

Las escuelas que reciben alumnos indígenas

Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe

Autoridades

Presidenta de la Nación
DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación
PROF. ALBERTO ESTANISLAO SILEONI

Secretaría de Educación
PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Subsecretario de Planeamiento Educativo
LIC. EDUARDO ARAGUNDI

Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa
DRA. LILIANA PASCUAL

Elaboración:
Área de Metodología

Coordinación:
María Laura Alonso

Equipo responsable:
María Beatriz Díaz
Mariano Goicochea

Realización de mapas:
Samanta Aleso

Año de realización: 2007

ÍNDICE

Aportes a la Educación Intercultural Bilingüe	Pág. 5
1. Introducción	Pág. 8
1.1. Breve historia de la educación para indígenas	Pág. 9
2. Nuestro trabajo: ¿a qué denominamos escuelas que reciben alumnos indígenas?	Pág. 10
2.1. Localización y características generales de las escuelas que reciben alumnos indígenas	Pág. 14
2.2. Los niveles educativos de la educación común a los que asisten los alumnos indígenas	Pág. 17
2.3. El comportamiento del abandono y la repitencia en las escuelas que reciben alumnos indígenas	Pág. 21
2.4. Los cargos y las características de los docentes de las escuelas que reciben alumnos indígenas	Pág. 24
3. Conclusiones del trabajo	Pág. 29
Anexo. Cuadros estadísticos	Pág. 31
Bibliografía	Pág. 35

“Queremos una escuela exigente. Queremos que el chico entienda, sepa y tenga capacidad de seguir estudiando. Si lo fortalecemos en su identidad podrá entender más cosas”
(Primeras jornadas provinciales de Educación Intercultural en Jujuy. Relataría de la comunidad de Susques. 2002)

Aportes a la Educación Intercultural Bilingüe

Actualmente, la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo dentro del marco de la ley de Educación Nacional (Ley Nro. 26.206) sancionada en el año 2006, lo que constituye el reconocimiento de la diversidad étnica y la planificación de políticas para esta población que ha sido históricamente negada o relegada.

Las definiciones y alcances de la Educación Intercultural Bilingüe¹ han sido expuestas por numerosos autores (Ramírez Eras, 1996; Canulef, 1998) por lo que en este trabajo no nos detendremos en este punto. Nos interesa mencionar uno de los ejes que fundamentan la Educación Intercultural Bilingüe: la competencia comunicacional² y que a nuestro entender, incide en las dificultades que presentan los chicos indígenas al ingresar al sistema educativo formal argentino.

¹ Al respecto la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 107/99 señala: “Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral”.

² Generalmente se alude al término “competencia lingüística” pero consideramos que la competencia comunicacional desde el marco teórico de Hymes, es más abarcativa e incluye la competencia lingüística. Siendo más precisos, Mauricio Pilleux en su trabajo “Communicative competence and discourse analysis” explica que la competencia comunicativa contiene varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico, el pragmático y psicolingüístico. Cada componente comprende la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades por parte del hablante. Las competencias lingüísticas son lo que siempre se ha conocido como gramática tradicional es decir, se refieren a los aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos de la lengua como sistema. Con las competencias sociolingüísticas se describen las condiciones socioculturales del uso de la lengua como por ejemplo, las reglas de interacción social y cultural de un grupo o comunidad. Las competencias pragmáticas comprenden los saberes que hacen pertinente un discurso en determinadas condiciones contextuales es decir, se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos como a su cohesión y la coherencia entre otros aspectos. Y las competencias psicolingüísticas incluyen la personalidad del hablante, la sociocognición (los modelos mentales o representaciones que se comparten con el objeto de conceptualizar situaciones, actos o interpretar ausencias de los actos) y el condicionamiento afectivo. (Mauricio Pilleux; 2001: 143-152).

Retomando los aportes de Hymes (1971) Mauricio Pilleux expresa que la adquisición de la competencia comunicacional es: "(...) la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical, adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, formas de tratamiento, rutinas estándares, etc. En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa del niño, su habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante" (Mauricio Pilleux; 2001: 143-152). En otras palabras, la competencia comunicacional no sólo se refiere a la adquisición y uso de la lengua con sus reglas gramaticales sino que pone el acento, en el uso de reglas sociales, culturales y psicológicas que son propias de la actividad de quien habla

Para comprender más precisamente a qué nos estamos refiriendo debemos mencionar que cuando "se habla de "carencias comunicativas", "parquedad", "timidez", "pasividad" basándose en el comportamiento verbal" (Gualdieri, Beatriz; 2004: 513-514), cuando expresamos que "los indígenas son parcos, lentos y temerosos, hablan poco, utilizan muy pocos términos, tienen un vocabulario escaso, son pasivos, no dialogan (...)", cuando asociamos estas supuestas características de todos al fracaso, atraso y la dificultad en la escolarización, cuando percibimos el uso de una modalidad de habla diferente a la habitual, los silencios y distintos patrones de interacción como una deficiencia (...) (Novaro, Gabriela; 2004:493-494; 484), nos estamos refiriendo a la matriz social de los chicos indígenas.

Estos aportes nos permiten comprender el contexto educativo de las escuelas que atienden poblaciones indígenas donde la diversidad es vista como un problema pedagógico. En otras palabras, "los niños indígenas llegan a la escuela, a los seis o más años, con un capital lingüístico y un bagaje de experiencias de aprendizaje relacionados con el mundo de la comunicación que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar. Es allí donde el niño comienza a vivir el duelo de su cultura y la escuela se convierte en un sitio de destrucción de los conocimientos propios" (Consejo QOMPI en defensa de la EBI - Asociación Civil CHE'EGUERA; 2006: 1).

Si bien la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada entre el 2004 y 2005 muestra que sólo el 16,9%³ de los chicos de 5 a 14 años de edad habla y entiende la lengua de su comunidad es decir, piensan y razonan en la lengua ágrafa⁴ como en el caso del wichí, mbyá y pilagá, lo cierto es que la mayoría de nuestros chicos indígenas son socializados en un contexto sociocultural que condiciona la forma en cómo se comunican.

En la actualidad, algunas provincias vienen desarrollando acciones en el marco de una política lingüística/ comunicacional y educativa, tales como: la enseñanza de la lengua materna en el nivel inicial y primario, la formación pedagógica de maestros bilingües o de auxiliares bilingües para la alfabetización⁵ y la incorporación de contenidos educativos donde tienen en cuenta sus valores y aportes desde la comunidad indígena.

³ Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) 2004-2005.

⁴ Las lenguas habladas en nuestro país son ágrafas es decir, sin escritura. A partir de las leyes provinciales de protección indígena y con la formación de los docentes auxiliares se comenzó a elaborar un sistema de escritura para cada pueblo.

⁵ Pensar en una única propuesta pedagógica implica volver al supuesto de "homogeneidad". El desafío es, que cada provincia realice su adecuación curricular o pedagógica en función de sus necesidades étnicas.

Las cuestiones planteadas nos permiten aproximar al contexto educativo en donde se educan los chicos indígenas y perfilan líneas de análisis e investigación que requieren un acercamiento más cualitativo. Sin embargo, en el marco de esta situación y con el propósito de contribuir a la formulación de acciones concretas, el trabajo que presentamos a continuación pretende desde el punto de vista cuantitativo responder interrogantes que permitan dimensionar y caracterizar la situación de las escuelas con matrícula proveniente de poblaciones indígena. En este sentido, nos preguntamos: ¿cuáles son las características generales de las escuelas a la que asisten los alumnos indígenas?; ¿qué valores asume la tasa de repitencia y la de abandono en estas instituciones? y ¿cuál es el perfil docente de los maestros de Lengua Nativa?.

Nos aproximamos a las escuelas con Educación Intercultural Bilingüe seleccionando las que mayoritariamente tienen alumnos indígenas. Este criterio cuantitativo no implica necesariamente que exista una propuesta educativa en función de este criterio. Pero suponemos que en una escuela caracterizada por una numerosa matriculación indígena es probable que exista algún tipo de estrategia educativa que atienda la diversidad cultural, por lo que constituye un universo potencial de estudio.

La dificultad en la identificación de las escuelas con modalidad Intercultural Bilingüe plantea a nivel nacional, la necesidad de acordar una definición operativa que permita "delimitar" aquello sobre lo que se pretende intervenir para que las acciones se orienten a las necesidades de nuestros pueblos originarios.

Deseamos aclarar que el universo que presentamos a continuación de las "escuelas con alumnos indígenas" tiene la característica de ser inestable (puede cambiar la cantidad de instituciones de año a año) debido a que está condicionado a la matriculación de los alumnos con esta condición, aunque algunas jurisdicciones han identificado un universo más estable en función de distintos criterios.

Por otra parte, es importante tener presente que hemos encontrado dificultades en la información. Al solicitar la declaración de la cantidad de alumnos indígenas que asiste al establecimiento, no siempre los docentes responden. En general se supone que la "no respuesta" se debe a cuestiones de "estigmatización institucional", lo que lamentablemente perjudica a la toma de decisiones en la posibilidad de elaborar acciones dirigidas a este grupo de chicos. Otro tema a tener en cuenta es que a diferencia de otros relevamientos donde el que responde es "la persona indígena" en nuestro caso, el responsable del establecimiento educativo es quien desde el rol de informante clave, declara en el mismo. Esto puede dar cuenta de alguna subdeclaración de la matrícula que suponemos es por desconocimiento o bien, a no querer que la escuela sea estigmatizada por la población que asiste.

1. Introducción

La preocupación académica y política por la diversidad cultural es un tema que se viene desarrollando en los últimos años del siglo XX. En lo que respecta a la historia de la educación indígena en la Argentina, se trata de una línea de investigación que ha sido enmarcada en programas con un fuerte acento antropológico o en estudios culturales.

La problemática acerca de las necesidades de los indígenas comenzó a adquirir más difusión hacia la década de los 80' en el marco del VIII Congreso Indigenista Interamericano realizado en México. En este congreso se plantean modificaciones en las relaciones entre los pueblos indígenas y los Estados Nacionales y se reconoce principalmente el pluralismo étnico, la capacidad de autonomía y autogestión y el derecho a la educación en la propia lengua y cultura.

En el ámbito de nuestro país, el reconocimiento de derechos humanos como la preservación y promoción del desarrollo social y cultural de los indígenas se realiza primero con la sanción de leyes a nivel provincial: "Formosa (1984), Salta (1986), Chaco (1987), Misiones (1989), Río Negro (1987), Santa Fe (1991); y a nivel nacional con la Ley 23.302" (García, Paladino 2006: 17) sancionada en 1985 denominada política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes; en cuyo Art. 5 se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) "como entidad descentralizada con participación indígena, que dependerá en forma directa del Ministerio de Salud y Acción Social" (Ley 23.302) reglamentándose en 1989.

Pero recién en el año 1994 con la Reforma de la Constitución Nacional, se marca un hito en lo relativo a la legislación de los pueblos indígenas en Argentina ya que hasta ese momento, como enumeramos anteriormente, sólo existían algunas leyes provinciales.

Este marco legal propone un nuevo rumbo en el tratamiento de la "cuestión indígena" reconociendo la existencia de "pueblos originarios". En este contexto se comenzó a implementar proyectos educativos denominados Interculturales Bilingües y se inició la entrega de tierras en determinadas regiones del norte de nuestro país.

Con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe hay que reconocer el papel fundante que tuvieron las organizaciones no gubernamentales como en el caso de la provincia de Misiones, donde el Arzobispado de dicha provincia funda escuelas bilingües a partir de 1979 en la comunidad Fracam de San Vicente. "Estas iniciativas (...) en principio no tuvieron reconocimiento oficial, motivo por el cual los alumnos aborígenes debían rendir exámenes en otras escuelas oficializadas para obtener sus certificados" (Arce, 2006: 12).

A nivel nacional la Educación Intercultural Bilingüe se presenta entre mediados y fines de la década de los 90'. Entre 1997 y 1999 surge el proyecto "promoción de propuestas alternativas" del Programa Plan Social Educativo y con la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación se incorpora al anexo de la Resolución 63/67 los títulos de "Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Indígena para la Educación Inicial" y "Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Indígena para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica". Entre el 2000 y el 2001 la atención a las poblaciones indígenas emerge como "mejoramiento de la calidad de la Educación de pueblos indígenas" dentro del programa Escuelas

Prioritarias. Entre el 2002 y 2003 se constituye un equipo de atención a poblaciones específicas de Población Intercultural y en el año 2004 se crea por la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 549/04, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB). En tanto que con la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) sancionada en el año 2006, se reconoce la diversidad cultural y lingüística incorporando la "Educación Intercultural Bilingüe" al estatus de modalidad del sistema educativo definiendo de esta manera, un marco legal para "elaborar políticas que al tiempo que defiendan la igualdad no dejen de dar lugar a la diversidad" (Bordegaray y Novaro; 2004: 116).

1.1. Breve historia de la educación para indígenas

¿Qué papel se le ha otorgado históricamente al indígena? La Constitución Nacional de 1853 en su artículo 64 establecía "conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo".

Para comprender el rol que se le ha otorgado al indígena debemos recordar que en el contexto histórico de construcción de la identidad nacional argentina, hubo un doble movimiento: "un principio positivo – afirmación de identidad- y uno negativo –de otredad-. El principio positivo tuvo su anclaje en la territorialidad, ocupación de los espacios vacíos –que el proyecto estatal trató de vaciar de toda reivindicación étnica- mientras que uno negativo fue construido en la elaboración de otro enemigo – indígenas que controlaban los territorios a conquistar" (Ciselli, 2007: 6-7).

El indígena fue visto como un enemigo enfrentado al postulado "civilización o barbarie", aunque la diversidad cultural y territorial de nuestro país estaba lejos de acompañar a ese ideal de civilización. En pos de esto, emergían propuestas para reconvertirlos desde la evangelización al trabajo productivo o según las necesidades de cada momento histórico, incorporarlos al reclutamiento militar.

A nivel estadístico en el Primer Censo General en Argentina realizado en 1869 los "jefes de frontera hacían una estimación de los indígenas con un criterio militar: contando enemigos" (Giubellino Gabriel, 2006). En 1895 se lleva a cabo el Segundo Censo Nacional en el cual, también fueron contabilizados. Pero en los siguientes censos nacionales (1914, 1947 y 1960) comenzó el período de omisión y ocultamiento a pesar de la iniciativa de realizar el Primer Censo Indígena durante la presidencia de Illía en 1966, el cual quedó trunco con su derrocamiento.

En lo que respecta a materia educativa, la educación de los indígenas constituía un problema que el Estado Nacional ignoró dejando el espacio a las organizaciones no gubernamentales, más precisamente a la Iglesia.

A pesar de esto es durante la presidencia de Alcorta que el Inspector General de Escuelas de los Territorios Nacionales Raúl B. Díaz discutió en 1908 "el concepto de igualdad al plantear incorporar al indígena a la categoría de sujeto educable categoría de la que Sarmiento y otros funcionarios educativos, los habían excluido" (Rosso; 2006: 1).

En su viaje a los Estados Unidos por las reducciones indígenas estudió los dispositivos para la educación de los mismos y “se opuso al encierro al que eran sometidos en ese país porque cuestionaba el principio de igualdad” (Rosso; 2006: 1). Propuso para la Argentina, una enseñanza práctica con el objeto de que los indígenas dejaran de ser nómades alcanzando el “progreso de la frontera” a través de la conversión de la población indígena en agricultores.

Para algunas jurisdicciones la escolarización de los indígenas devino en experiencias “(...) diferenciadoras, como la Granja Hogar Ceferino Namuncurá en Neuquén (1938) y la Aldea escolar de Villa Llanquín en Río Negro (1941). También en este punto, los Salesianos, cuyo objetivo misionero apuntaba a la educación indígena, buscaron por medio de la educación en los internados evangelizar a los niños indígenas, especialmente a los hijos de los caciques, cuyo ejemplo más elocuente fue Ceferino Namuncurá” (Nicoletti, 2006: 8).

Chaco fue una de las provincias donde el inspector Leoncio Paiva elaboró y presentó al Consejo Nacional de Educación en 1921 un proyecto de escuela donde se internaba a los indígenas de Chaco y Formosa y se les enseñaba a ser agricultores o ganaderos.

La gran disputa que se planteaba a nivel educativo era suponer que con la educación no sólo se los “incorporaba como sujetos de la civilización” sino también, se conseguía la localización fija de las comunidades en el territorio. Ante la improbable sedentarización de los mismos, el Inspector Próspero Alemandri presentó un proyecto de escuelas ambulantes que seguían el ritmo del trabajo azucarero.

En lo que respecta al tema educativo podemos decir, que pocos antecedentes existen que describan cuáles fueron las propuestas pedagógicas para los indígenas en nuestro país. Es más, las investigaciones que se vienen desarrollando en los últimos años se realizan en función de fuentes alternativas no oficiales.

En síntesis, los indígenas tuvieron que esperar mucho tiempo para que el Estado sea receptor de sus necesidades educativas, ya no sólo desde una perspectiva de focalización de acciones (atender a una población vulnerable) sino, desde la elaboración de una política sostenida en el tiempo. Mientras tanto, el marco legal, los estatutos docentes y hasta la escuela misma, se enfrentan a un momento de crisis entre el mito originario de la escuela igualitaria tendiente a la homogeneidad versus la irrupción del otro en la diversidad.

2. Nuestro trabajo: ¿a qué denominamos escuelas que reciben alumnos indígenas?

En nuestro país aún no existe 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. Por ejemplo Chaco, define como escuela o establecimiento con alumnos indígenas a aquellas donde existe matrícula escolar indígena de las etnias qom, mocoví y/o wichí; y agrega: con un 1% se considera con población escolar indígena. En tanto que la provincia de Formosa define como escuelas

indígenas a aquellas instituciones con más del 80% de matrícula indígena. Para el caso de Misiones, si bien no hemos encontrado una definición, se evidencia por la lectura de los antecedentes históricos de la educación indígena que las instituciones educativas bajo esta condición se encuentran “dentro o cerca” de una comunidad indígena.

Dada esta realidad regional y con el objeto de dimensionar el universo potencial de la Educación Intercultural Bilingüe, consideramos aproximarnos desde un nivel más macro en función de dos criterios.

En primer lugar, y con el objeto de dimensionar las instituciones y características más generales definimos como instituciones con alumnos indígenas a los establecimientos educativos que han declarado en el año 2005 o en el año 2006 más de la mitad de su matrícula como “alumnos indígenas y/o hablante de lenguas indígenas”. Bajo este criterio de identificación, debemos tener presente que la selección de las instituciones varía de año a año en función del porcentaje de matrícula declarada como alumnos indígenas.

En segundo lugar, hemos sido un poco más estrictos y restringimos el universo para la elaboración de los indicadores de eficiencia a la condición que las instituciones educativas tengan información sobre matrícula indígena en ambos años (2005 y 2006). Dadas estas aclaraciones nos referiremos entonces, al primer universo más amplio.

Un panorama general que nos permita dimensionar la oferta por tipo de educación es analizar las instituciones identificando:

- Los establecimientos potenciales de la oferta de la modalidad intercultural bilingüe diferenciando entre sedes (es decir la localización donde se encuentran las autoridades del establecimiento) y anexos,
- Los anexos que dependen de sedes que no cumplieron los requisitos para integrar nuestro universo de estudio y,
- La oferta educativa de los establecimientos y anexos a través de la cantidad de unidades educativas⁶.

⁶ La unidad educativa formal a “Es la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir educación formal en torno a un determinado tipo de educación y nivel”(DiNIECE, 2003).

Cuadro 1. Establecimientos por localización con más del 50% de alumnos indígenas según jurisdicción

Jurisdicciones	Establecimientos por localización		
	Sedes de los establecimientos	Anexos cuyas sedes forman parte de este universo de estudio	Anexos cuyas sedes no integran este universo de estudio
CDAD. DE.BS.AS.	3	1	4
BUENOS AIRES	24		
CATAMARCA	5		
CORDOBA	6		
CORRIENTES	25	1	
ENTRE RIOS			
CHACO	105	27	33
CHUBUT	39	1	3
FORMOSA	111	35	54
JUJUY	103		3
LA PAMPA	2		
LA RIOJA	4		1
MENDOZA	15	2	
MISIONES	28	9	5
NEUQUEN	61		
RIO NEGRO	31	9	3
SALTA	158	13	5
SAN JUAN	5		
SAN LUIS	4		
SANTA CRUZ	1		
SANTA FE	42	1	13
S. DEL ESTERO	19	1	
T. DEL FUEGO			
TUCUMAN	7		
TOTAL PAIS	798	100	124

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 2. Unidades Educativas con más del 50% de alumnos indígenas por tipo de educación según jurisdicción columnas

JURISDICCIONES	Total Unidades Educativas	Unidades educativas												
		Común					Total Común	Especial		Total Especial	Adultos		Total Adultos	
		Inicial	Primaria EGB 1/2	EGB 3	Medio/ Polimodal	Sup. no Universitario		Inicial	Primaria		Primaria/ EGB1/2	Medio/ Polimodal		
CDAD. DE.BS.AS.	8	3	1				4					4		4
BUENOS AIRES	28	7	11	5	4		27		1	1				
CATAMARCA	8		4	3	1		8							
CORDOBA	10	6	4				10							
CORRIENTES	40	16	20	2	1		39		1	1				
ENTRE RIOS														
CHACO	219	48	109	14	2	2	175		2	2	42			42
CHUBUT	85	24	29	27	3		83		1	1	1			1
FORMOSA	257	57	121	70	5		253		1	1	3			3
JUJUY	198	78	89	14	11	1	193				5			5
LA PAMPA	3	1	2				3							
LA RIOJA	8	1	2	3			6		1	1	1			1
MENDOZA	37	12	10	11	3	1	37							
MISIONES	76	29	33	8	2		72	1	1	2	1	1		2
NEUQUEN	99	39	51		3	1	94				5			5
RIO NEGRO	46	4	26				30				15	1		16
SALTA	440	145	150	128	11	1	435	1	2	3	2			2
SAN JUAN	8	1	3	2		1	7					1		1
SAN LUIS	4		4				4							
SANTA CRUZ	3	1	1	1			3							
SANTA FE	101	20	23	30	10	2	85		1	1	15			15
S. DEL ESTERO	26	3	19	3	1		26							
T. DEL FUEGO														
TUCUMAN	12	2	5	1		1	9	1	2	3				
TOTAL PAIS	1716	497	717	322	57	10	1603	3	13	16	94	3		97

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Con nuestro primer criterio de poseer más del 50% de matrícula constituida por alumnos indígenas y/o hablantes de lenguas indígenas en cualquiera de los años 2005 y 2006, se han seleccionado 1.716 unidades educativas compuestas por establecimientos con sedes y anexos y algunas unidades que sólo son anexos (es decir, las sedes respectivas no cumplieron el criterio).

Como se desprende del cuadro Nro. 2, las provincias de Entre Ríos y Tierra del Fuego no tienen ninguna unidad que cumpla con este criterio. Por otra parte y como es de esperar, la gran cantidad de unidades se encuentran localizadas en educación común (93.4%)

Desde nuestros datos hemos observado que las instituciones seleccionadas que ofertan más de un tipo de educación son muy pocas. En la provincia de Chaco existen 12 establecimientos que combinan educación común con primaria adultos y en Chubut sólo existe 1 establecimiento con esta característica.

En tanto que los establecimientos que ofertan educación común con primaria especial son sólo 2 localizados en Salta y Tucumán.

Del análisis de los años se observa que no existen grandes diferencias numéricas con relación a la cantidad de unidades educativas para ambos años relevados. Es decir, para el año 2005 existen 1.644 unidades educativas a nivel nacional mientras que para el año 2006, han sido seleccionadas con esta característica 1.670 unidades educativas. Recordemos que estas diferencias entre años se debe a que estamos seleccionando las escuelas en función del porcentaje de matrícula que asiste a la institución. Pero a pesar de esta característica, los datos permiten afirmar que existe bajo el criterio de selección cierta estabilidad en la cantidad de escuelas lo que constituye un universo potencial de la Educación Intercultural Bilingüe.

A los fines de este trabajo y en función de la poca variabilidad que se observa entre ambos años, analizaremos sólo la información correspondiente al 2006 con el objeto de describir las instituciones a las que concurren los chicos indígenas. Nos centraremos específicamente en la educación común ya que presenta la mayor cantidad de unidades educativas y a la que van dirigidas la mayor parte de las acciones.

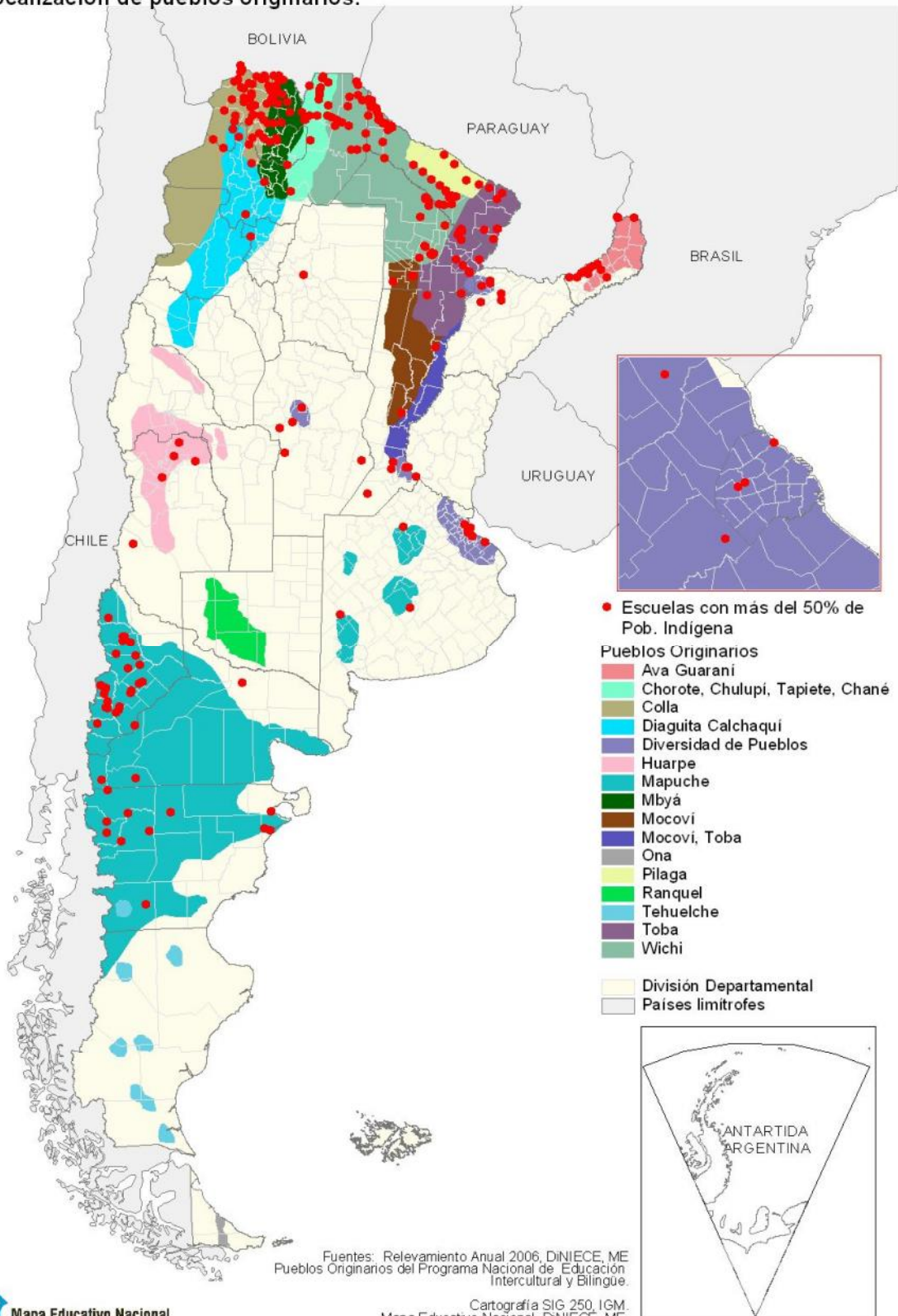
2.1. Localización y características generales de las escuelas que recibe alumnos indígenas

Un primer aspecto a analizar es dimensionar la importancia de este subuniverso en los totales provinciales y en el total nacional para el año 2006. En este sentido, podemos decir que a nivel nacional el porcentaje de unidades educativas de educación común que tiene más del 50% de matrícula indígena es el 2.6% (1.603) y las provincias con mayor cantidad de unidades educativas de este tipo son: Formosa (21.5%), Jujuy (17.9%), Salta (15.4%), Neuquén (12.4%) y Chubut (11.1%). (ver cuadro 9. Anexo).

Debemos recordar que la mayor cantidad de unidades educativas no implica mayor cantidad de matrícula dado que es función del Estado que existan escuelas en donde haya población en edad de escolarizarse. Por tal motivo, la provincia de Neuquén se ubica dentro de las 5 jurisdicciones con mayor porcentaje de unidades educativas con matrícula indígena hecho que no ocurre, como veremos a continuación, al comparar la distribución de su matrícula entre las jurisdicciones.

Un panorama general de la distribución de estas unidades educativas en nuestro país teniendo en cuenta la localización de las etnias se puede observar en el siguiente mapa:

Establecimientos de Educación Común con más del 50% de población indígena y localización de pueblos originarios.



Como podemos advertir los establecimientos con más del 50% de alumnos indígenas se concentran en las provincias del norte y sur argentino, más precisamente, en las fronteras de nuestro país.

En cuanto a la matrícula, no toda la que asiste a las escuelas seleccionadas como potenciales de una Educación Intercultural Bilingüe es indígena. Sin embargo, podemos decir que la matrícula que concurre a las 1603 unidades educativas para el año 2006 representa a nivel país el 0.9% siendo las provincias de Formosa (8.0%), Salta (6.7%), Jujuy (4.7%), Chaco (4.4%) y Chubut (4.2%) las que tienen mayor porcentaje (ver cuadro 9. Anexo)

Que la cifra de matriculados a nivel nacional sea en términos porcentuales poco significativa, no implica que carezca de relevancia política y social. Es más, si miramos los datos cuantitativos de otros países como México, donde la recuperación de la cultura indígena es histórica el porcentaje de la población que se reconoce como indígena es sólo del 10.5%⁷. Dato que debemos poner entre comillas dado que "esta cifra no incluye los numerosos grises, ya que estudios hablan de un gran número de indígenas, en su mayoría urbanos, los cuales han cambiado su nombre y apellido, como una forma de frenar la fuerte discriminación existente para con ellos" (Tolindor Napadensky Pastene, 2006).

Ahora bien, al analizar la participación de los alumnos indígenas en nuestro universo de estudio advertimos la importancia de los mismos ya que el 86.1% de sus alumnos han sido reconocidos o se han reconocidos como indígenas. Es decir, de un total de 91.666 alumnos sólo 78.893 indígenas asisten a la educación común, los cuales pertenecen a algunos de los 31 pueblos indígenas⁸ como: 1. Atacama, 2. Ava guaraní, 3. Aymará 4. Chané, 5. Charrúa, 6. Chorote, 7. Chulupí, 8. Comechingón, 9. Diaguita/ Diaguita Calchaquí, 10. Guaraní, 11. Huarpe, 12. Kolla, 13. Lule, 14. Maimará, 15. Mapuche, 16. Mbyá guaraní, 17. Mocoví, 18. Omaguaca, 19. Ona, 20. Pampa, 21. Pilagá, 22. Quechua, 23. Querandí, 24. Rankulche, 25. Sanavirón, 26. Tapiete, 27. Tehuelche, 28. Toba, 29. Tonocote, 30. Tupí guaraní, 31. Wichí.

Para las escuelas seleccionadas el porcentaje promedio de los alumnos indígenas por provincia es:

- ✓ Con menor incidencia de alumnos indígenas (entre un 70 a 80%): Salta (77.1%), Ciudad de Buenos Aires (77.4%) y Santiago del Estero (78.4%).
- ✓ Con mayor incidencia (entre un 81 y 90%): Jujuy (81.4%), La Rioja (83.6%), La Pampa (83.7%), Chaco (83.7%), Neuquén (85.1%), Río Negro (85.7%) y Catamarca (89.0%) y,
- ✓ Exclusivas para la alumnos indígenas (entre un 91 y 100%): San Juan (90.3%); Corrientes (90.4%), Formosa (92.4%), Chubut (96.7%), Mendoza (97.5%), Misiones (97.6%), San Luis (97.7%), Buenos Aires (98.2%), Santa Fe, Córdoba, Tucumán y Santa Cruz (estas últimas con un 100.0% de alumnos indígenas en las unidades seleccionadas)

La mitad de los alumnos que asisten a estas unidades son de población femenina; es decir, de cada 100 alumnos indígenas casi 51 (50.6%) son mujeres. Las provincias que se destacan con más presencia

⁷ Dato extraído de <http://www.cdi.gob.mx/ini/mexicoindigena/diciembre2002/numeros.html>

⁸ La identificación de los pueblos originarios ha sido extraída de la encuesta llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo ver en http://www.indec.mecon.gov.ar/principal.asp?id_tema=167

femenina son: Ciudad de Buenos Aires (74.9%), San Juan (74.8%), San Luis (62.7%) y Santa Cruz (63.6%). En cambio las provincias que se destacan con más presencia de población masculina son Corrientes (62.6%) y La Rioja (61.8%)

Es oportuno a partir de este momento, centrarnos en el acceso a los niveles de la educación común dado que la existencia o no de una baja cobertura educativa para este grupo de estudio puede dar cuenta de graves problemas de exclusión o discriminación. Y más aún, si esta oferta educativa no se brinda bajo los parámetros de una educación de "calidad", la misma puede impedir la realización de nuestros pueblos originarios como ciudadanos.

2.2. Los niveles educativos de la educación común a la que asisten los alumnos indígenas

En nuestro país, la escuela sigue siendo un medio importante en cuanto a la formación de la ciudadanía y para las comunidades indígenas constituye una herramienta fundamental para la integración en la diversidad bajo los principios de interculturalidad y bilingüismo. Desde este punto de vista, pretendemos analizar con los datos del año 2006, el acceso de los alumnos indígenas a los bienes simbólicos a partir de la distribución, localización y organización de los niveles educativos.

Dado que en nuestro país coexisten diferentes estructuras organizativas de los sistemas educativos provinciales -Educación General Básica (EGB)/ Polimodal, Primaria/ Secundaria- se ha optado para poder compararlos a nivel nacional, por diferenciar los ciclos de la EGB. Es decir, por un lado la EGB 1 y 2 se ha homologado al nivel primario y por el otro, se contabiliza aparte la EGB 3. Por lo tanto, las unidades educativas de los niveles que se consideran en el estudio son: Inicial; Primaria/ Educación General Básica de primero y segundo ciclo (EGB 1 y 2); EGB 3, Medio/ Polimodal y; Superior no Universitario (SNU).

A los fines descriptivos del presente trabajo y respondiendo a las cuestiones enunciadas en este apartado, analizaremos la información disponible de las unidades y matrícula mostrando la importancia de esta modalidad en los niveles de enseñanza.

Cuadro 3. Porcentaje de unidades educativas y matrícula de las escuelas con más del 50% de alumnos indígenas sobre el universo de la educación común según niveles

Niveles educativos	Porcentaje	
	Unidades	Matrícula
Inicial	3,0	0,9
Primaria/ EGB 1 y 2	3,2	1,2
EGB 3	2,2	0,6
Medio/ Polimodal	0,8	0,4
S.N.U.	0,5	0,8
TOTAL PAÍS	2,6	0,9

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Tal como podemos observar, en nuestro país la cantidad de unidades educativas a las cuales asisten mayoritariamente alumnos indígenas representa el 3.2 % para primaria/ EGB 1 y 2 y el 2.2% para las unidades educativas de EGB 3 a las cuales asisten el 1.2% y 0.6% respectivamente de la matrícula de esos niveles. Casi el mismo porcentaje de unidades de primaria/ EGB 1 y 2 se mantiene para las unidades de educación inicial (3.0%) con una población que representa para el total del nivel del 0.9%. Este porcentaje de unidades de nivel inicial, evidencia acciones tendientes al reconocimiento de la equidad por parte de los estados provinciales por cubrir una demanda educativa a través de la creación de instituciones para el nivel o de salas anexas a la educación primaria y una preocupación en fortalecer las herramientas, habilidades y conocimientos previos a la enseñanza básica a través de la escolarización temprana de los chicos indígenas.

En cuanto a la enseñanza primaria la cantidad de unidades educativas con alumnos mayoritariamente indígena muestra que las mismas fueron creadas para esta demanda específica. Y en este sentido, estas instituciones se constituyen en “núcleos centrales para la identidad indígena”. Si la enseñanza primaria se evidencia como “instituciones con una identidad específica” la baja cantidad de unidades educativas de nivel medio/ polimodal conjuntamente con la poca cantidad de matrícula que asiste (0.8% de unidades educativas y 0.4% de la matrícula) muestra la no existencia de una oferta de nivel medio “específica” para este grupo de chicos. Probablemente esto se deba a que el nivel ha sido considerado obligatorio recién a partir de el año 2007 y/ o que “el bilingüismo y la interculturalidad son cuestionen que se “agotan” en los primeros años, y que no es necesario seguir trabajando en torno a los mismos una vez finalizada la alfabetización inicial”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2004; 16).

Con respecto al nivel superior no universitario a nivel país las unidades educativas de este tipo representan el 0.5% del total con una matrícula del 0.8%. Dato interesante ya que muestra mayor porcentaje de jóvenes que asisten al nivel terciario a diferencia del nivel medio. En otras palabras, a la hora de continuar sus estudios los jóvenes indígenas eligen carreras de nivel terciario, más precisamente con titulación docente posiblemente se deba a que la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe genera la necesidad de docentes adecuados.

Ahora bien, ¿qué porcentaje de alumnos indígenas asiste a estas 1.603 unidades? Para responder este interrogante debemos analizar el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Porcentaje de alumnos indígenas total y de mujeres en las unidades educativas del universo de estudio

Niveles educativos	Porcentaje de alumnos indígenas	
	Total Indígenas	Mujeres
Inicial	90,9	60,8
Primaria/ EGB 1 y 2	86,0	58,2
EGB 3	85,1	55,5
Medio/ Polimodal	71,7	66,8
S.N.U.	98,3	95,6
Total general	86,1	60,8

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

La distribución de la alumnos indígenas por nivel educativo indica la desigual posibilidad de apropiación que tienen los chicos indígenas de la escuela como bien social y cultural, especialmente para lograr la finalización de sus estudios obligatorios. Es decir, los datos muestran que a medida que se continúa dentro del sistema educativo la participación de los chicos indígenas decrece de un casi 91% en el nivel inicial, a un casi 72% del nivel medio. Este último dato refuerza el supuesto de que las escuelas medias no se constituyen en una oferta “específica” es decir, con una identidad propia para estos chicos.

La excepción lo marca el nivel superior no universitario donde en las unidades educativas seleccionadas el 98.3% de los que asisten son indígenas, dando cuenta que es el mismo pueblo quien desea participar en la educación a través de una formación reconocida. Tema que retomaremos en nuestro próximo apartado.

Asimismo, en todos los niveles, tal como enunciamos anteriormente, se destaca el gran porcentaje de alumnas indígenas.

Si bien en sus orígenes el acceso a la educación para los pueblos originarios de la Argentina fue una iniciativa del sector privado (Iglesia), como vimos en la historia de la educación indígena, actualmente la mayoría de las escuelas pertenecen al sector estatal (96.3%) y sólo un 3.7% son gestionadas por el sector privado. Mientras que en los niveles inicial, primario/ EGB 1 y 2 y EGB 3 hay una gran presencia del Estado, la educación Media/ Polimodal (17.5%) y la educación Superior no Universitaria (30.0%) evidencia una significativa incidencia de la gestión privada (ver Cuadro 13. Anexo).

Un dato interesante a destacar es que Misiones conserva la característica originaria en la creación de sus instituciones por parte del sector privado, ya que es la provincia con mayor porcentaje de escuelas del sector (25.0%).

En el análisis del acceso a cada nivel educativo, no debemos olvidar que tanto la asistencia, permanencia y rendimiento educativo de los alumnos dependen de varios factores, como el valor educativo que se le otorgue en el medio familiar, los años de escolaridad alcanzados por el jefe de familia, la gran cantidad de hijos menores de edad puede ser un factor que determine la poca posibilidad para atenderlos, los problemas de alimentación, nutrición, vivienda, refugio, abrigo y trabajo, entre otros. Pero desde nuestros datos, lo que puede ser un factor determinante para asistir a la escuela es la localización de la misma. Es decir, una escuela ubicada en una zona urbana tiene más fácil acceso por los medios de transporte que una ubicada en una zona rural. Ahora bien, no debemos olvidar que los asentamientos de las comunidades indígenas se encuentran ubicados en la zona rural.

En la actualidad, el ámbito rural se reivindica recuperando la importancia del lugar, tan seriamente marginado de los procesos y discursos de globalización. La nueva visión de lo rural es definida como espacio de construcción social, donde quienes habitan despliegan distintas estrategias relacionadas con el lugar de pertenencia como las cooperativas o los microemprendimientos. Analizamos entonces, esta dimensión (urbana y rural) con respecto al total país según nivel educativo a partir del siguiente cuadro:

Cuadro 5. Porcentaje de unidades educativas y de alumnos indígenas en zonas rurales según niveles educativos. Total país

Niveles educativos	Ruralidad	
	Unidades	Indígenas
Inicial	5,8	5,2
Primaria/ EGB 1 y 2	5,6	5,8
EGB 3	5,2	3,4
Medio/ Polimodal	3,2	2,9
S.N.U.	-	-
Total general	5,5	5,1

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Del total de unidades educativas del país ubicadas en zonas rurales, el 5.5% se caracterizan por poseer más del 50% de matrícula indígena, en tanto que la matrícula de este tipo representa el 5.1% de la totalidad de cada nivel. La distribución porcentual por nivel de enseñanza muestra que no existe gran variabilidad entre las unidades (a excepción del nivel medio) y que la presencia de alumnos indígenas entre la matrícula de zonas rurales tiende a disminuir a partir de la EGB 3.

Al indagar al interior de nuestro subuniverso de estudio es decir, focalizando nuestra atención en las unidades educativas de educación común con más del 50% de alumnos indígenas, la información testimonia que en términos generales el 87.3 % de ellas se localizan en la zona rural y que de cada 100 alumnos indígenas 60 concurren a estas escuelas.

Si deseamos conocer cuántas unidades por nivel de enseñanza existen en la zona rural los datos permiten afirmar que por cada unidad educativa de educación común de nuestro subuniverso ubicada en la zona urbana existen casi 7 unidades que se encuentran en el ámbito rural. Esta relación se modifica según el nivel de enseñanza:

- ✓ Existen 6 unidades educativas de nivel Inicial rurales por cada unidad ubicada en zona urbana.
- ✓ Hay 10 unidades educativas rurales de nivel Primario/ EGB 1 y 2 por cada unidad localizada en el área urbana.
- ✓ Existen 7 unidades de EGB 3 rurales por cada unidad urbana.
- ✓ Hay 2 unidades de nivel Medio/ Polimodal en zonas rurales por cada unidad localizada en la zona urbana.

A continuación analizaremos dos indicadores que inciden en la trayectoria escolar de los alumnos: la repitencia y el abandono interanual.

2.3. El comportamiento de la tasa de abandono y repitencia en las escuelas que reciben alumnos indígenas

Numerosos estudios han observado que existe una correlación positiva entre la tasa de abandono y de repitencia y que por otra parte, la mayor repitencia se presenta en los primeros años de la educación primaria. Si bien son múltiples los factores que inciden en la repitencia escolar⁹ a nuestro entender, el factor más preocupante es el hecho de que la repitencia en muchas ocasiones no es vista como una ineficiencia de la institución escolar sino más bien, como una cuestión netamente personal de los alumnos. De ahí que se enfatizan factores familiares, psicológicos y socioeconómicos como determinantes del fracaso escolar, olvidando los factores institucionales como por ejemplo, una formación adecuada para la atención de grupos escolares con características socio-culturales y lingüísticas diversas. A pesar de esto, el fenómeno de la repetición continúa siendo una preocupación constante por parte de todos los actores educativos ya que puede devenir en un abandono escolar temporal o definitivo.

En el contexto de nuestros indicadores, el abandono (temporal o definitivo) que estamos analizando es en el pasaje de un año escolar a otro año escolar. En este pasaje las causas que llevan a dejar la escuela no sólo pueden deberse a la repitencia escolar sino también, a otros factores tales como: el cambio de domicilio del alumno, la necesidad de que los chicos comiencen a trabajar¹⁰, el embarazo juvenil, las cuestiones referidas al contexto geográfico como la ubicación de las escuelas y sus vías de acceso, etc. Entre estos factores los condicionantes socioeconómicos son los más importantes. La encuesta complementaria de Pueblos Indígenas (2005-2006) muestra que de un total de 132.380 aborígenes de 5 años y más, que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional y no completó el nivel, el 59.8% de los encuestados expresó que el motivo de la deserción fue la falta de dinero o la necesidad de trabajar, mientras que el 30.7% aludieron a la discriminación, dificultades de aprendizaje, dificultades con el idioma, falta de Interés y problemas de salud.

Tal como nos muestran los datos, si bien los factores socioeconómicos son determinantes para nuestros chicos indígenas, la cuestión más preocupante desde el punto de vista educativo es que la escuela adopte un modelo pedagógico ajeno a su cultura, su lengua, sus expectativas inmediatas o bien, que los chicos sean estigmatizados por su condición de origen. Bajo estas circunstancias entonces, será más probable que los chicos la abandonen.

Analicemos con la información disponible del año 2006, el comportamiento de estos dos indicadores; la repitencia y el abandono en las instituciones con más del 50% de chicos indígenas.

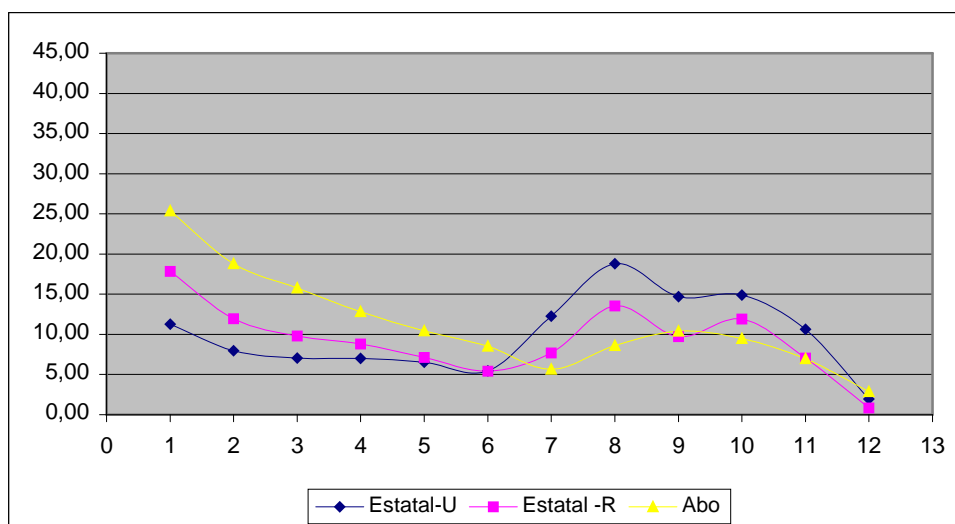
Para poder obtener un panorama general de estos dos indicadores, presentamos a continuación dos gráficos donde observamos la tendencia de la tasa de repitencia y la de abandono para el nivel primario/ EGB y el nivel medio/ Polimodal de la educación común (12 años de estudio) comparando nuestro universo (categoría: "Abo" en el gráfico) con:

⁹ El estudio realizado en 1999 sobre "La calidad de la información en la producción de estadísticas educativas" muestra que los chicos que habían repetido alguna vez la educación primaria mayoritariamente eran los más jóvenes de la cohorte; es decir, cumplían su edad teórica para estar en el grado en los siguientes meses: marzo, abril, mayo y junio. Red Federal de Información Educativa. Área: Metodología. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

¹⁰ El término "trabajo" es considerado en sentido amplio; es decir, debe comprenderse por el mismo, el trabajo remunerativo y la realización de tareas dentro del ámbito familiar.

- ✓ Las unidades educativas de gestión estatal ubicadas en zonas rurales (categoría: Estatal –R)
- ✓ Las unidades educativas de gestión estatal localizadas en zonas urbanas (categoría: Estatal–U)

Gráfico 1. Tasa de repitencia del nivel primario/ EGB y medio/ Polimodal para las unidades educativas rurales y urbanas de gestión estatal y las unidades con población mayoritariamente con alumnos indígenas



Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

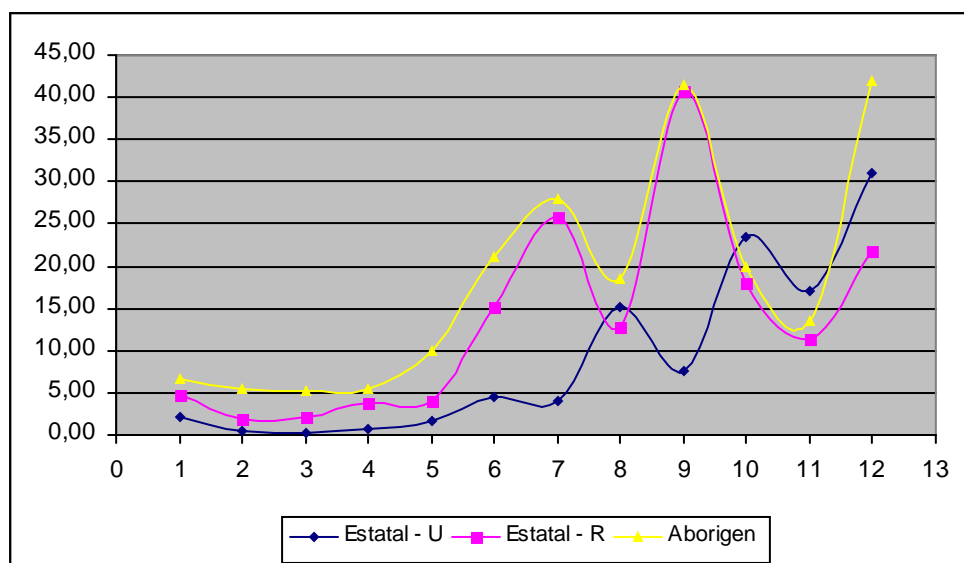
El gráfico nos permite observar que las unidades educativas con más del 50% de alumnos indígenas presentan en comparación con las unidades de estatales rurales y urbanas el mayor valor de la tasa de repitencia desde los primeros años hasta 6to año de estudio. Si bien es de esperar que la tendencia de la tasa es disminuir progresivamente, llama la atención como los tres tipos de instituciones se ubican desde los primeros años hasta la entrada a la EGB 3, donde culmina la escolarización obligatoria de la enseñanza básica. Es decir:

- ✓ Con los más altos valores se ubican las instituciones identificadas como potenciales de una Educación Intercultural Bilingüe (categoría: "Abo"). Estas escuelas presentan los máximos valores especialmente en 1er año de la EGB (25.4%) y la tasa tiende a disminuir progresivamente hasta 7mo año (5.7%) y a partir de allí, coincidente con una organización institucional de 7 años de primaria, se produce un incremento (8.7%) hasta el año de finalización de la EGB 3 (10.4%).
- ✓ En segundo lugar, con valores intermedios en la tasa de repitencia se encuentran las instituciones de gestión estatal ubicadas en zonas rurales (categoría: "Estatal-R") cuya curva muestra una organización institucional de 6 años con un porcentaje en el primer año de la enseñanza básica de 17.9% es decir, 7.6% menos que las instituciones indígenas y para 6to. año de estudio de 5.4%. Este último valor es similar al 7mo. de las escuelas indígenas.
- ✓ En tercer lugar con la característica de poseer los valores más bajos hasta el inicio de la EGB 3 se ubican las instituciones de gestión estatal localizadas en las zonas urbanas (categoría: "Estatal-U") con una repitencia del 11.3% para 1er año de la enseñanza básica y con un mínimo de 5.5%. para 6to año de estudio.

En otras palabras, el gráfico muestra una preocupante situación especialmente en los primeros años de la enseñanza básica para las escuelas con matrícula mayoritariamente indígena. Si consideramos como ejemplo el primer año de estudio observamos que en este tipo de escuelas la tasa de repitencia supera en 14.1 puntos o 7.5 puntos con relación a los dos grupos de escuelas aquí considerados (Estatad urbano- Estadad rural).

Un aspecto importante en el continuo de los años de estudio es la forma que adquiere gráficamente la tasa de repitencia para el tercer ciclo de la enseñanza básica y para el nivel Medio o Polimodal, donde se altera el lugar de tres tipos de instituciones que estamos comparando. Es decir, el primer lugar lo ocupa las instituciones de gestión estadad ubicadas en zonas urbanas, el segundo las instituciones de gestión estadad localizadas en zonas rurales y el tercer lugar las instituciones con más del 50% de alumnos indígenas. ¿A qué puede deberse este comportamiento? Veamos, para poder esbozar algunas hipótesis, qué curva asume la tasa de abandono.

Gráfico 2. Tasa de abandono del nivel primario/ EGB y medio/ Polimodal para las unidades educativas rurales y urbanas de gestión estadad y las unidades con población mayoritariamente con alumnos indígenas



Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

La tasa de abandono, al compararla con los tres tipos de instituciones muestra:

- ✓ Que las instituciones potenciales de una Educación Intercultural Bilingüe presentan la misma tendencia que las instituciones de gestión estadad localizadas en zonas rurales.
- ✓ Y que la posición de estos tres tipos de instituciones en cuanto a los valores que asume la tasa de abandono es la misma que en el indicador anteriormente considerado es decir, en las peores situaciones las instituciones indígenas, luego las estatales rurales y por último las estatales urbanas a excepción de 8vo y 11avo. año de estudio.

Focalizándonos en nuestro universo de estudio advertimos que la tasa de abandono se mantiene relativamente constante hasta 4to año. A partir de aquí la tasa asciende mostrando la dispar localización de la EGB 3: un alto abandono al finalizar 7mo año (28.0%) coincidente con la vieja estructura de 7 años; un alto porcentaje de abandono en 9no año coincidente con la finalización de la EGB 3 (41.5%) y por último, un alto porcentaje de abandono en el último año del Polimodal posiblemente a que los alumnos adeudan materias y no finalizan el nivel en la cohorte en que han entrado al mismo.

En síntesis, del análisis de estos dos indicadores podemos suponer que los altos valores que presenta la tasa de repitencia en los primeros años puede deberse a la falta de contención institucional y a supuestos acerca de “la escuela” por parte de las comunidades indígenas (los chicos se comunican en su lengua originaria, problemas de discriminación o estigmatización, desconfianza por parte de los padres, etc). Por otra parte, la baja tasa de repitencia que se produce en 7mo. año de estudio es producto de que muchos abandonan antes de culminar la enseñanza básica posiblemente a que se considere desde la comunidad que el hecho de saber leer o escribir son de por sí, instrumentos necesarios y suficientes para la vida en sociedad. Por ejemplo, algunas investigaciones muestran que los padres de los chicos indígenas “no tienen conocimiento de lo que significa saber leer y escribir. Tienen desconfianza de los maestros. Por eso, no les exigen mucho a sus hijos para que vayan todos los días a la escuela. Tienen miedo que sus hijos sufran maltrato de su maestro o de sus propios compañeros (...)”. (Ambrosio y Aranda; 2003: 2).

Evidentemente la terminalidad del nivel primario no constituye un medio para la formación de la ciudadanía, el acceso a otros bienes culturales y/o niveles del sistema educativo formal. Este tipo de situaciones plantea la importancia de generar campañas de concientización para revalorizar la función de la educación en estas comunidades.

Ahora bien, cuando los chicos indígenas comienzan a cursar su educación media la tasa de repitencia asume valores menores a las escuelas estatales ubicadas ya sea en zonas urbanas o rurales. Podemos suponer que la menor repitencia en este nivel se deba a que se produce un alto desgranamiento en la enseñanza básica (valores altos en la tasa de abandono) y en consecuencia “los que logran sobrevivir”, llegar al nivel medio realizando un gran esfuerzo por continuarlo y finalizarlo.

Pero más allá de la exclusión en la continuidad de los estudios, es también un factor determinante de los altos índices de abandono escolar que se producen al finalizar la enseñanza básica la falta de oferta de nivel medio.

2.4. Los cargos y las características de los docentes de las escuelas que reciben alumnos indígenas

Un factor que incide en el fracaso escolar de los chicos indígenas y del trabajo pedagógico en estas escuelas, es la diversidad cultural, lingüística/ comunicacional de nuestras comunidades autóctonas. Al respecto señala Beatriz Gualtieri: “(...) se puede hablar de un continuo que tiene en un polo situaciones donde la lengua aborígen carece de funcionalidad en la vida social, y donde no existen actualmente hablantes competentes de la misma (...) En el otro polo, hallamos contextos donde la lengua originaria

mantiene una alta vitalidad de uso en gran parte de la vida familiar y comunitaria, siendo frecuente y competentemente hablada por personas de las distintas generaciones y, por ende, donde la socialización primaria de los niños se realiza preferentemente en ella, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con conocimientos incipientes de castellano (...). Entre ambos extremos, hay un continuo de situaciones que, a grandes rasgos, podrían ser reducidos a dos situaciones típicas: contextos donde la lengua indígena mantiene su funcionalidad en ciertos dominios, típicamente aquellos vinculados con las interacciones familiares, y donde la socialización inicial de los niños se lleva a cabo en ambas lenguas, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con diferentes grados de bilingüismo y competencias diversas en cada una de las lenguas (parte de las comunidades toba y mocoví); y contextos donde la vida comunitaria y familiar se realiza predominantemente en castellano, siendo la lengua indígena funcional solamente para algunos sectores sociales (típicamente las generaciones mayores) y circunstancias: en estos casos, los niños son socializados predominantemente en castellano y suelen tener alguna competencia pasiva en la lengua indígena (parte de las comunidades toba, mocoví y mapuche, asentamientos urbanos de habla guaraní, mapuche y aimara)". (Gualtieri, 2004: 509)

Frente a estas cuestiones, las comunidades originarias han demandado históricamente la presencia de personas que desde su comunidad, puedan traducir lo que los maestros van hablando en español al quechua, guaraní, mapudungun, atacama, mocoví u otros y en otros contextos, ofician de agentes que recuperan, preservan y fortalecen la identidad de su pueblo originario.

Algunas provincias argentinas incorporaron al sistema educativo una persona de la comunidad indígena que permita ser el enlace entre el docente y el contexto sociocultural indígena creando la figura de auxiliar docente. En sus inicios, este rol fue desempeñado por caciques o personas idóneas sin exigirles requisitos que los habilite para el cargo como la terminalidad de la escolaridad primaria.

Es así como la provincia de Salta en el marco del "Consejo General y el Ministerio de Educación de la Provincia a través de la Resolución N° 1424 S.T. Expediente N° 61.55675/86 incorporó al Proyecto de Regionalización Educativa para el área indígena, el cargo de Auxiliar Indígena del Docente¹¹. El auxiliar se incorporó a las escuelas sin una reglamentación que definiera las condiciones para el ejercicio del rol, su idoneidad, sus deberes, obligaciones y funciones. Sin embargo en la práctica se fueron definiendo sus tareas y el cargo fue paulatinamente consolidado". (Chávez y Ontiveros; 2006: 3).

La precaria situación laboral ha sido una demanda constante por parte de este colectivo que espera su reconocimiento como trabajadores de la educación. En el 2003 se señalaba que en la provincia de Chaco después de 12 años de trabajo, el cargo de Auxiliar Docente Indígena (ADA) seguía "estando afuera del Estatuto del Docente y en la condición de contratados, siendo los que menos cobran dentro de los cargos docentes".(Perazzo, 2003: 1). Asimismo, la función de éstos se ha encontrado determinada por "el o los criterio/s del personal directivo con relación a las exigencias del cumplimiento de su rol, por el nivel de alfabetización alcanzado por el auxiliar indígena, por las actitudes de la etnia frente a la institución educativa y su tarea de socialización". (Chávez y Ontiveros; 2006: 3). "También se cuestiona su función como meros traductores. En definitiva aparecen sobrecargados de obligaciones y no suficientemente valorizados" (Navarro; 2004: 497)

¹¹ El resaltado es nuestro.

Recientemente esta figura pedagógica está siendo institucionalizada e incorporada como personal de la planta orgánica del establecimiento funcionando conjuntamente con el maestro responsable de la clase en términos de "pareja pedagógica" como el caso de la provincia de Formosa la cual dispuso "como estrategia, que dos docentes uno el tradicional, acompañado por un MEMA (Maestro Especial en la Modalidad Indígena), trabajen en el aula en forma conjunta" (El Comercial, 2007).

Debido a estos motivos, sólo existen a nivel nacional 173 cargos de maestro/ profesor de lengua indígena afectados a las unidades de Primaria/ EGB 1 y 2, lo que denota la falta de reconocimiento de esta función como la poca estabilidad laboral que tienen las personas. El total de los cargos se distribuye en las siguientes jurisdicciones: Chaco 19, Formosa 65, Misiones 2, Neuquén 31, Salta 53 y Santa Fe 3.

Si bien la existencia de cargos a nivel nacional es de poca presencia, no debemos olvidarnos que pueden existir personas que estén cumpliendo funciones correspondientes a los mismos sin poseer la designación dentro de la planta funcional del establecimiento. Y por otra parte, la cuantificación de los cargos no permite analizar si las personas están o no, cumpliendo las funciones a las que fueron asignadas. Por tales motivos, analizaremos la cantidad de "personas" que se desempeña en funciones de "maestro de lengua nativa" con información del Censo Nacional de Docentes del año 2004.

Queremos destacar que el reclamo histórico por parte de las comunidades indígenas de que los Maestros responsables de las clases deban cumplir con el requisito de conocimiento de la cultura e idioma de la etnia de la escuela dio su fruto en la provincia de Chaco. Es en esta provincia donde se crea el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Indígena (C.I.F.M.A.) que trabaja desde 1995 con las comunidades toba qom, wichí y mocoví siendo uno de los pocos institutos terciarios del país que otorga el título de profesor Intercultural Bilingüe.

El Censo Nacional de Docentes permite dar cuenta de las características de las "personas" docentes que están ejerciendo funciones como maestro de "Lenguas Nativas" independientemente de que tengan o no designación de cargo. Es interesante analizar las características generales de este universo con respecto a:

- ✓ El total de docentes que hay en las instituciones con alumnos indígenas y,
- ✓ El total de docentes de la educación común diferenciando los que se desempeñan en escuelas rurales y urbanas tal como lo realizamos para el caso de la repitencia y el abandono.

Analicemos entonces, el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Porcentaje de Docentes que ejercen funciones en escuelas con alumnos indígenas y en escuelas de educación común según edad

Edades	Escuelas con alumnos indígenas		Escuelas de educación común		Total general
	Maestro de Lenguas Nativas	Resto de docentes	Rural	Urbano	
Menos de 20	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
20 a 24	10,0	2,3	2,2	2,1	2,1
25 a 29	21,1	12,7	10,5	8,8	9,2
30 a 34	30,0	22,6	20,8	17,9	18,5
35 a 39	13,3	24,3	23,5	22,1	22,4
40 a 44	13,3	18,7	18,6	18,9	18,8
45 a 49	4,4	10,4	10,7	11,2	11,1
50 a 54	6,7	5,6	7,6	8,8	8,5
55 a 59	0,0	2,4	4,2	6,4	5,9
60 a 64	0,0	0,4	1,2	2,5	2,2
65 y mas	1,1	0,5	0,7	1,4	1,2
Total general	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: DINIECE. Censo Nacional de Docentes 2004

Se advierte que los maestros de lenguas nativas en escuelas con alumnos indígenas son más jóvenes que los restantes. Si observamos la distribución de la edad para cada categoría vemos que en las edades menores a 39 años se encuentran el 74.4% de los docentes de lenguas nativas, mientras que para el resto de los docentes de las escuelas indígenas este porcentaje es del 62.0%. En cambio para los docentes que trabajan en las escuelas rurales y urbanas dicho porcentaje desciende (57.1% a 51.0%, respectivamente).

Al indagar la población docente según sexo y nivel educativo advertimos los siguientes porcentajes:

Cuadro 7. Porcentajes de docentes que ejercen funciones de maestro de lenguas nativas por sexo según lugar de trabajo

	Grupo de docentes	Género	
		Masculino	Femenino
Escuelas con alumnos indígenas	Maestro de Lenguas Nativas	82,2	17,8
	Resto de docentes	37,0	63,0
Escuelas de educación común	Rural	19,0	81,0
	Urbano	10,9	89,1
Total general		12,7	87,3

Fuente: DINIECE. Censo Nacional de Docentes 2004

Cuadro 8. Porcentajes de docentes que ejercen funciones de maestro de lenguas nativas por nivel educativo alcanzado según lugar de trabajo

	Grupo de docentes	Nivel Educativo alcanzado					Total general
		Primario completa	Medio incompleto	Medio completo	Terciario incompleto	Terciario completo	
Escuelas con alumnos indígenas	Maestro de Lenguas Nativas	25,4	11,9	26,3	0,8	35,6	100,0
	Resto de docentes	1,5	1,0	5,3	2,7	89,6	100,0
Escuelas de educación común	Rural	0,1	0,2	5,3	3,4	91,1	100,0
	Urbano	0,1	0,2	6,0	4,7	89,1	100,0
Total general		0,1	0,2	5,9	4,4	89,4	100,0

Fuente: DINIECE. Censo Nacional de Docentes 2004

A diferencia de lo que históricamente se ha dado en la docencia Argentina, donde esta población se caracteriza por tener una alta presencia femenina, los docentes que se desempeñan como maestros de lenguas nativas además de ser jóvenes, son mayoritariamente varones (82.2%).

En cuanto al nivel de instrucción de los docentes de lenguas nativas, se destaca el hecho de que más de un tercio de ellos sólo han completado el nivel primario (algunos de ellos han iniciado estudios secundarios); en el resto de los grupos cerca del 90% tiene el nivel terciario completo.

La necesidad de que exista a nivel institucional un docente de lengua nativa da cuenta de una preparación específica de los docentes para trabajar en escuelas con población indígena. Suponemos que las dificultades en acompañar a los chicos indígenas en su trayectoria escolar se deben también a otras cuestiones institucionales como la inadecuación curricular, el desconocimiento de la cultura originaria y específicamente a cuestiones referidas a la competencia comunicacional. Luis Pincen, profesor mapuche de Ciencias Naturales, al hacer referencia a la pluriculturalidad explícita esta necesidad a través de un ejemplo toba diciendo: "(...) Para este pueblo el gritar y pegar equivale dentro de sus categorías a asesinar, afirmó. Luego propuso a los maestros imaginar cómo puede repercutir un grito de un docente en un niño toba: el niño inevitablemente se siente amedrentado (amenazado) y calla" (Cardín, Lorena 2003: 123), concluyó.

3. Conclusiones del trabajo

Cuando se reconoce y se acepta que vivimos en una sociedad pluricultural, el espacio escolar se constituye en un medio importantísimo para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de determinados grupos sociales. Por ello, La Ley Nacional de Educación (Ley Nro. 26.206) reconoce el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir educación al definir la "Educación Intercultural Bilingüe" (EIB) como una de las modalidades del sistema educativo nacional.

Bajo esta modalidad se ha creado el marco legal para generar políticas orientadas a nuestros pueblos originarios al mismo tiempo que se ve la necesidad desde las escuelas, de tener prácticas educativas transformadoras entorno al respecto, tolerancia y a la "con-vivencia" con el "otro" en la diversidad, lo cual supone una educación en valores democráticos.

La Educación Intercultural Bilingüe constituye un desafío cuya aplicación tropieza con dificultades múltiples: conceptuales, lingüísticas, pedagógicas y hasta sociales y económicas. No obstante, poner en práctica los conceptos de interculturalidad y bilingüismo es decir, el respeto por las comunidades originarias y sobre todo, la promoción de la propia cultura indígena es de por sí, un paso importantísimo. Desafío que ya vienen desarrollando algunas jurisdicciones en torno a distintas estrategias como: la enseñanza de la lengua materna, la formación pedagógica de maestros y auxiliares bilingües y la incorporación de contenidos educativos donde tienen en cuenta los valores y aportes de la comunidad indígena.

Según los datos analizados en nuestro informe, las escuelas con población mayoritariamente indígena se localizan en las provincias del norte y sur del país. Se evidencia una gran presencia de unidades educativas de nivel inicial cuyo porcentaje tiende a ser semejante a las unidades con EGB 1 y 2.

Por otra parte, los valores de la repitencia y el abandono muestran que estas escuelas tienden a ser similares a los de las escuelas rurales del país aunque presentan cuestiones estructurales a resolver debido a los altos índices de estos indicadores en la enseñanza primaria. Frente a esta problemática, se hace necesario acciones para la formación y capacitación de los docentes responsables de la clase acorde a las necesidades de esta población con una reflexión crítica y constante del papel del lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, la titularización y reconocimiento de la función de los docentes de lenguas nativas ("Auxiliares docentes aborígenes" –ADA- para la provincia de Misiones o "Maestros en la modalidad aborígen" –MAMAs- para la provincia de Formosa), la definición referida en qué lengua es necesario alfabetizar y la necesaria creación de escuelas secundarias en zonas rurales para asegurar la continuidad de los estudios.

Debemos rescatar que existen en el país acciones que tratan de superar las dificultades que tienen los chicos en la enseñanza de la lectoescritura a través de la creación de cargos de maestros de Lengua Nativa. Estos cargos que acompañan en términos de "pareja pedagógica" a los docentes responsables del aula sólo se han creado a razón de 1 cada 4 unidades educativas de nivel Primario/ EGB 1 y 2 en las escuelas con más del 50% de alumnos indígenas.

Pero a pesar de estas cuestiones, hay que rescatar la activa participación de nuestros pobladores originarios en lo atinente a la educación. A título de ejemplo podemos citar: las Reuniones preparatorias

para las primeras Jornadas Provinciales de Educación Intercultural en Jujuy realizadas en el año 2002, el programa de Desarrollo Integral de Ramón Lista 1999-2003, los Consejos de Organizaciones Aborígenes de cada provincia, entre otros. Esta explícita participación se advierte según los datos analizados, en el nivel educativo alcanzado por los maestros de lenguas nativas y en el porcentaje de alumnos indígenas que acceden en el 2006 a carreras terciarias docentes.

En síntesis, resulta necesario avanzar en la revisión de modelos pedagógicos, en la necesidad de crear escuelas secundarias, en la alfabetización y educación básica de los adultos indígenas partiendo de la base de que "la verdadera democracia será aquella que consolide en los hombres la certeza de que los valores colectivos también constituyen una parte del patrimonio humano" (Cabrera Onavis; 1995: 33).

Anexo. Cuadros Estadísticos

Cuadro 9. Unidades educativas y matrícula de educación común para el total país y de las escuelas con más del 50% de matrícula indígena según jurisdicción. Año 2006

Jurisdicciones	Educación común NO HACE FALTA						
	Total país		Escuelas con más del 50% de matrícula indígena		Importancia del universo de estudio		
	Unidades totales	Matrícula total	Unidades	Matrícula		% de unidades educativas con alumnos indígenas	% de Matrícula que asiste a las unidades educativas con alumnos indígenas
				Total	Alumnos Indígenas		
CDAD. DE.BS.AS.	2.307	633.288	4	464	359	0,2	0,1
BUENOS AIRES	17.999	3.557.747	27	1.965	1.919	0,2	0,1
CATAMARCA	1.031	110.825	8	146	130	0,8	0,1
CORDOBA	5.601	801.776	10	62	62	0,2	0,0
CORRIENTES	2.167	307.169	39	1.743	1.576	1,8	0,6
ENTRE RIOS	3.480	318.384	-	-	-	-	-
CHACO	1.889	325.847	175	14.218	11.914	9,3	4,4
CHUBUT	746	128.780	83	5.471	5.054	11,1	4,2
FORMOSA	1.177	173.241	253	13.902	12.833	21,5	8,0
JUJUY	1.078	205.710	193	9.720	7.914	17,9	4,7
LA PAMPA	500	73.539	3	43	36	0,6	0,1
LA RIOJA	1.012	96.921	6	213	178	0,6	0,2
MENDOZA	3.095	421.212	37	2.507	2.425	1,2	0,6
MISIONES	2.680	321.104	72	3.268	3.186	2,7	1,0
NEUQUEN	761	156.240	94	2.515	2.141	12,4	1,6
RIO NEGRO	834	169.668	30	803	688	3,6	0,5
SALTA	2.823	363.744	435	24.258	18.714	15,4	6,7
SAN JUAN	1.167	172.406	7	834	753	0,6	0,5
SAN LUIS	843	105.837	4	85	83	0,5	0,1
SANTA CRUZ	321	64.291	3	11	11	0,9	0,0
SANTA FE	5.830	774.922	85	7.314	7.181	1,5	0,9
S. DEL ESTERO	2.242	256.238	26	1.798	1.410	1,2	0,7
TIERRA DEL FUEGO	161	38.630	-	-	-	-	-
TUCUMAN	2.407	378.695	9	326	326	0,4	0,1
TOTAL PAIS	62.151	9.956.214	1.603	91.666	78.893	2,6	0,9

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 10. Universo de estudio. Total de matriculados, total de alumnos indígena y cantidad de mujeres indígenas de la educación común según jurisdicción. Año 2006

Jurisdicciones	Universo de estudio con más del 50% de la matrícula Indígena				
	Matrícula Total que asiste a las unidades de educación común	Alumnos indígenas		Porcentaje	
		Total de indígenas	Cantidad de mujeres indígenas	Porcentaje de Indígenas	Porcentaje de mujeres Indígenas
CDAD. DE BS. AS.	464	359	269	77,4	74,9
BUENOS AIRES	1.965	1.919	1.029	97,7	53,6
CATAMARCA	146	130	64	89,0	49,2
CORDOBA	62	62	36	100,0	58,1
CORRIENTES	1.743	1.576	590	90,4	37,4
ENTRE RIOS	-	-	-	-	-
CHACO	14.218	11.914	6.119	83,8	51,4
CHUBUT	5.471	5.054	2.705	92,4	53,5
FORMOSA	13.902	12.833	6.148	92,3	47,9
JUJUY	9.720	7.914	3.608	81,4	45,6
LA PAMPA	43	36	16	83,7	44,4
LA RIOJA	213	178	68	83,6	38,2
MENDOZA	2.507	2.425	1.417	96,7	58,4
MISIONES	3.268	3.186	1.804	97,5	56,6
NEUQUEN	2.515	2.141	1.095	85,1	51,1
RIO NEGRO	803	688	335	85,7	48,7
SALTA	24.258	18.714	9.225	77,1	49,3
SAN JUAN	834	753	563	90,3	74,8
SAN LUIS	85	83	52	97,6	62,7
SANTA CRUZ	11	11	7	100,0	63,6
SANTA FE	7.314	7.181	3.864	98,2	53,8
S. DEL ESTERO	1.798	1.410	735	78,4	52,1
TIERRA DEL FUEGO	-	-	-	-	-
TUCUMAN	326	326	166	100,0	50,9
TOTAL PAIS	91.666	78.893	39.915	86,1	50,6

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 11. Unidades, matrícula según ruralidad del país por niveles educativos de la educación común. Año 2006

Niveles educativos	Total país. Año 2006			
	Unidades	Matrícula	Ruralidad (1)	
			Unidades	Matrícula
INICIAL	16.432	1.332.522	7.412	119.894
PRIMARIA/ EGB 1Y2	22.175	4.714.763	11.553	574.392
EGB 3	14.534	1.835.131	5.375	179.845
MEDIO/ POLIMODAL	7.122	1.546.084	1.149	64.081
SNU	1.888	527.714	40	3.994
TOTAL PAIS	62.151	9.956.214	25.529	942.206

(1) Los datos de ruralidad a nivel nacional son estimados. Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 12. Unidades educativas, matrícula y alumnos indígenas por ruralidad según niveles educativos de la educación común. Año 2006

NIVELES	Unidades			Matrícula			Alumnos Indígenas		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
INICIAL	68	429	497	5.148	6.950	12.098	4.730	6.263	10.993
PRIMARIA/ EGB 12	65	652	717	19.338	37.724	57.062	15.523	33.573	49.096
EGB 3	41	281	322	4.084	7.117	11.201	3.390	6.146	9.536
MEDIO/ POLIMODAL	20	37	57	4.634	2.295	6.929	3.138	1.828	4.966
SNU	10	0	10	4.376	0	4.376	4.302	0	4.302
Total general	204	1.399	1.603	37.580	54.086	91.666	31.083	47.810	78.893

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 13. Unidades educativas y porcentaje de matrícula con más del 50% de matrícula indígena por sector según niveles educativos de la educación común. Año 2006

Niveles educativos	Unidades		Porcentaje de Matrícula	
	Sector		Sector	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado
INICIAL	476	21	88,4	11,6
PRIMARIA/ EGB 12	703	14	96,9	3,1
EGB 3	311	11	91,2	8,8
MEDIO/ POLIMODAL	47	10	93,3	6,7
SNU	7	3	96,4	3,6
Total general	1544	59	94,6	5,4

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 14. Tasa de repitencia y de abandono de la enseñanza primaria y el nivel medio/ Polimodal para las unidades educativas del ámbito urbano estatal, rural estatal y de alumnos indígenas. Año 2006

Categoría	Indicador	Año de estudio											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Urbano Estatal	Repitencia	11,3	8,0	7,0	7,0	6,5	5,5	12,3	18,8	14,7	14,9	10,6	2,0
	Abandono	2,2	0,4	0,1	0,8	1,6	4,4	4,0	15,1	7,5	23,3	17,0	31,0
Rural Estatal	Repitencia	17,9	11,9	9,8	8,8	7,1	5,4	7,7	13,5	9,7	11,9	7,0	0,8
	Abandono	4,8	1,9	2,1	3,8	4,1	15,1	25,9	12,9	40,6	17,9	11,4	21,7
Indígena	Repitencia	25,4	18,8	15,8	12,8	10,4	8,5	5,7	8,6	10,4	9,5	7,0	2,9
	Abandono	6,6	5,4	5,2	5,4	10,0	21,1	28,0	18,4	41,5	19,9	13,4	41,9
		Enseñanza primaria						Medio/ Polimodal					

Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2006

Cuadro 15. Alumnos indígenas de 3 años o más y población que asiste a algún establecimiento educacional por grupos de edad según nivel de enseñanza. Total del país. Años 2004-2005. (Cuadro 2.6)

Grupos de edad	Población de 3 años o más	Población que asiste	Nivel de enseñanza					
			Inicial/ preescolar	EGB1 o EGB 2	EGB 3	Polimodal	Superior (1)	Ignorado
Total	569.009	229.843	24.229	104.952	47.003	30.218	21.622	(..)
3-4	27.702	9.759	9.704	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
5-14	153.842	145.587	14.525	99.757	29.893	(..)	(..)	(..)
15-19	71.802	46.407	(..)	(..)	14.030	25.396	(..)	(..)
20-29	92.896	20.124	(..)	(..)	(..)	(..)	13.999	(..)
30 y más	222.767	7.966	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)

(1) Incluye superior no universitario y superior universitario.

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

Nota: datos definitivos.

La alumnos indígenas corresponde a la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de pueblos indígenas. La población que declaró que asiste a niveles educativos y/o grados o años pertenecientes a la estructura educativa anterior a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al año equivalente de la nueva estructura educativa. En este sentido cabe aclarar que la población que asiste a 6° año del nivel secundario ha sido incluida en el nivel Polimodal.

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

Bibliografía

- AMBROSIO Rosario y ARANDA Susana (2003) "La valoración del proceso de aprendizaje de los niños wichí desde la visión de Auxiliares Docentes Aborígenes", disponible en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identicidades/programa.htm> consultada 13/05/08.
- ARCE, Hugo (2007) "Mboe´akuéry Mbyarekópy ("Maestro en Cultura Mbya"). Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentinian)" en Educación escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Editorial Antropofagia. Argentina.
- CABRERA, O. (1995) "Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina", disponible en http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1995_1/onavis.pdf consultada el 15-05-08.
- CANULEF, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- CARDIN, Lorena (2003) "Educación y relaciones de poder en una comunidad toba del Chaco argentino" en <http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n25/art07.pdf> consultada 14/05/08.
- CHAVEZ, Melina y ONTIVEROS MORELLI, Marta (2006) "La utopía bilingüe. La enseñanza de la lengua materna en las escuelas aborígenes de Salta" ", disponible en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/chavez.htm> consultada el día 30/01/08.
- CISELLI Graciela (2007) "La identidad. Diversos enfoques" Cátedra: Antropología Cultural, Ficha de cátedra N° 5. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia.
- CONSEJO QOMPI EN DEFENSA DE LA EBI - ASOCIACIÓN CIVIL CHE'EGUERA (2006) "Escuela de modalidad bilingüe e intercultural en alternancia, de gestión comunitaria, para el tercer ciclo de EGB, bachillerato de adultos con salida laboral y escuela parasistemática de oficios". Ponencia presentada por la CTERA en el Foro Mundial de Educación: UTRE (CHACO).
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DiNIECE) (2003) "Definiciones Básicas para la Producción de Estadísticas Educativas". Ministerio de Educación de la Nación.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS -INDEC-, disponible en <http://www.indec.mecon.ar/> consultada el día 11/07/07.
- GIUBELLINO Gabriel (2006) "Primer relevamiento que realiza el Estado sobre esos Pueblos", disponible en <http://www.clarin.com/diario/2006/08/20/sociedad/s-04801.htm> consultada el día 11/07/07.

EL COMERCIAL (2007) "Más de 15 mil aborígenes asisten a escuelas bilingües", disponible en <http://archivo.elcomercial.com.ar/archivo-on-line/2007/abril/01-04-07/secciones/locales/notas/n10.asp> consultada el día 30/01/08.

GARCÍA, Stella Maris y PALADINO, Mariana (2007) Educación escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Editorial Antropofagia. Argentina.

GOBIERNO PROVINCIAL DE CHACO, disponible en www.chaco.gov.ar. consultada el día 30/01/08.

GUALTIERI, Beatriz (2004) en "Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) "Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos".

NICOLETTI, María Andrea (2006) "La educación en la patagonia de los territorios. Una mirada sobre el texto "Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz", disponible en <http://www.historiografia-arg.org.ar/numero%201.htm> ,consultada el día 14/05/08.

NAVARO, Gabriela (2004) en "Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE JUJUY Y PROEIB-ANDES (2002) "Reuniones preparatorias para las primeras Jornadas Provinciales de Educación Intercultural en Jujuy. Las comunidades tienen mucho que decir", disponible en <http://www.oei.org.ar/noticias/notioficinabbaa2.htm> , consultada 24/04/2008.

PILLEUX, Mauricio (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". Estudios Filológicos. [online]. 2001, no.36 p.143-152., disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext , consultada el 21 Julio 2008. ISSN 0071-1713.

PERAZZO, Susana (2003); "Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades. El verdadero valor de la educación bilingüe intercultural", disponible en Diario Página Digital <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2003/2003sept/noticias16/109018-10.asp>, consultada el día 29/01/08.

RAMIREZ ERAS, A. Marcelo (1996) "Aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe". Documento de trabajo. Ecuador. Quito.

ROSSO, Laura L. (2006) "Educación para indígenas en las fronteras de la Nación.(1891 – 1930)" disponible en <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-005.pdf> , consultada el 12/11/07.

TOLINDOR NAPADENSKY PASTENE , Aarón (2002) "Desarrollo Rural y Pueblos Indígenas En REVISTA DE DESARROLLO RURAL Y COOPERATIVISMO AGRARIO Nro. 6. Universidad de Bío Bío (Chile), disponible en <http://gestar1.unizar.es/cederul/revista/num06/04.htm> , consultada el día 12/11/07.

TRINCHERO, Héctor Hugo (2000) Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación, el Chaco central. Buenos Aires. Eudeba

ZIDARICH Mónica (2003) Agradecimiento de la escuela 926 de Chaco, disponible en <http://www.apaer.org.ar/Default.asp?sys=APAER&xid=root/fotos&ssn=1049QM5FY25Z> , consultada el 13/03/08.