

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHACO Y MISIONES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Soledad Aliata, Jacqueline Brosky, Alfonsina Cantore, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Carla Golé, Ana Carolina Hecht, Mónica Medina, Ana Padawer y María Lucila Rodríguez Celín

Este trabajo se basa en un informe elaborado por investigadoras de la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad de Buenos Aires¹⁵ y veintiún referentes consultados durante el mes de mayo de 2020, en el cual abordamos la situación socioeducativa de las comunidades toba/qom y mbyá-guaraní en las provincias de Chaco y Misiones.¹⁶ Específicamente, se buscó aportar datos sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La información fue relevada a partir de conversaciones telefónicas, mensajes por WhatsApp y redes sociales. Esto fue posible gracias a los vínculos consolidados a lo largo de muchos años de investigación junto con referentes de los pueblos indígenas –agentes sanitarios, autoridades políticas, procuradores jurídicos, docentes interculturales, estudiantes– y porque las comunidades con las que trabajamos cuentan, algunas recientemente y de manera intermitente, con acceso a Internet o señal telefónica.

Una gran mayoría de quienes participamos del informe tenemos una trayectoria de investigación en procesos educativos. Por lo tanto, si bien indagamos sobre temas nodales como son la salud y las actividades económicas, en este escrito reconstruimos en mayor profundidad cómo el ASPO incide en la escolaridad, fundamentalmente en nivel inicial y primario, dentro de las escuelas de modalidad de EIB.

En Argentina la EIB es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo. El artículo 52 de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 define a 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”. Si bien desde los 80 y los 90 –con la Ley Nacional 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 citada Ley 26.206– existe normativa que regula las acciones escolares

¹⁵ 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) y Rodríguez Celín, María Lucila (CONICET-UBA/ICA).

¹⁶ Población mbya guaraní de Iguazú, San Ignacio, Aristóbulo del Valle, El Alcázar, El Soberbio y Eldorado; y población toba/qom de Resistencia, Villa Bermejito, Presidente Roque Sáenz Peña y Machagai.

destinadas a atender las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas, sus resultados en términos de mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de niños, niñas y jóvenes indígenas son todavía magros.

Aspectos generales de las poblaciones toba/qom y mbya guaraní

En primer lugar, nos parece importante señalar que tanto las poblaciones toba/qom como mbya presentan problemáticas comunes vinculadas a las condiciones de desigualdad estructural. Estas situaciones están asociadas en gran parte a la reducción y degradación del territorio que históricamente vienen sufriendo los pueblos indígenas, y a los niveles mínimos de infraestructura realizada por los gobiernos de turno –escasez de transporte público y pavimentación, falta de agua corriente, red cloacal, gas natural, centros de salud, conectividad.

Específicamente, la población toba/qom se encuentra radicada en la provincia del Chaco y, producto de las migraciones, también en otras provincias como Formosa, Buenos Aires y Santa Fe. En relación con la región chaqueña, se estima que la cantidad de población qom es de 31.000 personas, según el informe *Estudiantes indígenas en escuelas argentinas* editado por UNIPE en 2019. Parte de esta población es destinataria de planes sociales, posee cargos en la administración pública provincial y desarrolla tareas como agentes estatales indígenas en las áreas de salud, educación, poder judicial y derechos indígenas. Esta provincia fue una de las primeras en elaborar legislaciones vinculadas a la educación para población indígena –antes de 1987 las experiencias educativas eran religiosas y no formales. A modo de ejemplo, se puede mencionar la Ley 3.258 del Aborigen Chaqueño, de 1987; la Ley 6.604 –ahora Ley 1.848 W– de Oficialización Lenguas Indígenas del Chaco, de 2010; o la Ley 7.446 –ahora Ley 2.232 W– de Creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitarias Bilingües Interculturales Indígenas, de 2014. Los establecimientos educativos con modalidad de EIB están ubicados 60% en zonas urbanas y 40% en zonas rurales. Por otro lado, el porcentaje de analfabetismo es del 19%, y un 60% de la población qom cursó estudios primarios. En relación con la lengua, 56% declara a la lengua indígena como primera lengua y los niños y las niñas que ingresan a la escuela son mayormente bilingües, según el mismo informe de UNIPE.

La población mbya-guaraní supera los 10.000 habitantes en la provincia de Misiones y la mayoría de las familias combina actividades productivas orientadas al autoconsumo, cultivo de pequeñas chacras y cría de animales, con la venta de artesanías y planes sociales. La población se distribuye en 140 *tekoa* o comunidades mayormente localizadas en espacios rurales, pero también periurbanos. Solo una de ellas supera las mil personas y 14 superan las 150, según el informe *Guaraní Retã del Mapa Guaraní Continental* de 2016. Al menos en 34 de esas *tekoa* existen establecimientos escolares de gestión pública o privada, según el IDE Misiones. De acuerdo al informe *Guaraní Retã*, solo en 45 comunidades (37,5%) se había finalizado el relevamiento de acuerdo a Ley 26.160 y 75 tenían reconocida su personería jurídica, condición indispensable para la titularidad de sus territorios y otros beneficios otorgados por el Estado de acuerdo con la Constitución Nacional, en el artículo 75, inciso 17. El 97% de la población indígena referida habla mbyá-guaraní como primera lengua. Su incorporación a la institución escolar inició en la década de 1980 de manera paulatina: se trata de un proceso reciente en términos relativos, que registra dificultades de acceso, permanencia y titulación. En este sentido, un 30 % de la población adulta no fue escolarizada y un 35% solo transitó el nivel primario.

Situaciones relevadas en Chaco y Misiones durante el período de 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 o a distancia”. En este contexto, las tareas realizadas por las y los directivos, docentes y auxiliares bilingües fueron nodales.

En Chaco, desde el comienzo de las medidas de ASPO, todas las docentes y todos los docentes consultados 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. También se utilizan las emisoras radiales para brindar comunicación a sus alumnos y alumnas, y realizar alguna actividad donde la comunicación oral es central –por ejemplo, narrar un cuento. Los profesores y las profesoras del nivel superior nos informaron que las y los estudiantes “se pasan la voz entre ellos” o buscan los medios para poder acceder a los materiales y las clases virtuales a través de otras y otros compañeros. Por otro lado, 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.

Una de las problemáticas durante el ASPO fue la falta de dispositivos para comunicarse con las y los estudiantes y el acceso a la conectividad. 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. Sin embargo, numerosas familias no poseen computadoras para realizar las tareas virtuales, o no cuentan con celulares que permitan acceder a los archivos enviados por las y los docentes. En algunas ocasiones las alumnas y los alumnos deben aproximarse a espacios públicos – una plaza con wifi libre, por ejemplo– para tener conectividad, lo que se dificultó ante las disposiciones del ASPO. Por otro lado, se elaboraron cuadernillos que fueron enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación para distribuir en las escuelas. Si bien son importantes para dar continuidad a las tareas para quienes no tienen conectividad, no contemplan a las materias específicas de la EIB como Etno-matemática o Cosmovisión y Cultura Qom. En general, se trata de cuadernillos formulados de manera uniforme para todo el país que 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 estudiantes indígenas, en especial aquellas y aquellos que viven en zonas rurales, en la Provincia del Chaco a través del Decreto 488/2020 se 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 las y los 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 las y los docentes no está previsto el permiso para poder circular y llevar las tareas a sus alumnos y alumnas, ni tampoco compensaciones económicas para solventar estos gastos, en 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. Algunos adultos y adultas de referencia de los niños, niñas y jóvenes cumplen funciones esenciales como referentes comunitarios, por lo que no pueden acompañarlos o acompañarlas en las tareas escolares. Por último, es importante mencionar las tensiones y el estrés que provocan en niños, niñas y jóvenes los cambios organizacionales del espacio, las acciones adoptadas, los problemas de salud y los decesos de algunas y algunos miembros de sus comunidades. Resulta significativo en los relatos de las y los referentes el señalamiento de que esta etapa de aislamiento y cierre de las escuelas implica aprendizajes para todas y todos –familias, docentes, directivas y directivos– en el uso de tecnologías, y han remarcado muy positivamente el lazo de las familias con las escuelas para el sostenimiento de la vida comunitaria en el contexto de ASPO.

En Misiones, la escolarización también se ha visto afectada por la interrupción de la presencialidad. De hecho, fue la primera provincia argentina en suspender las clases, desde el viernes 13 de marzo, no solo por la emergencia sanitaria ante el coronavirus, sino también frente al dengue. Las principales dificultades atravesadas desde entonces refieren a la falta de Internet, como así también a inconvenientes con respecto a los dispositivos –carencia de celular, memorias con capacidad insuficiente, falta de crédito. A estas se suma la falta de conocimientos para gestionar e interpretar los materiales pedagógicos, estrechamente vinculadas a los aspectos generales que mencionamos al inicio del artículo sobre el analfabetismo y la baja experiencia escolar de las generaciones adultas. Nos interesa subrayar aquí las diversas estrategias que han adoptado las y los directivos y docentes, entre los cuales destacamos el rol fundamental que de las y los auxiliares docentes indígenas, quienes llevaron adelante de forma cotidiana la labor educativa a nivel comunitario. Entre las estrategias implementadas, registramos la elaboración de cuadernillos caseros, comunicaciones a través de WhatsApp y visitas periódicas pautadas para la entrega de los materiales didácticos y también de alimentos –los comedores y la entrega de alimentos fueron las primeras actividades retomadas tras el anuncio del ASPO. Otra cuestión a mencionar en lo que refiere a la continuidad pedagógica es que el material del Ministerio de Educación se distribuyó de forma tardía y desigual. No podemos omitir ciertos reparos con respecto a dicho material en lo que refiere a su producción de modo centralizado y descontextualizado, la escasa incorporación de lenguas indígenas en ellos y ciertas falencias en lo que refiere a contenidos sobre migración y pueblos indígenas.

Destacamos que en tiempos de tanta complejidad hubo algunos avances interesantes. En cuanto a la conectividad, se está llevando adelante un plan de conectividad y servicios a las comunidades, el cual está siendo ejecutado por Marandu Comunicaciones, empresa del Estado provincial, con fondos específicos de Rentas Generales. Si bien hasta el momento se efectivizó en 14 aldeas, hay una proyección de aquí a dos años para llegar a las 140 aldeas de toda la provincia. Dentro de dicho plan también está contemplado el suministro eléctrico y de agua, a partir de la colocación de bombas y paneles solares.

Para terminar, creemos de suma importancia resaltar que tanto en Chaco como en Misiones fue fundamental el trabajo de las y los educadores indígenas de reforzar el nexo entre la escuela, las familias, las niñas y los niños en sus casas. Además, muchos de ellos y ellas cumplieron una importante tarea en comunicar las estrategias de prevención y cuidado frente al COVID-19. 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 las y 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, las y 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.

Conclusiones

Las numerosas problemáticas ubican a las escuelas de EIB –en este caso, en las que asisten poblaciones qom y mbya guaraní de las provincias de Chaco y Misiones– en situaciones mucho más complejas para afrontar la pandemia que el resto de los establecimientos educativos. La situación actual obliga a poner foco una vez más en niñas, niños, jóvenes, adultas, adultos, ancianas y ancianos que históricamente se encuentran afectadas y afectados por las condiciones de desigualdad económica y socioeducativa en Argentina. Esta crisis sanitaria no hace más que profundizar las desigualdades en las que se encuentran los pueblos indígenas en nuestro país.

Las escuelas a las que asistía la 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. Ésta es una oportunidad de poner en valor el trabajo de docentes y agentes educativos que cotidianamente sostienen esas escuelas, potenciarlo y plantear junto con ellas y ellos nuevas metas y desafíos. Asimismo, resaltar el acompañamiento y el esfuerzo de muchas familias, ya que fue fundamental la colaboración de adultos y adultas de cada uno de los hogares en acercar la tarea a las niñas y los niños, y lograr su ejecución.

Otro aspecto es que muchos de nuestros interlocutores e interlocutoras 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 docentes, familias y estudiantes en ese ámbito particular que se ha redefinido de manera sustantiva, lo que seguramente tendrá impacto en la forma en que la escuela sea en los años venideros.

Creemos que es una oportunidad para darle visibilidad a la EIB: qué posibilidades habilita, cuáles son los contenidos escolares de la interculturalidad, con qué metodología se trabaja, qué aporta en general y en el contexto de la pandemia. 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.