



Aprender 2018

SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS

Desafíos de la diversidad
cultural en la escuela primaria

LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS



SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS

Desafíos de la diversidad
cultural en la escuela primaria

LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS

Título original:

Los aprendizajes
de niños y niñas indígenas
Todos los derechos reservados

Secretaría de Evaluación Educativa,
Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología,
Presidencia de la Nación

[https://www.argentina.gob.ar/educacion/
evaluacion-educativa](https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa)

2019 - Secretaría de Evaluación Educativa,
Pacheco de Melo 1826, Ciudad Autónoma
de Buenos Aires, Argentina

Primera edición:

diciembre de 2019

ISBN: 978-987-784-178-7

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impresión y encuadernación: BOLDT Impresores

Impreso en Buenos Aires, Argentina

Printed in Argentine

Nota:

La Secretaría de Evaluación Educativa considera importante el uso de un lenguaje que no discrimine por género. Dado que aún no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con la finalidad de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y el masculino en simultáneo, se optó por emplear el genérico tradicional masculino. Las menciones en genérico representan a todos los niños y niñas, sean estos varones, mujeres o no tengan género definido, salvo cuando se especifique lo contrario.

Autoridades

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro Finocchiaro

Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Manuel Vidal

Secretaría de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Oscar Ghillione

Secretario de Políticas Universitarias

Pablo Domenichini

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes Miguel

Créditos

El presente informe fue elaborado por especialistas de Fundación Quántitas en colaboración con el equipo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

COORDINACIÓN

Secretaría de Evaluación Educativa

Elena Duro

Directora Nacional de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

María Cortelezzi

AUTORES

Martín Scasso

Mariano Jaureguizahar

Gerardo Bortolotto

Edición

Asunción Fagni

Marianela Rosas

Diseño editorial

Emiliana García

Julieta Jiménez

Índice

Introducción	8
Identificación y caracterización de los estudiantes descendientes de pueblos indígenas	11
El acceso al sistema educativo y las trayectorias escolares	22
La identificación de escuelas indígenas y las características de la oferta educativa	27
Desempeños en Aprender 2018	32
Clima escolar	39
Conclusiones y hallazgos del estudio	42
Referencias bibliográficas	45

Introducción

El derecho a la educación ha constituido una de las reivindicaciones centrales de los pueblos originarios de la Argentina en los últimos siglos. Esta lucha es clave no solo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente, sino también como un medio para garantizar el pleno goce de los derechos humanos individuales y colectivos (Naciones Unidas, 2005).

Existe un consenso amplio de que la incorporación de una dimensión multicultural en la educación es fundamental para la construcción de las democracias plurinacionales del siglo XXI, dado que tiene la doble misión de enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia respecto de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos (Del Popolo, 2017).

Los desafíos que se presentan en la persecución de estas metas son amplios y complejos, si se considera que en Argentina existen diferentes pueblos indígenas, que se caracterizan por su diversidad demográfica, social, territorial y política (INDEC, 2015), comunidades asentadas en parajes rurales aislados o insertos en grandes urbes. Una población que a simple vista puede parecer homogénea, pero está atravesada por múltiples diversidades.

Si bien se constatan avances significativos respecto de las oportunidades de acceso de los niños, las niñas y jóvenes indígenas al sistema educativo, las desigualdades étnicas, generacionales y de género persisten, tanto en el país como en toda América Latina (CEPAL, 2014). Tanto los indicadores educativos como los socioeducativos suelen coincidir en arrojar los valores más críticos en las poblaciones indígenas o en las zonas donde residen.

Se constatan los avances realizados por el país en materia de derecho a la educación de los pueblos indígenas y en la existencia de marcos normativos más propicios (Alonso 2007, Consejo Federal de Educación 2010, Hecht y Ossola 2016, CADPI 2017). Pero también hay un consenso en torno a las dificultades y escasos avances en términos de lograr consolidar las transformaciones necesarias para hacer efectivos esos derechos.

Investigaciones recientes realizadas en comunidades indígenas toba, wichí, kolla, mapuche y mbyá-guaraní han puesto de manifiesto los desafíos que presenta la alfabetización en niños y niñas que ingresan a la primaria con escaso o nulo conocimiento del español, donde la gran mayoría de los docentes no maneja la lengua nativa. Los procesos fallidos de incorporación de la lectoescritura se expresan en dificultades para dominar los procesos básicos de alfabetización aún en una edad avanzada. Adicionalmente, el enfoque predominante de enseñanza concibe al uso escolar de la lengua nativa como un medio para facilitar la apropiación del español, situaciones que no representan una enseñanza bilingüe en un sentido estricto (UNICEF, 2009).

En la dimensión que refiere a los marcos normativos, a partir de 1983, con la vuelta de la democracia, los movimientos indígenas se revitalizaron y lograron importantes objetivos, como la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en 1985 con el objetivo de proteger y apoyar a las diferentes comunidades.

El año 1994 constituye un hito en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en Argentina, vinculado a la Reforma de la Constitución Nacional. Allí se reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y, por lo tanto, la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad argentina. En el artículo 75, inciso 17, se establece el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en el año 2006, consagra a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Se entiende como modalidad “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (Artículo 17).

En este marco, la Ley establece la responsabilidad del Estado en crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas, garantizar la formación docente específica, promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros (artículo 53).

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).

El marco generado por la LEN dio lugar a que en el año 2010, a través de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 1119/10, se reconozca al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) – creado en el 2007 – como entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional, y la Resolución 119/10, que aprueba el documento de lineamientos generales para la implementación de la Modalidad de EIB “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”.

En el plano internacional, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas de la ONU son los antecedentes de adscripción del país en marcos normativos y jurídicos que habiliten el reconocimiento de los derechos de la población indígena.

En este marco, el presente documento se inserta a partir de la convicción de que la información estadística actualizada y precisa sobre la población indígena contribuye a favorecer el avance hacia el cumplimiento efectivo de sus derechos, brindando recursos que permitan conocer con mayor precisión la situación educativa de la población infantil, sus condiciones de vida y las inequidades que los afectan, y facilitar la formulación de políticas educativas inclusivas.

Con este objetivo, se presenta a continuación un conjunto de datos e indicadores obtenidos del dispositivo Aprender 2018, seleccionados cuidadosamente para perfilar los principales logros, desafíos y disparidades.

El trabajo se enmarca en una propuesta operativa de identificación de estudiantes indígenas a partir de los instrumentos disponibles en Aprender, tomando plena conciencia de las enormes dificultades y tensiones que implica esta operación. También se propone un ejercicio de identificación de escuelas Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de criterios operativos organizados sobre la información disponible. Cabe señalar que estos ejercicios no se orientan a postular estimaciones precisas y exhaustivas sobre las escuelas y estudiantes indígenas. Por el contrario, se enfoca exclusivamente en ofrecer herramientas estadísticas accesibles para caracterizar tendencias y disparidades, con la cautela que demanda la imperfección característica de toda información agregada.

Se describe a la población bajo estudio y se perfila su distribución geográfica a partir de los indicios que brindan algunas respuestas a los cuestionarios, con particular énfasis en algunos aspectos asociados a sus condiciones de vida.

Dado que el cuestionario Aprender 2018 incluyó en su diseño una batería de preguntas específicamente orientadas a la caracterización de la oferta educativa destinada a la población indígena, se avanza en una descripción de la existencia de una serie de recursos básicos para la enseñanza.

Se abordan los desempeños de los estudiantes en las pruebas Aprender en clave de disparidad, para dimensionar las brechas asociadas estadísticamente a ciertas características, y establecer alertas cuando las mismas asumen valores críticos. Asimismo, se abordan particularmente algunas dimensiones vinculadas al bienestar emocional de los estudiantes, particularmente en el clima escolar y la existencia de situaciones de discriminación.

El trabajo se organiza en cuatro apartados: la identificación y caracterización de los estudiantes indígenas que participaron de Aprender 2018, el perfil de acceso y tránsito por los niveles educativos obligatorios, la caracterización de la oferta de Educación Intercultural Bilingüe, y los resultados de Aprender. Este último apartado incluye tanto una descripción de los desempeños de los estudiantes como aquella información complementaria que permite perfilar algunos aspectos del clima educativo.

Se espera mediante este documento constituir un aporte para posicionar los desafíos que presenta la inclusión de la población indígena en el nivel primario, alertar sobre la magnitud de las brechas existentes, y establecer un marco de referencia para estudios que profundicen en algunos aspectos abordados en este estudio. Y, por sobre todo, que contribuya a alimentar y fortalecer aquellos diagnósticos que constituyen el punto de partida de las decisiones de política educativa.



Prof. Elena Duro

Secretaria de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y
Tecnología de la Nación

Identificación y caracterización de los estudiantes descendientes de pueblos indígenas

La medición de la población indígena constituye en América Latina un desafío complejo, donde se entrecruzan criterios estadísticos, demográficos y sociohistóricos. Se manifiestan dificultades para lograr una definición clara de qué se entiende por pueblos indígenas, y una consecuente identificación estadística acorde. Recientemente, se ha avanzado en la construcción de diagnósticos consensuados en los países de la región (Peyser y Chackiel 1993, CEPAL 2011, Del Popolo 2018).

A pesar de ello, aún no se sabe con exactitud la cantidad de personas que pertenecen a pueblos indígenas en Argentina. 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, constituyó un hito en la historia estadística del país, ya que permitió acceder a una información amplia sobre la población indígena, su situación demográfica, social y educativa.

Sin embargo, no hay convergencia entre fuentes: se estiman seiscientos mil indígenas (Instituto Nacional de Estadística y Censos), un millón quinientos mil (Equipo Nacional de Pastoral Aborígen) o tres millones (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas). Más allá de diferencias metodológicas, las estimaciones también se ven incididas conforme se avanza en el reconocimiento propio, ya que aún muchos indígenas no se identifican como tales por cuestiones asociadas a la discriminación racial (UNICEF, 2008).

En la definición del Convenio 169 de la OIT, se distinguen al menos cuatro dimensiones que intentan cubrir los elementos constitutivos de la definición de pueblo indígena, a partir de las cuales se podrían establecer criterios operacionales. Ellas son: i) el reconocimiento de la identidad, ii) el origen común, iii) la territorialidad y iv) la dimensión lingüístico-cultural (Del Popolo y Schkolnik, 2013).

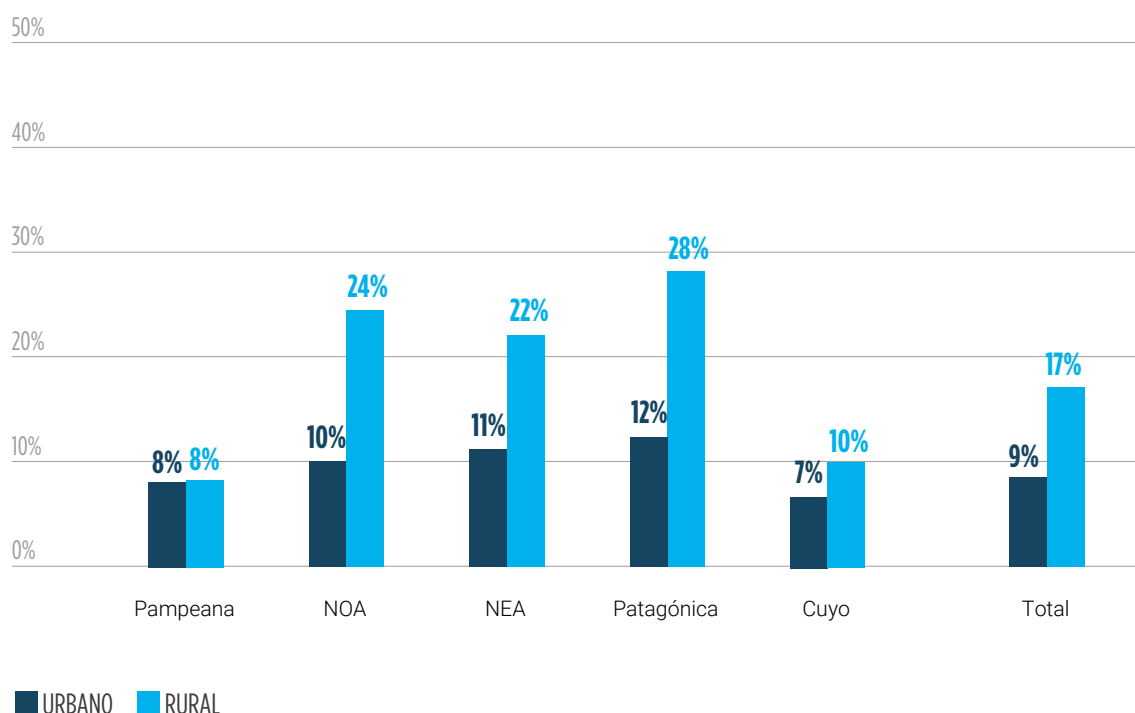
En el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (CEPAL, 2013) se establece la necesidad de producir información sobre pueblos indígenas "asegurando que las estadísticas nacionales respeten el principio de autoidentificación, así como la generación de conocimiento e información confiable y oportuna sobre los pueblos indígenas" (Consenso H.90).

Asimismo, las recomendaciones elaboradas para la medición de la población indígena en los censos de la ronda del 2020 (Del Popolo y Schkolnik, 2013) establecen sostener el criterio de autoidentificación, evitando clasificaciones que involucren categorías raciales o preguntas filtro. En consonancia directa con estas definiciones, el cuestionario de Aprender 2018 incluye una pregunta orientada a identificar a la población indígena a partir de la declaración del estudiante sobre sus padres: *"¿Tu mamá o tu papá pertenecen a pueblos indígenas o son descendientes de pueblos indígenas?"*.

El criterio propuesto en este informe es tomar la respuesta a esta pregunta como identificación de estudiantes descendientes de pueblos indígenas. Se considera que quienes responden de manera afirmativa a esta pregunta se están reconociendo directa o indirectamente como tales. En el documento, se hará referencia por tanto a este grupo de niños y niñas con la expresión "estudiantes descendientes de pueblos indígenas", o en algunos casos para simplificar la comunicación, "estudiantes indígenas".

En el relevamiento, un 6% de estudiantes de 6° año respondió de manera afirmativa a esta pregunta, un 59% lo hizo de forma negativa, y un 35% indicó que “no sabe”. Considerando esta distribución de respuestas, el documento se organiza en la presentación de datos de quienes respondieron afirmativamente en comparación con los que optaron por responder en forma negativa. Dado que en esta comparación no quedarían contemplados aquellos que respondieron “no sabe”, se recomienda abordar los resultados con cierta cautela, ya que algunas tendencias podrían verse afectadas.

Gráfico 1. Distribución de estudiantes indígenas según ámbito y región. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

La presencia de estudiantes indígenas es más baja en las zonas centrales del país (Pampeana, Cuyo) con una distribución similar entre ámbitos, y es mucho mayor en las regiones del NEA, NOA y en la Patagonia, en estos últimos casos con mucha mayor presencia relativa en zonas rurales, en proporciones que llegan a superar en más del doble.

Tal como puede observarse, hay una mayor concentración de estudiantes de 6° año que se reconocen descendientes de poblaciones indígenas en escuelas rurales, en una proporción que duplica a la matrícula de escuelas urbanas. Es importante considerar que esta diferencia es relativa al tamaño de cada universo: debido a la altísima concentración de población argentina en zonas urbanas, 8 de cada 10 estudiantes indígenas asiste a escuelas emplazadas en estas zonas.

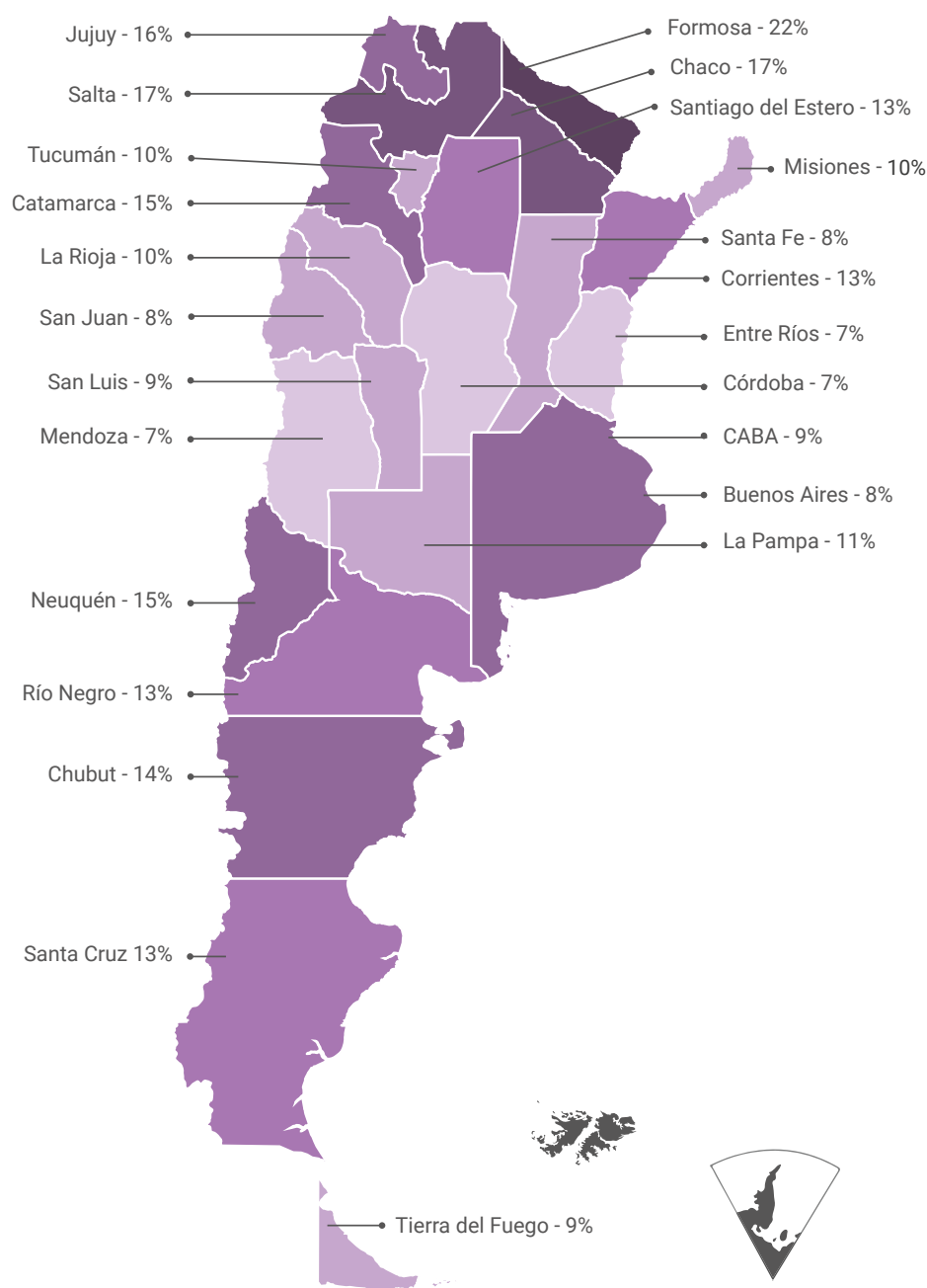
Estos datos permiten complejizar el escenario de la situación de las poblaciones indígenas. El sentido común social suele identificar – como consecuencia de imaginarios y prejuicios - a los pueblos indígenas asociados al universo de lo rural, emplazados en comunidades, en zonas alejadas a los centros urbanos, y en estrecho contacto con la naturaleza.



En cambio, los indígenas que residen en zonas urbanas suelen estar fuertemente invisibilizados, su identidad es suplantada tras otras etiquetas, asociadas a la pobreza o a la condición migrante (Weiss y otros, 2013), categorías expuestas a la discriminación y exclusión. En este sentido, constituye una tarea desafiante pero indispensable visibilizar a estas comunidades emplazadas en el contexto de las grandes ciudades.

El mapa permite identificar que, incluso al interior de las regiones, el porcentaje de estudiantes que se reconoce descendiente de indígenas varía fuertemente entre jurisdicciones. Formosa (22%), Salta (17%), Chaco (17%) y Jujuy (16%) son las que manifiestan porcentajes más altos.

Esquema 1. Estudiantes indígenas según jurisdicción. 6º año de primaria. Año 2018.

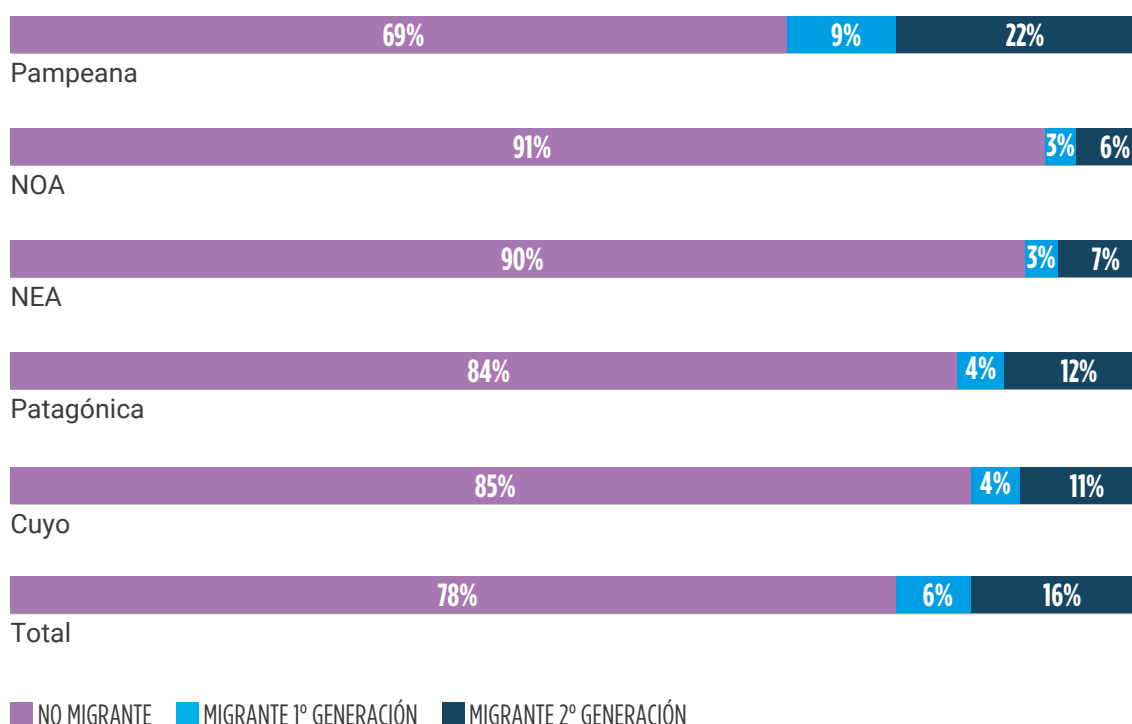


Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

En general, las provincias del centro y sur del país tienden a mostrar una composición más homogénea al interior de cada región, mientras que en el norte se visualizan variaciones intensas tanto en el NEA (del 22% en Formosa al 10% en Misiones) como en el NOA (del 17% en Salta al 10% en Tucumán).

Un aspecto relevante a considerar para comprender la composición de la población indígena es la alta participación relativa de población migrante.

Gráfico 2. Estudiantes indígenas según condición de migrante y región. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos Aprender 2018.

La localización geográfica de la población y la condición de migración contribuyen a reconocer algunos perfiles diferentes en aquella población que se reconoce hija de padres o madres indígenas.

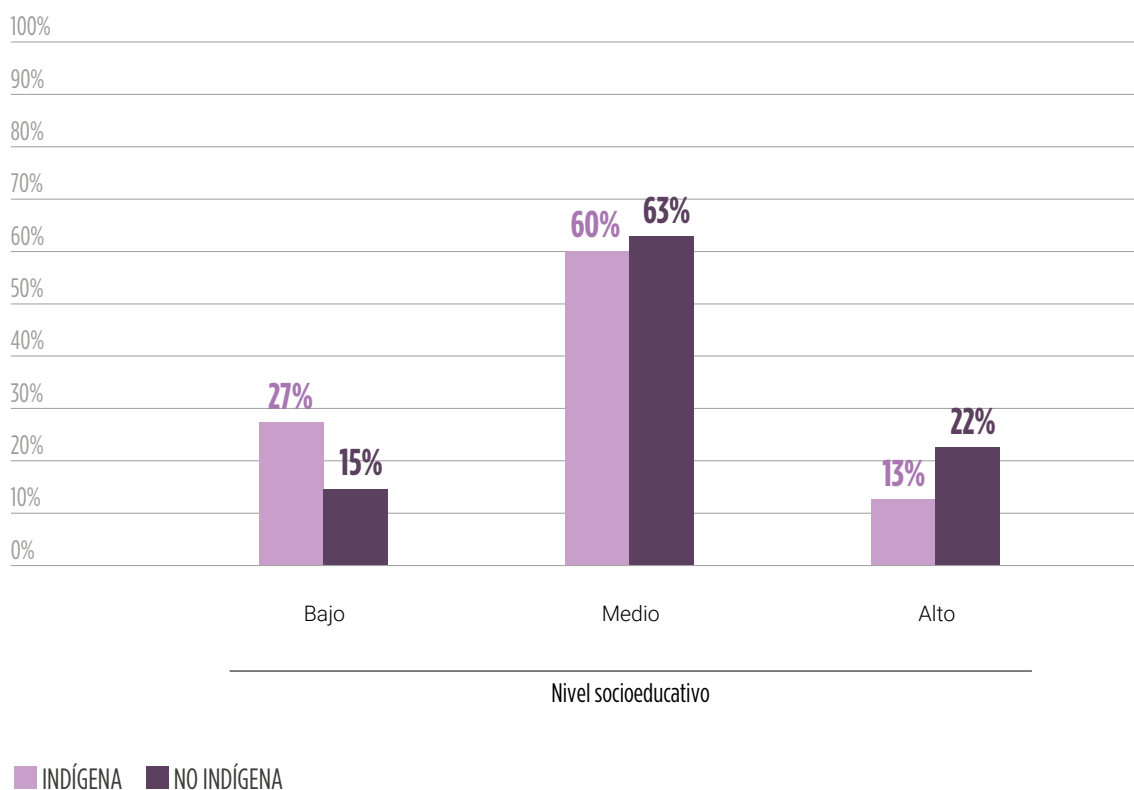
Según los datos de Aprender 2018, casi una cuarta parte (22%) de los estudiantes que se reconocen descendientes de indígenas son migrantes, de primera (6%) o segunda (16%) generación. En su mayoría se trata de estudiantes de origen paraguayo (8%) o boliviano (6%).¹

La población indígena migrante se concentra en la región Pampeana, principalmente en el Gran Buenos Aires. En CABA más del 60% de los estudiantes que se reconocen indígenas son migrantes, el 39% en el conurbano bonaerense, y el 28% en el resto de la provincia. Las regiones con menor porcentaje de estudiantes indígenas migrantes son las de NEA y NOA.

¹ El documento "Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria. Los aprendizajes de niños y niñas migrantes", desarrollado en el marco de esta colección, profundiza la caracterización de los estudiantes migrantes participantes en Aprender 2018.

Tal como ha sido mencionado previamente, la situación de los niños y niñas que poseen la doble particularidad de ser población migrante e indígena constituye un sector social que se manifiesta particularmente vulnerable, especialmente en contextos urbanos.

Gráfico 3. Estudiantes indígenas según nivel socioeducativo. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

Al analizar la distribución de los estudiantes según el nivel socioeducativo se puede observar una tendencia a la concentración de estudiantes indígenas en condiciones de mayor vulnerabilidad, con una brecha de 12 puntos en relación al resto de los estudiantes.

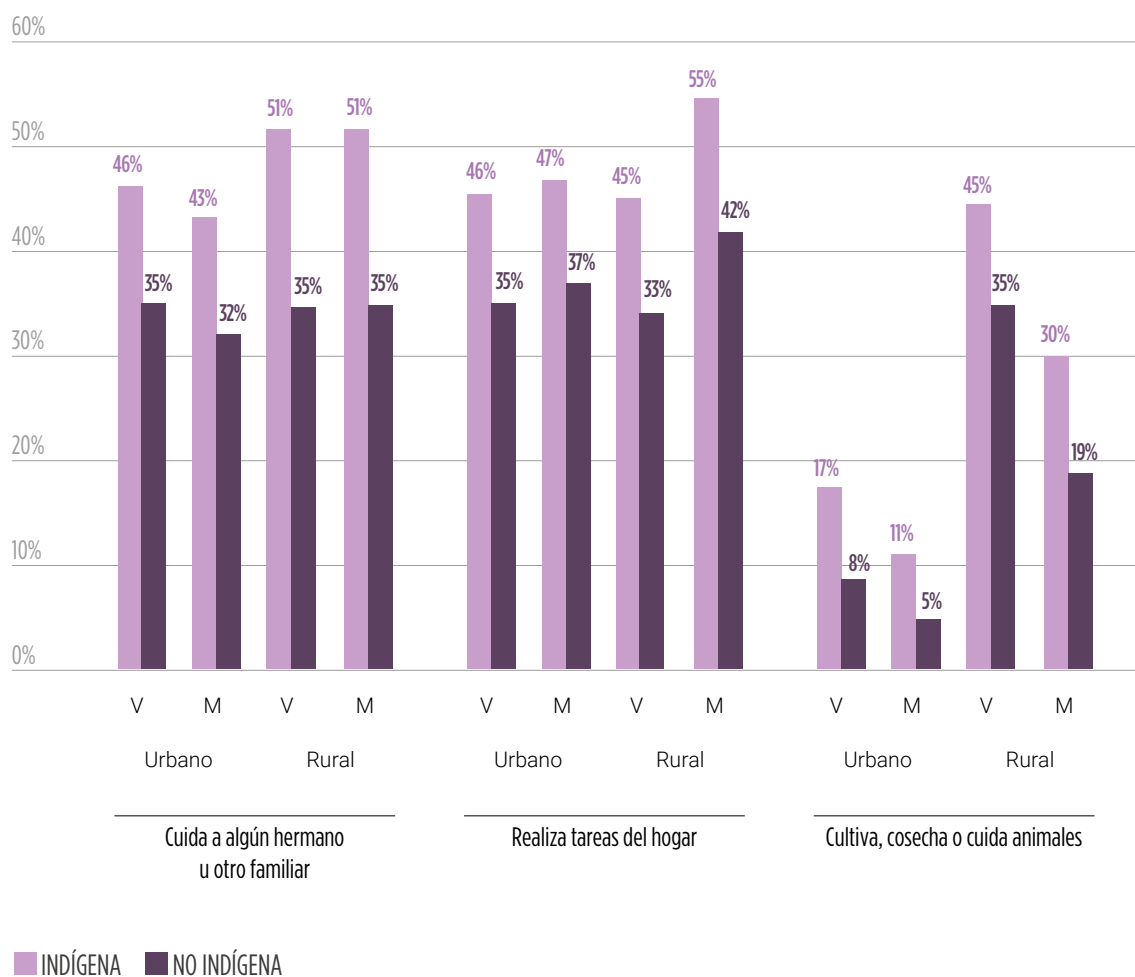
Estas brechas se profundizan cuando se analiza el NSE al interior de las zonas rurales donde el 56% de los estudiantes indígenas es de nivel socioeducativo bajo versus el 42% de los no indígenas.

Estos datos constituyen una representación cuantitativa de las condiciones de vida particularmente vulnerables en las que se encuentran los hogares de los niños y niñas indígenas, lo que constituye no sólo expresión de las profundas desigualdades sociales que arrojan a estos sectores sociales a la marginación, sino también de los desafíos de enseñanza que se presentan en las escuelas para equiparar las oportunidades de aprendizaje.

Otra dimensión relevante para conocer las características de la población infantil indígena puede obtenerse a partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre realización de tareas vinculadas al sustento del hogar.

Los cuestionarios de Aprender indagan sobre la frecuencia de realización de tres actividades en el hogar: cuidar hermanos o familiares, realizar tareas de mantenimiento del hogar (como cocinar, limpiar, lavar la ropa, hacer las compras, etc.) y realizar actividades agrícolas o ganaderas orientadas al consumo familiar.

Gráfico 4. Estudiantes que responden “siempre” o “muchas veces” a preguntas sobre tareas laborales o del hogar, según condición indígena, sexo y ámbito. 6° año de primaria. Año 2018.



V = Varones / M = Mujeres

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

En todas las actividades analizadas, se presenta una mayor frecuencia de realización en los estudiantes indígenas, tanto en aquellas relacionadas con actividades del hogar como las laborales. En general, estas brechas se profundizan en el ámbito rural. Los patrones culturales vinculados a la actividad laboral infantil y al rol de género pueden estar incidiendo en algunas de estas actividades, asociados a los marcos culturales propios de cada población.

Por ejemplo, en las tareas de cuidado de un familiar, la mitad de los estudiantes indígenas de zonas rurales – tanto varones como mujeres – afirman ocuparse de ello “siempre” o “muchas veces”, proporción alta en relación a los estudiantes no indígenas de zonas rurales, donde la proporción llega al 35%. Y también superior a los mismos porcentajes en zonas urbanas.

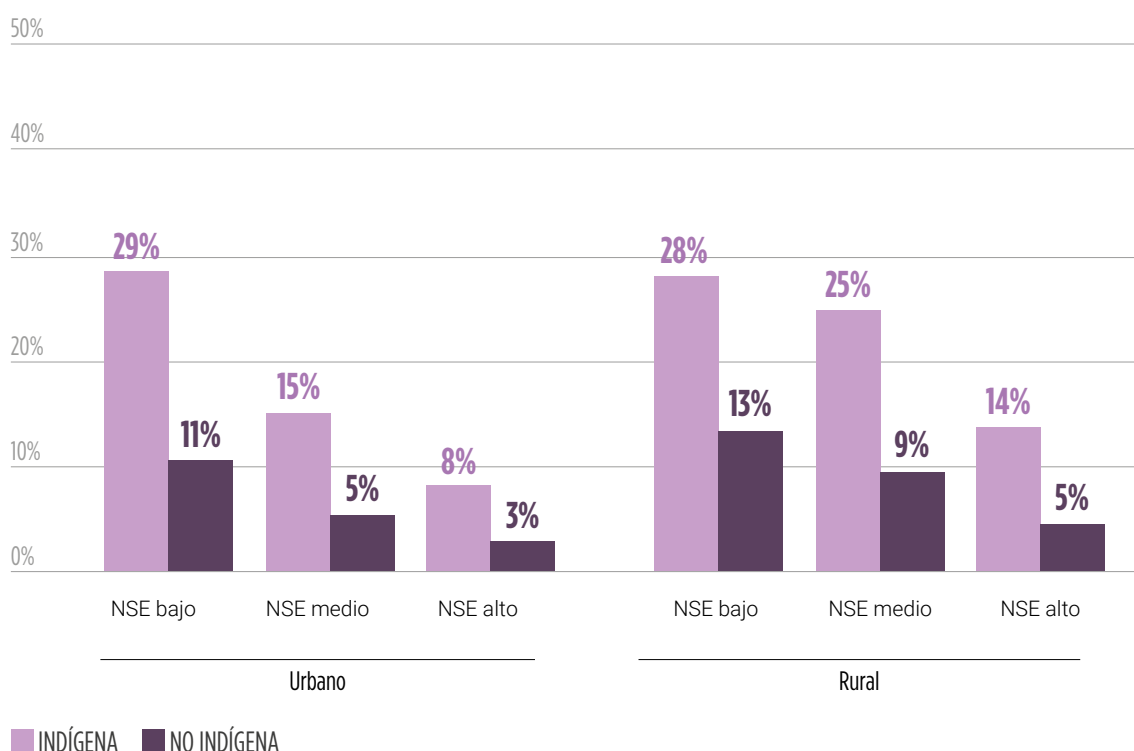
En lo que respecta a la realización de tareas en el hogar, se observa una profundización de las disparidades asociadas al género en las zonas rurales. Asumir la responsabilidad de tareas de mantenimiento del hogar es mayor en la población indígena en general, y en el caso de los varones es similar entre zonas rurales y urbanas. Pero para las mujeres de zonas rurales esta obligación se manifiesta con mucha mayor frecuencia.

En lo que hace a la realización de actividades agroganaderas de escala familiar vinculadas al autoconsumo, las menciones se intensifican en las zonas rurales, lo que es esperable dadas las condiciones más propicias del contexto a la realización de estas actividades productivas. Ahora bien, en la población indígena – y particularmente en los estudiantes varones – se manifiesta con mayor intensidad la responsabilidad de ocuparse en forma frecuente de estas tareas.

Estos datos evidencian la persistencia de algunos patrones culturales en torno al trabajo y a los roles de género, que se presentan con particular intensidad en la población indígena, que podrían atentar contra la equidad de género, y la igualdad de oportunidades de desarrollo. Constituye un llamado de atención a las vacancias en torno al desarrollo de la dimensión de género en estas comunidades, y la necesidad de profundizar el cuidado y la protección de las mujeres².

En forma complementaria, se indaga también acerca de la realización de actividades laborales fuera del hogar para alguien que no es parte de la familia.

Gráfico 5. Estudiantes que trabajan fuera del hogar, según condición indígena, nivel socioeducativo y ámbito. 6° grado de la primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

² El documento “Los aprendizajes de niñas y niños en la escuela primaria. Aportes para disminuir las brechas de género”, desarrollado en el marco de esta colección, profundiza la caracterización de las desigualdades de género en las respuestas de los participantes en Aprender 2018.

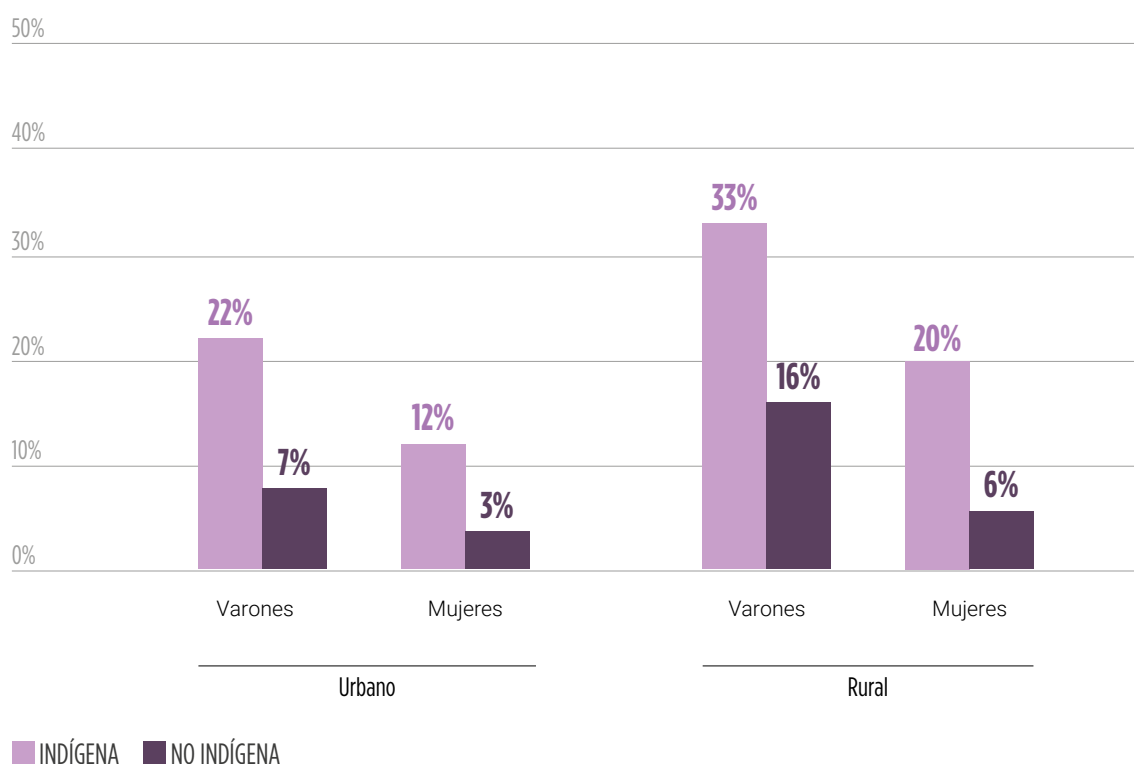
En lo que refiere a la realización de actividades laborales fuera del hogar, se manifiesta una participación mucho mayor de los estudiantes indígenas que los no indígenas, en proporciones que llegan a duplicar e incluso triplicar al resto de los estudiantes.

Estas diferencias se manifiestan en todos los grupos de nivel socioeducativo y se profundizan en el bajo: aproximadamente una tercera parte de los estudiantes indígenas de nivel socioeconómico bajo, tanto en zonas urbanas como rurales, afirma realizar actividades laborales fuera del hogar. Asimismo, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes indígenas de nivel socioeducativo medio que habita en zonas rurales también se encuentra desarrollando este tipo de actividades.

Estos valores son particularmente críticos, y alertan en términos de la potencial existencia de situaciones de trabajo infantil que deben ser identificadas para poder accionar sobre ellas, así como también en la incidencia que poseen estas actividades que se realizan por fuera del ámbito escolar en las oportunidades de estudio, que afectan en el rendimiento escolar y los aprendizajes.

Al mismo tiempo, la realización de actividades laborales según el sexo de los estudiantes permite identificar diferencias asociadas a los roles de género.

Gráfico 6. Estudiantes que trabajan fuera del hogar, según condición indígena, sexo y ámbito. 6° año de primaria. Año 2018.

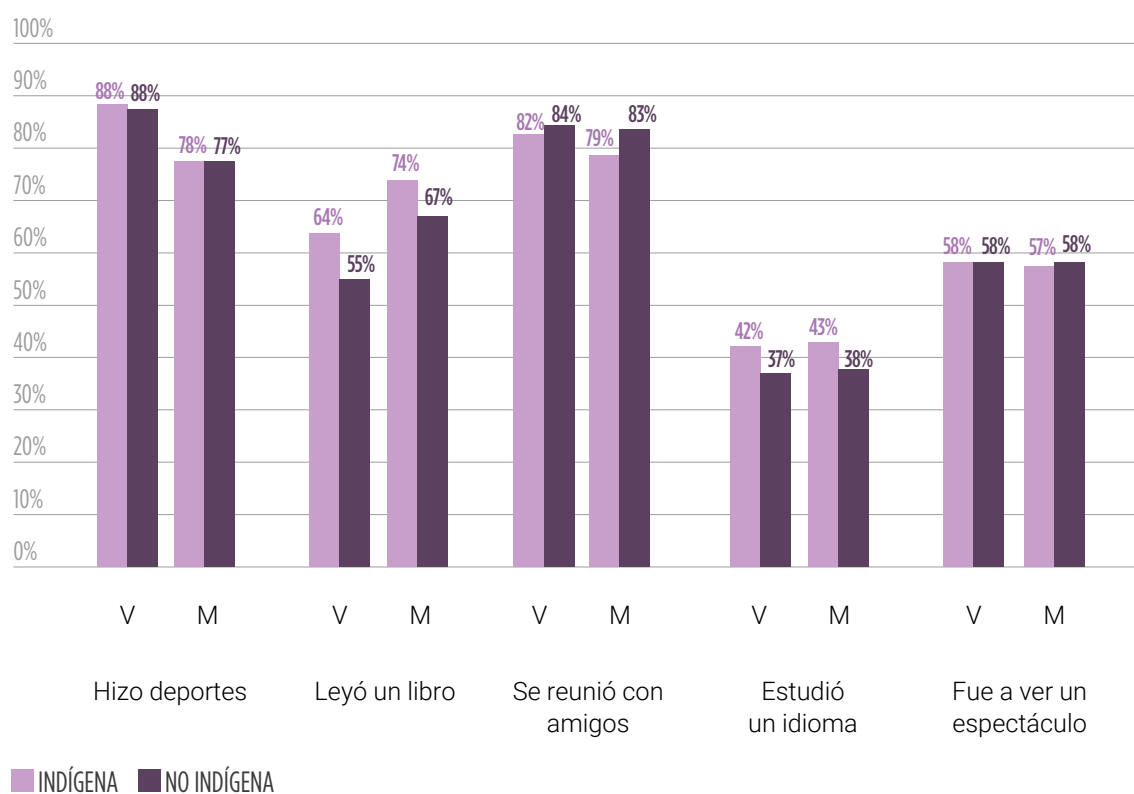


Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

Se manifiesta una participación mucho mayor de los estudiantes indígenas varones que asisten a escuelas rurales, donde el trabajo fuera del hogar alcanza a un tercio de la población (33%). En este indicador, la exposición de los varones indígenas a la realización de trabajos fuera del hogar es mucho mayor al de las mujeres, en proporciones que prácticamente se duplican.

En forma complementaria, la información que brindan los cuestionarios de Aprender 2018 también permite caracterizar ciertos consumos culturales y prácticas sociales de la población indígena. Se indagó allí si en el último mes los estudiantes habían realizado algunas de estas actividades: hacer deporte, leer un libro, reunirse con amigos, estudiar un idioma, o asistir a algún espectáculo.

Gráfico 7. Estudiantes según actividades que realizaron en su tiempo libre en el último mes, por condición indígena y sexo. 6° año de primaria. Año 2018.



Nota: V=Varones M=Mujeres

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

Tal como puede observarse en el gráfico, no se manifiestan a priori diferencias marcadas en la población de estudiantes indígenas respecto del resto. La realización de deporte y la asistencia a espectáculos, manifiestan prácticamente idénticas proporciones. Los estudiantes indígenas declaran con mayor frecuencia leer libros y/o estudiar un idioma, tanto los varones como las mujeres. En el caso de los encuentros con amigos, por el contrario, los porcentajes tienden a ser levemente inferiores, respecto a los estudiantes no indígenas.

En general, las actividades que tienen una fuerte asociación con el nivel socioeducativo (como leer libros o estudiar idiomas), y aquellas también que varían en función del ámbito (como ver espectáculos) no muestran variaciones en la población indígena: en todos los cruces las diferencias analizadas a nivel agregado se mantienen.



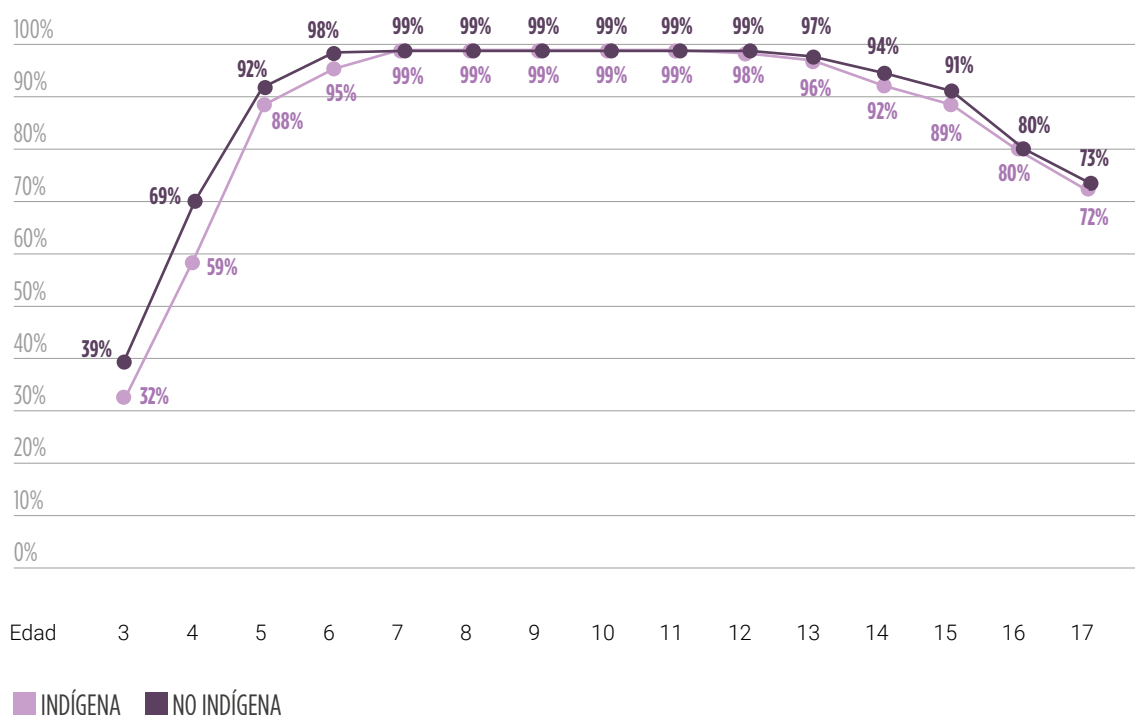
El acceso al sistema educativo y las trayectorias escolares de la población indígena

En este apartado se abordan algunos indicadores que permiten perfilar la situación de inclusión educativa de la población indígena desde la perspectiva del acceso y progresión de los niveles educativos obligatorios.

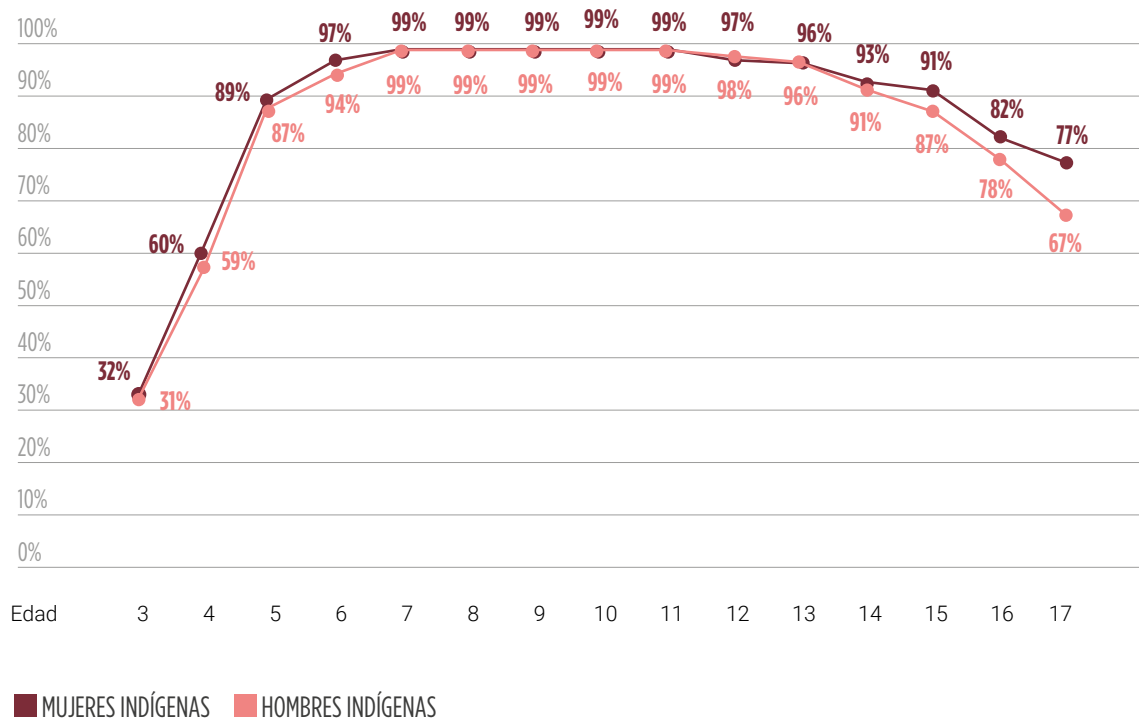
Para esto se presenta un conjunto de indicadores educativos seleccionados para caracterizar dimensiones clave de la escolarización. Se espera con ello identificar situaciones de desigualdad que deben ser atendidas para ampliar las oportunidades de inclusión, y construir una contextualización que permita entender en qué marcos se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes que se representan en los resultados de Aprender 2018.

En primer lugar, se presentan los datos de cobertura del sistema educativo, para diagnosticar las oportunidades efectivas de acceso a la educación inicial, primaria y secundaria en la población indígena. Para ello, se remite a los resultados del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, ya que no se dispone de información más reciente sobre asistencia escolar.

Gráfico 8. Población que asiste al sistema educativo por intervalo de edad y pertenencia a hogares indígenas. Año 2010.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Año 2010.

Gráfico 9. Población indígena que asiste al sistema educativo por intervalo de edad y sexo. Año 2010.

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Año 2010.

Los datos estadísticos del año 2010 permiten reconocer la existencia de una brecha de oportunidades de acceso al nivel inicial en la población indígena, que se reconoce en los menores porcentajes de asistencia entre los 3 y 5 años de edad. En las edades superiores, se perfila un escenario de acceso generalizado de la población indígena al sistema educativo hasta los 12 años de edad, que luego tiende a disminuir como producto del abandono. En estos rangos de edad no se visualizan diferencias respecto de los no indígenas, lo que permitiría afirmar tentativamente la existencia de oportunidades similares de escolarización.

Al mismo tiempo, cuando se estudian las brechas por género no se encuentran diferencias significativas en la asistencia para las edades correspondientes al nivel inicial y primario. En cambio, para los rangos entre 15 y 17 años de edad puede identificarse una mayor asistencia de las mujeres, lo que estaría reflejando que se produciría un mayor abandono escolar en la población indígena masculina adolescente.

Teniendo en cuenta esta brecha detectada de acceso al nivel inicial, el cuestionario de Aprender 2018 permite actualizar este diagnóstico al indagar si los estudiantes de 6° año asistieron al nivel inicial en el pasado. Las respuestas confirman el diagnóstico al evidenciar una mayor presencia de niños y niñas indígenas que no cursaron el nivel, o que transitaron menor cantidad de salas, en relación a los estudiantes no indígenas.

Gráfico 10. Estudiantes según acceso al nivel inicial, condición indígena y ámbito. 6° año de primaria. Año 2018.

Rural



Indígena



No indígena

Urbano



Indígena



No indígena

Total



Indígena



No indígena

■ NO ASISTIERON ■ DESDE SALA DE 5 ■ DESDE SALA DE 4 ■ DESDE SALA DE 3

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

Los estudiantes indígenas de 6° año de la primaria en 2018 expresan menores oportunidades de acceso al nivel inicial, considerando tanto aquellos que directamente afirman no haber asistido al nivel (3%, en relación al 1% de los estudiantes no indígenas), aquellos que asistieron a sala de 3 años (48%, versus el 57% de los no indígenas) o quienes no accedieron a la sala de 4 (23% entre los indígenas y 14% entre los no indígenas).

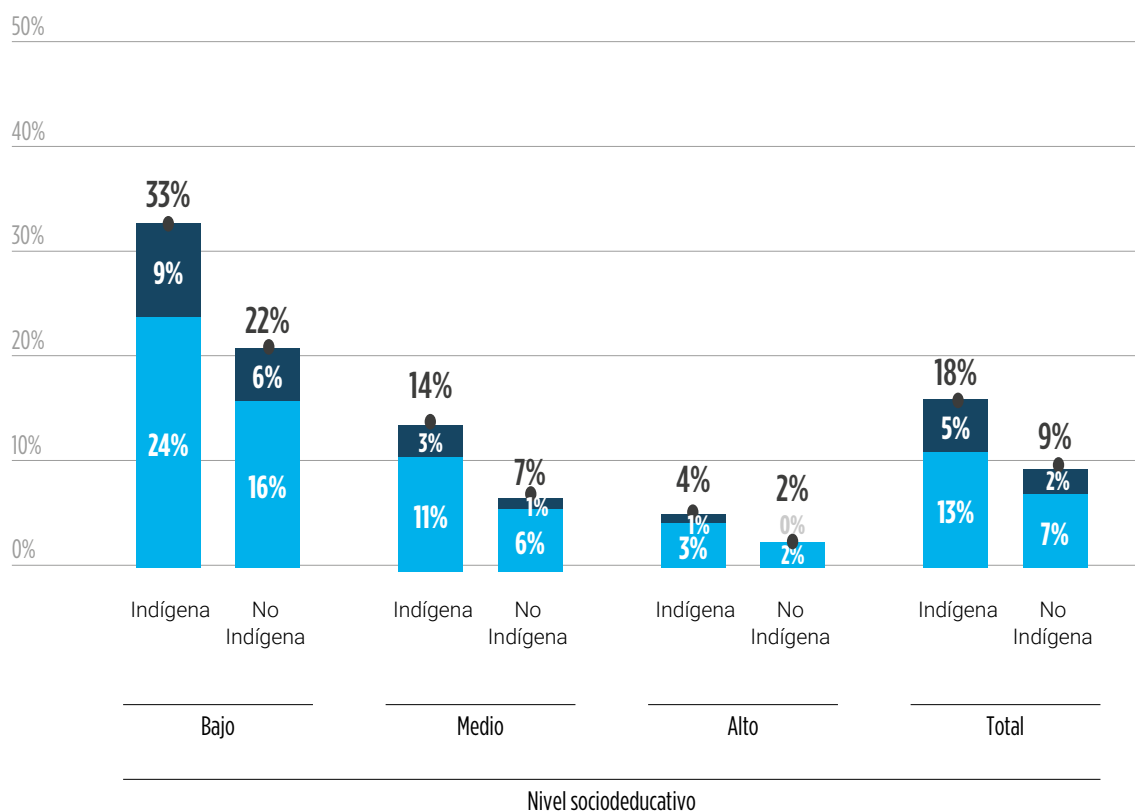
Ahora bien, tal como muestra el gráfico, las oportunidades de acceso al nivel inicial están en primer lugar condicionadas en función del ámbito: en las zonas rurales se manifiestan en general menores niveles de cobertura de las diferentes salas del nivel, principalmente por un problema de oferta.

Puede observarse en la desagregación que en contextos rurales las principales brechas entre indígenas y no indígenas se observan en el acceso a la sala de 4 años, mientras que en los contextos urbanos las disparidades se manifiestan principalmente en el acceso a sala de 3.

En lo que respecta a las trayectorias por el nivel primario, el cuestionario de Aprender también permite dimensionar el porcentaje de estudiantes que ha experimentado al menos una situación de repitencia, lo que constituye una dimensión relevante para caracterizar las condiciones en las que se transita el nivel.

Repetir de año constituye un indicador que expresa las dificultades que se han manifestado a los estudiantes durante el cursado de la primaria, ya que da cuenta de interrupciones asociadas principalmente a decisiones de promoción o aprobación del año escolar. Pero también puede vincularse con situaciones de abandono temporal, con posterior reinscripción en el mismo año que se abandonó.

Gráfico 11. Estudiantes que repitieron de año, según condición indígena y NSE. 6° año de primaria. Año 2018.



■ REPITIÓ DOS O MÁS VECES ■ REPITIÓ UNA VEZ • REPITIÓ UNA O MÁS VECES.

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018

Los estudiantes descendientes de padres indígenas expresan haber acumulado mayores situaciones de repitencia: un 18% repitió al menos una vez, de ellos el 5% lo hicieron dos o más veces, mientras que la experiencia de repitencia alcanza al 9% en los estudiantes que no son indígenas.

Estas desiguales oportunidades de tránsito por el nivel primario se profundizan al observarlas por nivel socioeducativo: en la población indígena más vulnerable, 1 de cada 3 estudiantes repitió en la primaria al menos una vez.

También es importante considerar que estos indicadores se agravan al observarlos en zonas rurales y en la población masculina.

Este indicador expresa dificultades de los niños y niñas indígenas en su tránsito por el nivel primario, y alertan sobre las desiguales condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, probablemente vinculadas al marco cultural en el que se sitúa la enseñanza y también en los desafíos que presenta promover el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en estudiantes con marcos lingüísticos de origen diferentes al español.



La identificación de escuelas indígenas y las características de la oferta educativa

Uno de los aspectos centrales para comprender los desafíos de inclusión educativa de la población indígena es la caracterización de las oportunidades educativas que se ofrecen en el sistema educativo. Garantizar una experiencia educativa plena, anclada en los marcos culturales y lingüísticos propios de cada contexto, es el objetivo central de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tal como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206. En este punto, resulta relevante conocer aquellos aspectos que hacen a la caracterización de la oferta educativa que atiende a la población indígena, a partir de la información que permiten recabar los cuestionarios de Aprender 2018.

En Argentina no existe aún una definición consensuada a nivel nacional de cuáles son las características que debe tener una escuela para ser considerada como parte de la modalidad intercultural y bilingüe, ya que cada jurisdicción implementa criterios propios. Para abordar la caracterización de la oferta, se propone construir un universo de “escuelas con alta concentración de matrícula indígena”, considerando como tales aquellas donde al menos el 50% de los estudiantes son indígenas.

Esta estrategia tiene antecedentes en otros estudios cuantitativos desarrollados por el Ministerio de Educación (Alonso, 2007) y permite establecer un criterio estadístico de aproximación a las escuelas EIB³. Su objetivo no es presentar estimaciones precisas u oficiales, sino conformar una herramienta estadística que, con ciertas imprecisiones, permita abordar la caracterización de la oferta orientada específicamente a la población indígena. Cabe señalar que este criterio no contempla la coexistencia de estudiantes de diferentes etnias o pueblos en una misma escuela.

Al respecto, es importante considerar que las escuelas EIB no sólo se definen por una educación bilingüe, sino que se enfoca en la necesidad de modificar el currículo escolar con el objetivo de integrar los saberes, los conocimientos, las historias y los valores tradicionales de las comunidades.

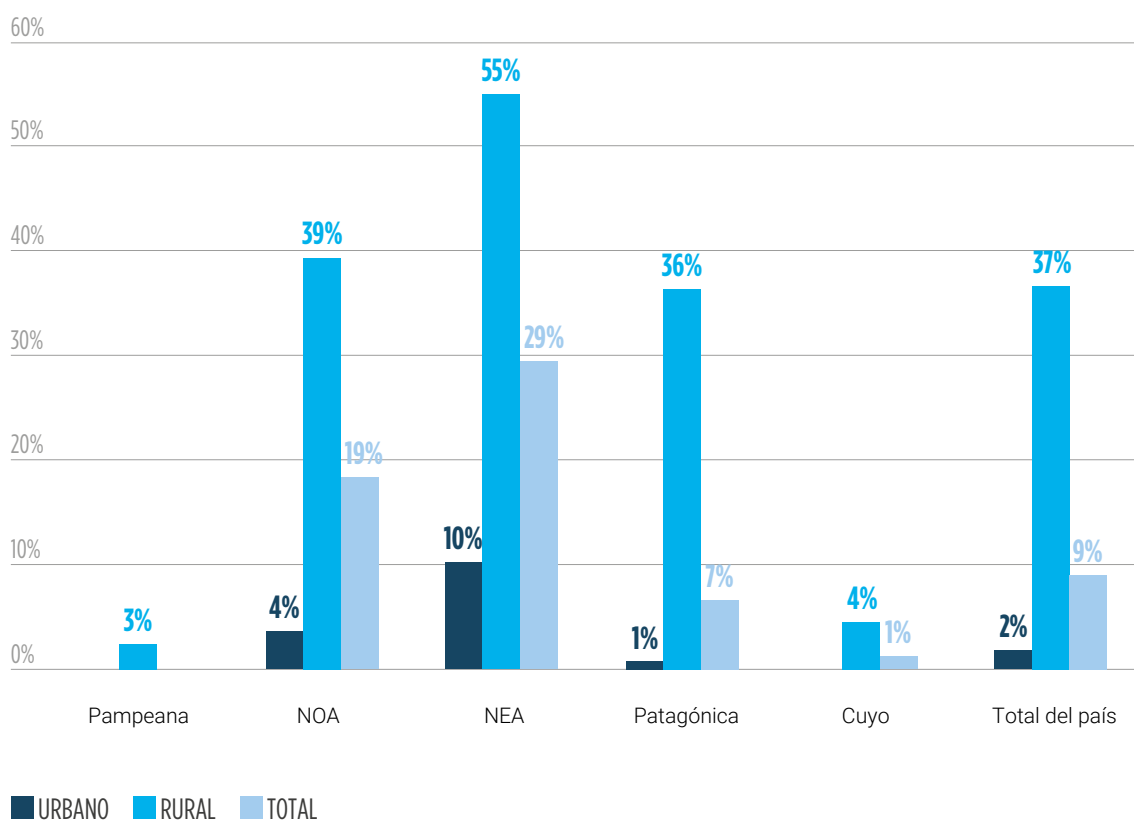
De forma complementaria, también se caracteriza la situación de los estudiantes indígenas que no asisten a estos establecimientos. De esta forma, se espera presentar algunos datos que permitan dar cuenta en qué medida estos estudiantes reciben una propuesta de enseñanza que contemple características culturales y lingüísticas específicas.

Sólo el 9% de los estudiantes que se identificaron como descendientes de población indígena asiste a escuelas con el 50% o más de la matrícula indígena. La gran mayoría asiste a escuelas en las que la población indígena es una marcada minoría.

Esta situación varía sensiblemente entre regiones y ámbitos: en las zonas rurales es más frecuente la existencia de escuelas con mayoría de matrícula indígena, y de esta forma el 37% de los estudiantes indígenas acceden a estas instituciones. Este porcentaje se incrementa marcadamente en el noreste argentino – principalmente en Formosa, y en segundo lugar en Chaco –, donde alcanza al 55%.

3 Para la identificación de escuelas con al menos el 50% de matrícula indígena se consideró la información sistematizada en el Relevamiento Anual 2017, que se basa en la declaración de la cantidad de estudiantes indígenas del nivel, considerando como escuelas a las unidades de servicio. En forma complementaria, se consideró como segundo criterio el total de estudiantes indígenas que los directores declararon tener inscriptos en la escuela en el cuestionario a directores de Aprender 2018.

Gráfico 12. Estudiantes indígenas que asisten a escuelas con alta concentración de matrícula indígena según región y ámbito. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Por el contrario, los estudiantes que asisten a escuelas urbanas en su enorme mayoría se inscriben en instituciones en las que la población indígena es una minoría, escuelas que en general no poseen propuestas ni materiales específicos. Nuevamente, el noreste es una excepción, mostrando porcentajes marcadamente más altos que el resto del país.

En lo que hace a la oferta educativa, los cuestionarios incluyeron un conjunto de preguntas específicas para los directores acerca de la disponibilidad de ciertos recursos y sobre ciertos modos de organizar la enseñanza.

Cuadro 1. Estudiantes indígenas según asistencia a escuelas con alta concentración de matrícula indígena y disponibilidad de estrategias y recursos de enseñanza. 6° año de primaria. Año 2018.

		Escuelas con alta concentración de matrícula indígena	Resto de las escuelas	Total
Se enseña alguna lengua indígena		69,0%	3,2%	12,9%
Modo en que se trabaja la alfabetización inicial	Monolingüe indígena	0,3%	0,1%	0,2%
	Bilingüe (indígena - castellano)	77,7%	3,7%	15,9%
	Monolingüe castellano	21,9%	96,2%	84,0%
Se ofrecen espacios extracurriculares vinculados al trabajo con lengua y/o cultura indígena		53,2%	4,0%	11,9%
Se trabaja con pareja pedagógica con figura del auxiliar indígena		68,8%	3,7%	13,7%
Los docentes poseen formación específica en EIB		67,0%	6,3%	15,1%
Hay docentes que se reconocen indígenas		53,2%	4,0%	11,9%

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Si se observa la columna de totales, es posible acceder a un primer perfil de las características de la oferta educativa que reciben los estudiantes indígenas en el nivel primario, al menos en el subuniverso representado por la matrícula de 6° año.

Entre un 11% y un 15% de estudiantes asiste a alguna escuela que posee al menos una característica específica que se orienta a la población indígena: se enseña alguna lengua indígena, la alfabetización inicial se trabaja en un formato bilingüe, existen espacios curriculares específicos, existe la figura del auxiliar indígena, los docentes han recibido formación específica en EIB o se reconocen ellos mismos pertenecientes a pueblos indígenas.

Estas características se suelen presentar en forma combinada: el 12% de los estudiantes indígenas asiste a escuelas donde se presentan al menos tres de estas estrategias o espacios. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes indígenas (88%) asiste a escuelas donde no se incluye ninguna de ellas.

Ahora bien, al analizar específicamente al conjunto de escuelas que concentran al menos el 50% de población indígena, se observa que el escenario se modifica sustancialmente: la gran mayoría de los estudiantes indígenas pueden acceder a una propuesta de enseñanza donde se incluyen componentes específicamente orientados hacia la educación intercultural bilingüe.

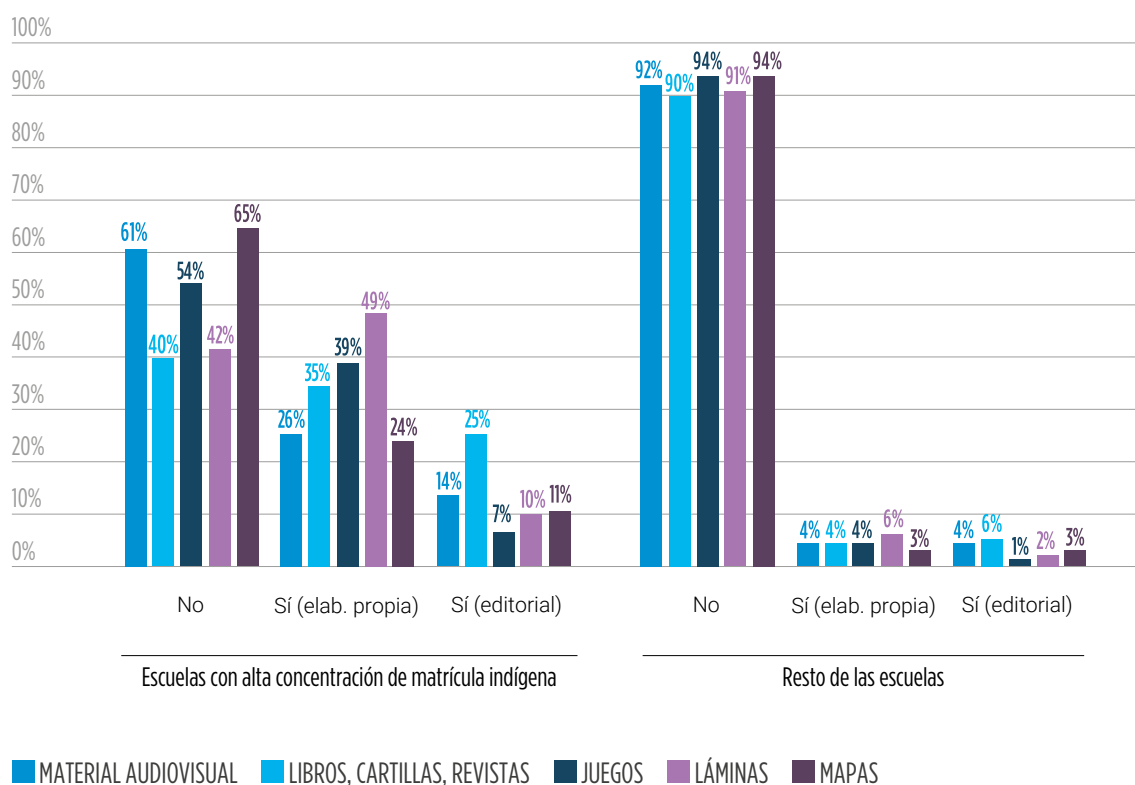
Sin embargo, es relevante advertir que cerca de un 20% de estudiantes indígenas de este grupo, asiste a escuelas donde la población indígena es mayoritaria pero aun así la institución escolar no incluye ninguna de estas estrategias o recursos de enseñanza.

Considerando como criterio general la existencia de al menos tres de estas estrategias de enseñanza en EIB, las jurisdicciones que logran cubrir al mayor porcentaje de población indígena son Formosa (57%), Chaco (34%), Salta (32%) y Misiones (14%).

Para complementar el análisis, se incluyen a continuación las respuestas a algunas preguntas vinculadas a la disponibilidad de material didáctico específico para EIB. Éstas fueron realizadas a los docentes de nivel primario que participaron en el relevamiento de Aprender 2018.

Para este análisis, se consideran solamente las escuelas a las que asiste al menos un estudiante cuyos padres se reconocen indígenas. Se excluye del análisis aquellos casos donde el docente que respondió el cuestionario no pertenece a la escuela evaluada.

Gráfico 13. Estudiantes indígenas según asistencia a escuelas con alta concentración de matrícula indígena y disponibilidad de material didáctico específico para EIB. 6° año de primaria. Año 2018



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

El gráfico permite reconocer algunas particularidades muy significativas de la existencia de material didáctico específico para EIB.

En primer lugar, los estudiantes que asisten a escuelas con menos del 50% de matrícula indígena, prácticamente no acceden a ningún tipo de material preparado para la enseñanza en un marco intercultural bilingüe.

En segundo lugar, más de la mitad de las escuelas con alta concentración de matrícula indígena no poseen material audiovisual, juegos o mapas. El acceso a libros y revistas, o a láminas, es un poco más amplio. A su vez, es relevante señalar que este material en la mayoría de los casos es elaborado por los propios docentes, son muy escasas las situaciones en las que los docentes cuentan con un material impreso elaborado por una editorial.

Esta información da cuenta de la escasa disponibilidad de material didáctico puesto a disposición de los docentes y las escuelas para la enseñanza bajo la modalidad EIB en el nivel primario, instancia clave del desarrollo de la alfabetización.

En forma complementaria, también se indagó en los docentes cuántos de ellos hablaban alguna lengua indígena. Solamente el 6% respondió de manera afirmativa, considerando el subconjunto de docentes encuestados en escuelas donde asiste al menos un estudiante indígena, y que pertenecían a esta escuela. El porcentaje se incrementa al 12% cuando se analiza en las escuelas con alta concentración de matrícula indígena.

Si bien estos porcentajes no son representativos del conjunto de docentes, es posible deducir una baja presencia de maestros que hablen lengua indígena en el 6° año.

Considerando que un 16% de las escuelas donde asiste al menos un estudiante indígena, y el 78% de escuelas con alta concentración de matrícula indígena, afirman trabajar la alfabetización inicial de manera bilingüe, es posible que los maestros que hablen lengua indígena se concentren en los primeros años del nivel.



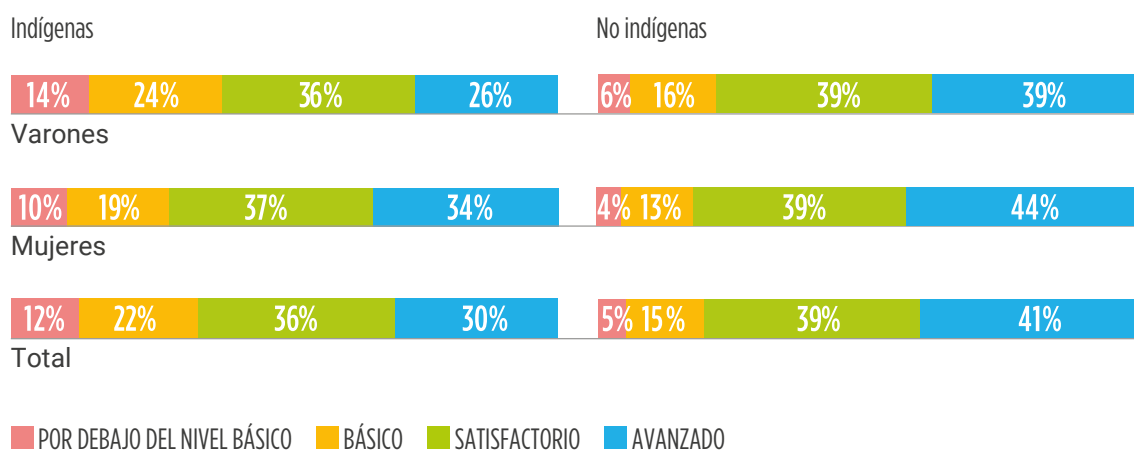
Desempeños en las evaluaciones

En este apartado se exploran indicadores que permiten dar cuenta del desarrollo de los aprendizajes en la población indígena a través de los resultados de Aprender 2018. Se espera de esta forma poder detectar y caracterizar la existencia de disparidades en las oportunidades de aprendizaje, y dimensionar las brechas.

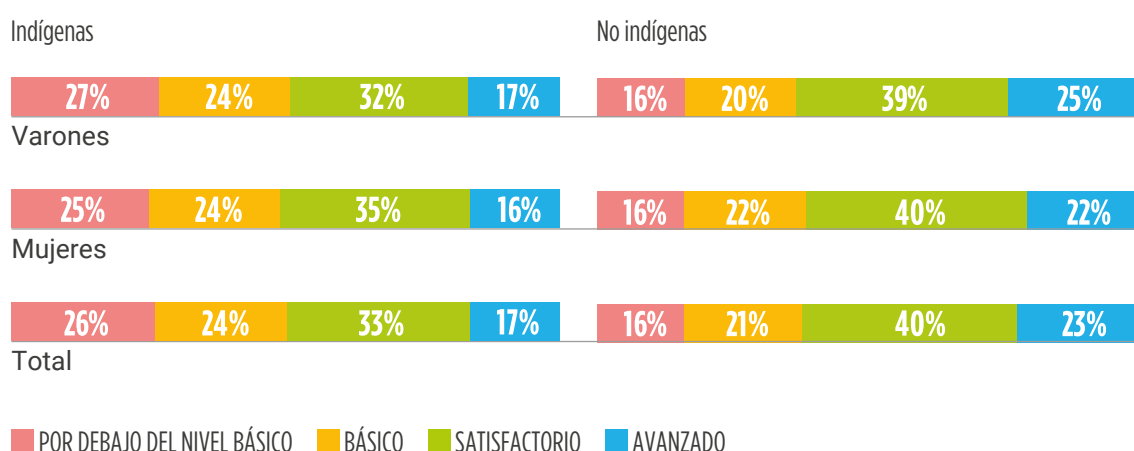
Los desempeños de los estudiantes se analizan en función de los dos tipos de resultados que construye el relevamiento Aprender: uno ordinal – expresado en niveles de desempeño–; y otro intervalar –puntajes promedio de desempeño⁴.

Gráfico 14. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática, según condición indígena y sexo. 6° año de primaria. Año 2018.

Lengua



Matemática



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

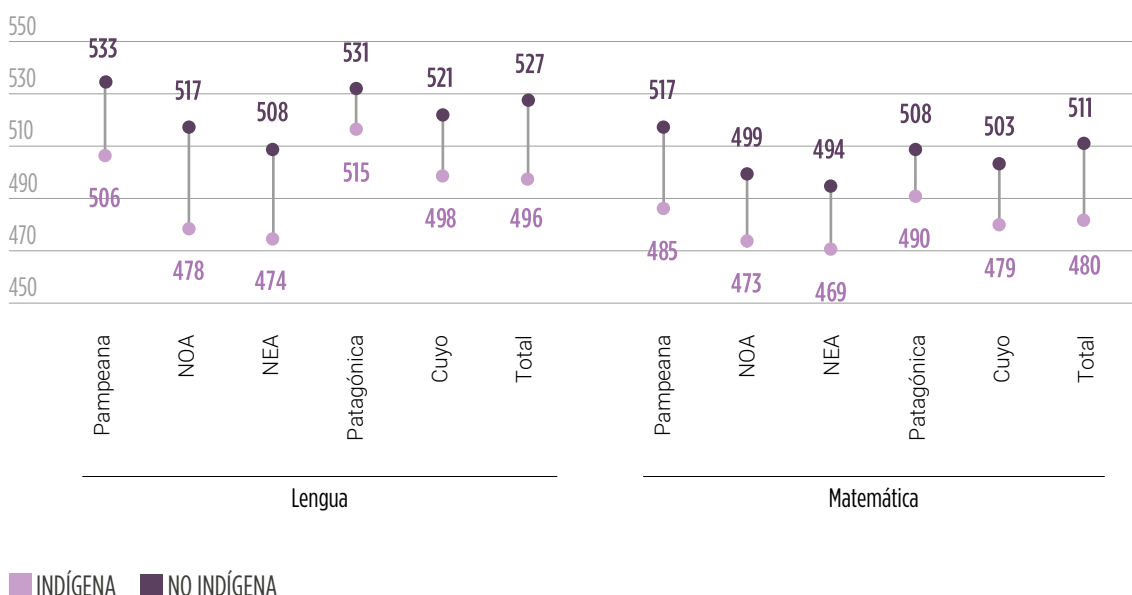
⁴ Los puntajes promedio de cada una de las disciplinas se presentan estandarizados, siguiendo una función teórica que establece la media en 500 puntos, y el desvío estándar en 100 puntos.

En general, los estudiantes indígenas muestran desempeños en Aprender 2018 más bajos que los estudiantes no indígenas, tanto en Lengua como en Matemática. Las diferencias son importantes: mientras que el 66% de los estudiantes indígenas obtuvo desempeños satisfactorios y avanzados en Lengua, esta proporción se eleva al 80% en el resto de la población. En Matemática, los resultados para estas mismas categorías son del 50% y 63% respectivamente. Medidos en puntajes, la brecha entre ambos grupos de población es de 31 puntos en ambas áreas.

Los resultados de los varones parecen agravarse en la población indígena. En Lengua, las brechas entre mujeres y varones indígenas son más pronunciadas, con 9 puntos porcentuales considerando resultados satisfactorios y avanzados. En el grupo de estudiantes no indígenas, esta brecha es de 5 puntos. En Matemática, por el contrario, si los resultados son levemente superiores en los estudiantes varones no indígenas (2 puntos de diferencia, considerando resultados satisfactorios y avanzados), esta situación se invierte en la población bajo estudio: son también las mujeres las que alcanzan desempeños más altos.

Se observa que los estudiantes que obtuvieron resultados más bajos, ya sea en Lengua o Matemática, son pertenecientes a hogares indígenas, y la diferencia de puntajes promedio es de aproximadamente 30 puntos en ambas asignaturas. En cuanto a la brecha por género, los resultados se profundizan para la población masculina donde tanto en Lengua como Matemática los puntajes son más bajos.

Gráfico 15. Puntaje promedio en Lengua y Matemática según condición indígena y región. 6° año de primaria. Año 2018.

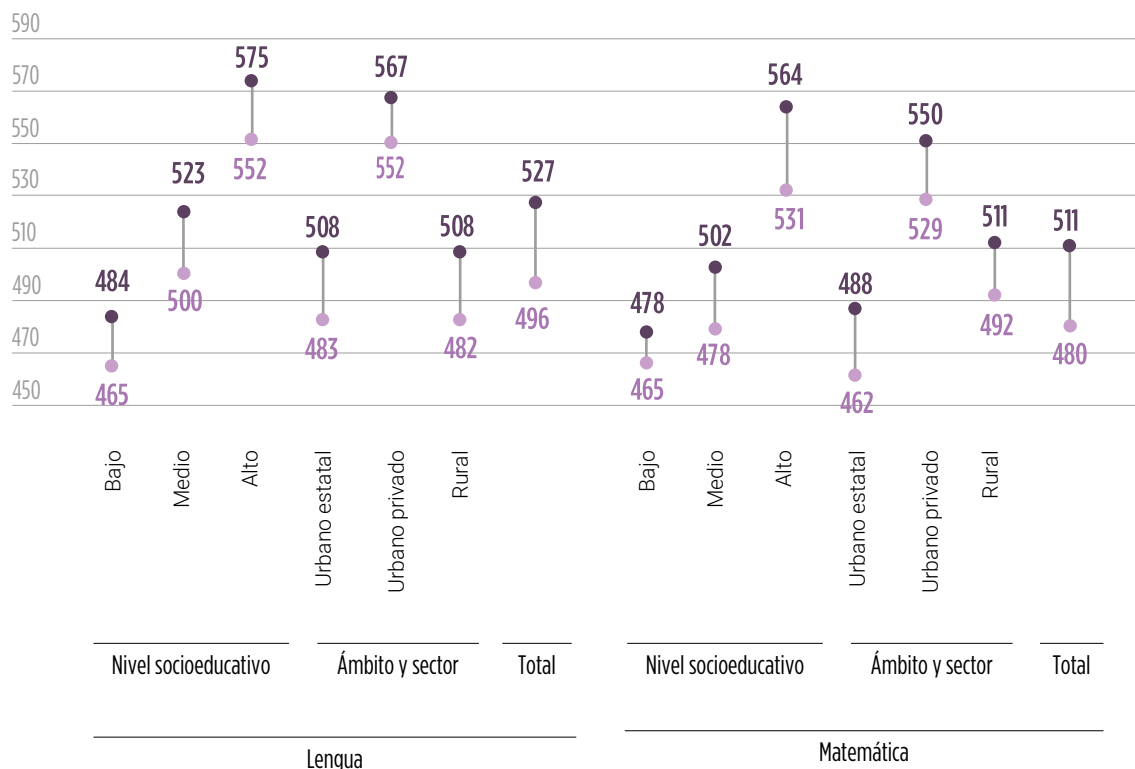


Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Cuando se abordan desde una perspectiva territorial, las brechas de desempeño entre población indígena y no indígena se manifiestan en forma generalizada a favor de estos últimos. En el NEA y NOA – regiones que poseen el mayor porcentaje de estudiantes indígenas – las diferencias son muy marcadas principalmente en Lengua, alcanzando brechas de casi 40 puntos.

Otra dimensión relevante para analizar es la diferencia en los desempeños asociada a un conjunto seleccionado de variables de contexto.

Gráfico 16. Puntaje promedio en Lengua y Matemática según condición indígena, nivel socioeducativo, ámbito y sector. 6° año de primaria. Año 2018.



■ INDÍGENA ■ NO INDÍGENA

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

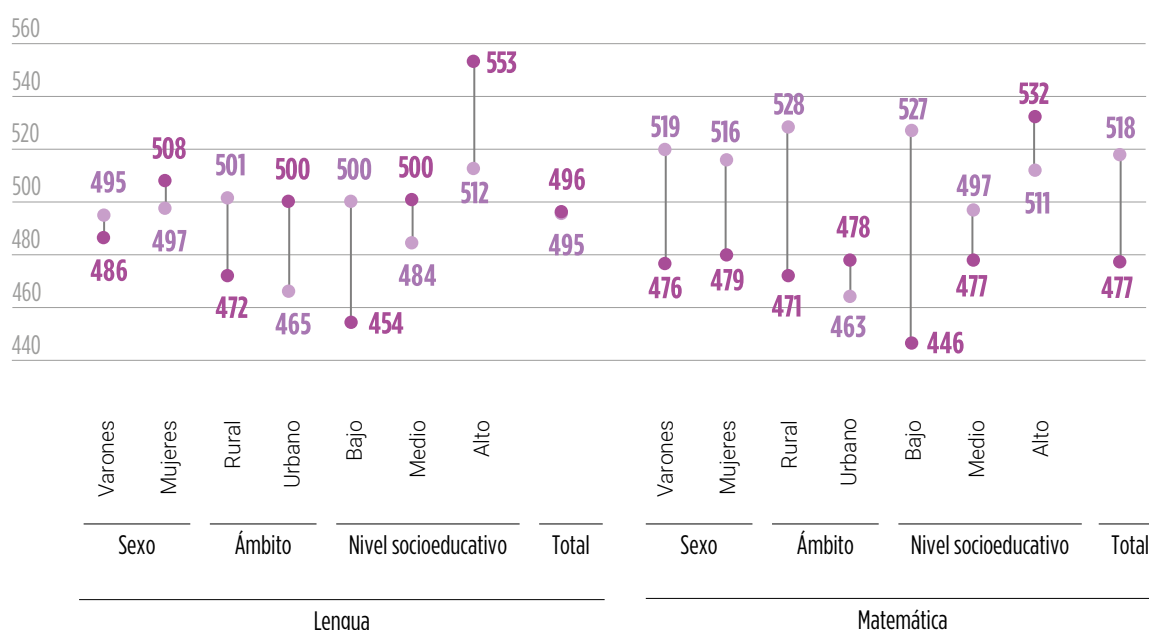
Es interesante reconocer, en primer lugar, que las brechas entre población indígena y no indígena se reducen cuando se las analiza al interior de cada grupo de nivel socioeducativo. Mientras que en los resultados generales se sitúan en torno a los 30 puntos, esta diferencia se reduce en más de diez puntos en el grupo de estudiantes de nivel socioeducativo bajo. Esto permite deducir que una parte de la diferencia asociada a los resultados de la población indígena se vincula más con las condiciones de mayor vulnerabilidad en la que viven estos grupos. Por ejemplo, en Matemática, la brecha en el nivel socioeducativo bajo entre indígenas y no indígenas es de 13 puntos, menos de la mitad de los 31 puntos que separan los resultados de ambas poblaciones al considerarlas como un todo.

También es interesante reconocer las diferencias según el ámbito de la escuela: en las zonas urbanas, las brechas persisten entre población indígena y no indígena tanto para Lengua como para Matemática en las escuelas de gestión estatal, pero se reducen en el caso del sector privado. En cambio, en contextos rurales la desigualdad en los desempeños prevalece sólo en los resultados de Lengua, y se reduce en Matemática, ya que los estudiantes indígenas alcanzan resultados superiores al promedio general del grupo.

A pesar de que una parte de las diferencias entre población indígena y no indígena pueden explicarse a partir de algunas de estas variables de contexto, las desigualdades persisten incluso cuando se analizan todas estas categorías en forma combinada.

En este punto, resulta interesante analizar qué sucede cuando la oferta escolar incluye algunos elementos que hacen a la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe, tal como fue analizada en el apartado de la oferta. En primer lugar, se analizan los resultados de las escuelas con al menos el 50% de matrícula indígena (escuelas con alta concentración de matrícula indígena) en comparación con el resto.

Gráfico 17. Puntaje promedio de estudiantes indígenas en Lengua y Matemática en escuelas con alta concentración de matrícula indígena, según sexo, ámbito y nivel socioeducativo. 6° año de primaria. Año 2018.



■ ESCUELAS CON ALTA CONCENTRACIÓN DE MATRÍCULA INDÍGENA ■ RESTO DE LAS ESCUELAS

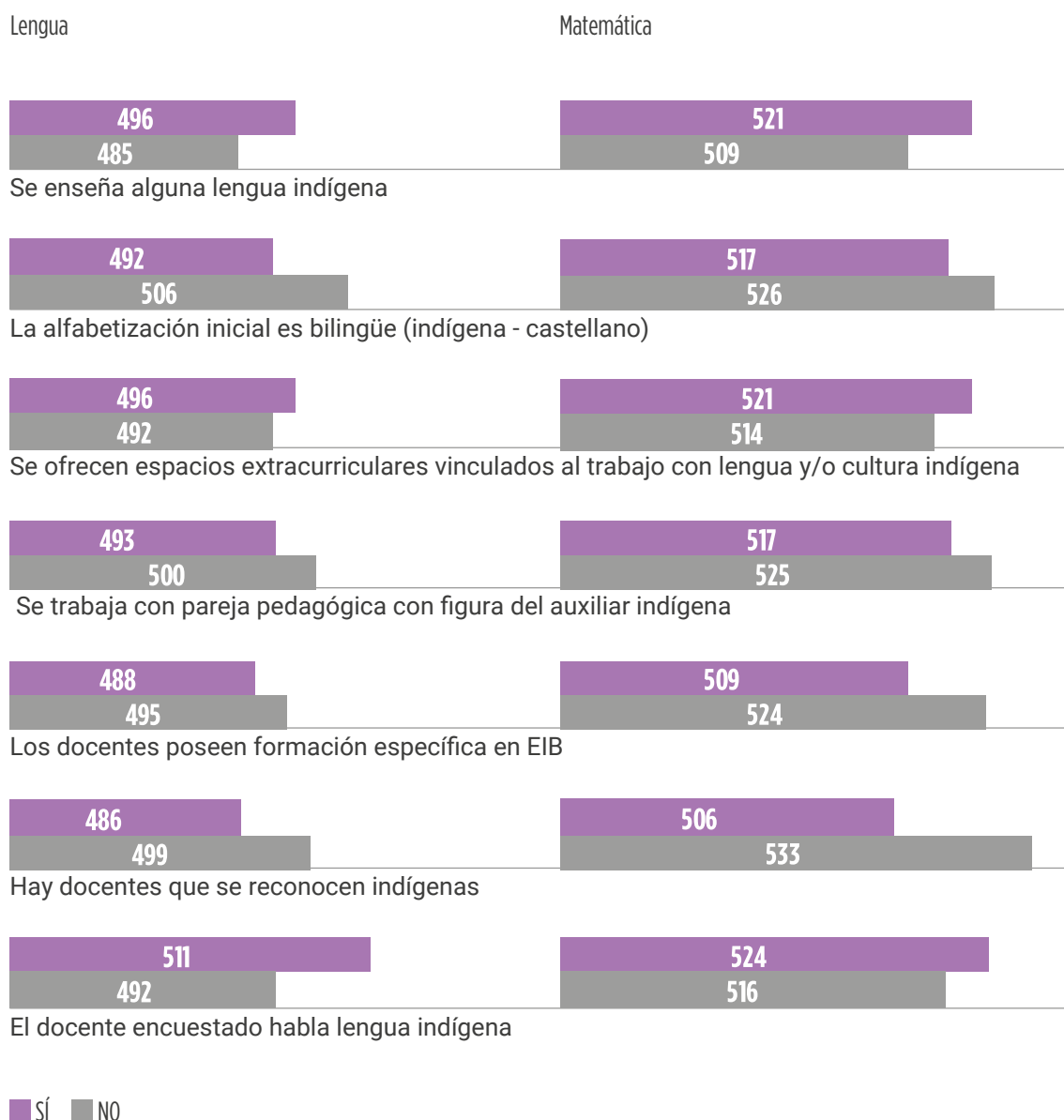
Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Tal como puede observarse en el gráfico, en el área de Matemática existe una diferencia sustantiva en los desempeños asociada positivamente a escuelas con alta concentración de matrícula indígena, con diferencias de más de 25 puntos. Estas diferencias se manifiestan en forma equivalente por sexo, se concentran en las zonas rurales (hay muy pocas escuelas con alta concentración de matrícula indígena en zonas urbanas), y principalmente se manifiestan con intensidad en el grupo de nivel socioeducativo bajo. En cambio, en Lengua estas brechas prácticamente desaparecen en casi todos los cruces, excepto cuando se analiza solamente las escuelas rurales y particularmente en el conjunto de estudiantes de nivel socioeducativo bajo.

Estos resultados permiten concluir que existe un desafío complejo de abordar en lo que respecta al desarrollo de capacidades vinculadas a la lectura en la población indígena. Las escuelas que concentran población indígena - aún sin explorar qué sucede en su interior - logran promover mejores aprendizajes en Matemática, pero no así en Lengua. Se destaca, de todas formas, que en los contextos rurales, y particularmente en la población más vulnerable, una enseñanza orientada hacia la Educación Intercultural Bilingüe contribuye al proceso alfabetizador.

A continuación se analizan, tomando exclusivamente el grupo de escuelas que recibe población indígena (es decir, con el 50% o más de matrícula indígena), los resultados asociados a la presencia de diferentes estrategias vinculadas a la EIB.

Gráfico 18. Puntaje promedio de estudiantes indígenas en Lengua y Matemática en escuelas con alta concentración de matrícula indígena, según estrategias de enseñanza EIB. 6° año de primaria. Año 2018.

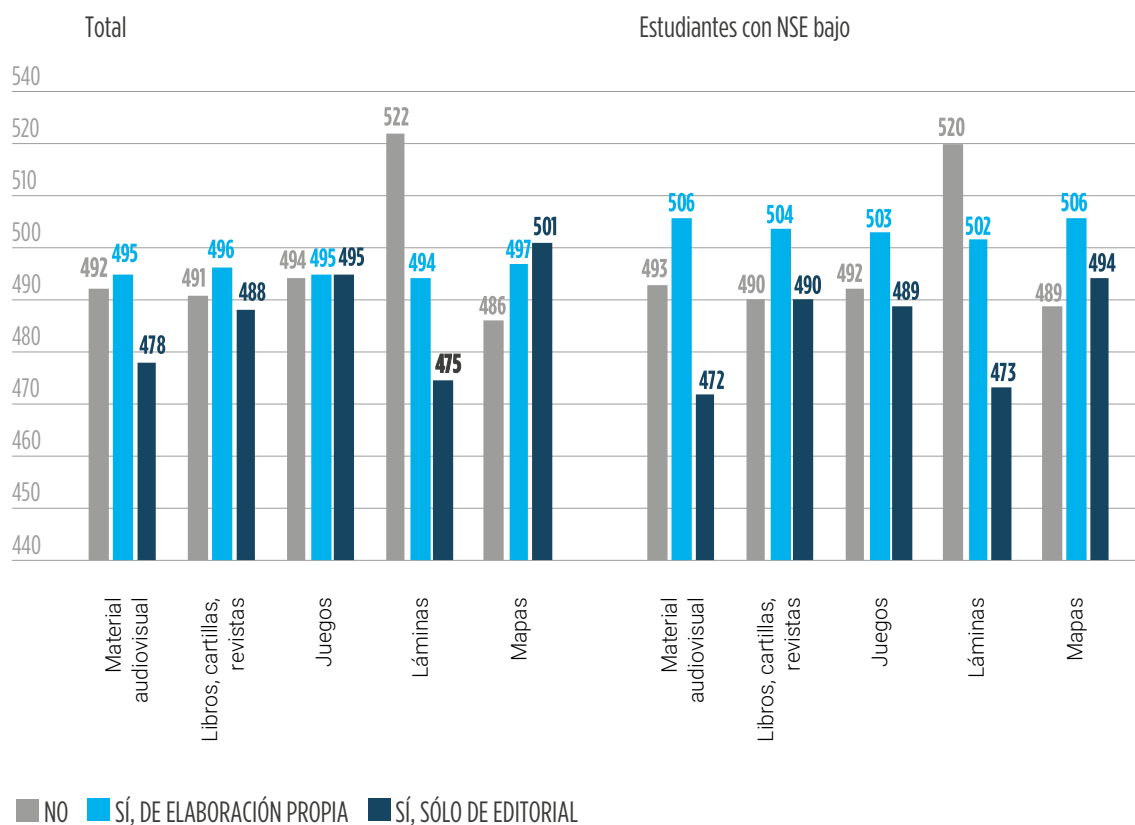


Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

En el gráfico anterior puede reconocerse con claridad que, dentro del conjunto de escuelas con alta concentración de matrícula indígena, existen solamente dos elementos que están fuertemente asociados a resultados positivos en Lengua: que la escuela enseñe alguna lengua indígena, y principalmente que el docente hable la lengua. Obsérvese que en este último caso, los resultados obtenidos por los estudiantes cuyos docentes hablan una lengua indígena alcanzan los 511 puntos, es decir, resultados muy similares al promedio de Aprender 2018 (514 puntos). Cada uno de los restantes elementos, considerados en forma aislada, no presenta asociación positiva con los resultados de Lengua ni de Matemática.

Esto constituye un elemento sumamente interesante a considerar, ya que implica que en el conjunto de estudiantes indígenas hay una baja asociación entre sólo ciertas situaciones específicas que a primera vista parecen asociadas positivamente a los desempeños de Lengua y Matemática.

Gráfico 19. Puntaje promedio de estudiantes indígenas en Lengua en escuelas con alta concentración de matrícula indígena, según disponibilidad de material didáctico para EIB y el NSE. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Por último, se analiza también en estas escuelas la relación entre los resultados de Aprender 2018 en Lengua con la disponibilidad de materiales didácticos para la enseñanza de EIB.

Tal como puede observarse en el gráfico, la relación entre la disponibilidad de materiales y los desempeños de los estudiantes que asisten a estas escuelas no parece ser clara, al menos en las categorías trabajadas en los cuestionarios de Aprender.

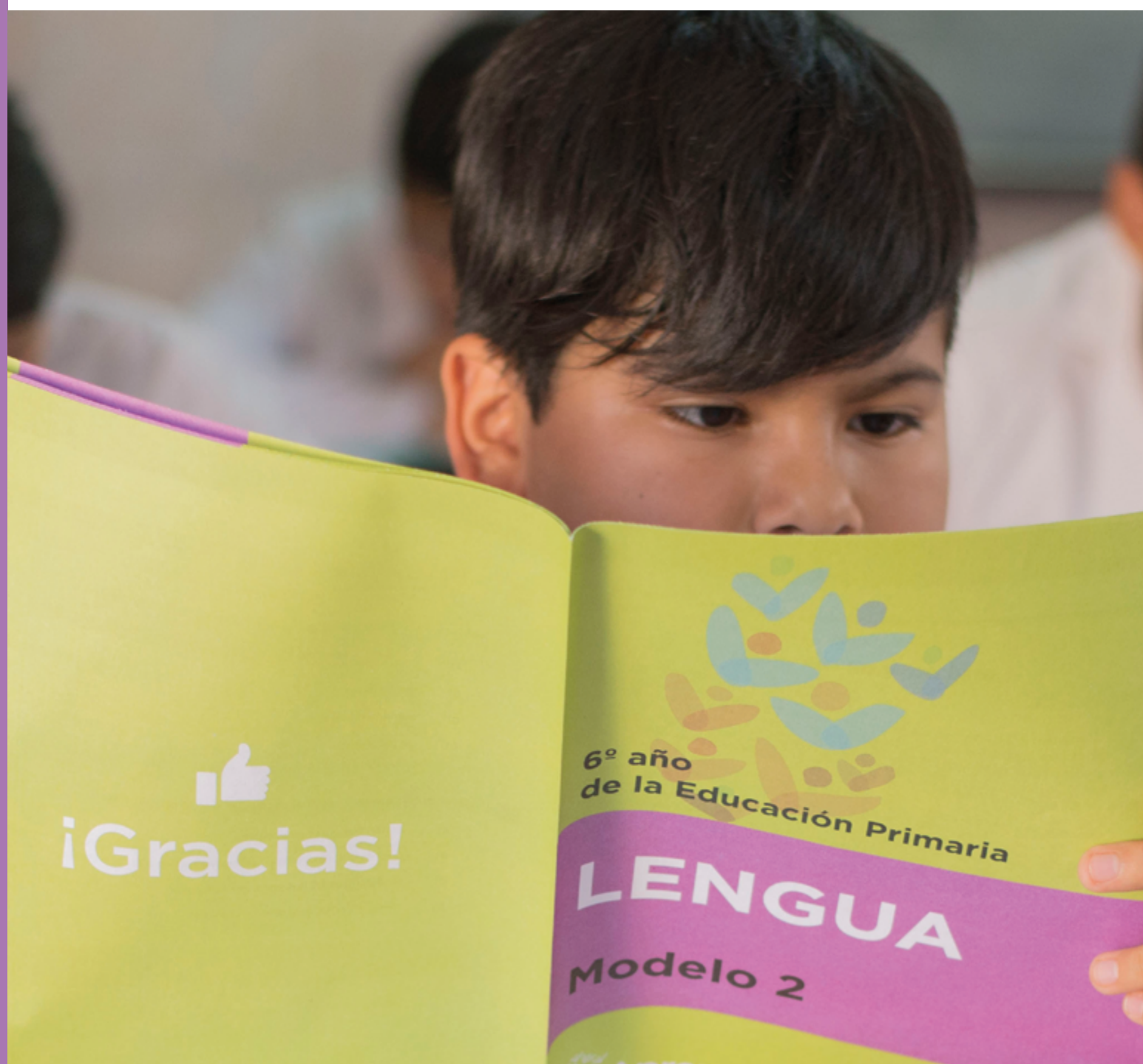
Los desempeños de los estudiantes en Lengua son similares entre las escuelas que no disponen de estos materiales y aquellas que sí lo poseen, pero han sido elaborados por los propios docentes. En cambio, aquellas que han recibido material elaborado por editorial presentan en algunos casos resultados más bajos.

Ahora bien, cuando se pone el foco en la población indígena con nivel socioeducativo bajo, puede reconocerse que el escenario se modifica: la disponibilidad de materiales de elaboración propia se asocia, en la mayoría de los casos, a mejores desempeños en el área de Lengua.

También se ha analizado si existe alguna relación entre la presencia combinada de estos recursos para la enseñanza (por ejemplo, escuelas que disponen de todos estos recursos) y los desempeños de los estudiantes. En general las tendencias se presentan en forma similar a lo analizado.

Estos resultados construyen un escenario que introduce complejidades sobre la asociación entre la existencia de materiales didácticos vinculados a la EIB por parte de los docentes y los desempeños. Las tendencias muestran que el uso de materiales propios pareciera estar asociada a contribuir a reducir las brechas de desigualdad en la población más vulnerable.

Sin embargo, las herramientas analíticas son limitadas, ya que no es posible establecer una relación directa entre las respuestas de los docentes y los desempeños de los estudiantes. En este sentido, es recomendable evitar realizar aseveraciones sobre estos resultados, y considerarlos exclusivamente como un interrogante que debe ser explorado y profundizado mediante otras herramientas analíticas.

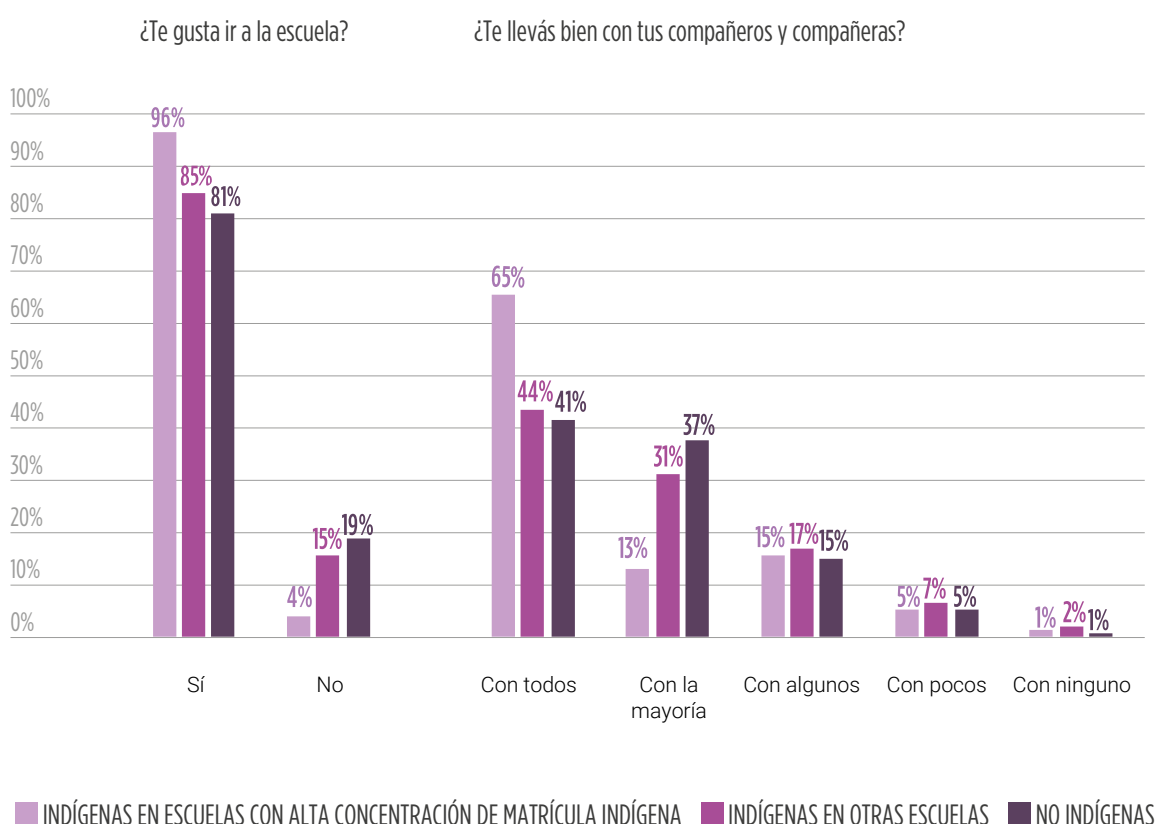


El clima escolar desde la mirada de los estudiantes indígenas

En este apartado se abordan algunas variables de caracterización de los vínculos entre compañeros y la presencia de situaciones de discriminación, desde la perspectiva de los estudiantes. Existe una profunda relación entre el clima vincular que se desarrolla al interior de las instituciones escolares y las oportunidades educativas y de desarrollo de los estudiantes, que no se agota solamente en los aprendizajes curriculares. Algunos niños y niñas, aun asistiendo regularmente a la escuela, pueden encontrarse en una situación de malestar emocional. Se expresa en una baja o nula relación con sus pares y/o docentes, y puede estar vinculado con situaciones de violencia, acoso o bullying, o en situaciones de aislamiento social. Son estudiantes excluidos en la escuela: se encuentran inscriptos y asisten regularmente, pero su escolaridad es lábil. Este malestar emocional no sólo afecta su rendimiento escolar sino también impacta en su vida personal. Estos estudiantes son quienes estarían en riesgo de abandonar la escuela si no se aborda esta situación.

Por lo tanto, explorar la dimensión vincular de los estudiantes constituye un abordaje clave para poder dimensionar la presencia de potenciales situaciones de riesgo de bajos aprendizajes, experiencias escolares frustrantes y abandono.

Gráfico 20. Estudiantes según respuestas a preguntas de clima escolar, por condición indígena y tipo de escuela. 6° año de primaria. Año 2018.



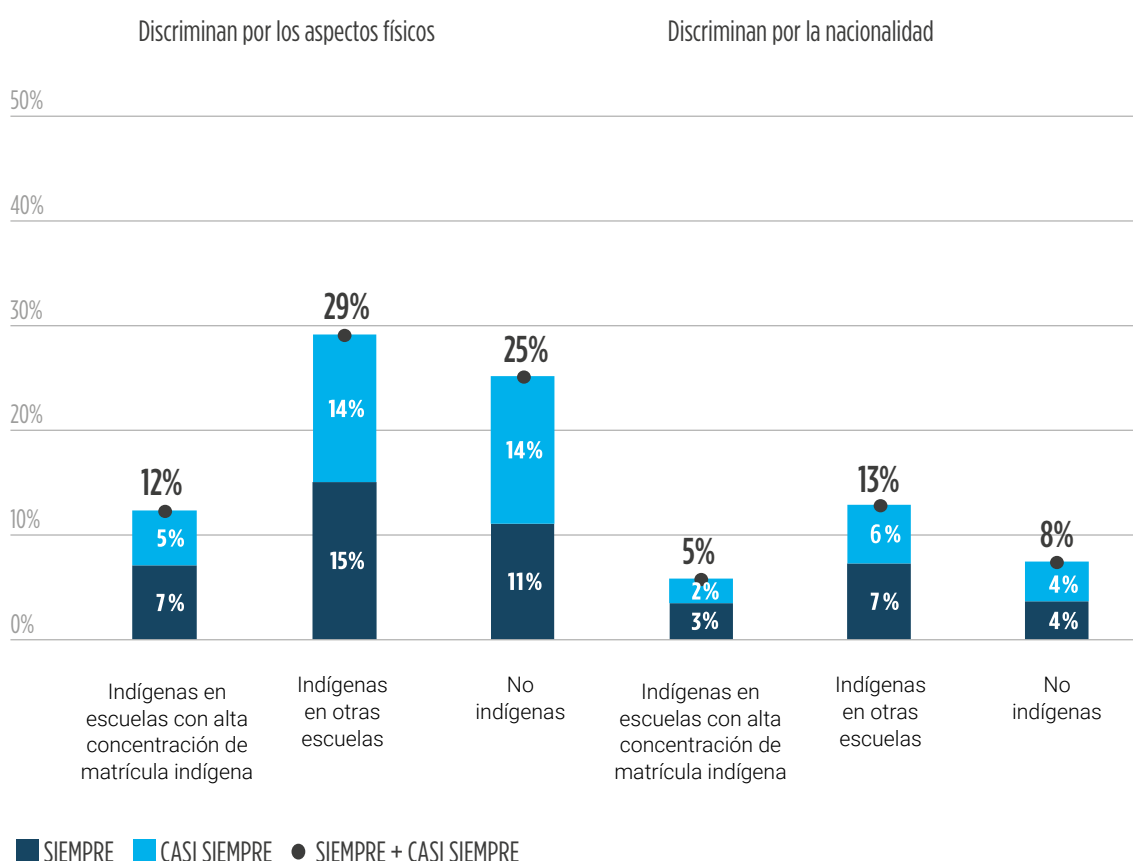
Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

En las respuestas que se presentan en el cuestionario de Aprender 2018 asociadas al clima escolar, es posible identificar que los estudiantes indígenas tienden a presentar mayor frecuencia de respuestas positivas. Y, dentro de este grupo, son particularmente destacadas las percepciones de los estudiantes que asisten a escuelas con alta concentración de matrícula indígena: el 96% afirma que le gusta ir a la escuela, porcentaje superior al 85% de los estudiantes indígenas que asisten a otros establecimientos, y el 81% de los estudiantes no indígenas. De forma similar, el 65% de los estudiantes en escuelas indígenas afirma que se lleva bien con todos, valor superior en más de 20 puntos porcentuales a los otros dos grupos analizados.

Estas diferencias se presentan tanto para estudiantes varones como para mujeres, y en los contextos rurales y urbanos. Si se analiza por nivel socioeducativo, se amplían las diferencias entre los estudiantes indígenas que asisten a escuelas con alta concentración de matrícula indígena y el resto, es decir, la percepción de un clima escolar positivo es mucho más intensa en la población indígena más vulnerable.

Otro elemento que permite perfilar la situación emocional de los estudiantes es la percepción acerca de la existencia de situaciones de discriminación. El cuestionario de la evaluación Aprender incluye las siguientes preguntas: “Por favor indicá cuántas veces los estudiantes de tu escuela discriminan por la nacionalidad” y “Por favor indicá cuántas veces los estudiantes de tu escuela discriminan por los aspectos físicos”.

Gráfico 21. Estudiantes que respondieron “siempre” o “casi siempre” a preguntas de discriminación, según condición indígena y tipo de escuela. 6° año de primaria. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de Aprender 2018.

Los resultados obtenidos son muy sugerentes sobre las diferentes percepciones que se manifiestan en las escuelas en torno a situaciones de discriminación.

Los estudiantes indígenas que asisten a escuelas donde son minoría son aquellos que perciben con mayor frecuencia situaciones de discriminación, posiblemente debido a que son ellos mismos los que padecen estas situaciones. En el caso de la discriminación por aspectos físicos, la percepción de que ocurre de manera frecuente alcanza casi al 30% de los estudiantes.

En cambio, cuando se indaga en el conjunto de estudiantes indígenas que asiste a escuelas con alta concentración de matrícula indígena (es decir, que asisten a escuelas con el 50% o más de matrícula indígena), estos porcentajes se reducen drásticamente. De modo similar a como ocurre en el análisis anterior, estas diferencias se mantienen cuando se analizan en escuelas rurales o urbanas, por sector de gestión y por nivel socioeducativo.

En general, en las escuelas donde los estudiantes indígenas son mayoría, es posible percibir la existencia de indicadores de mejores niveles de convivencia y relación entre pares.



Conclusiones y hallazgos del estudio

Se manifiestan en el sistema educativo amplias desigualdades en torno al modo en que los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas transitan la educación primaria, injusticias que suelen quedar invisibilizadas como consecuencia de la escasez de información estadística disponible sobre estas poblaciones.

Los datos generados por el dispositivo Aprender 2018 permiten colocar en un plano de visibilidad diferentes situaciones que afectan a los estudiantes que se reconocen descendientes de poblaciones indígenas, en lo que hace tanto al desarrollo de las competencias de lectura como a la adquisición de habilidades matemáticas, pero también en referencia al modo en que se atraviesa la experiencia escolar.

Diversos indicadores muestran las consecuencias de las dificultades que se manifiestan en los primeros años de escolaridad, muy probablemente asociados a la alfabetización inicial: mayores niveles de repitencia, desempeños más bajos en las evaluaciones de Lengua, mayores brechas en la población en condiciones de vida más vulnerable son algunos ejemplos.

Pese a esto, distintos indicadores de Aprender permiten transmitir señales positivas: en aquellos casos donde los estudiantes asisten a establecimientos con oferta EIB los desempeños en las evaluaciones son superiores, alcanzando valores similares al promedio nacional. Es decir, cuando las condiciones de enseñanza se ajustan a las características étnicas, lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, se logran resultados superiores que incluso llegan a reducir al mínimo las brechas, respecto a los estudiantes no indígenas. Particularmente, la enseñanza de la alfabetización llevada adelante por docentes que poseen un manejo de la lengua nativa es el factor, dentro del conjunto de variables analizadas, que marca mayores diferencias, y que a la vez es reflejo de las recomendaciones y orientaciones vinculadas al fortalecimiento de la alfabetización de los niños y niñas indígenas desarrollados en otros estudios (UNICEF, 2009).

Constituye por tanto un desafío aprender de estas experiencias exitosas para poder identificar, ya con herramientas que trascienden el relevamiento cuantitativo llevado adelante por el dispositivo Aprender, aquellos elementos que constituyen factores explicativos para dar cuenta de buenos resultados de aprendizaje en las escuelas organizadas bajo la modalidad EIB.

A continuación se enumeran, a modo de síntesis, los principales hallazgos del informe obtenidos a partir del análisis de los datos:

- Los estudiantes que se reconocen descendientes de indígenas habitan principalmente en las regiones del noreste y noroeste del país, y también en la Patagonia. Formosa, Salta y Chaco son las provincias donde se identificó mayor presencia de esta matrícula.
- En la zona pampeana – principalmente en el Gran Buenos Aires - hay un porcentaje muy significativo de estudiantes que se reconocen indígenas y que son migrantes de primera o segunda generación, principalmente de nacionalidad boliviana o paraguaya. Estos son los casos que suelen estar más invisibilizados en las instituciones escolares, ya que los directores no los reconocen como tales.
- En cerca de 4.500 escuelas primarias evaluadas en Aprender 2018, hay estudiantes de 6° año que se reconocen descendientes de pueblos indígenas. Sin embargo, los directores de

estas escuelas, afirmaron que no asiste ningún estudiante indígena a esa institución. Este fenómeno no es exclusivo de este relevamiento: también ha sido detectado en un marcado subregistro de las estadísticas educativas vinculadas al Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, que afectaría a dos de cada tres estudiantes (González, 2019).

- Si bien en términos relativos hay una mayor concentración en zonas rurales, en valores absolutos 8 de cada 10 asiste a escuelas en entornos urbanos. En estos contextos es donde existen menores – casi nulas – oportunidades de acceso a ofertas educativas EIB, ya que tienden a concentrarse casi exclusivamente en zonas rurales.
- Entre los estudiantes indígenas hay una mayor proporción de niños y niñas de nivel socioeducativo bajo. En general tienden a ocupar su tiempo libre en actividades vinculadas al sostenimiento del hogar y al funcionamiento de la economía familiar, en mayor proporción respecto a los estudiantes no indígenas..
- Se registran fuertes brechas de género en la dedicación a tareas del hogar y cuidado de familiares, y una marcada diferencia respecto a los estudiantes no indígenas.
- Se identifican indicios de la existencia de situaciones de trabajo infantil en zonas rurales, que afectan particularmente a la población infantil masculina. Estos datos constituyen un punto de referencia sobre una problemática que debe ser explorada en profundidad.
- Según los datos analizados, existen oportunidades de acceso a consumo de ciertos bienes culturales básicos y a actividades recreativas similares entre estudiantes indígenas y no indígenas.
- Los estudiantes indígenas muestran menos oportunidades de acceso al nivel inicial, principalmente a las salas de 3 años en zonas urbanas y a las de 4 años en rurales.
- En el tránsito por el nivel primario, los estudiantes indígenas se enfrentan a dos grandes fuerzas adversas que afectan sus oportunidades de aprendizaje:
 - La primera de ellas es la repitencia. Muchos niños y niñas indígenas asisten con varios años de sobreedad como consecuencia de la acumulación de experiencias de repitencia, que es muy probable que se asocien a experiencias fallidas en la alfabetización inicial. Los niveles de repitencia se profundizan en la población de NSE bajo. Diversos estudios dan cuenta de cómo el rezago escolar – expresión de acumulación de experiencias de repitencia y/o abandono temporal – está fuertemente asociado a condiciones de mayor vulnerabilidad educativa (Scasso 2015).
 - La segunda situación adversa es la escasa presencia de propuestas de enseñanza que se enmarquen en los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, al menos desde el escenario que permite reconstruir la información relevada. En el nivel primario hay una marcada escasez de escuelas donde se enseñe y se hable la lengua de los estudiantes indígenas. A su vez, es marcadamente significativo el hecho de que este es un factor que incide muy positivamente en los resultados de Aprender, y donde el clima vincular entre pares es muy positivo.
- Los estudiantes que no acceden a escuelas que trabajan bajo la modalidad EIB, ingresan a escuelas "regulares", donde no se incluyen recursos, contenidos o marcos lingüísticos ajustados a las características de la población. Esto ocurre incluso en un conjunto de escuelas

donde más de la mitad de los estudiantes son indígenas, lo que da cuenta de un profundo desajuste entre la oferta y las necesidades.

- Constituye una alerta significativa el hecho de que los estudiantes indígenas que asisten a escuelas donde son minoría identifiquen una mayor presencia de situaciones de discriminación. Constituyen indicios de que estos estudiantes pueden estar experimentando situaciones de discriminación, y es una advertencia para que los docentes y directivos de las escuelas estén atentos a estas situaciones y puedan intervenir sobre ellas.
- En lo que respecta a los niveles de desempeño en Lengua y Matemática, los estudiantes que obtuvieron resultados más bajos son pertenecientes a hogares indígenas. El 66% de los estudiantes indígenas obtuvo desempeños satisfactorios y avanzados en Lengua, comparado con el 80% en el resto de la población. En Matemática, los resultados para estas mismas categorías son del 50% y 63% respectivamente. Sin embargo, las brechas entre población indígena y no indígena se reducen cuando se las analiza al interior de cada grupo de nivel socioeducativo.



Referencias bibliográficas

- Alonso, M (2007). *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. DINIECE - Ministerio de Educación. Buenos Aires
- Asociación De Abogados De Derecho Indígena y otras organizaciones (2011) *Informe sobre la situación de los pueblos indígenas en Argentina: la agenda pendiente*. Informe para el relator de pueblos indígenas James Anayam, Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas de la ONU
- CADPI (2017) *Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas. República Argentina*. Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola.
- CEPAL (2011) *Recomendaciones para los censos de la década de 2010 en América Latina*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población de la CEPAL. Santiago, Chile
- CEPAL (2013) *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo*. Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Montevideo, 12 a 15 de agosto de 2013
- CEPAL (2014) *Los pueblos indígenas en América Latina Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL. Naciones Unidas. Santiago, Chile
- Consejo Federal de Educación (2010) *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional*. Anexo a la resolución 119/10 del CFE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Del Popolo, F. (2017) (ed.) *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago, Chile.
- Del Popolo, F. (2018) *La inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda: avances y desafíos para la ronda 2020*. Presentación realizada en el Seminario "Aspectos conceptuales de los censos de población y vivienda: desafíos para la definición de contenidos incluyentes en la ronda 2020". 6 al 8 de noviembre de 2018. Santiago, Chile
- Del Popolo, F. y Schkolnik, S. (2013) *Pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda de América Latina: avances y desafíos en el derecho a la información*. Notas de Población No.97. CEPAL
- González, D. (2019) *Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada*. Observatorio Educativo de la UNIPE. Año 2. Número 4. Mes de abril.

- Hecht, A. C. (2011) "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas". En: Loncon Antileo, E. y Hecht, A. C. (compiladoras) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*.
- Hecht, A. C.; Ossola, M. M. (2016). *Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad: estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas Toba/Qom y Wichí*; Revista Educação e Cultura Contemporânea. Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- INDEC (2015), *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Naciones Unidas (2005) *Los derechos humanos y las cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen*. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2005/88,
- Peyser, A. y Chackiel, J. (1994) *La población indígena en los censos de América Latina*. Serie Notas de Población No.59. CEPAL
- Scasso, M. (2015) *El rezago escolar como indicador de riesgo*. Documento técnico de la Iniciativa Out of School Children. UNICEF LACRO
- UNICEF (2008) *Los derechos de los pueblos indígenas explicados para todas y para todos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. EMEDE S.A., Buenos Aires.
- UNICEF (2009) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. EMEDE S.A., Buenos Aires.
- Weiss, L.; Engelman, J. y Valverde, S. (2013) *Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión*". En Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, vol. 16, nº 1, Viedma, Universidad Nacional del Comahue.



Aprender 2018

