un grado durante el ciclo primario. En general, los propios jóvenes aludieron a su poca dedicación al estudio, falta de interés o ausencias reiteradas como las razones de su bajo rendimiento y, consecuentemente, de haber repetido.

“Repetí cuarto grado porque no me puse las pilas.”

Adolescente varón mapuche

“Repetí [cuarto grado] porque había faltado y no entraba al aula y me he subido al árbol y la maestra ha hablado con mi mamá y ha dicho que me iba a hacer caer de grado [...]. No entraba, así no iba, al árbol subía ahí, al pino ahí en la escuela; tocaba la campana y al final no entraba yo.”

Adolescente varón mapuche

“No me iba bien, pero porque faltaba mucho y no estudiaba [...]. Tenía vagancia, pero era fácil la primaria. [Repetí] sí, primero y cuarto,

porque no me gustaba ir a la escuela [...]. Ahora tampoco me gusta, pero voy igual.”

Adolescente mujer kolla

Ninguno de los adolescentes manifestó otro tipo de limitaciones, ya sea problemas de comprensión, dificultades para entender al docente, conflictos en el trato con docentes o entre compañeros. Tampoco señalaron problemas económicos o dificultades para afrontar los costos asociados con la asistencia escolar (materiales, vestimenta, transporte). Ninguno vinculó su bajo rendimiento escolar a su dedicación a otras actividades extraescolares. En este sentido, prácticamente todos los entrevistados –hayan repetido o no– respondieron que no trabajaban mientras cursaban la escolaridad primaria. Sin embargo, una indagación más profunda sobre sus actividades cotidianas evidencia la realización sistemática de diversas tareas destinadas a la reproducción cotidiana de sus hogares desde edades muy tempranas. Tal como se ha visto en el capítulo 7, la realización de esta variedad de tareas no es reconocida como “trabajo” sino como “colaboración” o “ayuda”, aun cuando en muchos casos son realizadas de manera regular, y por muchas horas, como lo señalan los siguientes testimonios:

“Sí, a mi papá, con el tractor siempre lo ayudo en el campo. Pero trabajar, no trabajo, no [...]. A las tardes a veces lo ayudo, pero ahora no porque es poco lo que se hace. Ya en agosto, septiembre, así que empiezan las siembras de zanahoria, arveja, perejil, ahí sí ya lo ayudo más y con mi hermano también.”

Adolescente varón kolla

“Cuidaba las cabras... así. Las pastoreo, hay que cuidarlas porque se pueden ir a otros campos.”

Adolescente mujer mapuche

“Ayudaba a mi papá, en el terreno, lo ayudaba a sembrar. Yo salía a las cuatro, cuatro y media salía de la escuela, llegaba a las cinco, me cambiaba, las cinco y media llegaba, hasta las siete. Dos horas y media en el terreno, todos los días. Los fines de semana también lo ayudaba en el terreno también.”

Adolescente varón kolla

“Mi viejo me llevaba al campo y me explicaba cómo trabajar. Siempre me tuvo como su mano derecha, como yo soy el varón más grande.”

Adolescente varón kolla

“Limpiaba la casa, cuidaba a las ovejas. A la salida de la escuela cosechaba frutas, manzanas, hongos [que luego se vendían].”

Adolescente mujer mapuche

El paso a la escuela media: inconvenientes y desafíos

Dado que la oferta educativa de las comunidades que participaron en el estudio se limita a la escolaridad primaria, para continuar estudiando el ciclo medio es necesario asistir a escuelas localizadas fuera de la comunidad. Las escuelas se encuentran a distancias geográficamente accesibles. La única excepción la constituye una de las dos comunidades mapuche, donde hace unos pocos años se inauguró una escuela secundaria que cuenta con albergue. Esto ha facilitado el acceso y la permanencia en el nivel medio no sólo para muchos de los adolescentes residentes de dicha comunidad, sino también para aquellos de pueblos rurales y comunidades aborígenes cercanas, quienes permanecen en la residencia durante la semana y retornan a sus hogares en el fin de semana.

Tal como se ha visto en el capítulo 4, la mayoría de los adolescentes kolla y mapuche inicia el Nivel Medio. La decisión de continuar estudiando constituye, fundamentalmente, una determinación de los padres que es compartida –pero también, en muchos casos, acatada– por los propios adolescentes. Los testimonios de los entrevistados revelan que sus padres han sabido transmitirles la importancia de educarse para poder aspirar a tener un buen trabajo y un mejor futuro. Ellos también reconocen los esfuerzos y sacrificios que han realizado sus padres para poder brindarles más y mejores oportunidades. Asimismo, la escuela y los docentes surgen como actores relevantes que incentivan a continuar estudiando. Como surge de los testimonios, los adolescentes tienen claro que la única posibilidad para acceder a empleos estables y de mayor calificación es a través de la asistencia a la escuela y de la obtención de credenciales educativas.

“Yo quería ir al secundario y mis papás me alentaron un poco, y las maestras te decían que tenías que ir a la secundaria si querías tener una vida.”

Varón mapuche

“En mi casa me dijeron que tenía que ir, y yo quería hacer el secundario también para poder tener más estudio, después hacer alguna carrera. Acá cuando terminamos el séptimo grado nos decían que

había que ir al secundario si queríamos ser alguien y no estar así no más con el rastrojo siempre.”

Adolescente varón mapuche

“Yo decidí seguir estudiando y mis papás también me decían que tenía que seguir estudiando. Claro, porque ninguno de ellos había terminado la secundaria, querían que algún hijo de ellos que termine, que aproveche que tenía la escuela acá [...]. Es importante terminar quinto para poder tener un trabajo que me sirva. Generalmente, algunos trabajos te exigen el secundario completo.”

—¿Y los maestros qué decían?

“Casi todos los maestros decían que vayamos al secundario.”

Adolescente varón mapuche

“Porque... claro... mi mamá trabajaba de empleada pública, era de limpieza del hospital y todo eso y ella no quería que yo sea, que no siga así como hizo ella de no estudiar y estar trabajando como empleada pública o algo.”

Adolescente mujer mapuche

“Lo decidimos con mi viejo, porque mi hermana había terminado y mi viejo me decía: ‘Si vos no estudiás, ¿qué vas a hacer? No sos nada’, y bueno me embalé y seguí.”

Adolescente varón kolla

“Mi mamá me dice que estudie para tener trabajo, para que no me quede así como ella...”

—¿Cómo?

“Porque ella no siguió, terminó séptimo grado y se quedó embarazada y no alcanzó a terminar... a hacer el secundario. Tenía ganas de hacer el secundario y no alcanzó. Así que me dijo que tengo que estudiar.”

Adolescente mujer mapuche

“Y yo estudié porque se abrió el secundario acá, porque mis hermanas ya estaban estudiando en [nombre de localidad] y ya costaba mucho eso, o sea que yo no me podía ir también, porque no daba la plata para

tanto, así que justo se abrió acá y pude seguir [...]. Mis viejos siempre fueron así de pelearla mucho, de trabajar mucho, pero siempre fue por muy poco: siempre, siempre, siempre fue de pagársele poco, cuando mi papá no trabajaba, que estuvo con problemas de salud, mi mamá con ciento cincuenta pesos tenía que mantener la casa y a mis hermanas en [nombre de localidad]. Y a mí me gustaría tener tanto aguante como tuvieron ellos, pero no trabajar en las condiciones que trabajaron ellos.”

Adolescente mujer mapuche

La importancia que se otorga a la educación se refleja en la elección de la escuela. En tres de las cuatro comunidades que participaron en el estudio, los adolescentes tienen –a distancias relativamente similares– varias escuelas secundarias a las que pueden asistir. Como suele ocurrir, las escuelas gozan de distinta reputación y a una en particular se la identifica como “la mejor”, “en la que se aprende más”, aun cuando en muchos casos también se la asocia con mayor necesidad de dedicación. De esta manera, fueron varios los adolescentes que indicaron haber elegido la escuela en la que “se aprende más”, o que “es la mejor”, particularmente entre los kolla.

Sin embargo, la transición a la escuela media fue para la mayoría de los adolescentes una experiencia difícil, en particular, por la preparación específica que traían de la escuela primaria, que, para muchas de las nuevas materias, les resultó insuficiente y los hacía sentirse menos preparados que sus compañeros.

“Me fue más o menos [en el secundario]. Me costó bastante al principio, porque no entendía, después fui entendiendo... Me llevé varias materias pero las di bien.”

Adolescente varón mapuche

A pesar de no haberse llevado materias, otro de los entrevistados manifiesta:

“Al principio no entendía bien en la secundaria porque no me habían enseñado la historia, geografía...”

Adolescente varón mapuche

Otro varón mapuche contó que su cuñado, docente de primaria, lo había ayudado en sus difíciles primeros pasos en la secundaria. Y que la familia le insistió para que no abandonara.

Sin embargo, las dificultades académicas a las que se enfrentan los adolescentes en el pasaje al ciclo secundario son generalmente sorteadas exitosamente. En efecto,

cuando se indaga más específicamente el rendimiento a lo largo de sus estudios, se encuentra que la mayoría no se ha llevado ninguna materia y quienes sí lo han hecho las han aprobado oportunamente. Esto sugiere que el paso por la escolaridad primaria, aun cuando no los haya formado en la totalidad de los contenidos necesarios para emprender los estudios del nivel medio, sí los ha equipado de una conducta y práctica para el estudio que les permite adaptarse y equipararse al resto de sus compañeros con relativa celeridad.

Otro factor que contribuye a facilitar la transición al nivel medio es contar con una red más amplia de personas a quienes pueden recurrir para asistencia escolar, que incluye a hermanos y familiares, y a docentes tanto de las escuelas medias como también de las escuelas primarias. Fueron muchos los adolescentes que indicaron que sus profesores suelen ayudarlos cuando lo necesitan.

Además, los adolescentes mapuche que residen en albergues escolares cuentan con una estructura horaria en la que tienen garantizado no sólo un tiempo de estudio sino también de tutoría.

El trato con compañeros y docentes

Como se ha señalado, los adolescentes de las comunidades que participaron en el estudio deben enfrentar un conjunto de dificultades para permanecer en el sistema educativo. Si bien tanto sus padres como ellos tienen aspiraciones elevadas, la realidad no siempre los acompaña. Habiendo analizado los obstáculos socioeconómicos y los referidos estrictamente a lo educativo, se considerarán ahora los que tienen que ver con los vínculos sociales dentro de la escuela y los sentimientos que pueden generar. Concretamente, interesa determinar en qué medida estos adolescentes se sienten discriminados tanto por los compañeros como por los docentes cuando concurren a escuelas medias que están fuera de sus comunidades de origen.

Para ello se indagó en el trato de sus docentes hacia ellos. Las respuestas obtenidas fueron muy similares entre los adolescentes de las comunidades kolla y mapuche. La gran mayoría respondió que nunca se sintieron discriminados y que los docentes tratan de manera similar a los alumnos que son de las comunidades y a los que no lo son.

“Todos los profesores son igual en el trato.”

Adolescente varón kolla

“Nunca tiran por uno por otro, siempre igual.”

Adolescente mujer mapuche

Algunos jóvenes entrevistados hicieron alusión a un trato diferencial, pero en sentido positivo:

“Sí, nos tratan igual. Los que viven lejos tienen alguna ventaja porque quizás llegan tarde por los colectivos, o los dejan ir más temprano.”

Adolescente varón kolla

“No, a todos igual tratan ellos. Por ahí a nosotros a veces nos ayudan los profesores, porque por ahí nos cuesta un poco más entender o por ahí... o sea, a todos tratan igual y a veces algunos a nosotros nos ayudan”.

Adolescente mujer kolla

Si bien en ningún caso los entrevistados manifestaron indicios de sentirse discriminados por los docentes debido a su condición étnica, algunos indicaron que ciertos docentes propinan un trato desigual a los alumnos en base a su nivel socioeconómico o al estatus social de sus familias. Tanto alumnos kolla como mapuche hicieron alusión al favoritismo que tienen algunos docentes cuando se trata de alumnos que son hijos de personas conocidas o de relevancia política. Los adolescentes que señalan esta situación son cuidadosos a la hora de alertar que se trata sólo de algunos docentes:

“Hacen diferencias porque algunos chicos son hijos de los directores o de los preceptores; los profesores a esos los tratan más bien. Y a los que vienen del campo o de otros lados, casi no. Algunos profesores, y otros no, otros tratan bien a todos.”

Adolescente varón kolla

“Yo tengo un amigo que viene de Huacalera, y le gusta estudiar, tiene buenas notas. Hay otros chicos que no les gusta estudiar y sus padres tienen plata, van en camioneta, tienen de todo... y a veces es como... si lo estarían discriminando a él porque no tiene lo que ellos tienen [...]. Algunos tuvieron la suerte de que su papá pudo estudiar, se hizo abogado, doctor, y esas cosas. En cambio, algunos no tenemos la misma suerte.”

Adolescente varón kolla

“En la XXX, dicen que hacen diferencias a los estudiantes ‘hijos de...’, que no importa si se esfuerzan o saben y sacan buenas notas. Hay

chicos que están en mejores condiciones de ser abanderados, pero siempre son o los hijos de profesores, o del intendente, etc.”

Adolescente mujer kolla

“En mi curso son tres alumnos de El Bolsón y el resto de comunidades o lugares del campo, alejados. En el otro quinto año son todos de El Bolsón. El director hace algunas diferencias, en el otro hay más atenciones y en el nuestro es como que lo que decimos se lo lleva el viento. Los padres del otro quinto son amigos del director; en cambio los nuestros viven lejos y muchas veces no pueden venir a la escuela.”

Adolescente varón mapuche

Aunque son muy pocos, algunos adolescentes sostuvieron que ellos mismos se automarginan debido a que se sienten en inferioridad de condiciones en cuanto a su nivel académico. Éste fue un aspecto que también mencionaron algunos jóvenes kolla, quienes sostuvieron que tenían más dificultades que el resto de los alumnos en algunas materias por falta de formación previa recibida en el primario.

“Siempre nos hablaban por igual, te trataban por igual, pero vos sentís que tenías menos estudio. Ellos [por los alumnos que no provienen de áreas rurales] siempre sabían más. Empecé en cero, el primer año me costó mucho, yo sufrí mucho.”

Adolescente varón kolla

“Hay problemas a veces porque los chicos de aquí saben más que los chicos del campo. Andan en la ciudad, los del campo son más tímidos.”

Adolescente mujer mapuche

De acuerdo con sus experiencias, tanto adolescentes kolla como mapuche consideran que el trato con los compañeros es cordial. Ninguno de los entrevistados hizo referencia a la condición étnica como motivo de burla, conflicto o discriminación. Sin embargo, nuevamente se puso de manifiesto la distinción entre quienes vienen “del campo” y quienes no. Este contraste se manifiesta de diversas formas en las cuatro comunidades de acuerdo con su especificidad. En una de las comunidades mapuche, la distinción se efectúa entre los alumnos del propio pueblo y aquellos que vienen de otros parajes y viven en la residencia estudiantil. Vale mencionar que entre unos y otros, hay algunos estudiantes de origen mapuche, por lo cual la pertenencia étnica no es el único aspecto

que los distingue. En el caso de las comunidades kolla, la distinción está dada entre quienes son de Humahuaca y quienes vienen de parajes cercanos para cursar la secundaria.

“La mitad más o menos del curso son aledaños de acá del campo y la otra mitad del pueblo. No tenemos problemas entre los grupos.”

Adolescente mujer mapuche

“Hay buena relación con los compañeros, son chicos humildes, y hay buena relación entre todos, no se andan peleando ni pegando.”

Adolescente mujer kolla

“Hay problemas a veces porque chicos de aquí saben más que los chicos del campo. Andan en la ciudad, los del campo son más tímidos.”

Adolescente mujer kolla

“Mayormente [vienen chicos] de acá, y alguno que otro de las comunidades. Claro que hay problemas, porque como que te discriminan un poco porque vos sos del campo... Lo notás porque no te hablan lo mismo, se hablan entre ellos y a vos te dejan a un lado.”

Adolescente mujer kolla

“Mis amigos son principalmente los de la residencia; con los que no son de la residencia me llevo bien, pero no somos amigos. Yo no me ando peleando y eso, yo no me peleo con nadie, pero amigos no somos.”

Adolescente varón mapuche

Las dificultades para continuar estudiando

La deserción escolar durante el ciclo medio no es muy frecuente, particularmente entre los adolescentes de las comunidades kolla. Las familias en todas las comunidades estudiadas deben desplegar una serie de estrategias y realizar múltiples sacrificios con el propósito de que sus hijos continúen estudiando. Del conjunto de testimonios, tanto de padres como de los propios adolescentes, es posible resumir los principales motivos de abandono educativo.

El primero, sin duda, se refiere a las dificultades familiares para hacer frente a los gastos que implica enviar a los adolescentes a las escuelas medias. Las demandas de

vestimenta, materiales y transporte constituyen una pesada carga en los ya magros presupuestos familiares. Cabe señalar que se trata de familias que no reciben beca escolar.

El segundo motivo es el bajo nivel de enseñanza recibido en la escuela primaria. Con frecuencia se señala que al comenzar a cursar la escolaridad media, los estudiantes de las comunidades sienten dificultades para poder mantener el ritmo. Pasan de un contexto escolar contenido, con pocos maestros, a uno caracterizado por la mayor impersonalidad, cursos numerosos, mayores exigencias y un nivel académico más elevado.

El tercer motivo de abandono educativo, ligado al anterior, se vincula con las dificultades de aprendizaje. Algunos padres señalan que a sus hijos en particular les costaba mucho estudiar o seguir el ritmo que impone el secundario. A diferencia de los casos anteriores, para ellos las dificultades de rendimiento de sus hijos son de carácter cognitivo y no consideran que tenga que ver con la escuela (primaria o secundaria).

El cuarto motivo se relaciona con el surgimiento de alguna oportunidad laboral que conspira con frecuencia contra la continuidad educativa, particularmente en las familias con muy escasos recursos. La posibilidad de obtener un ingreso propio en vez de constituir una carga para la familia aparece entonces como otra de las razones esgrimidas para abandonar el secundario.

Un quinto motivo, particularmente en el caso de las mujeres, es el embarazo precoz. Si bien con escasa frecuencia en las comunidades estudiadas, algunas adolescentes debieron abandonar la escuela cuando se convirtieron en madres.

Finalmente, una sexta razón de abandono escolar es la pérdida de entusiasmo, ganas o gusto por estudiar por parte de los adolescentes. Si bien, una gran parte de ellos considera que su obligación es seguir estudiando –ya sea por propia motivación o debido a un mandato familiar–, hay quienes abandonan por falta de interés.

“A mí me gustaba que estudie. Ella también quería estudiar. Y bueno, habrá sido muy importante, pero qué vamos a hacer: si no se podía, no se podía. No podía estudiar y trabajar.”

Madre mapuche

“Yo había mandado las dos chicas [hijas mayores]. Primero mandé una cuando salió de acá del primario, porque no había secundario todavía. Así que, bueno, eso fue problema de eso, que no quisieron estudiar y bueno igual, ahora tampoco estudian. Y yo quise mandarlas a estudiar a alguna, pero no hubo caso.”

Madre mapuche

Asimismo, los propios adolescentes son explícitos en relación con los problemas que enfrentaron para mantener el ritmo académico impuesto por las escuelas medias:

“Yo quería estudiar en la secundaria; lo que pasó es que después volví a repetir, y entonces ya... ya estaba ya.”

Adolescente mujer kolla

“No, me costaba mucho, no entendía y me iba quedando así...”

Adolescente varón mapuche

Llegar a estudiar: las dificultades cotidianas para la asistencia escolar

Uno de los obstáculos para la continuidad del proceso educativo se vincula con las dificultades de traslado. Si bien las escuelas medias no se encuentran localizadas a una distancia significativa, ello no implica necesariamente que sean accesibles. En una de las comunidades mapuche, situada en un pueblo relativamente aislado, hasta hace muy poco no contaban con una escuela secundaria en donde los niños pudieran continuar estudiando. Por lo tanto, era bastante frecuente que los adolescentes que querían hacerlo fueran enviados a ciudades relativamente cercanas con una mayor oferta educativa. Esto implicaba para las familias una serie de gastos adicionales, ya que debían costear vivienda, alimentación y materiales de estudio. Algunos de los padres consideraban que la manera de brindar apoyo y, a la vez, tener mayor control era acompañar a los hijos. Uno de los entrevistados relata cómo decidieron que su mujer y sus dos hijos se mudaran a una ciudad cercana, para que la hija continuara el secundario, mientras él permanecía en el pueblo trabajando:

“Era muy duro, vivíamos separados, a veces viajaban ellos, y a veces yo, pero también era costoso porque había que pagar el alquiler y los gastos allá, y mantener la casa acá, más los viajes, se hacía difícil.”

Padre mapuche

Algo similar ocurre en las comunidades kolla. Si bien las escuelas secundarias se encuentran relativamente cerca, los adolescentes deben recorrer varios kilómetros a pie o en un transporte público sin una frecuencia apropiada. Por dicho motivo, varias de las familias entrevistadas han optado por alquilarles una pieza para que asistan a la escuela y durante los fines de semana retornen a sus casas.

“Nada... O sea mi mamá quería pero ya no nos podía pagar el alquiler y había que ayudar también con la platita, entonces me volví y empecé a trabajar en la construcción.”

Adolescente varón kolla

“Me gustaría, sí [retomar el secundario]. Lo que necesitaría más que nada es un transporte. Iba al Polimodal de Humahuaca y tenía que ir y venir todos los días, y era difícil ya, y después alquilaba allá, pero era mucho gasto.”

Adolescente varón kolla

Los planes a futuro de los adolescentes

Para examinar cómo se visualizan y se proyectan los adolescentes en unos años, cómo perciben su futuro educativo, laboral y familiar, se le preguntó a cada uno de los entrevistados cómo se imaginaba dentro de diez años.

Las respuestas fueron variadas con respecto a su nivel de detalle. Algunos describieron con precisión dónde estarían viviendo, si ya habrían o no formado pareja, si ya habrían tenido hijos y cuántos. También algunos se refirieron a los estudios y a sus empleos, es decir, proyectaron si habrían logrado graduarse de una carrera terciaria o universitaria, y el tipo de ocupación que estarían realizando.

Las apreciaciones que tienen los adolescentes sobre su futuro no sólo son razonables sino que se fundan en las oportunidades y recursos con los que cuentan. Toman en consideración los avances concretos que podrán efectuar en términos de una carrera educativa y conocen las alternativas que les ofrece el mundo del trabajo.

Puestos a describirse de aquí a una década, sólo un número acotado de jóvenes se ve graduado en la carrera o trabajando en la profesión deseada. La mayoría, en cambio, se describió en ocupaciones con menores demandas educativas, tales como profesor, enfermero, radiólogo o policía. Para alcanzarlas, habrían estudiado en profesorados o institutos próximos a las localidades donde residen, para evitar largos o costosos traslados. Ellos se imaginan enseñando frente a una clase, trabajando en un hospital o un centro de salud, o en algún destacamento.

Otro grupo, en cambio, aspira a tener un empleo estable, sin poder precisar una ocupación concreta. Valoran la seguridad de un empleo previsible, de un “trabajo seguro” que les garantice un salario fijo a fin de mes.

Finalmente, otro grupo proyecta continuar trabajando en el campo, siguiendo la tradición familiar, aunque con una mejor preparación que les permita no tener que sacrificarse tanto como sus padres.

Es interesante destacar que no se observan diferencias en cuanto a las expectativas educativas y laborales de varones y mujeres. Unos y otras por igual planean seguir estudiando y aspiran a poder trabajar y contribuir a la economía de sus hogares. Sólo dos adolescentes mujeres del pueblo kolla y dos del pueblo mapuche enfatizaron únicamente su rol de madre cuando se pensaron a sí mismas en el futuro. El resto, en cambio, incorporó espontáneamente también la faceta educativa y laboral.

Exceptuando a quienes ya han formado familia (o han tenido hijos), prácticamente todos quieren hacerlo a edades relativamente tardías. Esta preferencia se vincula a que la edad para formar una familia, casarse o convivir en pareja, tener hijos –particularmente entre las mujeres–, se supedita a otros objetivos vitales como haber completado una carrera educativa, poseer una vivienda propia o tener empleo e ingresos estables.

“Cuando ya tenga un trabajo seguro, mi casa, ahí me gustaría tener una familia.”

Adolescente mujer kolla

“A la edad que termine todo, cuando yo tenga una profesión, un trabajo seguro. Así cuando tenga un hijo, tenga un hogar mejor tal vez del que yo tuve. Una educación mejor.”

Adolescente varón kolla

Otro rasgo significativo es que tanto varones como mujeres declaran una preferencia por familias pequeñas, es decir, desean tener sólo uno o dos hijos. Son una minoría los que prefieren tener tres hijos o más. De sus relatos se desprende que los adolescentes kolla y mapuche son conscientes de la carga que supone criar más hijos, sobre todo cuando se tienen altas aspiraciones para ellos. Saben de los costos económicos que implica asegurarles una educación, alimentación y vestimenta adecuadas. Así como desean en el futuro formar una familia, son conscientes de que primero ellos mismos, individualmente, necesitan lograr un contexto de estabilidad laboral para luego poder brindarles a sus hijos ese bienestar al que aspiran.

Uno de los aspectos en los que varones y mujeres se diferencian de manera significativa es en los rasgos que enfatizan cuando tienen que caracterizar cómo les gustaría que fuese su pareja. Entre los varones, no se destaca un patrón definido: la mayoría indica no tener preferencias, y unos pocos recalcan algún rasgo físico en particular. Cuando

se les preguntó si preferían que su pareja fuese de la comunidad, la mayoría indicó no tener una preferencia. Sólo uno de los entrevistados mapuche señaló:

“Que sea tirando a mapuche... que tengamos algo en común.”

Adolescente varón mapuche

Las mujeres, en cambio, cuando tienen que describir cómo les gustaría que fuese su pareja enfatizan rasgos de carácter y personalidad. A diferencia de los varones, ellas priorizan que su compañero sea trabajador, responsable, honesto y respetuoso.

“Que trabaje, que sea bueno y responsable.”

Adolescente mujer kolla

“Respetuoso, que no mienta, que sea fiel, y que me ame de verdad.”

Adolescente mujer kolla

“Nomás que sea bueno, que no sea machista. Y que trabaje.”

Adolescente mujer mapuche

“Que haya tenido un estudio [...], que lo haya terminado, que sea respetuoso, que no sea de carácter malo, que enfrente sus problemas, que diga las cosas de frente y que no huya.”

Adolescente mujer kolla

“Ante todo, alguien que respete demasiado las decisiones de la otra persona y que respete que uno se exprese, y después no sé... trabajador y buen compañero.”

Adolescente mujer mapuche

Si bien no son muchas, algunas jóvenes entrevistadas manifestaron abiertamente su deseo de no querer formar una familia propia.

“¿Casada? ¡No! No, hijos todavía no. No sé... Me gustaría ser sola.”

Adolescente mujer mapuche

“Yo no quiero tener hijos, una mujer sola.”

Adolescente mujer mapuche

“No quiero, después no se puede mantener al hijo.”

Adolescente mujer kolla

Por último, estos adolescentes no tienen mayormente intenciones de emigrar en forma definitiva. Algunos mencionan lugares donde podrían seguir sus estudios, pero, en general, se desprende el deseo de continuar viviendo y trabajando en la misma comunidad donde actualmente residen o en alguna otra localidad cercana.

Comentarios finales

El kolla y el mapuche son los pueblos indígenas más numerosos en el territorio argentino. En la actualidad comparten, además, un rasgo común: ambos pueblos han perdido el uso de su lengua originaria. La mayoría de la población mapuche y kolla no habla ni entiende su lengua originaria. Sólo algunos de los habitantes de más edad la recuerdan y emplean, y unos pocos de los más jóvenes la entienden.

La pérdida de la lengua originaria fue el resultado de un largo proceso de aculturación al que se vieron sometidos estos pueblos como efecto colateral de políticas de Estado iniciadas en el siglo XIX. A través de la escuela, generación tras generación, fueron incorporando el español, al punto que hoy se ha constituido en su primera lengua. Tras estas trayectorias históricas de aculturación, y según lo recabado en este estudio, los miembros de los pueblos kolla y mapuche coinciden en que es improbable que pueda recuperarse el uso corriente de sus lenguas originarias, pero tienen la intención explícita de sostener la cultura de los antepasados y creen que la escuela debe desempeñar un papel protagónico en ese proceso.

Tanto el pueblo kolla como el mapuche tienen alcances educativos más elevados que la mayoría de los pueblos indígenas de Argentina y no muy lejanos al promedio nacional. Si bien esta situación es el producto de factores históricos, políticos y sociales, también es resultado de las altas expectativas educativas que tienen los progenitores. Madres y padres en las comunidades kolla y mapuche que participaron en el estudio consideran a

la educación como el principal, si no el único, medio por el cual sus hijos podrán mejorar su situación laboral, y por ende, económica y social. Sin embargo, que la enorme mayoría de los padres tenga altas aspiraciones educativas hacia sus hijos no implica, por un lado, que los desliguen de las tareas de la casa y el campo, ni por otro, que dimensionen realmente el esfuerzo y las acciones necesarias para llevar adelante una carrera.

En particular, el aprendizaje y la realización de las distintas tareas que involucra la manutención del hogar, desde los quehaceres domésticos hasta la siembra y cosecha de alimentos o el cuidado de animales, constituyen actividades y destrezas valoradas por los padres. Para ellos es relevante que sus hijos vayan aprendiendo a realizar las distintas tareas, de manera paulatina, intercaladas con el juego, aunque de ninguna manera en detrimento de su dedicación al estudio: no consideran que estas actividades constituyan un "trabajo".

En estas comunidades participantes, la población de niños, niñas y adolescentes dispone de escuelas para cumplimentar todo el trayecto obligatorio. Las niñas y los niños asisten a la escuela primaria particular de la comunidad, o compartida con otras comunidades, y a los establecimientos de nivel medio que se localizan en el centro urbano más cercano (menos de diez kilómetros de distancia). Sin embargo, esto no implica que las escuelas sean accesibles. Niños, niñas y adolescentes indígenas deben realizar largas caminatas en territorio de montaña o, en el mejor de los casos, abonar transporte público, de muy baja frecuencia de circulación, para llegar a los establecimientos educativos. Especialmente las escuelas secundarias exigen a los adolescentes dejar el entorno rural e incorporarse a la vida urbana, con el costo material y personal que ello significa.

Esto hace que mientras que las escuelas primarias están incorporadas a la vida de la comunidad, las escuelas secundarias siguen exigiendo sortear una distancia mucho más compleja que el simple recorrido de la distancia física. Implica un desarraigo y un esfuerzo de integración que, en general, enfrentan el alumno, en forma personal, y su familia. Esta situación se produce en especial por la condición de ruralidad: la precariedad de los servicios públicos en el área rural resulta determinante.

Las escuelas primarias también reúnen características institucionales más comunes a las escuelas rurales que a su propia condición de intercultural. La infraestructura y los recursos de las escuelas participantes varían en cantidad, calidad y estado de conservación. En todos los casos, quienes disponen de más y mejores recursos lo hacen como resultado de las iniciativas de directivos y docentes, con la participación de los padres de la comunidad. La presencia insuficiente del Estado en el sostenimiento de estas escuelas es manifiesta.

La mayor parte de las escuelas cuenta con personal conocedor y consciente de las características y circunstancias del entorno rural y multicultural en que se desempeña. Lo

que no significa que cuenten con todos los recursos y las herramientas de conocimiento para dar respuesta a ello.

Los proyectos institucionales de las escuelas reflejan estas realidades, pero no el cúmulo de decisiones, estrategias y acciones que los docentes despliegan a diario para dar respuesta no sólo a sus obligaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, sino a todas las acciones que sostienen a una escuela para que funcione: requerimientos de administración que siempre incluyen trámites en centros urbanos; problemas de infraestructura a los que es difícil dar respuesta no sólo en términos económicos sino en términos técnicos, dado que no es fácil hallar personal que quiera realizar el traslado a estas escuelas; atención a los servicios socioeducativos, como el comedor, que constituye en sí mismo un capítulo aparte, tal como se vio en este estudio; las demandas particulares de los niños y sus familias, porque la escuela es la única institución presente en lugares tan remotos, y por tanto, directivos y docentes se constituyen en referente de contacto sobre los más diversos temas.

Ello tiene también su contracara. No todos los docentes asignados aceptan o mantienen por períodos largos los puestos en estas escuelas. La inasistencia y la rotación de docentes son efecto de las dificultades manifiestas que implican trabajar en entornos de estas características y sortear la distancia hasta la escuela.

Las acciones de enseñanza-aprendizaje tampoco se distinguen de otras escuelas rurales, porque si bien los docentes tienen en cuenta ciertos rasgos interculturales y las características de su socialización primaria, los niños y las niñas ingresan en la escuela con el español como primera lengua, lo que no impone el desafío de comenzar enseñando la lengua como en otras comunidades. Sin embargo, directivos y docentes son contundentes al señalar las escasas oportunidades de aprendizaje y estimulación social y cultural que niños y adolescentes tienen fuera de la escuela.

La capacidad de logro de las escuelas primarias de las comunidades es alta. En promedio, las escuelas de las comunidades kolla tienen logros semejantes a los promedios nacionales y provinciales. Por su parte, los logros de las escuelas mapuche superan estos valores.

Las escuelas secundarias son escuelas urbanas comunes que atienden a población de distintos orígenes y lugares, y son los adolescentes indígenas los que realizan el esfuerzo de incorporarse, adaptarse e integrarse a una institución más estructurada, grande y compleja que lo que ellos conocen como escuela.

El ritmo de la jornada escolar, así como la extensión y complejidad del conocimiento también les resultan ajenos. Y en ello, los adolescentes reconocen el especial apoyo que reciben de los docentes, quienes los ayudan, los esperan, les facilitan espacios, responden a sus inquietudes.

La capacidad de logro de las escuelas secundarias a las que asisten los adolescentes de comunidades indígenas varía respecto de las de nivel primario. En el caso de las

comunidades kolla, aumenta la repitencia y se alarga el tiempo, en años, de permanencia en la escuela. Si bien los datos no señalan que haya abandono escolar en frecuencia alarmante, sí ponen en evidencia la gran proporción de alumnos que realiza una trayectoria educativa irregular que implica este nivel.

En las escuelas secundarias a las que asisten estudiantes mapuche, la situación se agrava con el aumento marcado de la repitencia y el abandono, en proporciones que superan ampliamente los valores promedio nacionales. En ambos casos, esta situación no es tan distinta a la realidad que la escuela secundaria atraviesa a nivel nacional, pero sí es diferente a los logros obtenidos por las escuelas primarias de los respectivos pueblos. Parecería que la brecha entre la escuela primaria y la secundaria resulta más difícil de acotar entre los estudiantes mapuche que entre los kolla.

De las políticas socioeducativas, el comedor se constituye en un servicio imprescindible. Tanto en las escuelas de las comunidades kolla como mapuche, el comedor es un servicio considerado indispensable por directivos y docentes porque brinda la principal ingesta que los niños y las niñas realizan diariamente. Desde distintas dependencias del Gobierno, con mayor o menor presupuesto o carga de trabajo para directivos y docentes, según la jurisdicción, el servicio de comedor se brinda en forma estable. Opuestamente, en las escuelas secundarias el servicio de comedor no se implementa, mientras que los docentes han marcado explícitamente en las entrevistas las deficiencias alimentarias de los alumnos y la necesidad imperiosa del comedor. En las escuelas secundarias de comunidades kolla, colectas sistemáticas de docentes y servicios municipales salen a dar respuesta a este problema.

Aun en estas circunstancias, las becas a alumnos son vistas por los directivos como "ayudas", no como un beneficio explícito para garantizar la asistencia a clases o la terminalidad de los estudios. Sin embargo, en el caso del pueblo kolla, y para las escuelas secundarias, el sistema de distribución de becas incluye un relevamiento exhaustivo de necesidades que permitió, en forma colateral, poner de manifiesto situaciones graves de pobreza y abandono, a las que se les pudo dar algún tipo de respuesta.

También en las escuelas secundarias desempeña un papel sustancial en la población indígena la oferta de actividades extracurriculares intensivas y de alta concurrencia de adolescentes, a partir de los programas de Centros de Actividades Juveniles y Todos a Estudiar, implementados por el Ministerio de Educación de la Nación. Aunque no hay registros formales, los directivos afirman que los beneficiarios más frecuentes de estos programas son los adolescentes de comunidades indígenas, a los que se identifica, no por esta condición, sino por ser "los chicos más pobres que vienen del campo y viven en las peores condiciones".

Las escuelas en general no reciben orientaciones pedagógicas concretas y menos aún sobre interculturalidad, según afirman directivos y docentes. Aunque los lineamientos curriculares provinciales incluyen algunos contenidos al respecto, no hay una posición común sobre la concepción de interculturalidad, ni sobre su correspondencia con los contenidos y metodología de la enseñanza. Sus niveles y modalidades de presencia, como su ausencia, dependen de la decisión de cada directivo y cada docente.

Con mayor o menor contundencia, en las escuelas primarias de comunidades kolla, la postura institucional sobre interculturalidad es clara y equilibrada en términos de brindar los conocimientos necesarios para desempeñarse en sociedad, sin perder su identidad cultural. Se la considera indispensable como base para el aprendizaje significativo del resto de los conocimientos. La atención a la cultura originaria impregna la relación con los alumnos, la relación con la comunidad, las comidas servidas en el comedor, las canciones que se cantan, los valores, las costumbres y los significados que se transmiten.

En las escuelas primarias mapuche, en cambio, la atención a la cultura suele ser una elaboración conceptual racionalizada de directivos y algunos docentes, basada en la revisión histórica y la intención de reparación y recuperación cultural.

En las comunidades kolla existe un manifiesto reconocimiento de los padres a las acciones llevadas a cabo por la escuela, tendientes a mantener vivos elementos de la cultura indígena. En contraste con lo observado entre los kolla, en las comunidades mapuche los padres acuerdan en que la escuela ha tenido un rol bastante reducido en lo que respecta a la transmisión de conocimientos vinculados a la cultura ancestral. Lamentan que no cumpla un papel más activo para preservar la cultura nativa, aunque puestos en la posición de definir los aspectos de la cultura mapuche que la escuela debería preservar, las propuestas son bastante disímiles.

En las escuelas secundarias, la mayor parte de las actividades de Educación Intercultural Bilingüe llevadas a cabo forman parte de la exclusiva iniciativa institucional o de un docente en particular. Son acciones de tipo informal y con temáticas que varían según la iniciativa, los conocimientos y los intereses de los propios profesores.

Resulta oportuno señalar que fue unánime la observación de los directivos de las escuelas de ambos pueblos indígenas sobre que sus alumnos no se autoidentifican como miembros de estos pueblos. "No se sienten distintos, ni los docentes los tratan distinto", afirman en manifiesta referencia a que no existe discriminación.

En síntesis, los logros educativos de los estudiantes kolla y mapuche no se alejan de los que en promedio se alcanzan en Argentina, que no son altos respecto de la trayectoria educativa nacional. Sin embargo, para ambos pueblos, lograr la actual escolarización obligatoria implica un gran esfuerzo desde todo punto de vista, más por su condición de rural que por su condición de indígena. Por otro lado, si bien disponer del

español como primera lengua les facilita marcadamente la incorporación a la escuela y la continuidad de los estudios, esto no les garantiza la calidad y oportunidad de los mismos, ni su finalización.

Es necesario fortalecer el concepto de interculturalidad y plasmarlo en estrategias y prácticas de enseñanza, lo que sigue siendo un espacio a construir, mientras las experiencias llevadas a cabo hasta el momento no hacen más que aumentar la heterogeneidad de las propuestas de enseñanza y los logros de aprendizaje. Una base común de criterios y contenidos para el desarrollo y la implementación de la enseñanza con criterios interculturales, así como el rol de la escuela y el alcance de la responsabilidad en su transmisión, aún están pendientes de definición.

Por último, los desafíos de la educación intercultural requieren políticas de asistencia a las familias y a las escuelas, además de un cambio cualitativo en logros y funcionamientos escolares. En este sentido, las políticas de asignación universal y las becas escolares –acción que debe ser revisada y fortalecida– son condiciones necesarias aunque no suficientes para lograr que todos los niños, las niñas y los adolescentes accedan al derecho de una educación 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 materna co-

responsable 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 específicos, 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, el estudio combina diversas estrategias y técnicas de investigación, integrando datos cuantitativos primarios y secundarios con un análisis cualitativo de comunidades. El tipo de abordaje consiste en un estudio colectivo de caso (Stake, 2000), es decir, un estudio en profundidad de cuatro comunidades de los pueblos mapuche y kolla. Las dos comunidades de cada uno de los pueblos fueron elegidas tomando en cuenta dos requisitos necesarios para el estudio:

- ser comunidades en las que residiera un número importante de familias, y
- contar con una escuela primaria dentro de la comunidad, así como también con una escuela de nivel medio relativamente cerca.

En muchos casos se entrevistó a varios miembros de una misma familia. En dichas ocasiones, la información recibida fue ingresada una sola vez, por lo que los resultados que aquí se presentan no contienen datos repetidos ni de familias ni de individuos. De esta manera se obtuvo información de 37 familias residentes en las comunidades kolla donde habitan 59 niños, niñas y adolescentes, y de 41 familias residentes en las comunidades mapuche, donde habitan 93 niños, niñas y adolescentes de entre cinco y diecinueve años de edad.

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 integrador de los nudos críticos y de los determinantes de la situación educativa en la que se encuentran los pueblos indígenas 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*, aporta mayor rigor, complejidad, profundidad y riqueza al 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 y 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 estudiada se recolectó simultáneamente información referida a ella misma, los hogares, las instituciones escolares que atienden a su población, 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, grupos focales y evaluaciones de ejercicios realizados en clase por alumnas y alumnos de distintos grados.

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

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

Padres y madres con niños, niñas y adolescentes en edad escolar fueron entrevistados con el propósito de examinar la situación social, económica y educativa de todos los miembros del hogar, conocer las experiencias educativas de sus hijas e hijos, y dar cuenta de sus valoraciones y expectativas en torno a la educación de éstos. La indagación también incluyó sus opiniones acerca de la escuela y los docentes, los vínculos que mantienen con la institución escolar y los principales problemas que perciben en los niños, las niñas y los adolescentes.

Asimismo, en cada comunidad se entrevistó a adolescentes (mujeres y varones de quince a diecinueve años de edad) 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. Finalmente se les consultó sobre sus planes y expectativas a futuro.

Además de las entrevistas individuales a 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 53 entrevistas individuales en profundidad a padres, madres y jóvenes en las comunidades kolla y la misma cifra en las comunidades mapuche. Las entrevistas permitieron recolectar información social, económica y demográfica referida a 193 individuos en las comunidades kolla y a 207 individuos en las comunidades mapuche.

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 grillas estandarizadas sobre el estado general de la escuela.

Mediante entrevistas con docentes, asistentes docentes aborígenes y directivos, se examinaron aspectos de su formación y trayectoria, de la gestión de la institución escolar, así como pedagógicos y sociales. Se indagó acerca de las particularidades del trabajo en comunidades indígenas desde sus perspectivas, y 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.

Mediante las observaciones de clase se examinaron las prácticas docentes y la dinámica de clase, incluida la participación de los niños. Los ejercicios realizados con alumnas y alumnos permitieron evaluar su comprensión lectora. Ambas estrategias fueron integradas en el examen de los procesos de alfabetización que se desarrollan en las escuelas que participaron en el estudio.

Finalmente, mediante las grillas estandarizadas se relevaron el estado edilicio y la infraestructura (tamaño medio de los cursos, existencia de patio, estado general de las aulas), los recursos técnicos (número de computadoras, libros, materiales escolares y didácticos, entre otros) y asistenciales (becas, comedores escolares), así como la cantidad

de docentes, la relación alumnos-docentes, el porcentaje de docentes calificados y la antigüedad en la docencia y en la escuela.

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, la problemática juvenil y la situación educativa de niños, niñas y adolescentes.

El estudio realizado concibe a las comunidades como entidades únicas y complejas, y su examen involucra el análisis de una serie de niveles, contextos e informantes. Así, por ejemplo, para comprender el proceso de abandono escolar, se examinan en forma simultánea los condicionantes socioeconómicos familiares, las valoraciones y expectativas educativas de las familias, las actividades económicas y domésticas que realizan, los apoyos institucionales con los que cuentan y el rendimiento escolar de los niños. En cambio, para dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de las comunidades, se registran de forma sistemática los contextos escolares, los recursos con los que cuentan las escuelas, los discursos docentes sobre la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y la educación intercultural (y bilingüe), y un examen concreto de la dinámica en las aulas y del rendimiento de los alumnos.

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.

