



# #2

Julio 2020

# Educar en la **diversidad**

## La educación intercultural frente a la pandemia (II)

### PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Eugenia Taruselli  
Rocío Aveleyra  
Rosario Haddad  
Soledad Aliata  
Mónica Medina  
Ana Carolina Hecht  
Mariana García Palacios  
Alfonsina Cantore  
Ariel Vera  
Carolina Gnas  
Noelia Enriz  
Rodolfo Fernández  
Sandra V. Aranda  
Silvia Hirsch  
Marcelo Soria  
María Macarena Ossola  
María Laura Diez  
Verónica Hendel  
María Laura Martínez  
Gabriela Novaro  
Gabriela Novaro  
Patricia Ames  
Elisa Loncon

Boletín del  
Grupo de Trabajo  
**Educación e  
interculturalidad**



**CLACSO**



## CLACSO

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

### CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva  
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial  
Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

### Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones  
Lucas Sablich - Coordinador Editorial  
María Leguizamón - Gestión Editorial  
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

### Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora  
Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga  
y Tomás Bontempo.

ISBN 978-987-722-635-5

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito  
que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento  
en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier  
medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo  
del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios  
y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y  
su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría  
Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina  
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |  
<www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



### Coordinadoras:

#### Ana Carolina Hecht

Secretaría de Investigación y Posgrado  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires  
Argentina  
[anacarolinahecht@yahoo.com.ar](mailto:anacarolinahecht@yahoo.com.ar)

#### Elsie Rockwell Richmond

Departamento de Investigaciones Educativas  
Centro de Investigación  
Instituto Politécnico Nacional  
México  
[elsierockwell@gmail.com](mailto:elsierockwell@gmail.com)

#### Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociales, Económicas,  
Políticas y Antropológicas  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Perú  
[pames@pucp.edu.pe](mailto:pames@pucp.edu.pe)

# La Educación Intercultural Bilingüe frente a la pandemia en Misiones

Alfonsina Cantore\*

Ariel Vera\*\*

Carolina Gnas\*\*\*

Noelia Enriz\*\*\*\*

Rodolfo Fernández\*\*\*\*\*

Sandra V. Aranda\*\*\*\*\*

Los modelos escolares que incluyeron población indígena en la provincia de Misiones comenzaron a desarrollarse a principios de la década de 1980, sin que una normativa provincial ni nacional estableciera los

\* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA/FFyL/ICA), Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”

\*\* Director Titular del Instituto Peruti, Argentina.

\*\*\* Maestra del Instituto Peruti, Argentina.

\*\*\*\* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de San Martín/Instituto de Altos Estudios Sociales – Universidad de Buenos Aires (CONICET – UNSAM/IDAES – UBA, Argentina. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

\*\*\*\*\* Director Titular Esc. N° 812, Argentina.

\*\*\*\*\* Director Titular Esc. N° 938, Argentina.

parámetros para ello. Durante esas décadas, el modelo educativo nacional sostenía la homogeneidad y las políticas en materia educativa intercultural se desarrollaban como políticas focalizadas provinciales.

Desde hace quince años, la provincia de Misiones cuenta con un recorrido formalizado respecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), mucho más breve que otras provincias de la región. La población indígena que habita ancestralmente en esta provincia se identifica mayoritariamente como mbyá-guaraní<sup>1</sup>. Residen en comunidades rurales o periurbanas, donde la presencia o no de escuelas toma formas muy variables.

Si bien desde 2005 se desarrolla en la provincia un programa de EIB para poblaciones indígenas, las experiencias educativas anteceden a la normativa, es decir, desde mucho antes se implementan experiencias de educación para estas poblaciones. El eje de la transformación de esa nueva escuela fue la incorporación de Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs) que en muchos casos ya formaban parte de las tareas escolares sin un reconocimiento formal. Sin embargo, en muchas de las escuelas los ADIs son pocos para la demanda que existe. De esta manera, varias comunidades siguen aportando otros recursos humanos para el desarrollo de esa tarea.

Las experiencias de escolarización indígena fundacionales (década de 1980) se desarrollaron paralelamente bajo regulaciones privadas y públicas. Los docentes que desde entonces se comprometieron con esa tarea debieron imaginar, diseñar y poner a prueba sus propios recursos didácticos, simbólicos y personales. En otras palabras, la falta de legislación en esos años se suplieron con un trabajo docente artesanal y comprometido.

En muchos de esos casos, la responsabilidad con la tarea docente implicó participar de la vida comunitaria en primera persona, es decir, compartir con las comunidades la vida cotidiana, construyendo allí mismo sus familias. Esas primeras etapas fueron la fuente de construcción de la figura del Agente Intercultural Bilingüe y de muchas instancias de diálogo

<sup>1</sup> Más de 13.000 personas según Censo Nacional de Población (INDEC, 2010)

entre comunidad y escuela. Las medidas de ASPO vuelven a poner sobre la mesa el compromiso docente, a resignificar sus tareas y a innovar sobre la marcha para poner la modalidad de EIB nuevamente a disposición de la población indígena y solventar las necesidades de las comunidades.

En este texto nos proponemos reflexionar sobre el distanciamiento y el compromiso a partir de la experiencia de ASPO en dos instituciones educativas de muy largo recorrido, muy valoradas por las comunidades y con docentes que son referencia en la EIB de la provincia de Misiones. Se trata de docentes que convivieron o aún lo hacen con las comunidades en que desarrollan su tarea docente.

Para ello, nos propusimos una escritura conjunta que recupera algunos elementos transversales de ambas experiencias durante este período excepcional a partir de una guía de preguntas sobre la actual coyuntura. Las mismas se orientan a registrar las estrategias educativas puestas en escena, la continuidad y/o transformación de los vínculos entre familias y escuela; y la incertidumbre sobre cómo continuar.

## Las estrategias educativas para este periodo

En esta nueva etapa los docentes acuden a fotocopias, celulares, video, grupos de WhatsApp, audios, llamadas, plataformas digitales. Si ayer preocupaba la aparición cada vez con mayor frecuencia de celulares en la escuela a los que se empezaba a buscarles formas restrictivas de estar, hoy son casi el principal elemento de contacto y de trabajo. A su vez, la demanda hace evidente que en las comunidades los celulares son pocos, no están en todas las familias. Posiblemente un 50 % de las familias se conectan con sus maestros a través de grupos WhatsApp porque son las que cuenta con celulares y señal de wifi o datos móviles.

Los maestros regulan el envío de tareas para no saturar los chips de los únicos celulares que hay en la casa donde varios niños corretean por el patio y que en condiciones normales, estarían cada uno en su grado y con su docente. Para salvar este obstáculo la gran mayoría de los

docentes realizan las tareas en fotocopias que los directores imprimen y van a repartir a las familias. Es decir, que los docentes hacen un gran esfuerzo para que los chicos pierdan lo menos posible el contacto con la escuela. Aún así, aproximadamente un 20 % de las familias no tiene ningún contacto con la escuela en este tiempo. Los saben maestros qué alumno necesitará más ayuda porque prácticamente lo vio nacer, conoce a su familia, sus hermanos, sus posibles problemas de salud y su entorno, además en muchos casos sus padres fueron alumnos también de ese maestro.

## Familia y escuela en esta etapa

“Señor ahí viene el cacique a hablar con Ud!”; “Maestra, mi mama después te va a traer mi hermanito que nació la semana pasada para que le conozcas”; “Tuti, tu papá terminó de plantar el cuadro de mandioca”; “¿Ya maduraron las mandarinas de tu casa Araí?”, estas y tantas otras son las conversaciones que a diario tienen los docentes con los alumnos, alumnas o los padres y madres. La cercanía del abrazo, de estrechar la mano, de reconocernos en una sonrisa, una palabra llegando, estando o saliendo de la comunidad, es lo que más se extraña y anhelamos su regreso. Aún así, como reflejo de todo el tiempo compartido, a través de comunicación mediada, el contacto personal sigue siendo estrecho y cotidiano. Cuando surge algún problema, en confianza llaman a los docentes y cuentan su preocupación. Lllaman a los docentes con mayor antigüedad en la escuela, aquellos que vivieron mucho tiempo dentro de la comunidad y con quienes de algún modo la relación no varió porque cotidianamente asisten y se sienten parte de ella.

Las familias con padres y madres más jóvenes, que en alguna medida fueron escolarizados tienen mejores condiciones para contener la experiencia, porque tienen más herramientas propias para acompañar a niños y niñas en la tarea escolar.

## Futuro incierto

Quedan muchas incertidumbres planteadas en torno al regreso a las aulas. Lo más probable es que las brechas entre niñas y niños se van a agrandar. Los alumnos que siempre son más rápidos, más aplicados van a volver bien. Y los que siempre van más atrás, los que necesitan más atención individualizada, van a volver más rezagados. La tarea docente entonces será un desafío diferente.

Por otro lado, los obstáculos que se visualizan tienen que ver con las propias características del sistema educativo. Por ejemplo, la pregunta respecto de la promoción o la evaluación es muy central para las y los docentes, pero para la comunidad en cambio no lo es. No aparecen apremios por las edades, los grados, los apuros por llegar antes: primero se camina de forma errante, disfrutando del camino. Sin ese disfrute ese camino pierde sentido.

Los comentarios de los adultos de las comunidades ante la inminencia de la vuelta a clase son: “¿para que apurarnos? Yo termine a los 17 años la escuela primaria ¿Cuál es la obligación de terminar a los 12 años?” ... “¿porque nos vamos a apurar? Lo importante es la salud, la familia” ... “¿de qué nos sirve terminar apurado la escuela si perdemos a un abuelo, una abuela , un papá, una mamá?”

## Palabras finales

Queremos destacar en primer lugar que desde las propias comunidades se generaron estrategias urgentes para acompañar este proceso. Los docentes indígenas (ADIs), que viven en las comunidades se organizaron para acercar cuadernillos fotocopiados por los docentes para aquellos niños y niñas que no tienen la posibilidad de recibir los trabajos vía celular y a muchos acompañan en la tarea. Además, en muchos casos alumnos avanzados (de la escuela secundaria) se hacen el tiempo de recibir en los patios de sus casa y acondicionar una mesa y unos bancos para acompañar la tarea de los que son más pequeños y necesitan más ayuda porque

sus padres no cuentan con la escolarización necesaria o simplemente no tienen tiempo.

Es notable como la nueva coyuntura redefinió el lugar de distintos dispositivos tecnológicos. Si en algún momento fue necesario conversar sobre su uso y restringir su presencia en las aulas, y parecía que en cada casa había un celular, ahora es evidente que no todas las familias disponen de ellos y que la potencialidad de esos equipos es restringida. Nuevamente la idea de compartir el recurso se hace evidente y las estrategias comunitarias habilitan la posibilidad de compartir los envíos y de difundir los materiales que circulan por esa vía. El contraste entre pensar a los celulares como un elemento que genera conflicto a una necesidad para estar conectados es muy fuerte, tanto como lo es la distancia que se establece entre quienes pueden efectivamente disponer de este recurso y quiénes no. Esto invita a los docentes a innovar con los recursos disponibles para lograr el mayor alcance posible.

La relación entre las familias y la escuela se encuentra en un momento de enorme transformación. Las familias son ahora protagonistas del vínculo, son quienes acercan cotidianamente la figura de la escuela a los niños y niñas y quienes resguardan ese recuerdo de la escuela y construyen la perspectiva de futuro retorno a las aulas. Las familias indígenas tienen hoy un protagonismo que no han tenido antes en relación con el proceso concreto de escolarización de sus hijos, que va más allá de acompañarlos, enviarlos y despertarlos para que concurran. Se trata de un tiempo nuevo para esa relación.

Por último, nos interesa enfatizar que los posibles obstáculos frente al regreso a las aulas, son propios de la rigidez del sistema educativo: graduado, segmentado y jerárquico. Y como se trata de dificultades del propio sistema, es importante intentar no trasladarlas a las familias ni a los niños y niñas que no las viven como restricciones ni dificultades.

Desde el aula los docentes se animan a un uso de la lengua indígena, que no siempre pueden recrear desde la distancia. A su vez, niños y niñas se esfuerzan por hablar en castellano con sus docentes, aunque siempre



recurren a su idioma ancestral para comunicarse con sus amiguitos mientras completan un crucigrama en el grado o juegan placenteramente en el patio de la escuela. El fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad acorta siempre las distancias. El quiebre en la rutina que estamos atravesando puede ser una oportunidad para volver a pensar las limitaciones impuestas, para fortalecer lazos y para profundizar encuentros.