



## Informe: **La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19**

Periodo relevado: Primera quincena de mayo de 2020

Autoras (orden alfabético):

Aliata, Soledad (CONICET-UBA/IL); Brosky, Jacqueline (CONICET/INAPL-UBA); Cantore, Alfonsina (UBA/ICA); Enriz, Noelia (CONICET/IDAES-UBA); García Palacios, Mariana (CONICET-UBA/ICA); Golé, Carla (CONICET-UBA/ICA); Hecht, Ana Carolina (CONICET-INAPL/UBA); Medina, Mónica (IIGHI-CONICET/UNNE); Padawer, Ana (CONICET-UBA/ICA); Rodríguez Celín, María Lucila (CONICET-UBA/ICA)

Colaboradora:

Acuña, Leonor (INAPL-UBA/IL)

Rerefentxs consultadxs:

Acosta, Germán (Comunidad Tava Miri, Misiones); Benavento, Mariela (Sáenz Peña, Chaco); Benitez, Dionisio (Comunidad Pindo Poty, Misiones); Cabrera, Olga Noemí (Sáenz Peña, Chaco); Carmelo, Mabel (Sáenz Peña, Chaco); Chamorro, Eliseo (Comunidad Kaagui Poty, Misiones); Chamorro, Epifanio (Comunidad Tekoa Arandu, Misiones); Farías, Amada (Villa Río Bermejito, Chaco); Fernández, Carlos (Sáenz Peña, Chaco); Fernandez, Maximino (Machagai, Chaco); Fernández, Miriam (Sáenz Peña, Chaco); Filimón, Mabel (Resistencia, Chaco); Gómez, Timoteo (Saenz Peña, Chaco); Johansson, Kenth (Sáenz Peña, Chaco); Maidana, Gustavo (Sáenz Peña, Chaco); Medina, Rita (Resistencia, Chaco); Ocampo, Rocío (Comunidad Katupyry, Misiones); Segundo, Genaro (Sáenz Peña, Chaco); Valenzuela, Estela Maris (Sáenz Peña, Chaco); Vecchietti, Olga (Machagai, Chaco); Villalba, Josefa (Comunidad Katupyry, Misiones).

### **Índice del Informe**

Presentación.....	2
Metodología.....	2
Aspectos generales.....	4
Caracterización general de la EIB en Argentina.....	5
Algunos datos de la EIB en Chaco y Misiones.....	7

La transversalidad de la EIB en las políticas públicas jurisdiccionales.....	9
Contexto general de la EIB en el marco del ASPO.....	10
Situaciones relevadas en Chaco y Misiones.....	11
Conclusiones generales.....	16

## **Presentación**

El propósito de este informe es brindar datos relevados sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el marco de los objetivos planteados por la Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP - CONICET). Recientemente, la RIOSP DDHH incluyó los temas indígenas en su agenda, y este material es resultado de ese interés.

En este informe abordamos la situación socio-educativa de comunidades toba/qom y mbyá-guaraní en la provincia de Chaco y Misiones, específicamente, se focaliza en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las siguientes zonas: Resistencia, Villa Río Bermejito, Presidente Roque Sáenz Peña y Machagai (Chaco) e Iguazú, San Ignacio, Aristóbulo del Valle, El Alcázar, El Soberbio y El Dorado (Misiones).

Ambas provincias ofrecen escenarios muy contrastantes de desarrollo de la EIB y de reconocimiento de los derechos indígenas en general. Chaco es un provincia pionera en materia de legislación en materia de derechos indígenas, mientras que Misiones no lo es. A su vez, la propagación del COVID-19 en ambas regiones presenta dos modelos muy diferentes, ya que en Chaco la propagación ha sido veloz y de gran impacto en las poblaciones indígenas urbanas y en el caso de las comunidades indígenas de Misiones hasta el momento no se presentan casos. Por ello, nos interesa sistematizar aspectos transversales en poblaciones en contextos tan disímiles porque permiten orientar la mirada a problemáticas generales que enfrentan las poblaciones indígenas en relación con lo escolar (y el espacio social que ocupa la escuela) en esta etapa de ASPO.

Distintos equipos de investigación trabajamos desde hace más de diez años en estas localidades acompañando procesos educativos escolares y no escolares, por lo que pudimos efectuar una comunicación rápida con las comunidades aún en este tiempo de aislamiento. Por un lado, el Núcleo de Estudios Mbyá-Guaraní (NEMGu) trabaja con la población mbyá-guaraní en Misiones y reúne a investigadoras del Proyecto UBACyT “Experiencias formativas, actividades productivas y relaciones con el territorio en poblaciones indígenas y migrantes de Argentina”, del Proyecto UBACyT “Políticas culturales y patrimonio. Arte, memoria y mediaciones performáticas de la diversidad” y del Proyecto UBACyT "Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas". Por otro lado, el proyecto mencionado en último término nuclea a investigadoras que trabajan además con la

población qom del Chaco. Todos los proyectos están radicados en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, varias de las integrantes de este equipo somos investigadoras de CONICET, organismo que junto con la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica contribuyen con el financiamiento de nuestros proyectos.

## **Metodología**

Este informe se nutre de información de primera mano relevada a partir de comunicaciones telefónicas e intercambios vía redes sociales con distintos interlocutores que residen en las localidades en las que realizamos trabajo de campo desde hace varios años, debido a las imposibilidades de contacto directo con las comunidades por las medidas de ASPO.

Procuramos que el diagnóstico de las problemáticas de las comunidades fuera realizado por sus mismos referentes indígenas, dado que conocen los pormenores y las dinámicas cotidianas de la vida de sus localidades. Los interlocutores han sido varones y mujeres referentes de sus comunidades: agentes sanitarios indígenas, autoridades políticas, procuradores jurídicos, docentes interculturales, estudiantes, etc. Para lograr información confiable y contextualizada procuramos contactar a personas con un conocimiento amplio de las comunidades consultadas y con las cuales mantenemos lazos estrechos en nuestras investigaciones de campo.

Este documento cumple, así, con la premisa de la importancia de la participación indígena en el diagnóstico y atención de sus problemáticas. Siguiendo recomendaciones éticas vigentes, hemos consultado a nuestros interlocutores sobre la inclusión de sus nombres en este informe, a lo que algunos accedieron mientras otros prefirieron permanecer en el anonimato. De todos modos, vale aclarar que asumimos la responsabilidad de lo volcado en este informe, ya que no ha sido posible enviar el documento a nuestros interlocutores con el tiempo necesario para que acordaran con todo el contenido del mismo.

El relevamiento aquí presentado se llevó a cabo en comunidades toba/qom y mbyà-guaraní de las provincias de Chaco y Misiones respectivamente. En el caso de Chaco, se trata de regiones del centro (Machagai y Roque Sáenz Peña), norte (Villa Río Bermejito) y la capital de la provincia (Resistencia). Tanto en el centro como en el norte chaqueño, el relevamiento fue de áreas semi-urbanas y rurales, las cuales presentan ciertas dificultades para acceder a los centros urbanos (como escasez de transporte público y pavimentación), así como también a servicios de agua corriente, cloaca, gas natural y centros de salud. En el área de Gran Resistencia, se relevaron barrios urbanos en la periferia de la ciudad, los cuales son de gran tamaño y densidad poblacional.<sup>1</sup> En cuanto a Misiones, se abarcó comunidades ubicadas hacia

---

<sup>1</sup> Las comunidades toba/qom del Gran Resistencia se distribuyen en los siguientes barrios urbanos y periurbanos: Mapic (corresponde al circuito 21 que comprende los siguientes barrios Aromito, Cristo Rey, Ángel de la Guarda y Chacra 24), Cacique Pelayo (ubicado en la ciudad de Fontana) y Gran Toba (corresponde al circuito 18 y comprende los siguientes barrios Chilliyí, Qotap, Timbó, Camalote y Crescencio López). Otros barrios en los que se registra población indígena son: Villa Ghio, Puerto Vicentini, Villa Papelito y barrio Autódromo (“Programa de relevamiento territorial de comunidades indígenas y ejecución de la Ley nacional N° 26.160 a cargo del Equipo Técnico Operativo Chaco”). Estos barrios se encuentran ubicados al noroeste de la ciudad de Resistencia y muchos de ellos

el norte (Iguazú y El Dorado), el centro (Aristóbulo del Valle, El Alcázar, El Soberbio) y el sur de la provincia (San Ignacio), lo que permite dar cuenta en pocos casos de la amplia diversidad de este espacio político-geográfico. Asimismo, para contar con información de comunidades heterogéneas en función de su tamaño y ubicación en relación con los centros urbanos, hemos seleccionado algunas pequeñas (menos de 50 personas) y otras grandes (más de 1000 personas), con mayor y menor vinculación con las ciudades (camino, transportes, la distancia entre comunidades y centros urbanos) y con mayor o menor acceso a recursos del Estado dentro de las propias comunidades (escuelas públicas de gestión estatal y privada y Centros de Atención Primaria a la Salud -CAPS-).

### **Aspectos generales**

Las poblaciones indígenas de Argentina han sido sometidas históricamente a procesos de confinamiento y exclusión a través de distintas dinámicas sociales. Por ello, en la actualidad presentan indicadores de pobreza mayores que la media nacional. Por mencionar algunos de ellos, para el PNUD la tasa de pobreza en poblaciones indígenas de Argentina es 10 puntos porcentuales más alta que la media nacional,<sup>2</sup> y, en declaraciones recientes, la actual titular del INAI sostuvo que la pobreza de las poblaciones indígenas del país es la más alta de América Latina.<sup>3</sup> La reducción y degradación del acceso al territorio y la falta de posibilidades de empleo de calidad son dos de las principales dimensiones que inciden en este proceso de confinamiento y exclusión. Por ello, la principal fuente de recursos de las familias indígenas en los contextos rurales son los empleos informales (cosecha, artesanías, etc.) y la producción de autoconsumo en pequeñas chacras y cría de animales; mientras que en los contextos urbanos y semi-urbanos, las familias viven de una economía informal de changas, venta de artesanías, servicio doméstico, etc. A estos recursos se suman las transferencias de ingresos por parte del Estado, muchas de ellas destinadas a poblaciones con derechos vulnerados, tales como el Programa Alimentar, la Asignación Universal por Hijo (AUH), el cobro de pensiones y, recientemente, el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).

Las medidas de ASPO han paralizado el empleo y comercialización informal desde mediados de marzo de este año y, por ello, los recursos externos con los que habitualmente cuentan las familias indígenas se han restringido casi exclusivamente a los planes y programas estatales. Al inicio del ASPO, los ingresos por la AUH se complicaron para aquellxs que no poseían tarjetas bancarias (para realizar el cobro a través del cajero automático) ni acceso a internet (para solicitar turnos bancarios). En el caso del IFE se presentaron las mismas dificultades, pero a quienes no estaban registrados en los otros planes con anterioridad (las personas que cobran AUH el depósito de IFE que se hace automáticamente sin realizar nuevos trámites) se

---

constituyen una extensión o desmembramiento de las principales comunidades indígenas urbanas toba/qom que son Barrio Toba, Mapic y Cacique Pelayo.

<sup>2</sup> Informe de Desarrollo Humano 2005.

<sup>3</sup>[www.radionacional.com.ar/tenemos-la-mayor-tasa-de-pobreza-en-comunidades-indigenas-de-latinoamerica/](http://www.radionacional.com.ar/tenemos-la-mayor-tasa-de-pobreza-en-comunidades-indigenas-de-latinoamerica/) (28/01/2020) Visto 21/05/2020

le sumaron otras complejidades, debido a que la inscripción en este plan requiere del dominio fluido de la lectoescritura en español, acceso a internet y/o conocimientos para gestionar dispositivos electrónicos.

La mayoría de las personas que enfrentan dificultades para el cobro de las asignaciones estatales implementó estrategias individuales de resolución, apelando a vínculos vecinales, a aquellos contruidos con las organizaciones indígenas locales, y/o a lazos interétnicos que les permitieron encargar a gente de confianza la tramitación de turnos, seguimientos del registro y los cobros. Sin embargo, lxs referentes consultadxs señalan que cierto número de personas quedó sin percibir dicha ayuda económica por las problemáticas enunciadas, o por temor a la discriminación, agravada por no contar con los elementos de prevención para asistir a las entidades bancarias para realizar los trámites requeridos.

En el momento de redacción de este informe, distintas organizaciones comunitarias, políticas y sociales están llevando adelante campañas solidarias en las que solicita la donación de telas, agujas y demás elementos para confeccionar barbijos y adquirir materiales de higiene y desinfección doméstica, así como para brindar asistencia alimentaria a través del reparto de módulos de mercadería y realizando diariamente “ollas populares”. Estas estrategias para mitigar las consecuencias del ASPO se desarrollaron con mayor facilidad en contextos urbanos como los chaqueños, donde ya se suele articular el trabajo de las comisiones y organizaciones de escala vecinal, los consejos comunitarios e instituciones locales (como los centros de salud) con otras organizaciones sociales y políticas externas a los barrios y comunidades. En los contextos rurales de ambas provincias, la articulación con instituciones externas es menor. Algunos municipios han realizado acciones de apoyo alimentario o de materiales de higiene para la población, pero al momento de redacción de este informe no contamos con mayores precisiones sobre su alcance, ni tampoco información respecto de intervenciones de organismos provinciales y/o nacionales en estas áreas.

Asimismo, conocemos una serie de intervenciones vinculadas a la prevención del contagio del COVID-19 (material gráfico, videos y audios breves que circulan a través de teléfonos celulares), elaborados en lengua mbyá- guaraní y subtítulos en español. Algunas efectuadas por el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones (Área de Salud Indígena) con el apoyo de UNICEF y otras de menor envergadura realizadas desde lxs funcionarixs municipales. En la provincia de Chaco algunos organismos estatales como Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y el Centro de Documentación Indígena difundieron recomendaciones para prevenir el contagio del COVID a través de videos grabados en las tres lenguas indígena oficiales del Chaco (qom, wichí y moqoit) que luego circularon en las distintas redes sociales. Los mensajes han circulado de modo virtual entre miembrxs de las comunidades.

### **Caracterización general de la EIB en Argentina**

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo argentino, que incluye además a la Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria. La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006) define la EIB del siguiente modo:

“La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir 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” (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

Estos lineamientos respecto de la EIB fueron formulados hace más de diez años, pero el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas está en la agenda política desde hace más de tres décadas. De hecho el Estado argentino es pionero en regulaciones indígenas y en el reconocimiento de la preexistencia étnica y los derechos diferenciados en Latinoamérica, por lo que contamos desde hace tiempo con normativas que han atendido especialmente la cuestión educativa indígena.

Desde los `80 y los '90 (con la Ley Nacional Nº 23.302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o con la Reforma de la Constitución Nacional en 1994) hasta el presente (con la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 del año 2006) existe normativa que regula las acciones escolares destinadas a atender las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas, aunque sus resultados en términos de la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de lxs niñxs y jóvenes indígenas son todavía magros. En efecto, distintos estudios muestran que aún existen brechas enormes entre los objetivos que dan origen a la EIB como un derecho particular de lxs estudiantes indígenas y las formas concretas adoptadas institucionalmente para la consecución de esas metas<sup>4</sup>.

Atendiendo a esta situación estructural e histórica, esta pandemia no hizo más que subrayar las desigualdades inherentes al sistema educativo, entre las que la EIB se inserta con su particularidad. Después de una etapa de desatención de las particularidades de la EIB, esta coyuntura puede ser propicia para repensar el modelo educativo en pos de generar una propuesta igualitaria para los contextos indígenas. Como anticipo sobre cuestiones de las que luego proporcionaremos más detalles, lo que pudimos relevar mediante lxs referentes

---

<sup>4</sup> Para ampliar sugerimos consultar las publicaciones de cada miembro del equipo en el Repositorio CONICET.

consultadxs es que las escuelas de sus comunidades de Chaco y Misiones, donde asiste mayoritaria o exclusivamente población indígena de nivel inicial, primario y/o secundario, se están viendo muy afectadas con el cambio de la modalidad “presencial” a la “virtual/a distancia”. La falta de acceso de estudiantes y docentes a la conexión virtual, la llegada escasa y tardía de textos escritos para suplir dichos mecanismos de comunicación, la producción centralizada de contenidos desconectados de un contexto regional/local o provincial, la falta de propuestas de articulación con lxs auxiliares docentes indígenas, la escasa incorporación de las lenguas indígenas en textos escolares son algunos de los rasgos principales.

Ninguna de estas dificultades es novedosa y es importante destacar esfuerzos de autoridades nacionales, jurisdiccionales, docentes, estudiantes, y referentes comunitarios en pos de su solución. También vale recalcar la idea de que la interculturalidad nunca es pesada como un modelo transversal ni enriquecedor para el resto de la sociedad por lo que nunca aparece contemplada en primera instancia en las medidas tomadas. Los esfuerzos han sido heterogéneos desde que la EIB se estableció como modalidad, y también es diverso el compromiso y direccionalidad concreta que han asumido los avances hasta la fecha. En los últimos cuatro años se desarticuló la modalidad desde el Ministerio nacional y se desplazó a lxs referentes. La EIB se enfrenta a desafíos curriculares, organizativos, de formación docente, de accesibilidad y permanencia de lxs estudiantes, todos aspectos complejos que trascienden la dimensión escolar y sobre los que seguramente no encontraremos respuestas fáciles e inmediatas, pero algunos de estos problemas se han vuelto especialmente evidentes en este contexto de incertidumbres y desafíos a la educación escolar convencional, por lo que proponemos presentarlos lo más detallada y sintéticamente posible para que sean insumo para posteriores intervenciones.

### **Algunos datos de la EIB en Chaco y Misiones**

En los siguientes cuadros se muestran algunos datos que nos permiten contrastar las situaciones de la población toba/qom en la provincia de Chaco y la del pueblo mbyá-guaraní de Misiones respecto de la educación, legislación, lugar de residencia y situación sociolingüística. Cabe aclarar que la población toba/qom se encuentra radicada en Chaco, pero también producto de las migraciones en otras provincias como Formosa, Buenos Aires y Santa Fé; mientras que quienes se identifican como mbyá viven principalmente en Misiones. La información de la que damos cuenta, reiteramos, corresponde a las localidades y jurisdicciones referenciadas al comienzo del texto.

	Chaco	Misiones
Cantidad aproximada de población indígena	31.000 (qom)	13.000 (mbyá)

Relación con el Estado	Planes sociales y ocupación de cargos en la administración pública provincial / Agentes estatales indígenas en áreas de salud, educación, poder judicial y derechos indígenas / Ley del aborígen chaqueño (pionera a nivel nacional) que posibilita el acceso a la tierra, salud, vivienda y educación.	Planes sociales / Ley indígena Provincial/ Instituciones estatales provinciales indigenistas / Entes municipales indigenistas/ Agentes estatales indígenas en áreas de salud, educación, derechos indígenas
Establecimiento formal de la EIB	1987 (experiencias religiosas no formales previas)	2005 (experiencias desde fines de la década de 1970)
Legislación educativa o vinculada a lo educativo	Ley del aborígen chaqueño N° 3258/1987; Ley N°6604/2010 (ahora Ley N° 1848 W) de oficialización lenguas indígenas del Chaco; Ley N° 7446/2014 (ahora Ley N° 2232 W) Creación de las escuelas públicas de gestión comunitarias bilingües interculturales indígenas.	Ley 2727 (1989) aplica la ley nacional 23302 de reconocimiento de los derechos a la identidad (hubiera sido reemplazada por la ley 4000 que se encuentra suspendida y otorga derechos constitucionales)
Ubicación de los establecimientos de modalidad EIB	60% urbana 40% rural	82% rural 18% urbana
Analfabetismo	19% analfabetismo	30% de los adultos nunca pasó por la escuela
Escolarización básica	60% cursó estudios primarios	35% cursó estudios primarios

Lengua indígena	56% declara a la lengua indígena como primera lengua	97% habla la lengua indígena como primera lengua
Situación escolar	En el ingreso de los niños /as a la escuela son mayormente bilingües.	En el ingreso de los niños/as a la escuela son mayormente monolingües en lengua indígena

Fuente: Elaborado en base al informe “Estudiantes indígenas en escuelas Argentinas” UNIPE 2019.

### **La transversalidad de la EIB en las políticas públicas jurisdiccionales**

Como Argentina es un país federal, las normas nacionales en materia de educación son marco referencial pero cada estado provincial tiene la potestad de incorporar esas regulaciones de un modo singular. Los desafíos y concreción de la EIB no pueden pensarse sin considerar esta matriz normativa federal, ya que desde la restitución democrática su demanda está en la agenda de los pueblos indígenas, y cada provincia la ha ido incorporando y pensando a su modo.

Actualmente, a nivel nacional, se cuenta con una amplia legislación educativa para el establecimiento de la EIB. Además de la Constitución Nacional (1994) se cuenta con la Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), la Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), el Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y la Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010). Si bien hay sutiles particularidades en la definición de esta política de acuerdo a la normativa que se tome como referencia, de manera general podemos decir que la EIB se delimita como la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas, que tiene como meta la enseñanza bilingüe, con diversos fines, y la revalorización de saberes propios asociados a sus cosmovisiones.

Los casos puntuales de las provincias abarcadas en este informe se diferencian en la institucionalización y alcance conceptual de la EIB. Las experiencias sistemáticas en la provincia de Chaco comenzaron después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987. Con más de tres décadas transcurridas, puede caracterizarse a esta provincia como una de las que cuenta con legislación más progresista en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en términos de la educación escolar, ya que su legislación actual oficializa a las lenguas indígenas en la provincia (aspecto fundamental ya que obliga a que toda la comunicación oficial contemple a las lenguas indígenas) y postula

la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, que promueven que las escuelas donde asisten niños indígenas cuenten con la dirección de personal indígena, que junto a un consejo asesor indígena tiene la potestad de elegir al plantel docente.

La figura de docentes indígenas en Chaco es heterogénea y se los denomina de la siguiente manera: “maestro bilingüe intercultural (MBI)”, “maestro indígena” o “profesor intercultural bilingüe” (PIB) a quienes tienen título docente terciario y son responsables pedagógicos de las enseñanzas curriculares, incorporando contenidos ancestrales de la comunidad; “auxiliares docentes aborígenes” (ADA), a quienes han hecho una capacitación de dos años, y están encargados de articular las enseñanzas entre los niños indígenas, sus familias y los docentes no indígenas y la institución escolar; e “idóneos” a quienes el consejo comunitario elige para estar en las aulas y facilitar el trabajo escolar, pero no han tenido una formación específica y no están contemplados en el estatuto docente provincial ni en algunas leyes provinciales.

Las experiencias sistemáticas de EIB estatal en Misiones, en cambio, tienen poco más de diez años. Comienzan durante la primera década del año 2000, cuando se inició un programa de educación bilingüe de frontera (aplicado especialmente con las escuelas lindantes con Brasil). Unos años más tarde esta iniciativa se expandió para contemplar a las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español-mbya guaraní) en las instituciones con matrícula indígena. En aquel momento se desarrolló una capacitación general para personas interesadas por la temática educativa y que tuvieran estudios primarios completos. Dicha capacitación, con encuentros mensuales a lo largo de un año, ha sido la única formación oficial de auxiliares docentes interculturales que existió. Quienes se desempeñan hoy en las escuelas cuentan con esas capacitaciones y su experiencia, además del apoyo de las autoridades religiosas y políticas. Los maestros de las escuelas de EIB se han capacitado a lo largo del tiempo por interés personal y con estrategias muy diversas en función de sus propias posibilidades, en muchos casos, en el marco de propuestas católicas.

### **Contexto general de la EIB en el marco del ASPO**

Las medidas del ASPO han impactado en el campo educativo de la EIB, en principio, como lo han hecho en el conjunto del sistema educativo: las escuelas se cerraron para el dictado de clases y pasaron a “modalidad de educación virtual/a distancia”. En este contexto de limitaciones de acceso a recursos económicos para las familias, algunas instituciones abren sus puertas para responder a las demandas alimentarias desde sus comedores, o bien para repartir “bolsones” de comida. Estas tareas son realizadas habitualmente por directivos, docentes y auxiliares bilingües.

Las escuelas de EIB también convocaron a estudiantes y familias para dar continuidad a las tareas áulicas a través de la distribución de cuadernillos en papel que fueron elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, dado que el acceso a los recursos virtuales es mínimo tanto

para estudiantes como para docentes indígenas, de escaso impacto con desigual distribución en cada uno de los territorios analizados. Además de los materiales escritos, desde el Estado Nacional se ha intentado dar continuidad a las escuelas que no disponen de recursos virtuales programando emisiones de radio y televisión con contenido específico, las que complementan los cuadernillos. Si bien más adelante ahondaremos en este aspecto, anticipamos aquí que el alcance de estos recursos en los contextos que registramos es muy limitado, debido a que las familias muchas veces no cuentan con televisión, ni señales de TV de buena calidad.

Tal como sucede en el sistema educativo en general, la modalidad a distancia nos interpela respecto del acceso diferencial a los recursos tecnológicos, el lugar que ocupan los docentes en ese escenario, el rol de los pares y especialmente la demanda que implica para las familias, ya que esta modalidad de vínculo social mediada por las tecnologías digitales es más habitual en los sectores medios, altos y de contextos urbanos. No se trata solamente de la presencia o no de dispositivos (tablets, celulares, computadoras que tengan buena conectividad a redes de internet y que permitan el acopio de múltiples archivos); sino de los conocimientos para poder gestionar esos dispositivos en términos escolares para poder producir e interpretar materiales pedagógicos. En otras palabras, disponer de un celular no necesariamente expresa esas potencialidades ya que frecuentemente se utilizan como dispositivo de comunicación (oral y/o escrita) en reemplazo al teléfono de línea, o bien para actividades de recreación (escuchar música, tomar fotografías o filmar videos).

Esta descripción se aplica a numerosas familias de barrios populares urbanos, y el uso escolar de los dispositivos también resulta novedoso en amplios sectores de la población. Entonces: ¿qué especificidades se presentan en el vínculo tecnológico digital de las familias indígenas? Como establecimos, éstas se encuentran expuestas generalmente a acuciantes necesidades materiales, consolidadas a lo largo de años de racismo, discriminación y despojo; por lo tanto, parece impensable la disponibilidad de recursos tecnológicos que acompañen las experiencias escolares a distancia. En este sentido, la pandemia reactualiza el rol fundamental de los agentes educativos: maestras, tanto indígenas como no indígenas, auxiliares bilingües y directivas son el entramado más fuerte que el Estado cuenta a la hora de garantizar el derecho a la educación para la mayor cantidad posible de población.

La no-presencialidad que generó la ASPO se organiza a partir de modelos generales que universalizan expectativas y potencialidades, ignorando las singularidades y las experiencias particulares. Como se ha expresado en innumerables estudios desde hace por lo menos medio siglo, el sistema educativo sigue construyendo predominantemente a un “niño/alumno típico” que no expresa al promedio de los niños indígenas. Tal vez novedosamente, y con las mejores intenciones, la ASPO ha llevado a la producción masiva y acelerada de materiales y recursos audiovisuales que nuevamente presuponen este receptor.

Dar cuenta de lo singular de cada experiencia escolar queda a cargo de la voluntad y las habilidades de cada docente, lo que supone una gran sobrecarga para los maestros de grupos que estaban apenas comenzando a trabajar. Luego, se apoya sobre las potencialidades y recursos de cada familia para acompañar el proceso, lo que refuerza las ya preexistentes desigualdades estructurales. La escuela reparte los alimentos, los docentes contienen el tejido

social a partir de activar mensajes de institucionalidad y de dar expectativas de futuro, mientras que estudiantes y familias quedan silenciadas, con poco margen para expresar los escenarios domésticos.

### **Situaciones relevadas en Chaco y Misiones**

En Chaco, desde el comienzo de las medidas de ASPO, todos lxs docentes consultadxs (nivel primario, medio y terciario) entregan periódicamente tareas y actividades por medio de grupos de whatsapp. En el nivel medio se señala cierta sobrecarga de trabajos prácticos, ya que las materias solicitan diferentes actividades en simultáneo. Solo algunxs docentes buscan la comunicación recíproca y reciben las tareas de lxs estudiantes por medio de fotos. Por otro lado, algunxs docentes de la “Tecnatura en Interpretación de Lenguas Indígenas” de una localidad del interior del Chaco utilizan las emisoras radiales para brindar comunicados a sus alumnxs y realizar alguna actividad donde la comunicación oral es central (como por ejemplo, narrar un cuento). Lxs profesorxs del nivel superior (algunxs indígenas y no indígenas) nos informaron que lxs estudiantes “se pasan la voz entre ellos” o buscan los medios para poder acceder a los materiales y las clases virtuales que brindan lxs docentes (por ejemplo, una persona con disponibilidad de almacenamiento en su celular y acceso a datos de internet concentra y envía las fotografías de los trabajos de lxs alumnxs a lxs docentes).

Varias escuelas chaqueñas están distribuyendo kits de limpieza y bolsones de alimentos en reemplazo del comedor escolar. En algunas instituciones los primeros días funcionó el comedor, pero tuvieron que cerrarlos por la excesiva demanda de personas y la falta de recursos para cubrirla.

Las problemáticas de comunicación de lxs estudiantes durante el ASPO se relacionan con la falta de dispositivos y el acceso a la conectividad. Numerosas familias no poseen computadoras para realizar las tareas virtuales, o no cuentan con celulares que les permitan acceder a los archivos enviados por lxs docentes (disponen de teléfonos analógicos que no tienen capacidad para aplicaciones como WhatsApp). Aun cuando los teléfonos celulares disponibles sean adecuados, en numerosas familias no alcanzan para almacenar y atender las demandas y actividades escolares de la cantidad de niñxs que viven en el hogar. En algunas ocasiones lxs alumnxs deben aproximarse a espacios públicos (una plaza con wifi libre) para tener conectividad, lo que se dificulta ante las disposiciones de ASPO.

El Ministerio de Educación de la provincia de Chaco diseñó una plataforma educativa (<https://ele.chaco.gob.ar/>) donde se suben actividades y propuestas por niveles y asignaturas, destacándose un espacio destinado a la EIB. Esta iniciativa es muy importante para dar continuidad a la oferta de la modalidad durante el ASPO, pero el aprovechamiento de la misma se dificulta por las razones antedichas.

Lxs referentes consultadxs señalan que los cuadernillos que fueron enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación para distribuir en las escuelas son importantes para dar

continuidad a las tareas para quienes no tienen conectividad, pero no contemplan a las materias específicas de la EIB como Etno-matemática o Cosmovisión y Cultura Qom. En general advierten que los cuadernillos, formulados de manera uniforme para todo el país, no son muy significativos para estas poblaciones y las actividades propuestas requieren, en algunos casos, de materiales de librería que las familias no disponen en sus casas.

En respuesta a las dificultades de conectividad y disponibilidad de recursos electrónicos que presentan lxs estudiantes indígenas, en especial aquellxs que viven en zonas rurales, el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco a través del Decreto 488/2020 habilita a la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo a producir materiales didácticos en el marco del programa: “ELE va a tu casa”, bajo el nombre “Mi lengua, mi identidad”. El objetivo es tratar de acercar a los domicilios de lxs estudiantes una copia impresa de estos cuadernillos destinados a los distintos niveles educativos de la provincia.

A partir de esta oferta específica de materiales, se presenta una desigual situación de las escuelas según su ubicación geográfica: las instituciones localizadas en parajes rurales están mucho más afectadas por los problemas de conectividad a internet. Además, para lxs docentes no está previsto el permiso para poder circular y llevar las tareas a sus alumnxs, ni tampoco compensaciones económicas para solventar estos gastos en el caso que tengan que trasladarse.

Otra problemática vinculada a las anteriores es la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran familias indígenas de los barrios Gran Toba y Mapic de la ciudad de Resistencia, cuya delicada situación sanitaria es de público conocimiento, lo que obviamente impacta en la continuidad de las actividades escolares. Algunxs adultxs de referencia de lxs niñxs y jóvenes cumplen funciones esenciales como referentes comunitarios, es decir que están encargadxs de distribuir alimentos, recepcionar solicitudes y donaciones, entre otras tareas, por lo que no pueden acompañarlx en las tareas escolares.

Asimismo, es importante mencionar dos últimos aspectos. Por un lado, las tensiones y el estrés que provocan en lxs niñxs y jóvenes los cambios organizacionales del espacio, las acciones adoptadas, y los problemas de salud y los decesos de algunxs miembros de sus comunidades.<sup>5</sup> Por otro, resulta significativo en los relatos de lxs referentes el señalamiento de que esta etapa de aislamiento y cierre de las escuelas implica aprendizajes para todxs (familias, docentes, directivxs) en el uso de las tecnologías, y han remarcado muy positivamente el lazo de las familias con la escuelas para el sostenimiento de la vida comunitaria en el contexto de ASPO.

---

<sup>5</sup> Basta con citar algunos titulares de la prensa regional: “Vecinos del toba se manifiestan contra el cordón sanitario que se instaló en el barrio” [Diario Chaco.com fecha de consulta: 11/05/2020]; “Barrio Toba: afirman que los vecinos llevan una vida normal y solicitan intervención de Gendarmería” [Diario Chaco.com fecha de consulta: 15/05/2020]; “El Gran Toba cercado por postas policiales: es uno de los barrios más afectados por la pandemia” [Diario Chaco.com fecha de consulta: 17/05/2020] y “Falleció otra persona de la etnia Qom por coronavirus y ascienden a 31 las víctimas en el Chaco” [Diario Norte, fecha de consulta: 18/05/2020].

Por su parte, en la provincia de Misiones, la suspensión escolar fue previa al anuncio nacional del ASPO debido a la declaración de la emergencia epidemiológica por dengue.<sup>6</sup> El tiempo de presencialidad en las aulas durante el 2020 fue escaso (menos de una y hasta dos semanas de clases, dependiendo el nivel educativo). Las clases se suspendieron por un motivo y luego sobrevino otro de mayor complejidad que exigió una revisión de los acuerdos institucionales. En una primera etapa (aproximadamente las dos primeras semanas), directivxs y docentes intercambiaron telefónicamente sobre las estrategias de acción y luego comenzaron a acercarse a las comunidades mbyà, en principio para atender a necesidades alimentarias. A su vez, esas instancias también fueron propicias para compartir información sobre las medidas sanitarias y de aislamiento.

En términos generales, en las comunidades indígenas de Misiones se desarrolla la llamada “inmunidad de rebaño”, es decir, no se permite salir de la comunidad ni recibir visitas, salvo las personas encargadas de las compras o trámites. Solo en aquellas comunidades que por sus características de dispersión longitudinal encuentran mayores dificultades para controlar entradas y salidas se ha dispuesto el aislamiento en las propias casas. Esta condición impactó sobre las características de la continuidad pedagógica.

En algunas de las comunidades se han conseguido “kits de seguridad” (guantes, barbijo y alcohol en gel) para quienes salen a hacer trámites (banco, compra de alimentos) y se han encargado de administrarlos lxs agentes sanitarixs.

Dado que una función importante de las escuelas de EIB en el contexto misionero es ofrecer el acceso a alimentos, nos interesa destacar que en algunos casos los comedores continúan funcionando diariamente o día por medio y ofrecen viandas para las familias. Vale aclarar que las escuelas se encuentran en su mayoría dentro de las comunidades y en muchos casos lxs agentes bilingües interculturales y las cocineras también habitan en la comunidad, lo que beneficia el proceso de acercamiento a materiales y ofrece mayores alternativas para la alimentación.

Del relevamiento realizado, se desprende que las estrategias de docentes de nivel primario<sup>7</sup> fueron variando, pero en el inicio cada unx enviaba a lxs estudiantes de su grado tareas a través de contactos de celular. Para que lxs niñxs pudieran realizar las tareas en sus casas, o en grupos familiares, fue necesario que salgan de las aulas los cuadernos y las latas de lápices de uso común, ya que el uso y costumbre en las escuelas indígenas de Misiones es que los materiales escolares permanezcan en las instituciones (lxs niñxs llegaban cada día a las escuelas a trabajar en los materiales que se les ofrecen, por lo que las familias mbyá no

---

<sup>6</sup><https://www.elterritorio.com.ar/el-gobernador-anuncio-la-suspension-de-las-clases-en-misiones-por-15-dias-62307-et>

<sup>7</sup> Vale aclarar que la matriz educativa para población indígena en Misiones abarca más que nada a lxs niñxs de nivel primario. En algunas comunidades cuentan con salas de nivel inicial y en pocos casos con escuelas secundarias. El acceso a la educación de nivel secundario es todavía muy restringido y el acceso a formación terciaria o universitaria es completamente excepcional, la cifra ronda las veinte personas en toda la provincia. No hay espacios específicos de formación docente para indígenas, ni programas estables de acompañamiento a la formación superior.

administraban los materiales de clases, hojas, lápices, etc.). La figura de esta apertura han sido lxs directivxs de las instituciones, que abrieron las puertas y distribuyeron esos materiales básicos para trabajar ahora desde las casas. En los casos relevados, se trata de materiales que las instituciones gestionan como donación. Este primer gesto expresa un cambio en la relación entre comunidad y escuela.

Primero llegaron los cuadernos, luego, fue necesario que las tareas que inicialmente se pensó que se viabilizarían mediante mensajes de WhatsApp, se acercaran personalmente, ya que son muy pocas las comunidades que cuentan con una red wi-fi abierta (hay, por ejemplo, en algunas de las comunidades con circuitos turísticos) y, además, son muchas las casas donde la señal de celular no llega, por dificultades económicas, distancias y condiciones del terreno. Por ello, lxs ADI nos refirieron que realizaban visitas y consultas para acompañar la continuidad. En este sentido, la presencia de personal docente para la distribución de material en papel resulta fundamental porque estudiantes y familias tienen numerosas dificultades en el acceso a recursos tecnológicos. En algunos casos, lxs directivxs son quienes han realizado las visitas a las familias para acercar tareas o bien para retirar tareas, por lo que han funcionado como nexo entre los docentes y las comunidades, mientras que lxs ADI reforzaron su rol de llegada a las familias y lxs niñxs. A su vez, como mencionamos, en muchos casos lxs mismxs ADI han sido parte del equipo encargado de transmitir las estrategias de prevención y cuidado frente al COVID-19.

De las comunidades indígenas de la provincia de Misiones consultadas, fueron pocas las que recibieron los cuadernillos impresos por el Estado Nacional. Por otro lado, no recibieron información sobre programas de dictado remoto de clases, ni tampoco sobre cuadernillos provinciales específicos. En los casos en los que se recibió el material impreso, la entrega se realizó mediante un operativo conjunto entre el gobierno provincial y las fuerzas de seguridad, que fueron acompañadas por el personal directivo de cada escuela.<sup>8</sup> En esos casos lxs docentxs incorporaron ese contenido y suspendieron el envío virtual. Coordinaron en cambio una agenda de entrega de esos materiales y acercaron indicaciones de trabajo. En algunas de las comunidades que recibieron los cuadernillos, estos permiten organizarse y tener una rutina diaria en torno a su realización. Las tasas de desescolarización que mostramos anteriormente, permiten ver que en general lxs adultxs no están en condiciones de acompañar a lxs niñxs en esta tarea porque ellxs mismxs no están alfabetizados o no han transitado la escuela. No obstante, aquellxs que se desempeñan como ADI o han cursado en parte estudios en el nivel medio y son más idónexs en este sentido, realizan las actividades con sus propixs hijxs y, por la dinámica misma de las comunidades, con lxs demás niñxs, parientes y vecinxs. En parte esto sucede porque a partir del establecimiento de la Modalidad de EIB en Misiones se han ido multiplicando las aulas satélite y hoy en día muchxs comunidades cuentan con una escuela. A partir de estos procesos, a diferencia de las generaciones anteriores, actualmente la mayoría de lxs niñxs se incorporan al sistema educativo. De esta manera, la escuela es parte de su vida cotidiana y puede suceder en los patios, en torno al fogón o también en las aulas. En

---

<sup>8</sup> <https://www.elterritorio.com.ar/los-cuadernillos-educativos-ya-llegaron-a-las-comunidades-mbya-guarani-66585-et>.

consecuencia, el hecho de que haya un grupo de niños en situación escolar, genera curiosidad en el resto quienes se acercan y se suman a la tarea de completar los cuadernillos.

En la provincia de Misiones la plataforma provincial Guacurari, ofrece contenidos de nivel primario y secundario. En las comunidades consultadas no es una estrategia utilizada al momento. En el mismo sentido, los materiales que ahí se disponen no recuperan variables interculturales y apuntan a incluir a lxs niñxs de las áreas rurales de la provincia. Para la EIB de la provincia de Misiones sería, entonces, de gran importancia el uso de un material bilingüe y/o la impresión de alguno de los materiales que existen en el repertorio de los maestrxs que durante años se han desempeñado en estas tareas y formulado sus materiales de trabajo. Las escuelas incorporadas más formalmente al dispositivo no son escuelas indígenas, ni hay un espacio EIB formalizada allí.

### **Conclusiones generales**

La situación actual nos obliga a poner foco una vez más en lxs niñxs, jóvenes, adultos y ancianxs que históricamente se encuentran afectadxs por las condiciones de desigualdad económica y socioeducativa en Argentina. Esta crisis sanitaria no hace más que profundizar las desigualdades en la que se encuentran los pueblos indígenas en nuestro país, como es el caso de familias qom y mbyà que viven en las provincias de Chaco y Misiones.

Las numerosas problemáticas planteadas, tales como las necesidades alimentarias de las familias, la escasez de materiales didácticos generales y específicos, recursos tecnológicos y la infraestructura, ubica a las escuelas de EIB en situaciones mucho más complejas para afrontar la pandemia que el resto de los establecimientos educativos.

Respecto de los aspectos relevados en Chaco, el dato tal vez más importante a atender es que lxs docentes señalaron que muchxs de sus estudiantes de primaria y secundaria “abandonaron los estudios”. De confirmarse y mantenerse en el tiempo, la resolución de este problema resulta prioritaria ya que las condiciones de acceso y permanencia de la población indígena en las escuelas suelen ser complejas (ver cuadro con datos de población escolarizada presentados con anterioridad). Las razones que han dado nustrxs interlocutorxs para este abandono se vinculan con un entramado de dificultades y fundamentalmente debido a la falta de herramientas tecnológicas para sostener las actividades propuestas en el contexto de ASPO. Al momento de procesar esta información la deserción no era un tema presente en los discursos docentes en Misiones.

No se aludió desde las fuentes a dificultades con el uso de los cuadernillos, no obstante hay una serie de críticas a los contenidos de los mismos, especialmente para los temas de migración y poblaciones indígenas, que vale la pena atender.

Como hemos desarrollado, en muchos de los casos las familias disponen de celulares, pero generalmente no tienen la capacidad para albergar archivos, además de ser insuficientes para la cantidad de niñxs escolarizados en cada familia. No se han trabajado hasta ahora las

habilidades de lxs estudiantes para el uso escolar de tecnología digital y, como ya mencionamos las comunidades no disponen del acceso a redes abiertas.

El contexto de pandemia puso en foco el rol central de lxs docentes indígenas en las escuelas de EIB, ya que son parte de la misma comunidad donde trabajan. La relación de las familias con las escuelas se ha estrechado en tanto es fundamental la colaboración de lxs adultxs de cada uno de los hogares (padres, madres, abuelxs, hermanxs, tíxs) en acercar la tarea a lxs niñxs y lograr su ejecución. Las escuelas a las que asistía población indígena en ambas provincias enfrentaban muchos desafíos previos a esta pandemia: la discriminación social, el desplazamiento de las lenguas, la baja asistencia y retención escolar, la forma de enseñar y aprender. Esta es una oportunidad de poner en valor el trabajo de lxs agentes educativos que cotidianamente sostienen esas escuelas, potenciarlo y plantear junto con ellxs nuevas metas y desafíos. Así, a las tareas de todxs lxs docentes, se les ha sumado el rol de traductorxs de todos los mensajes que las radios, televisión y redes quieren transmitir.

Otro aspecto que es necesario destacar se vincula con los objetivos perseguidos en los distintos acercamientos realizados a lxs referentes respecto de la situación actual: muchxs de nuestrxs interlocutorxs señalan que diferentes agencias les consultan acerca del cumplimiento o no de las medidas de ASPO, más que por la presencia o no de las condiciones materiales que se requerirían para poder llevarlo a cabo. Es por ello que dar cuenta del contexto de estas desigualdades nos parece fundamental para poder repensar el campo escolar, debatir sobre las relaciones entre lxs docentes, familias y estudiantes en ese ámbito particular que se ha redefinido de manera sustantiva por estos días, lo que seguramente tendrá impacto en la forma en que la escuela sea en los años venideros. Es una oportunidad para pensar las tecnologías, los saberes, los “otros usos” sociales de los espacios escolares, analizar lo que hemos hecho hasta aquí y qué desafíos tenemos para el futuro. Entendemos que dada la emergencia sanitaria muchas de estas problemáticas no podrían resolverse en este momento. Si vamos a pensar con nuevas coordenadas al mundo, pensamos que las cuestiones de la diversidad étnica y sociolingüística en relación con la oferta educativa escolar deben ocupar el lugar que merecen, y que las propias normas nacionales indican. En este sentido, es una oportunidad para darle visibilidad a la EIB: para qué sirve, cuáles son los contenidos escolares de la interculturalidad, con qué metodología se trabaja, qué aporta en medio de la pandemia.