



#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 Díez
Verónica Hendel
María Laura Martínez
Gabriela Novaro
Gabriela Novaro
Patricia Ames
Elisa Loncon

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

Educar en la diversidad / María Eugenia Taruselli... [et al.] ; coordinación general de Ana Carolina Hecht ; Elsie Rockwell ; Patricia Ames.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-643-0

I. Educación a Distancia. 2. Pandemias. 3. Migración. I. Taruselli, María Eugenia. II. Hecht, Ana Carolina, coord. III. Rockwell, Elsie, coord. IV. Ames, Patricia, coord. CDD 306.432



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 978-987-722-643-0

© 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

Elsie Rockwell Richmond

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación
Instituto Politécnico Nacional
México
elsierockwell@gmail.com

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociales, Económicas,
Políticas y Antropológicas
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
pames@pucp.edu.pe

Contenido

- 5** **Introducción**
- 7** **Argentina y COVID-19**
Breve estado de la situación
María Eugenia Taruselli
Rocío Aveleyra
Rosario Haddad
- 15** **La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia**
Soledad Aliata
Mónica Medina
Ana Carolina Hecht
Mariana García Palacios
- 23** **La Educación Intercultural Bilingüe frente a la pandemia en Misiones**
Alfonsina Cantore
Ariel Vera
Carolina Gnas
Noelia Enriz
Rodolfo Fernández
Sandra V. Aranda
- 30** **Educación en comunidades guaraníes en tiempos de pandemia**
Silvia Hirsch
Marcelo Soria
- 34** **La formación superior indígena en contexto de pandemia**
(Salta, Argentina)
María Macarena Ossola
- 41** **Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia**
María Laura Diez
Verónica Hendel
María Laura Martínez
Gabriela Novaro
- 49** **¿Nos salvamos entre todos?**
Experiencias de la pandemia en clave de nación y generación y algunas notas sobre el sentido de la escuela
Gabriela Novaro
- 56** **La educación frente a la pandemia en el Perú**
Desigualdades e invisibilidad persistentes
Patricia Ames
- 64** **La pandemia Covid 19 y el monoculturalismo en Chile**
Elisa Loncon

| Introducción

El Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e Interculturalidad” viene desarrollando actividades conjuntas desde el año 2016, con el fin de abordar diferentes aspectos de la interculturalidad en el campo educativo. De ese modo, y a partir de un diálogo interdisciplinario e internacional, este GT reúne a investigadores/as que problematizan los alcances y los límites de este enfoque, estudiando distintas experiencias formativas de niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos de diversidad y desigualdad.

En la edición 2016-2019 de nuestro Grupo de Trabajo, hemos avanzado en la puesta en común de nuestras investigaciones, conformando un gran acervo de información y conocimiento sobre el tema. Por ello, nos propusimos divulgar estos avances a través del Boletín “Educar en la diversidad”, que se inicia con esta publicación.

En particular, este año, frente a la situación de la pandemia del COVID-19 hemos decidido plasmar en una serie de escritos nuestras reflexiones sobre el impacto de estos hechos en la educación intercultural. Esta iniciativa nació a partir de una reunión virtual del GT realizada el día 4 de junio del corriente, en donde intercambiamos experiencias y pareceres sobre esta problemática que afecta a todo el mundo. Así se dio origen a estos dos primeros números: “La educación intercultural frente a la pandemia (I) y (II)”, que recaban reflexiones de Brasil, Cuba, El Salvador, México, España, Italia, Argentina, Chile y Perú; mostrando la complejidad

de aspectos que atraviesan al quehacer de la educación en tiempos de pandemia.

Invitamos a la lectura y esperamos que estos dos números del boletín “Educar en la diversidad” sean el inicio de un fructífero medio de divulgación de nuestro trabajo colectivo.

*Ana Carolina Hecht, Patirica Ames, Elsie Rockwell Richmond
Noelia Enriz, Mariana García Palacios*

Argentina y COVID-19

Breve estado de la situación

María Eugenia Taruselli*
Rocío Aveleyra**
Rosario Haddad***

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una breve contextualización del COVID-19 en Argentina, teniendo como eje las principales medidas de corte excepcional establecidas por el Gobierno Nacional entre comienzos de febrero y mediados junio de 2020. Asimismo, se propone realizar una somera aproximación a la situación de la población del país frente a las acciones llevadas a cabo, así como señalar algunos de los efectos sociales y económicos de importancia que ha acarreado este contexto hasta el momento.

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

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

*** Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla - Universidad de Buenos Aires/Facultad de Filosofía y Letras (CSMMF-UBA/FFyL). Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

Las primeras medidas de prevención ante el brote de un nuevo coronavirus a nivel mundial, se llevaron a cabo desde el mes de febrero y se concentraron inicialmente en el control de lxs pasajerxs provenientes de las regiones con mayor cantidad de afectadxs, que ingresaban al país por el aeropuerto internacional de Ezeiza. El primer caso se detectó el 3 de marzo y pocos días después se decretó una licencia excepcional dirigida a lxs trabajadorxs del ámbito público y privado que retornaban al país desde regiones afectadas. El día 10 de marzo, ya con 17 casos confirmados y un fallecido, pero aún sin circulación comunitaria del virus, el gobierno Nacional dispuso una partida presupuestaria especial de 1700 millones de pesos con el objetivo de fortalecer el equipamiento de los hospitales y generar las condiciones para diagnosticar la enfermedad, así como hacer frente a las contingencias que pudieran surgir en relación con esta problemática.

Frente al inminente avance de la situación epidemiológica que se constituía como una amenaza tanto a nivel regional como para el país, el presidente de la Nación Alberto Fernández, asesorado por un comité interministerial, presentó el Plan Operativo de preparación y respuesta al COVID-19, diseñado para el sector sanitario argentino. El mismo, fue organizado en dos fases (contención y mitigación) y se propuso mejorar la detección de casos y la atención de lxs enfermxs, así como minimizar la diseminación del virus y su incidencia en términos de morbilidad y mortalidad. A su vez, estableció la necesidad de destinar recursos a la investigación de brotes, además de la identificación y caracterización de la enfermedad, considerando su naturaleza y gravedad clínica, entre otros puntos.

En este marco, las medidas que comenzaron a tener un mayor impacto en el quehacer cotidiano de lxs ciudadanxs, iniciaron el 15 de marzo. Se dispuso entonces, por el lapso inicial de 15 días, el cierre de las fronteras argentinas (salvo para lxs nativxs o residentes del país) y de los parques nacionales, el otorgamiento de licencias para lxs mayores de 60 años y el cese temporal de aquellas actividades de concurrencia masiva en todo el territorio argentino. Entre estas últimas, se decidió la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos (inicial,

primario, secundario e institutos de educación superior); haciendo énfasis en su carácter transitorio y excepcional. Para acompañar esta medida, el Ministerio de Educación de la Nación junto con Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A., presentó el Programa “Seguimos educando” el cual se propuso, a través de un sistema multiplataforma, ofrecer tanto a lxs estudiantes como a sus familias y docentes, una colección de materiales y recursos educativos digitales¹, para así colaborar en la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo nacional². Asimismo, los canales de televisión Encuentro y Pakapaka (ambos estatales), formularon una grilla especial para poner al aire, diariamente, contenidos educativos elaborados en forma conjunta por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Medios de la Nación. La Radio Nacional también se constituyó parte de este programa, emitiendo igualmente dos bloques de programas especiales, uno por la mañana, de 9 a 12, y otro por la tarde, de 14 a 18 hs. Por otra parte, se realizaron cuadernillos impresos para la distribución en comunidades que no tuviesen acceso a internet, priorizando aquellas que se encontraran en contextos rurales y/o de alta vulnerabilidad social. En este sentido, las escuelas continuaron abiertas -con la asistencia de personal docente, no docente y directivx- para mantener las actividades administrativas pero, sobre todo, para garantizar la coordinación de los servicios sociales entre los que se destaca la asistencia alimentaria para muchxs niñxs y adolescentes.

Ahora bien, a solo 5 días de la comunicación de las normativas anteriormente mencionadas, el 20 de marzo, el presidente de la Nación profundizó aún más las medidas de prevención, presentando, a través del Decreto de necesidad y urgencia 297/2020 el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) como medida de vital importancia frente a la ausencia de un tratamiento antiviral efectivo, así como, la inexistencia de vacunas para su prevención. El ASPO, hasta mediados de junio de 2020, fue prorrogado de manera consecutiva en seis ocasiones, lo cual ubica al país como uno de los que realizó una “cuarentena” de mayor

¹ Organizados por nivel y área temática.

² <https://www.educ.ar/#gsc.tab=0>

extensión³. La medida estableció que todas las personas que habitan el país, deben permanecer de forma obligatoria en sus residencias habituales o en el lugar en el que se encontraran al momento de declarada la misma; debiendo la población económicamente activa abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo a excepción de quienes están afectados por actividades y servicios declarados esenciales⁴. Estxs últimxs, deberán acreditar su condición frente a la autoridad competente (si es que así se requiera) a través de un permiso especial. De igual modo, se habilitaron permisos para circular destinados a quienes deban salir de sus residencias por razones de fuerza mayor. En este sentido, aquellxs que infrinjan esta medida, podrán enfrentar causas penales y demoras por parte de las fuerzas de seguridad. Es así que, las personas en la primera fase del aislamiento (ver cuadro), solo se encuentran habilitadas a realizar desplazamientos mínimos para aprovisionarse de artículos de limpieza, alimentos y medicamentos. En esta misma línea, se decretó la prohibición de ciertas actividades, así como la apertura de locales, centros comerciales y lugares que no fuesen vitales o de primera necesidad. En cuanto a los establecimientos comerciales habilitados para continuar con sus actividades, se establecieron medidas de prevención para evitar el aglomeramiento de personas y, por ende, la posible transmisión del virus. Por otra parte, a diferencia de las primeras medidas tomadas en cuanto a lo educativo, se estableció que las clases continuarán suspendidas pero esta vez con las escuelas cerradas, sin la presencia diaria de auxiliares, docentes y directivxs. En esta nueva instancia, las instituciones educativas solo se encontrarían abiertas determinados días del mes para seguir con la asistencia a las familias, la entrega de alimentos y cuadernillos.

3 Países como Brasil y Estados Unidos no han establecido medidas de aislamiento, México y Uruguay tienen restricciones pero no prohíben que lxs ciudadanxs salgan a las calles. Chile, Bolivia y Paraguay permiten salidas para cuestiones indispensables. A la fecha, Argentina ha extendido su período de cuarentena desde el 20 de marzo hasta el 28 de junio.

4 Personal de salud, fuerzas armadas y de seguridad, bomberxs, trabajadorxs del sector público, personas que deban asistir a otras y empleadxs de expendios de productos de primera necesidad, entre otrxs.

Bajo estas condiciones sin precedentes, el gobierno Nacional se vio en la obligación de tomar una serie de medidas y establecer determinados programas (complementarios a los sanitarios) para enfrentar la crisis económica y social. Es así que se dispuso un Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) destinado a trabajadorxs informales y monotributistas de las primeras categorías. El IFE fue cobrado por argentinxs nativxs o naturalizadxs y residentes, de entre 18 y 65 años de edad⁵. Este subsidio de 10.000 pesos, estuvo dirigido a un único integrante del grupo familiar, priorizando a las mujeres como destinatarias. A su vez, lxs beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo y la Asignación Universal por Embarazo recibieron un bono extraordinario de 3.000 pesos por cada hijx. Por su parte, lxs jubiladxs y pensionadxs que cobraran un solo haber, también recibieron un bono por el mismo monto. En cuanto a lxs trabajadorxs del sector privado, se dispuso que lxs mismxs tienen el derecho a gozar de sus ingresos habituales de forma íntegra.

De igual modo, en otro nivel de medidas, se estableció temporalmente el congelamiento de alquileres, así como la suspensión de los desalojos y cortes de servicios por falta de pago. Asimismo, con el objetivo de evitar abusos, se establecieron precios máximos de referencia, obligando a empresas de alimentos, bebidas, artículos de higiene personal y limpieza a mantener congelados sus precios a los valores que tenían el 6 de marzo.

Por otra parte, el gobierno de Alberto Fernández también ofreció una serie de medidas para mitigar las consecuencias económicas del ASPO en el sector privado como, el Programa de asistencia de emergencia al trabajo y la producción, los créditos para el pago de sueldos a tasa fija del 24%, la suspensión del cierre de cuentas bancarias, la eximición del pago de contribuciones patronales, el Programa de apoyo al sistema productivo nacional, los créditos para cooperativas de trabajo y un paquete de medidas para garantizar la producción, entre otras.

Desde el 20 de marzo a la actualidad, el ASPO se ha ido transformando y flexibilizando paulatinamente a partir de la diversidad de situaciones

⁵ Fue necesario poseer una residencia legal en el país no inferior a 2 años.

en las diferentes regiones del país, así como de la cantidad de casos y muertes a nivel municipal y provincial. En este sentido, el Ministerio de Salud de la Nación previó la organización de este proceso a partir de un modelo de administración del aislamiento planificado en cinco fases, en las cuales progresivamente se flexibilizan las medidas tomadas, hasta llegar a una “nueva normalidad” en las actividades cotidianas.

Administración del aislamiento: fases

↓

	Aislamiento estricto	Aislamiento administrado	Segmentación geográfica	Reapertura progresiva	Nueva normalidad
Autorizado	Sólo servicios esenciales	Nuevas autorizaciones	Excepciones provinciales	Excepciones provinciales	Con hábitos de higiene y cuidado sostenido
Restricciones	Todo el resto	Nacionales	Nacionales	Nacionales - Locales	
Movilidad de la población	Hasta 10 %	Hasta 25%	Hasta 50%	Hasta 75%	Más del 75%
Tiempo de duplicación de casos	Menos de 5 días	5 a 15 días	15 a 25 días	Más de 25 días	
Geográfico	Homogéneo	Excepciones nacionales	Segmentación por criterio epidemiológico	Restricciones Locales	Homogéneo



Fuente: Ministerio de Salud de la Nación Argentina

Hasta el momento, según el reporte matutino de la situación a nivel nacional (presentado por el Ministerio de Salud el día 14 de junio de 2020) el total de casos confirmados es de 30.295, de los cuales 819 resultaron en decesos. En relación con esta problemática, la situación general del país a la fecha es desigual, siendo que no todas las jurisdicciones y provincias se encuentran en la misma fase del ASPO. Así, entre las áreas más afectadas, lideran la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (con 14.149 casos acumulados) y la provincia de Buenos Aires (con 12.561 casos acumulados), siguiendo las provincias de Chaco (con 1.299 casos acumulados), Córdoba (con 489 casos acumulados) y Río Negro (con 546 casos acumulados) El aislamiento estricto se sostiene en estos lugares y en todos aquellos en que se detecta la circulación comunitaria del virus. Por el contrario, en

otros puntos del país que no se presentan contagios o su curva de crecimiento indica una disminución o desaceleración, se avanzó en las fases del aislamiento, permitiéndose una mayor circulación, el retorno a ciertas actividades cotidianas y la reapertura de comercios, respetando los 2 mts de distancia preventiva indicada. Las clases presenciales, no obstante, siguen suspendidas en todo el país desde el inicio del aislamiento, continuando con la modalidad virtual a través de diversas plataformas educativas que ofrecen aulas virtuales y aplicaciones de video llamada y mensajería.

Si bien, tal como hasta aquí se ha desarrollado, se previó la implementación de numerosas y oportunas medidas con el objetivo de administrar los efectos de la pandemia en el país, es importante resaltar que las limitaciones impuestas a la circulación y al desarrollo de muchas actividades económicas ha afectado el desempeño de lxs trabajadorxs informales y PYMES (pequeñas y medianas empresas), lo que redundó en un deterioro de sus condiciones económicas; las cuales ya habían resultado fuertemente afectadas en los últimos años. A su vez, en diferentes rubros como el gastronómico, el hotelero, el textil, y el automotriz, entre otros, se llevó adelante la suspensión de trabajadorxs, quienes percibieron rebajas salariales de hasta un 25%⁶. Por otra parte, el Banco Interamericano de Desarrollo otorgó nuevos préstamos a la Argentina por la crisis sanitaria asociada al COVID-19 que alcanzan los 1800 millones de dólares, de los cuales 470 millones ya han sido desembolsados⁷. Este préstamo engrosa aún más la elevada deuda contraída. La implementación del ASPO, también se vio acompañada a lo largo del país por numerosos casos de hostigamiento y violencia por parte de las fuerzas de seguridad bajo el pretexto de que las víctimas de este accionar (entre las que se cuentan tanto adultxs como menores de edad) habrían incumplido las medidas de aislamiento decretadas. Asimismo, otro foco de la conflictividad social se observa respecto de la compleja situación que atraviesan los

⁶ <https://www.ambito.com/politica/salarios/gobierno-valido-acuerdos-las-rebajas-salariales-trabajadores-suspendidos-la-cuarentena-n5099371>

⁷ <https://www.iadb.org/es/noticias/grupo-bid-anuncia-desembolsos-de-us-1800-millones-para-apoyar-argentina-en-2020>

habitantes de los barrios populares del país, ya que producto de la falta de urbanización en los mismos se dificulta el acceso al agua potable y se padece el hacinamiento, causando una alta tasa de contagios en estos lugares. Finalmente, en cuanto a lo escolar, el acceso fehaciente a una educación virtual así como a los cuadernillos de estudio diseñados por el gobierno, no es igualitario en todos los rincones del país⁸. Se observa entonces, que la pandemia vino a profundizar y acrecentar problemáticas socio-económicas preexistentes.

RESOLUCIONES Y DECRETOS

Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. DNU 297/2020	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina. RESOL-2020-397-APN-MT
Ministerio de Educación de la Argentina. RESOL-2020-108-APN-ME	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina. RESOL-2020-178-APN-MT

⁸ <https://www.pagina12.com.ar/272324-en-las-villas-los-pibes-no-tienen-aula-virtual>

La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia

Soledad Aliata*

Mónica Medina**

Ana Carolina Hecht***

Mariana García Palacios****

Colaboradorxs:¹ Benavento, Mariela (Sáenz Peña); Cabrera, Olga Noemí (Sáenz Peña); Carmelo, Mabel (Sáenz Peña); Farías, Amada (Villa Río Bermejito); Fernández, Carlos (Sáenz Peña); Fernández, Maximino (Machagai); Fernández, Miriam (Sáenz Peña); Gómez, Timoteo (Sáenz Peña); Kenth Johansson (Sáenz Peña); Maidana, Gustavo (Sáenz Peña, Chaco); Rita Medina (Resistencia, Chaco); Mabel Filimón (Resistencia); Segundo, Genaro (Sáenz Peña); Valenzuela, Estela Maris (Sáenz Peña); Vecchietti, Olga (Machagai).

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüísticas (CONICET – UBA/FFyL/IL) Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Universidad Nacional del Nordeste (CONICET - IIGHI - UNNE) Argentina.

*** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano- Universidad de Buenos Aires (CONICET – INAPL-UBA), Argentina. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

**** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (CONICET- UBA/FFyL/ICA), Argentina. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

¹ Hemos consultado a nuestroxs interlocutorxs sobre la inclusión de sus nombres en este informe, a lo que algunxs accedieron mientras otrxs prefirieron permanecer en el anonimato.

Introducción

Estas someras reflexiones no pretenden ser una descripción exhaustiva, sino que intentan dar cuenta de algunos impactos y consecuencias de la pandemia del COVID-19 en las poblaciones toba/qom de Chaco, así como brindar un panorama general de la compleja situación que afrontan las escuelas con modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). La información relevada abarca la zona de Gran Resistencia, Villa Río Bermejito, Presidente Roque Sáenz Peña y Machagai.

La provincia del Chaco se encuentra ubicada al nordeste de Argentina y en ella habitan 41304 personas que se reconocen como indígenas o descendientes de algún pueblo originario (INDEC 2010). Esta cifra es cuestionada por lxs referentes y organizaciones indígenas ya que sostienen que el número de población originaria en Chaco es mayor. En comparación con el resto de las provincias del país, la región se caracteriza por ser precursora en el desarrollo de la educación destinada a pueblos indígenas y en el reconocimiento de derechos específicos para estos pueblos. Sin embargo, durante la implementación de las medidas del ASPO, se suscitaron múltiples problemáticas vinculadas no sólo con la garantía de la escolaridad de niñxs y jóvenes toba/qom, sino también con la discriminación y las condiciones sanitarias y económicas necesarias para hacer frente a la compleja situación de las familias.

Hasta el momento, Chaco es una de las provincias en las cuales se ha propagado más velozmente el virus, impactando profundamente en las comunidades indígenas. En este trabajo esperamos sistematizar algunas de las problemáticas que enfrentan las familias toba/qom, a partir de los datos relevados sobre el impacto de la pandemia y las medidas del ASPO que presentamos recientemente en un informe para la Red de Investigaciones en Derechos Humanos Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Dado el contexto del ASPO, la metodología de trabajo se basó en los vínculos estrechos generados durante varios años en la región entre las investigadoras y diversxs agentes como maestrxs indígenas, no indígenas, directivxs y referentes de las comunidades. De este modo, pudimos relevar información a partir de comunicaciones telefónicas e intercambios vía redes sociales con distintxs interlocutorxs que residen en las zonas ya mencionadas.

Contexto histórico

Numerosos estudios han evidenciado los procesos de sometimiento y exterminio que históricamente los pueblos indígenas han atravesado en Argentina. Lejos de pensarse como eventos finalizados, son considerados como procesos históricos cuyas prácticas sociales genocidas se siguen reproduciendo en el presente a través de un sistema hegemónico de negación, invisibilización y explotación. Actualmente, las poblaciones indígenas en el país presentan indicadores de pobreza mayores que la media nacional, siendo algunas de las principales problemáticas, la reducción y degradación del acceso al territorio y la falta de posibilidades de empleo de calidad (Informe de Desarrollo Humano 2005).

La región chaqueña, como ya señalamos, es pionera en materia de reconocimiento de derechos indígenas. Un hito importante se produce en el año 1987 con la sanción de la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño, cuyo objetivo es “el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas, mediante su acceso a la propiedad de la tierra y la asignación de los recursos necesarios para reactivar sus economías, la preservación, defensa y revalorización de su patrimonio cultural, su desarrollo social y su efectiva participación en el quehacer provincial y nacional” (Ley 3258, capítulo I). Así, a partir de la década de 1980 hasta el presente (con la Ley Nacional de Educación 26206 del año 2006) se han elaborado distintas normativas que regulan las acciones destinadas a atender las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas. En este marco, la EIB en Argentina se define como una modalidad del sistema educativo dedicada

a incluir las lenguas indígenas y contenidos curriculares significativos para las poblaciones indígenas.

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. En su legislación actual no solo oficializa a las lenguas indígenas (qom, wichí y moqoit) de la provincia (aspecto fundamental ya que obliga a que toda la comunicación oficial sea multilingüe), sino que también posibilita la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. En esas escuelas se cuenta con la dirección de un personal indígena y otro no indígena, que junto a un consejo asesor comunitario tienen la potestad de elegir al plantel docente indígena y no indígena. Aun así, y más allá de los avances legislativos señalados, actualmente la mayoría de las comunidades indígenas del Chaco se encuentran atravesadas por grandes desigualdades y son las destinatarias de fuertes discursos y acciones de racismo y discriminación.

Situación actual

El relevamiento aquí presentado fue realizado en áreas semi-urbanas y rurales del centro y norte chaqueño, las cuales presentan dificultades para acceder a los centros urbanos por la 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 de gran tamaño y densidad poblacional, ubicados en la periferia de la ciudad. Las medidas de ASPO dispuestas desde mediados de marzo han profundizado estas problemáticas y generado graves situaciones en las comunidades, a pesar de los dispositivos empleados desde el Estado ante la emergencia (planes y programas de asistencia social). Distintas organizaciones comunitarias, políticas y sociales están llevando adelante campañas solidarias para abastecer a las familias con elementos de higiene y alimentos. Estas estrategias para mitigar las consecuencias del ASPO se desarrollaron con mayor facilidad en contextos

urbanos como Resistencia donde 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. Por ejemplo, en comunidades indígenas urbanas como el barrio Mapic de Resistencia se creó el Comité de Emergencia Social Indígena con el objetivo de diseñar estrategias de prevención para evitar la propagación del virus, transmitir las medidas adoptadas por el Ministerio de Salud, Seguridad y Desarrollo Social de la provincia y articular el trabajo conjunto con otros organismos nacionales. Asimismo, algunos organismos estatales como Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y el Centro de Documentación Indígena difundieron recomendaciones para prevenir el contagio del COVID-19 a través de videos grabados en las tres lenguas indígenas oficiales del Chaco (qom, wichí y moqoit) que luego circularon en las distintas redes sociales.

La EIB en el marco del ASPO

En su mayoría lxs docentes consultadxs (nivel primario, medio y terciario) entregan periódicamente, desde el comienzo de las medidas del ASPO, 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 algunos docentes buscan la comunicación recíproca y reciben las tareas de lxs estudiantes, generalmente por medio de fotos. Por otro lado, algunos docentes de localidades 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 otrxs 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).

En términos generales, las problemáticas de comunicación de lxs estudiantes durante el ASPO que hemos podido relevar se relacionan con la falta de dispositivos y de 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 (porque disponen de teléfonos analógicos que no tienen capacidad para aplicaciones como Whatsapp). Pero aun cuando los teléfonos celulares disponibles sean adecuados, en muchos casos no alcanzan para almacenar y atender las demandas y actividades escolares de la cantidad de niñxs que viven en el hogar de la familia. En algunas ocasiones, lxs alumnxs deben aproximarse a espacios públicos (plazas con wifi libre) para tener conectividad, lo que se dificulta ante las disposiciones de ASPO que restringen la circulación de las personas.

Con respecto a los problemas de conectividad a internet, es posible notar que hay una desigual situación en las escuelas según su ubicación geográfica: las instituciones localizadas en parajes rurales están mucho más afectadas. Es por ello que en las zonas rurales lxs docentes se aproximan a las instituciones tanto para distribuir las actividades escolares en forma impresa y algunos útiles escolares, como para retirarlas, ya que no todas las familias poseen dispositivos de comunicación. 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.

Lxs referentes consultadxs señalan que, si bien 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, no contemplan a las materias específicas de la EIB, como por ejemplo 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 útiles escolares que las familias no disponen en sus casas ni pueden conseguir fácilmente. Para contrarrestar esto, el Ministerio de Educación de la provincia diseñó una plataforma educativa (<https://ele.chaco.gob.ar/>) donde se encuentran actividades y propuestas por niveles y asignaturas, destacándose un espacio destinado a la EIB.

Otra problemática transversal 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 conocimiento² así como los ataques sufridos por su población, lo que obviamente impacta en la continuidad de las actividades 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. Además, algunxs adultxs de referencia de lxs niñxs y jóvenes cumplen funciones esenciales como referentes comunitarios, es decir que están encargadx de distribuir alimentos, recepcionar solicitudes y donaciones, entre otras tareas; por lo que no pueden acompañarlx en las tareas escolares. Por otro lado, 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

2 http://www.diariolavozdelchaco.com/notix/noticia/119867_el-coronavirus-afecto-al-2-4-de-los-vecinos-del-gran-toba.htm

<https://www.pagina12.com.ar/270597-santiago-cafiero-y-carla-vizzotti-en-chaco>

<https://dnichaco.com/coronavirus-preocupante-situacion-en-el-barrio-gran-toba/>

familias con la escuelas para el sostenimiento de la vida comunitaria en el contexto de ASPO. Un aspecto que podemos considerar a partir de la situación de emergencia social, es la importancia de diseñar políticas y planificaciones estatales que contemplen estas situaciones por las que atraviesan las poblaciones indígenas y otros grupos en situaciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, brindar herramientas para el uso escolar de la tecnología digital y considerar que las comunidades indígenas sobre todo las de zonas rurales no disponen del acceso a redes abiertas.

Es indudable que la situación sanitaria imprimió cambios en las sociedades en todo el mundo. En las regiones del Chaco estudiadas se destacaron ciertos roles como el de lxs docentes, directivxs, organizaciones barriales para tratar de sostener las actividades escolares cotidianas (tanto tareas como alimentos, útiles escolares, etc.). De ese modo, se generaron nuevos vínculos entre las familias y los agentes educativos (algunos más estrechos que otros); se pusieron a disposición de las escuelas materiales y estrategias por parte del Estado para permitir la continuidad de la escolaridad en esta situación particular de aislamiento, entre otras.

Al mismo tiempo, a partir de las medidas de ASPO se visibilizaron ciertas problemáticas y se profundizaron otras. Nos referimos, por un lado, al brote de discursos y prácticas estigmatizantes y discriminadoras que ubican al indígena en el lugar de lo peligroso, lo negativo, lo malo, y acarrear graves consecuencias de violencia física, verbal e institucional. Por otro lado, se acrecentaron las desigualdades sociales que históricamente afectan a los grupos indígenas en nuestro país, en particular, y en Latinoamérica, en general. En las regiones trabajadas se relevó una mayor dificultad para acceder a los recursos de higiene y atenciones sanitarias necesarias, así como tener garantizado un ingreso económico mínimo para enfrentar las necesidades básicas familiares en el contexto de ASPO; y consecuentemente, todo esto devino en que se complejizó hacer frente a las actividades escolares.

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-guaraní¹. 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

¹ 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 que el 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 premios 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 concurren. 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 esfuerza 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.

Educación en comunidades guaraníes en tiempos de pandemia

Silvia Hirsch*
Marcelo Soria**

La pandemia del COVID-19 irrumpió en la vida cotidiana de toda la ciudadanía, y tomó por sorpresa a la población. Frente a las medidas ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) decretadas en la Argentina el 20 de marzo de 2020, y la consiguiente suspensión de las clases presenciales en las escuelas y universidades, los ministerios de educación provinciales propusieron lineamientos para dar continuidad a la educación escolar de los niños. En las diversas provincias con población indígena los docentes comenzaron a buscar estrategias adecuadas al contexto local de las comunidades rurales indígenas. La discontinuidad de las clases presenciales, no sólo implican la interrupción del aprendizaje de contenidos curriculares, además la escuela brinda alimentación

* Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales (UNSAM/IDAES), Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”

** Docente de la Escuela “San José de Yacuy”, Comunidad de Yacuy, y Universidad Nacional de Salta sede Tartagal, Argentina.

a los niños, espacios de socialización comunitaria, y actividades extra-curriculares. De modo que la suspensión de las clases, en el inicio del ciclo académico en el mes de marzo, va a plantear enormes desafíos. ¿Cómo garantizar la continuidad educativa de los niños? ¿Cómo acercar la currícula escolar a niños en contextos rurales, donde no está garantizada la conectividad ni el acceso a la tecnología? ¿Cómo lograr que las familias se involucren en el seguimiento de las consignas y tareas requeridas cuando su propia escolarización ha sido limitada y como madres y padres no han sido formados para ser docentes de sus hijos?

Dar continuidad a la educación primaria en contextos rurales en tiempos de cuarentena plantea enormes desafíos, que no son disímiles de los que ocurren en contextos urbanos de bajos ingresos, donde el acceso a la tecnología, a dispositivos tales como celulares y computadoras y conectividad, son reducidos. En este texto abordamos las formas en las que se intenta dar continuidad a la educación escolar en comunidades guaraníes ubicadas en el norte de la provincia de Salta en Argentina.

Nos referimos a comunidades rurales ubicadas a lo largo de la Ruta Nacional 34, próximas a las ciudades Tartagal y Aguaray en el norte de la provincia de Salta. En estas comunidades formadas predominantemente por guaraníes, con diversos grados de mantenimiento de la lengua originaria, hay escuelas primarias en las cuales se desarrollan proyectos educativos con base en la Educación Intercultural Bilingüe. En estas escuelas el equipo docente, está formado por docentes indígenas y no indígenas, por auxiliares bilingües, y en algunos casos por directivos también miembros de originarios. Asimismo, cabe observar que los docentes bilingües residen en las comunidades, esto ha sido un aspecto positivo en el seguimiento educativo de los niños y niñas.

Por un lado, el Ministerio de Educación de la provincia de Salta entregó al estudiantado “kits escolares” que incluían útiles y textos (lápices, borrador, cuadernos, manuales). Por el otro, a fin de acompañar al estudiantado, los equipos docentes comenzaron a elaborar cartillas señalando actividades y consignas para realizar en las casas. Estas cartillas en algunos contextos se entregaron en una fotocopidora en la comunidad

a fin de que las familias realizan copias, pero esto suscito algunas dificultades, las fotocopias no tenían claridad y no se podía entender el texto. En otros, casos, en los cuales las familias de menores recursos no podían comprar las fotocopias, el equipo docente pagó con sus propios recursos las fotocopias. Se conformaron grupos de *WhatsApp* con docentes, padres y madres a fin de establecer una comunicación más fluida, realizar consultas, enviar las tareas de los niños y niñas. No obstante, esto no siempre resultó efectivo. Las dificultades de conectividad en zonas rurales, la falta de crédito para mantener habilitado el uso del teléfono celular, o bien no acceder a celular con función de *WhatsApp*, fueron algunas de las limitaciones de educar de manera virtual.

Cabe destacar el esfuerzo de equipos docentes, en particular los auxiliares bilingües radicados en las comunidades que intercambiaron que se reunieron con los directivos de las escuelas, para pensar estrategias educativas que faciliten la continuidad escolar. Algunas de estas estrategias incluyeron visitar personalmente las casas para entregar materiales, estar disponibles para brindar seguimiento en su propia lengua, y facilitar el acceso a las tareas requeridas.

Cabe mencionar, que la escolaridad de cada familia varía notablemente e influye en el seguimiento de las consignas y actividades. Algunos padres indicaron “mi hijo se impacienta, me dice que no sé enseñar como la maestra”, “cuesta enseñar a los chicos, ya no me acuerdo de esas cosas y no sé cómo ayudar a mis hijos, hace muchos años que dejé la escuela.” Asimismo, estos padres y madres señalaron que sus hijos desean que sean los docentes quienes les enseñen de manera presencial. En los casos de niños que están ingresando a Jardín de Infantes, Primero o Segundo grado, puede haber un mayor acompañamiento de las familias y de hermanos y hermanas mayores. Sin embargo, muchos docentes a quienes consultamos señalaron que a partir de 4º grado se dificulta la realización de tareas, y el seguimiento de las mismas.

En las comunidades rurales guaraníes los padres se apoyan en los docentes, y los auxiliares bilingües, son un nexo de acompañamiento al proceso de escolarización de los niños. La cartilla que elaboran los docentes

con gran esfuerzo no alcanza a remediar la ausencia de la educación presencial. Por último, la continuidad de la educación en contextos de diversidad y ruralidad invita a preguntarse acerca de la dimensión de inclusión y exclusión de la tecnología. Si bien, por un lado, la tecnología de información y comunicación permiten un acceso abierto y fluido a contenidos diversos, en otros implican una marcada exclusión, dado que limita la posibilidad de una continuidad educativa en contextos de socio-culturales diversidad lingüística y cultural.

Nos preguntamos cómo se dará continuidad a la educación no presencial en tanto se extiendan las medidas de aislamiento preventivo, y como se desarrollará posteriormente la inserción de los niños y niñas a sus grados correspondientes luego de varios meses de ausencia. Estos tiempos de incertidumbre invitan a una acción conjunta entre las familias, el equipo docente y el directivo, en consonancia con políticas educativas que contemplen las situaciones de desigualdad, la brecha tecnológica y la diversidad socio-cultural y lingüística.

La formación superior indígena en contexto de pandemia (Salta, Argentina)

María Macarena Ossola*

Resumen

Este texto breve tiene el objetivo de señalar el impacto de las medidas de prevención del coronavirus entre las y los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). En primer lugar, se caracteriza el contexto de pandemia en la provincia de Salta y sus efectos en la educación para los pueblos indígenas. Seguidamente se señala la situación particular de las y los estudiantes universitarios indígenas que realizan estudios en la Sede Central de la UNSa y las medidas tomadas para paliar sus problemáticas y dificultades.

* Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad de Salta, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET –UNSa/ ICSOH), Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

La pandemia en Salta y sus efectos en la educación de los pueblos indígenas

La emergencia sanitaria por la pandemia de coronavirus (COVID-19) fue decretada en Argentina el 13 de marzo de 2020 mediante el Decreto 260/2020¹. Entre otras medidas, allí se establece el aislamiento obligatorio como una disposición para prevenir el contagio por coronavirus. En la provincia de Salta, el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 250/2020² del 16 de marzo de 2020 declara el Estado de Emergencia Sanitaria en el territorio de la Provincia de Salta y, entre otras medidas, decreta el cierre de establecimientos educativos; museos y teatros.

Tales decisiones afectaron el desarrollo de las actividades cotidianas de las y los salteños en los diferentes planos (económico, social, afectivo, etc.): “La expansión del virus COVID-19 y la declaración como pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el consiguiente Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio implementado a partir del 20 de marzo de 2020 en Argentina, están generando una notoria transformación en la población en general, e impactos sumamente profundos y definitorios ante la situación de pobreza y precariedad social, en particular” (Informe Ampliado, p. 6).

En el caso específico de los pueblos indígenas, es importante señalar que Salta se destaca por poseer la mayor cantidad de pueblos indígenas de Argentina, contando muchos de ellos con una gran vitalidad lingüística (Casimiro Córdoba, 2019). Para el año 2015, se calculaba la existencia de 119.951 personas pertenecientes a pueblos indígenas en Salta, lo que constituía el 18,3% de la población total (Programa de APS, 2015. En Soruco, 2016). Las condiciones de vida de estos pueblos son heterogéneas, caracterizándose por la desigualdad respecto de la población mayoritaria (no- indígena) y la inequidad en el acceso a bienes y servicios. La pandemia por coronavirus agrava la situación de desigualdad socioeconómica, la irregularidad en la posesión de las tierras que habitan, la

¹ <https://www.boletinoficial.gob.ar/suplementos/2020031201NS.pdf>

² http://www.consejosalta.org.ar/wp-content/uploads/COMPENDIO_COVID-SALTA.pdf

discriminación, y a la vez agudiza la criminalización asociada a su condición sociocultural (Informe Ampliado, p. 6).

En lo que refiere particularmente a la situación educativa, cabe señalar que en el marco del confinamiento obligatorio, las escuelas y los institutos terciarios de Salta cerraron sus puertas y se detuvo el desarrollo presencial de las clases en todos los niveles, tanto en el sector público como en el sector privado. El Decreto Provincial N° 250/2020 establece en su artículo N° 9: “Instrúyese al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología a garantizar tanto la prestación de los servicios educativos como la asistencia alimentaria de aquellos alumnos que momentáneamente se vean impedidos de concurrir a los establecimientos educativos en razón de la emergencia sanitaria dispuesta en el presente” (Decreto N° 250/2020). En la práctica, esto se tradujo en dos acciones. La primera de ellas es la mediación tecnológica de los vínculos escolares, lo cual incluye el envío de las cartillas y las actividades pedagógicas por correo electrónico, la realización de clases virtuales a través de plataformas (tales como Zoom, Google Meet u otras), etc. Esta acción comprende a todos los niveles escolares y a la mayoría de los sectores socioeconómicos. La segunda medida se vincula con la apertura esporádica de los establecimientos educativos para proveer de alimentos a las y los estudiantes (y en ciertas ocasiones también a sus familias). Esta medida está focalizada en los sectores más vulnerables de la sociedad (donde se encuentran incluidos los pueblos indígenas).

Para comprender el grado de pauperización de la sociedad salteña es necesario destacar que la declaración de la Emergencia Sanitaria por COVID-19 está precedida por otras dos declaraciones de emergencia. Salta decretó la Emergencia Alimentaria para todo el territorio provincial en septiembre de 2019, fecha en la que también fue aprobado el Plan Alimentario Salteño, que tiene como objetivo garantizar el funcionamiento de las escuelas como comedores durante los días sábados, domingos y feriados (Decreto N° 1281, del 10 de septiembre de 2019). De esta forma, se buscaba paliar la crítica situación de desnutrición y mal nutrición de aproximadamente 200.000 salteños (siendo gran parte de los destinatarios miembros de pueblos indígenas). Asimismo, en enero de 2020 y

como respuesta a los casos de muerte por desnutrición de seis niños del pueblo indígena wichí, el gobierno provincial declaró la Emergencia Socio-sanitaria en los Departamentos de San Martín, Orán y Rivadavia (Decreto N° 140/2020, del 31 de enero de 2020), donde se asientan la mayoría de las comunidades indígenas.

La descripción del panorama anterior, lleva a repensar la función social de las escuelas y los objetivos de la escolarización de las niñas, los niños y las y los adolescentes y jóvenes indígenas en el marco de un contexto de múltiples necesidades básicas insatisfechas, que van desde la nutrición, el acceso al agua potable y a los servicios de prestación médica hasta la titulación de las tierras que ocupan y el acceso equitativo a los servicios judiciales. La seguidilla de declaraciones de emergencia por parte del gobierno provincial, y en los planos social, sanitario y alimentario, más que formulaciones para atender a sucesos imprevistos (tal como el vocablo *emergencia* refiere), denota una situación estructural de violación sistemática a los derechos humanos de gran parte de la población salteña. La pandemia, en este contexto, agudizó la precarización de las condiciones de vida de miles de salteñas y salteños.

La formación superior de las y los jóvenes indígenas en contexto de pandemia³

Como hemos destacado anteriormente, las medidas adoptadas por el gobierno nacional argentino y el gobierno salteño han afectado al desarrollo de las actividades escolares en su modalidad presencial. En lo que respecta a la educación superior, cabe destacar que la misma incluye a los institutos terciarios (dependientes del gobierno provincial) y las Universidades. En Salta están presentes, para el dictado regular de cursos presenciales, la Universidad Católica de Salta y la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Esta última, en el marco de la autonomía universitaria, ha decretado la suspensión de las actividades administrativas y

³ Agradezco los aportes de Catalina Buliubasich, Nuria Rodríguez y Alejandra Bergagna para dar cuenta de esta situación.

académicas hasta el 28 de junio de 2020 (Resoluciones CS N° 063/2020; CS N° 069/2020, R N° 0438-2020 y R N° 0480-2020). Esto se ha traducido en el cierre de los campus universitarios (en la Sede Central y Sedes Académicas en otras localidades) y en la implementación –no sistemática y no evaluativa– de la enseñanza mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).

Es importante destacar que la UNSa se caracteriza por recibir estudiantes procedentes de entornos de gran vulnerabilidad económica y social. En este sentido, muchos de las y los estudiantes “también son trabajadores precarizados y en este tiempo han tenido que sufrir despidos, suspensiones, recortes en su salario. O laboraban de manera independiente y hace semanas que no pueden ganar su sustento” (Ciotta, 2020).

Frente a la pandemia, desde el gobierno universitario se han tomado diferentes medidas de acompañamiento a las y los estudiantes. Una de ellas es la entrega de Becas de Conectividad, que consisten en una ayuda monetaria de \$600 (seiscientos pesos argentinos) mensuales para que las y los estudiantes puedan contratar un servicio de internet que les permite tener acceso a las propuestas virtuales de las cátedras. Desde el rectorado también se destinó una partida presupuestaria para la entrega de módulos alimentarios (con alimentos no perecederos) entre las y los estudiantes que se considera necesitan ese apoyo. De manera regular, la UNSa cuenta con becas para que los estudiantes puedan acceder al comedor universitario. Al encontrarse cerrado el mismo, se ha dispuesto la ayuda en dinero (\$1.700 pesos argentinos mensuales) que regirá por seis meses –a partir de mayo de 2020–. La cobertura del beneficio alcanza a 4.000 estudiantes. Asimismo, los estudiantes indígenas nucleados en la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEU-PO) recibieron bolsones alimentarios por parte del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia.

En el caso de las y los estudiantes indígenas en la UNSa la pandemia agudizó situaciones previas de precariedad. Muchos de ellos provienen de otras provincias y parajes, lo que supone un gran esfuerzo familiar y personal para su sostén. En este sentido, la imposibilidad de desarrollar

changas (trabajos esporádicos), los ha puesto en situaciones de extrema vulnerabilidad económica, contando en algunas ocasiones con dificultades para pagar los hospedajes donde residen mientras realizan sus estudios. El cierre de las fronteras y la suspensión de los servicios públicos de transporte urbano e interurbano dejaron a muchos jóvenes alejados de sus familias y sin la posibilidad de retornar. Frente a esta situación, desde la UNSa se implementó el programa “Volver a casa”, con el fin de que las y los estudiantes oriundos de otras localidades⁴ puedan retornar con sus familias. Los beneficiarios fueron 100 estudiantes que retornaron junto a sus familiares en unidades vehiculares dispuestas por el rectorado de la UNSa (tomado del Facebook de Unidad Académica y Social).

Respecto de la implementación de la enseñanza universitaria a través de plataformas digitales, la misma ha tenido disímiles grados de aplicación en las diferentes sedes, facultades y cátedras. La conectividad y el acceso a los dispositivos tecnológicos (computadoras, tablet o celular) representa una barrera más para estos estudiantes (Informe Ampliado, p. 10).

A modo de cierre podemos señalar que la coyuntura por coronavirus COVID-19 profundiza la desigualdad educativa en el nivel superior, incrementando las brechas ya existentes para el acceso, la permanencia y el egreso universitario de las y los jóvenes indígenas (Ossola, 2020). Esto pone en evidencia la situación fronteriza y liminal (en aspectos geográficos, lingüísticos, económicos, escolares, sanitarios y jurídicos) que atraviesan las y los miembros de las comunidades indígenas de la provincia de Salta.

⁴ El traslado se realizó a las siguientes localidades: Tartagal, Orán, Cafayate, Cachi, La Poma, Isla de caña, Pichanal, Payogasta, San Antonio de los Cobres, Metán, El Galpón, Salvador Mazza, Joaquín V. González, Rosario de la Frontera, Vespucio, Urundel, Colonia Santa Rosa y Santa Victoria Este (tomado del Facebook de Unidad Académica y Social <https://www.facebook.com/casunsa19/>).

REFERENCIAS

- Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2019) *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta. Manual digital*. Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la provincia de Salta. Recuperado de: <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/icsoh/wp-content/uploads/2019/06/manual-digital-casimiro-cordoba.pdf>
- Ciotta, Josefina (2020) Universidad de Salta: la juventud frente a la pandemia. En: La izquierda diario. 7 de mayo de 2020. Disponible en: <http://laizquierdadiario.com/Universidad-de-Salta-la-juventud-frente-a-la-pandemia>
- Informe Ampliado “Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país” (2020) Varios autores. Junio de 2020. Disponible en: https://www.academia.edu/43358603/INFORME_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_COVID_-_SALTA
- Ossola, María Macarena (2020) “Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria” *Desidades. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, 26 (8), 39-51. http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/
- Soruco, Ana Inés (2016) “Capítulo III: Salud”. En: Paz, Jorge (Coord.): *Mapa social de la provincia de Salta para la Cooperación Internacional 2015*. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones. Disponible en: <http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2016/01/mapa-social-de-salta.pdf>

Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia¹

María Laura Diez*

Verónica Hendel**

María Laura Martínez***

Gabriela Novaro****

Control, inmovilidad y aislamiento son algunos de los aspectos que se han exacerbado de la mano de la expansión de la pandemia en América Latina. La profundización de las desigualdades adquiere características particulares en diferentes contextos, territorios y poblaciones. En la

1 El texto sintetiza algunas de las preocupaciones compartidas por investigadoras en Migración y educación del CONICET, con lugar de trabajo en ICA/UBA, UNLu y UNIPE.

***** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas- Universidad Pedagógica Nacional (CONICET-UBA/ICA-Unipe), Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

****** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Luján (CONICET-UNLu), Argentina.

******* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Pedagógica Nacional (CONICET/Unipe), Argentina.

******** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (CONICET-UBA/ICA), Argentina. Miembro del GT CLACSO “Educación e interculturalidad”.

Argentina, uno de los grupos más afectados han sido los colectivos migrantes. Las medidas vinculadas al aislamiento social han ubicado a esta población ante nuevas dificultades para concretar trámites de residencia y acceder a derechos sociales y económicos, tales como la alimentación, el trabajo, la vivienda, entre otros. Las restricciones a la circulación habitual implicaron la interrupción total –en algunos casos, como la venta ambulante- o parcial -como el trabajo doméstico y la construcción - del universo de ocupaciones mayoritariamente desempeñadas por estos grupos². Resulta necesario aclarar que en la Argentina los y las migrantes afrontan esta situación en un contexto en el cual el decreto 70/2017³, que constituyó un ataque sistemático hacia sus derechos, sigue vigente. Además, el estigma del virus se amalgama con marcaciones y prejuicios de larga data que se encuentran profundamente arraigados en nuestra sociedad y que afectan a la población migrante limítrofe en particular.

En este contexto, el discurso público sobre la situación de niñas y adolescentes hace visibles ciertas necesidades y demandas y omite muchas otras. Hemos visto, por ejemplo, que se debaten las salidas recreativas como necesidad específica de la niñez, pero los padecimientos de muchos niños que viven en contextos de privación están ausentes o fragmentariamente presentes en los debates públicos. De esta forma, la imagen que se instala sobre la situación de la niñez y la juventud en la pandemia oscila entre nociones descontextualizadas y homogéneas sobre lo que serían sus necesidades, y la invisibilización de sus condiciones de vida. La preocupación por estos grupos tiende a circunscribirse a la cuestión educativa y más específicamente a lo escolar, como si la escuela fuera “la” experiencia de vida de los niños y jóvenes que la pandemia y el aislamiento alteró. Además, en ocasiones parece suponerse que su derecho a la educación estaría garantizado por las políticas de

2 Según el Informe del Espacio Agenda Migrante un 70 % de 1226 migrantes de Caba, Córdoba y Bs As consultados plantearon tener problemas de ingresos a partir de la pandemia, de los cuales un 58 % dejó de percibir por completo su salario o ingreso. Asimismo indica que un 80 % no pudo acceder al IFE (Ingreso Familiar de Emergencia).

3 Decreto de Necesidad y Urgencia 70/2017, por medio del cual se modifica la Ley de Migraciones 23871 y la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía 346, y se imponen condiciones regresivas en materia de protección de los derechos humanos.

continuidad pedagógica más allá de las posibilidades materiales de acceder a la misma.

Desde una mirada que presupone la intersección entre diversidad y desigualdad, es necesario situar la discusión sobre la infancia y adolescencia en relación a experiencias colectivas; ello supone para nosotras dar cuenta de los modos en los cuales el contexto de aislamiento agravó deudas pendientes con esta población, así como puso de manifiesto los aspectos en común con el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías populares del país.

Un último aspecto a considerar es la reproducción e incremento de actos discriminatorios (por medio de discursos y prácticas). Desde el origen de la pandemia emergieron asociaciones discursivas entre el virus y localidades o nacionalidades de China. En nuestro país es posible identificar un aumento de la xenofobia hacia comunidades asiáticas. En territorios con una importante presencia de población migrante limítrofe, también han comenzado a reproducirse e incrementarse formas de estigmatización hacia dicha población, que asocian precarización de las condiciones de reproducción social, extranjería y enfermedad. Esto no sorprende si se considera la forma en la que se abordó el COVID-19 como asunto de movilidad internacional y de control sobre los movimientos de la población. En la medida en que el problema dejó de estar asociado a la clases medias y altas que retornaban de Europa y Estados Unidos, las urgencias del discurso mediático se desplazaron hacia los sectores más vulnerables. En varias ocasiones, se ha tematizado la “custodia” de las fronteras para evitar que ingresen o egresen migrantes por tierra haciendo visible la doble negación como sujetos inmovilizados en territorios en los que no son nacionales y ausentes donde lo son.

En las páginas siguientes reflexionamos sobre cómo estas cuestiones que atraviesan en general la situación de la población migrante latinoamericana en Argentina se expresan en los territorios donde trabajamos, localidades con un alto componente de población procedente de Bolivia. Exponemos aspectos comunes y particulares de las experiencias sociales y educativas que en tiempos de pandemia viven los migrantes en un

barrio de la localidad de Escobar y en la zona de Ciudadela del distrito de Tres de Febrero.

Desigualdad, xenofobia y educación en contextos de pandemia en los territorios donde trabajamos

Algunas de nosotras trabajamos en localidades de la provincia de Buenos Aires que fueron configurándose como territorios con fuerte presencia de inmigración latinoamericana. Una de ellas se ubica en el partido de Escobar. Allí la población que migra en condiciones económicas precarias desde Bolivia, se inserta en un mercado de trabajo segmentado, relacionado con actividades de base doméstica en quintas y viveros, y de comercialización en mercados de productos hortícolas y ferias de vestimenta (sostenida por la asociación de trabajadores). A esta caracterización se suma la condición de hacinamiento crítico en el que vive una parte de la población migrante, considerablemente más alto que aquel que experimenta la población nativa. Los estudios estadísticos realizados en el barrio⁴, dan un marco para interpretar las condiciones habitacionales deficitarias, con que la población enfrenta las medidas de aislamiento social.

Durante la cuarentena el Mercado Frutihortícola y la Feria de ropa, emprendimientos de la Colectividad Boliviana de Escobar⁵ sufrieron cierres intermitentes o totales. Se trata de espacios donde trabajan cientos de productores familiares, puesteros y changarines. La presencia de algunos casos tempranos de COVID-19 en el barrio, fue fuertemente asociada a la actividad económica de la colectividad, con efectos doblemente dolosos para las familias: afectado el trabajo de la economía popular del que depende su reproducción (excluidos de los sistemas legales de protección laboral) y depositarias de miradas culpabilizadoras de la circulación viral. De este modo quienes durante décadas ocuparon los segmentos más

⁴ Informe Estadístico (2019): “Caracterización de la población migrante y boliviana de los barrios Lambertuchi y Bardessono”. Partido de Escobar, Buenos Aires, Argentina, 2019.

⁵ Asociación civil creada en el año 1990, que cuenta con alrededor de 1800 socios activos.

desprotegidos del mercado de trabajo, son construidos por eso mismo como responsables de poner en riesgo el bien común.

Esta construcción se refuerza a partir de la circulación en ciertos espacios de discursos xenófobos y racistas que explícitamente culpan a los bolivianos por la expansión del virus. Hemos registrado esto especialmente entre agentes de salud de los hospitales locales frente a pacientes internados “todos bolivianos” (apreciación generalizada que no coincide con datos locales) comentan por ejemplo: “parece que” se lo agarraron en el mercado, “por culpa de ellos estamos como estamos”. Se reinstalan así imágenes y tensiones que parecían superadas. Escobar es una localidad cuya historia está marcada por el reconocimiento y la visibilización de las oleadas de migrantes europeos y japoneses pero, hasta recientemente, poco propicia a reconocer el amplio componente de población limítrofe. De la negación a la xenofobia en ocasiones el paso era muy rápido. Expresiones racistas abundaban en pasacalles, paredes, bancos de plazas y medios de transporte (*bolivianos a Bolivia* era una frase más o menos corriente que registramos años atrás). Esto comenzó a ser revisado, permitiendo otros acercamientos. En diez años de trabajo de campo fuimos testigos de este movimiento, reforzado en los últimos tiempos por proyectos colaborativos entre el municipio y la Colectividad. Distintas situaciones iban legitimando la imagen de un territorio habitado por muchas naciones. Ante la crisis sanitaria, posiblemente también ante la angustia general, parece abrirse y habilitarse un canal para que las posiciones racistas (larvadas pero siempre atentas a expresarse en contextos críticos) encuentren y condenen supuestos culpables. Esto nos plantea la pregunta sobre si esta imagen de encuentro y proximidad de colectivos de diversas procedencias nacionales que percibíamos en la prepandemia correspondía realmente al proceso que se vivía o era un paño más o menos delgado bajo el cual, sentimientos de intolerancia y discriminación no habían perdido vigencia.

En otro de los barrios del Gran Buenos Aires en el cual trabajamos, que lleva el nombre de Ciudadela y se encuentra ubicado en el distrito de Tres de Febrero, las economías de las familias migrantes se han visto fuertemente afectadas a partir de la prohibición de la venta callejera y el

cierre de comercios que no son de primera necesidad, como aquellos que venden textiles y son provistos por los talleres de costura que predominan en la zona. En algunos casos, han logrado reconvertir su producción hacia insumos requeridos en esta coyuntura (como barbijos) pero otras familias están atravesando situaciones límite. A diferencia de lo que sucede en otros lugares (incluso de la misma localidad), el control de las fuerzas de seguridad sobre los comercios de bienes no elementales y la venta callejera se ha exacerbado aún más de lo habitual siendo los comerciantes en su mayoría de origen boliviano y senegalés sin posibilidades de acceder a la ayuda gubernamental por su situación legal. Este control se ha extremado en el pasaje de la provincia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, en la Avenida General Paz que forma parte de las vías de circulación del lugar. La Avenida, devenida frontera, ha endurecido fuertemente sus controles habituales impidiendo o dificultando el tránsito de jóvenes y adultos que deben trasladarse desde la provincia hacia la ciudad para trabajar o realizar actividades fundamentales.

En este barrio, la ayuda alimentaria que propician las escuelas a través de las autoridades locales no resulta suficiente (150 bolsones para una población que excede ampliamente ese número) y se han registrado casos de madres a las cuales sus “patrones” no las han dejado pasar a retirar los bolsones por encontrarse en horario de trabajo.

¿Qué pasa con las escuelas en este contexto de creciente precarización socioeconómica y de aumento de los discursos racistas y xenofóbicos?

La situación de aislamiento impuso nuevas formas de mantener el contacto con los territorios y las escuelas. En el caso de Escobar esto se vio facilitado por el sostenimiento de un programa sobre educación en la radio comunitaria de la colectividad que venimos manteniendo desde el año 2019 y que en este contexto nos propusimos seguir sosteniendo a la distancia. En Tres de Febrero, y en la zona de Ciudadela, en particular, hemos podido acompañar a la distancia, a través de materiales, actividades y videos, a lxs docentes y estudiantes con los cuales teníamos previsto trabajar este año. Mantenemos contactos semanales con directivos, docentes, autoridades y estudiantes, y junto con algunxs de ellxs hemos

creado una encuesta para poder conocer en mayor profundidad las formas en que lxs jóvenes están viviendo este proceso⁶, siendo uno de los actores escolares que menos posibilidades ha tenido de expresarse.

Algunas situaciones experimentadas en Escobar resultan elocuentes. A los pocos días de decretado el aislamiento la directora de una de las escuelas nos escribió solicitando que pasáramos en el programa de radio información para que sus alumnos supieran dónde y cómo conseguir el material y conectarse con sus docentes. Este hecho dio cuenta a la vez de la preocupación por llegar, por mantener el contacto, del lugar central de lxs docentes en las articulaciones comunitarias para sostener la comunicación y la gestión de recursos. También habla de la limitación de los dispositivos instalados. Las escuelas del barrio fueron avanzando, como pudieron, en el contacto con los estudiantes, multiplicaron dispositivos. La desigualdad del contacto es evidente, sobre todo con las familias en condiciones de mayor pobreza. Pero además mucha de la tarea docente pasó en el barrio por organizar el reparto de comida y colaborar con el reacondicionamiento de algunos espacios educativos en lugares de cuidado de la salud. Los testimonios son diversos. Hemos reunido muchas voces en el programa de radio sobre educación al que recién nos referimos: multiplicación de proyectos para contener, de dispositivos para incluir, docentes angustiados registrando los límites para llegar a todos, jóvenes que demandan más contacto con profesorxs y espacios de participación con sus pares.

La frase “la continuidad pedagógica es una mentira”, pronunciada hace pocas semanas por una de las directoras del nivel secundario de Tres de Febrero con los cuales trabajamos, resume drásticamente algunos de los aspectos de la situación que atraviesan las escuelas ubicadas en los barrios más vulnerables. No se trata de una crítica a las políticas educativas sino de la constatación de un límite: la profunda desigualdad que este contexto ha puesto en evidencia y del altísimo porcentaje de jóvenes que en estos meses “se quedan afuera” de aquello que las escuelas logran

⁶ Encuesta “¿Qué nos pasa a lxs jóvenes con el aislamiento?” (2020), diseñada en conjunto con autoridades, directivos, docentes y centros de estudiantes locales.

ofrecer. También expresa un objetivo claro: la necesidad de sostener el vínculo. El problema es que este objetivo se dificulta cuando la mirada sobre las familias se individualiza y la posibilidad de construir una propuesta educativa propia, situada, y consensuada entre todos los actores escolares se torna sumamente difícil. En la mencionada encuesta realizada a jóvenes del nivel secundario que se encuentra en curso, éstos han manifestado que, en su mayoría, se vinculan con sus docentes a través de celulares que en muchos casos comparten con otros miembros de su familia, que su acceso a internet depende de la carga de datos (es decir, del dinero disponible) y que muchos de ellos están realizando actividades laborales para tratar de paliar la difícil situación o tienen familiares a su cargo. También han aumentado los casos de jóvenes que atraviesan situaciones de depresión o conflictos familiares de gravedad. Por último, cabe señalar que la irrupción de la vida doméstica en la esfera de lo público a través de la comunicación virtual supone para muchos de estos jóvenes una situación de exposición inusual de sus condiciones de vida a través de la cámara de sus celulares. En un contexto de exacerbación del racismo y la xenofobia este tipo de prácticas están siendo repensadas. La opción de “apagar la cámara” en las clases virtuales es mencionada por diferentes docentes como una estrategia de resguardo y cuidado. La pregunta que surge es qué haremos con esa oscuridad cuando logremos regresar a las clases presenciales.

¿Nos salvamos entre todos?

Experiencias de la pandemia en clave de nación y generación y algunas notas sobre el sentido de la escuela

Gabriela Novaro*

¿*Todos* es realmente el sujeto de nos salvamos?
La pandemia en contextos de pobreza y migración

En estos días, semanas, meses, en ocasiones sentimos que el COVID-19 nos ha unido en el reconocimiento de solidaridades imprescindibles. La expresión *de esto salimos todos juntos* parece adquirir nuevos sentidos y ganar legitimidad. La frase ya no sería solo manifestación de ideologías

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (CONICET- UBA/ICA), Argentina. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

encubridoras de intereses particulares o una expresión ingenua de buenos deseos, sino condición de posibilidad de políticas sanitarias de cuidado, prevención y restablecimiento de la salud colectiva. El *todos* hoy impugna con valor moral conductas individualistas y actitudes de quienes se descuidan y descuidan a otros creyéndose impunes.

Si solo fuera eso, todo bien con la frase. Pero lo cierto es que el *todos* no deja de ser un sujeto complicado, que no estamos tan juntos, es más, estamos más bien bastante separados. Lo que para algunos puede ser un escape más o menos caprichoso del encierro, para otros es condición de supervivencia. Y en ese punto empiezan a faltarnos frases, y también estrategias.

Es más que claro que no hay equidad ni en el cuidado, ni en el contagio, ni en la cura. Los índices diarios confirman esto. Las condiciones habitacionales que impiden el aislamiento y la precariedad de los trabajos son solo dos de múltiples variables donde definitivamente el *todos* no aplica. Pero hay además otras dimensiones que lo relativizan. En la población con la que trabajo (migrantes procedentes de Bolivia que habitan una localidad cercana a la Ciudad de Buenos Aires), se suma a la desigualdad económica y de recursos frente a la enfermedad, el contexto de movilidad y la incertidumbre por el acceso a derechos por la condición de extranjería, altas tasas de informalidad laboral, obstáculos para mantener iniciativas económicas colectivas, aislamiento por el cierre de fronteras, y una larguísima lista de etcéteras. Se agregan, por supuesto, proyectos familiares migratorios desestructurados y sentimientos de angustia por la distancia con los seres queridos frente a la incertidumbre y temor generalizados.

No podemos evitar preguntarnos qué hubiera pasado si el virus, en vez de llegar del norte y en avión, hubiera sido introducido por las fronteras terrestres del sur desde las que ingresa generalmente la población latinoamericana que se desplaza hacia Argentina. ¿Qué frases hubiera despertado esto en el racismo larvado y encubierto, pero siempre dispuesto encontrar contextos propicios para hacerse manifiesto? De hecho, las frases no tardaron en aparecer. En innumerables situaciones se

ha registrado el recrudecimiento de expresiones racistas y xenofóbicas que culpan a los migrantes por la expansión del virus. La situación ha agravado tensiones preexistentes. Estas nunca desaparecieron, pero coexistían, por ejemplo, en el barrio donde trabajo, con un proceso previo de proximidad entre la colectividad boliviana y las autoridades locales que fue configurando un contexto de diálogo y encuentro donde la condición transnacional desafiaba formas excluyentes del nacionalismo, en muchas instituciones, también en las escuelas.

Revisar la facilidad con que se establece la culpa y las responsabilidades en los próximos distantes (como muchas veces resultan ser los migrantes latinoamericanos en los barrios de Buenos Aires) sostener y fortalecer las instancias de encuentro parecen condiciones necesarias para que mañana, cuando todo esto termine o la amenaza empiece a disiparse, el “*todos*” sea un sujeto imaginable de los complejos contextos que nos tocará vivir.

Lo que vendrá, los que vendrán: la generación de la pandemia o la pandemia y las generaciones

Si las generaciones se definen por experiencias comunes y la sensación de un destino más o menos compartidos, el COVID-19 nos ha hecho a todos, de alguna manera, parte de la misma generación: aquella que experimento por primera vez la dimensión planetaria del miedo al contagio, el aislamiento y la incertidumbre sobre el futuro próximo. También las bondades y costos de la información experta al día sobre temas científicos y técnicos que no manejamos con certeza, pero que pueblan los diálogos cotidianos donde muchos nos encontramos con nuestros hijos.

Sobre esa experiencia más o menos compartida nos estamos constituyendo como sujetos. Imaginamos que la misma será un tema de nuestros relatos de vida. Algún día contaremos a nuestros nietos narraciones que tendrán a la pandemia como un aspecto en común con las que harán a ellos nuestros hijos. Transmitiremos experiencias y saberes que seguramente en este punto coincidirán en muchos aspectos. Desde esta

transmisión la experiencia planetaria del temor al contagio y del encierro, ya no será inédita para las próximas generaciones.

Pero nuevamente, así como *todos* es y no es el sujeto de “nos salvamos” porque la desigualdad social y la procedencia nacional, hace vivir muchas y diversas pandemias, las edades de la vida hacen que la misma experiencia, no sea realmente la misma en muchos sentidos.

El encierro ha hecho que muchos tengamos mayor proximidad con las experiencias de nuestros hijos. Pero resulta evidente que no extrañamos lo mismo que ellos, que construimos formas de comprender lo que pasa desde claves comunes y distintas, que las estrategias son compartidas en algunos aspectos y diversas en muchos.

Es fundamental que nosotros, que tenemos la posibilidad de escribir sobre esto, no imaginemos (en una actitud siempre a mano de generalizar lo propio hoy tal vez reforzada por el encierro doméstico) que las situaciones que hoy viven nuestros hijos son generalizables a las experiencias sociales de otros. Porque muchos de esos otros, tal vez la mayoría de los niños y jóvenes de Argentina, han aprendido en estos días, semanas y meses, más que a recibir clases online, a generar nuevas formas de supervivencia en contextos muy dramáticos, donde tener o no tener clases, que la conexión se active o se caiga parecieran cuestiones muy lejanas a las prioridades y las urgencias. Pensar en *todos* implica hoy también reflexionar sobre el sentido de la escuela en escenarios que tal vez no para todos, pero si para muchos, se acercan a situaciones límite.

Las escuelas frente a la pandemia:
entre computadoras, bolsones de comida y centros
de emergencia. ¿Una escuela para algunos,
para muchos, para *todos*?

Ciertamente no es generalizable el sentido de la presencia y ausencia de la escuela en las vidas de niños y jóvenes de distintos barrios, clases sociales, procedencias nacionales y pertenencias étnicas. No lo son

tampoco, evidentemente, las posibilidades de encontrar espacios domésticos que se acomoden a los requerimientos de la escuela virtualizada, ni de acompañamiento y sostén familiar. En muchos contextos se instala la imagen épica de docentes heroicos y creativos, muy creativos reconvirtiéndose aceleradamente en maestros virtuales, sin duda los hay. Hace algunas semanas un video que fue objeto de gran debate mostraba maestros en distintos lugares armando su labor desde la virtualidad para afrontar la situación que “nos toca”. No mostraba, en cambio, docentes recibiendo y repartiendo comida o reconvirtiendo la escuela en una sala de atención sanitaria. Y esas son hoy situaciones tan o más frecuentes que maestros frente a una computadora conectados con sus alumnos. Donde trabajo, por caso (seguramente en muchos sentidos replicable en otras situaciones) estas escenas han pasado a ser la norma. También el relato de docentes que con angustia registran que con las clases y propuestas de actividades virtuales llegan a muchos, pero no a todos. Y el *todos* vuelve a diluirse como sujeto, y nos quedamos con “muchos” en el mejor de los casos, a veces solo con “algunos”.

El “muchos” nos tranquiliza, sin duda quedará en la memoria de la generación de la pandemia (que somos y no somos todos hoy) el recuerdo de un sistema educativo que se propuso llegar, que se reinventó para que las voces de los maestros se escucharan en las casas, en computadoras, celulares o como sea. Pero debe también quedar en la memoria que la situación hizo evidente, que muchas veces no se pudo, que no fue a *todos*. Porque el *todos* debe seguir siendo el universo de lo deseable en términos de igualdad y el sujeto con el que y para el que se planifica la inclusión. Porque también tenemos el convencimiento de que pensar en *todos* no solo como lo deseable sino también como lo posible es lo que podrá salvarnos de los virus y de muchas otras cosas.

Todos como sujeto de los proyectos educativos en tiempos de pandemia. Volviendo a la pregunta sobre la relación (¿necesariamente inversa?) entre igualdad y diversidad.

Posiblemente en muchos ámbitos y sin ninguna duda en educación la palabra *todos* tiene sentidos con los que debemos discutir. *Todos* nos recuerda al uso de nociones como civilización y nación. *Todos queremos ser parte de la civilización, todos deberíamos amar a nuestra nación*. Las escuelas han sido, históricamente dispositivos donde se instalaron estos discursos y asociaciones. Las poblaciones indígenas y migrantes fueron particularmente afectadas por el uso y abuso de estos presupuestos. La asociación tuvo sentidos contradictorios, al tiempo que integraba en lo común (y en ese punto igualaba), omitía, excluía y en ocasiones también destruía lo diverso.

En Argentina, la vuelta a la democracia se asoció a la proliferación de discursos y políticas que pusieron en debate ciertos presupuestos uniformizadores del sistema y legitimaron proyectos diferenciados. La tensión igualdad – diversidad se mantuvo vigente. Nunca dejamos de interrogarnos sobre la necesidad de no renunciar a lo común desde los proyectos diferenciados, y también sobre el riesgo de que los mismos se transformaran en formas de legitimar circuitos educativos fragmentados y desiguales. El largo y complejo derrotero de las políticas y propuestas denominadas de educación intercultural ilustra con claridad estos debates y tensiones.

La pregunta es qué sucede con esta tensión entre igualdad y diferencia en tiempos de pandemia y donde ubica la misma al *todos*. Pareciera, al menos por ahora, que la inclusión de voces diversas resulta difícil de integrar a las propuestas que se han ido generando desde el sistema y las escuelas. Nos preguntamos entonces ¿la virtualidad en la enseñanza necesariamente implica un reforzamiento de las propuestas uniformes? ¿o será más bien que los dispositivos tecnológicos sirven de excusa para reafirmar tendencias monoculturales no problematizadas en su matriz?

¿la urgencia sanitaria, alimentaria y también educativa hace de estos debates un tema menor?

Un *todos* estallado ¿y reconstituido? Cerrando y proyectando desde el *todos*... a pesar de todo

En tiempos de pandemia el *todos* se presenta como un sujeto deseable sobre el que parecen no haber dudas (y en varios sentidos y dimensiones en mi opinión no debería haberlas); pero el *todos* como siempre, sigue teniendo sentidos diversos y contradictorios. *Todos* parece el sujeto de un proyecto colectivo igualador que hoy debería traducirse en el cuidado conjunto. Pero *todos* también funciona como sujeto imaginario que sigue cubriendo y encubriendo y, en ese sentido debe ser permanente objeto de reflexión y vigilancia. En este punto, como investigadores en la pandemia, debemos mantener la capacidad de crítica y denuncia. Se impone no dejar de debatir y proyectar formas más abarcativas del *todos*, donde las diferencias generacionales, nacionales, étnicas (y muchas otras aquí no mencionadas) tengan un lugar, y sobre todo donde no se omita considerar que las condiciones de desigualdad que atraviesan estas diferencias, estallan el *todos*. Porque tenemos el convencimiento de que la amplitud y consistencia que hoy podamos darle al *todos*, sin duda será el marco desde el que nos reencontremos (o desencontremos) en los inciertos tiempos por venir.

La educación frente a la pandemia en el Perú

Desigualdades e invisibilidad persistentes

Patricia Ames*

En el Perú la opción por medidas drásticas de aislamiento social se inició relativamente temprano, y coincidió con el inicio del año escolar, que en la mayor parte del país inicia los primeros días de marzo. Así, el 16 de marzo se cerraron las fronteras, se suspendieron los vuelos y viajes terrestres interprovinciales, se cerraron escuelas y universidades, se estableció un toque de queda estricto y se restringió la movilidad interna en las ciudades. Las medidas, inicialmente propuestas por 15 días, se fueron extendiendo hasta el 30 de junio. Sin embargo, no lograron detener los altos niveles de contagio: si al 13 de marzo, al declararse el cierre de fronteras, solo se tenían registrados 13 casos de COVID-19, hacia fines

* Profesora del Departamento de Ciencias Sociales, sección Antropología. Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos.

de junio esta cifra llegaba a 279, 419 casos detectados y había cobrado la vida de 9,317 personas.

La educación en la pandemia: Aprendo en casa

Frente a una situación que amenazaba con prolongarse más de lo previsto, el Ministerio de Educación reaccionó rápidamente y en solo 3 semanas, el 6 de abril, se lanzó **Aprendo en casa**, un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e Internet, con el objetivo de que los estudiantes desarrollaran sus clases hasta que el servicio presencial pudiera restablecerse. A mediano y largo plazo se espera que los contenidos producidos sean un complemento a las clases presenciales.

El acceso a los contenidos de Aprendo en casa considera la zona en la que viven los usuarios. Así, para los estudiantes de la educación básica (primaria, inicial y secundaria) en las zonas urbanas el acceso al servicio es desde el canal del estado (TV Perú) o el portal web aprendoencasa.pe. En el caso de estudiantes con discapacidad, desde Radio Nacional u otra emisora regional o local y el portal aprendoencasa.pe. Para los estudiantes de primaria, inicial o secundaria de zonas rurales el acceso es también desde TV Perú, Radio Nacional u otra emisora regional o local (la programación está disponible en la web). Para los estudiantes hablantes de una lengua originaria, las clases se difunden en una radio designada regional o localmente. Los contenidos de la Educación Bilingüe Intercultural se transmiten en 9 lenguas originarias (en el Perú existen 47) únicamente por radio.

Las materiales educativos impresos que ya habían sido distribuidos a las escuelas, no han llegado a los hogares por las medidas de aislamiento y prevención del contagio, de manera que los estudiantes solo tienen acceso a los contenidos que se transmiten vía los medios mencionados.

El contenido que se transmite en Aprendo en Casa se produce desde el Ministerio de educación, la participación de los maestros es de acompañamiento a distancia con sus estudiantes vía diversos mecanismos

(WhatsApp, correo electrónico). Los maestros no pueden hacer clases presenciales aún en las localidades y pueblos que no presentan casos de contagio. Esta medida fue cuestionada por diversos pueblos indígenas donde no se han presentado casos y donde la falta de señal y conectividad impide acceder a los contenidos de Aprendo en casa, llevando a que en junio, el gobierno emitiera un decreto que permitiría, a partir de julio, retomar las clases presenciales en dichos casos, cumpliendo con diversos requisitos que hacen que en la práctica, sean pocas las escuelas que pueden cubrirlos. Las medidas preventivas son comprensibles si consideramos que muchos docentes no viven en los pueblos en los que enseñan, y que su tránsito entre su ciudad de origen y la escuela en la que trabajan puede acarrear contagios.

Al mismo tiempo, es comprensible la preocupación de padres y madres rurales e indígenas. Las desigualdades en la conectividad son muy grandes en el Perú. En el primer trimestre del 2020, justo antes del inicio de la pandemia, aunque un 93,3% de hogares peruanos tenían un teléfono móvil, solo 36% tenía una computadora. La presencia de la televisión (80,8%) y la radio (74,4%) es alta, pero las diferencias por zona de residencia son muy grandes especialmente en lo que se refiere a tenencia de computadoras, televisión y acceso a internet: Así, en zonas rurales se mantiene una alta cobertura de telefonía móvil (85%) y radio (75,8%), pero hay mucho menor acceso a televisión (48.5%), computadoras (7.5%) y conexión a internet (5.9%).

Las grandes brechas en la conectividad del país no son nuevas, se conocen hace mucho tiempo. Aunque se han dado diversas iniciativas en el ámbito educativo para acercar la tecnología a las escuelas (ver Trinidad 2005, Ames 2014), se encuentra una clara falta de continuidad en dichas políticas, a diferencia de otros países de la región que han ido construyendo y renovando diversas alternativas tecnológicas de apoyo a la educación. La última gran apuesta de llevar tecnología a las escuelas (el proyecto OLPC) revelaba un diseño parcial e incompleto de dotación que dispositivos, que no consideraba la integralidad que las intervenciones tecnológicas requieren, incluyendo servicios de capacitación docente y mantenimiento de equipos. Por último, se impuso la prevalencia

de una racionalidad de costo beneficio por unidad-alumno que vuelve muy “cara” la inversión en los lugares que más lo requieren: los poblados rurales e indígenas, aquellos más pequeños y alejados, sin conectividad, y hoy, una vez más, los más vulnerables a ser excluidos del acceso a la educación.

La invisibilidad de los pueblos indígenas y rurales

El acceso a la educación se da en un marco más amplio que es necesario no perder de vista. En la situación de emergencia nacional, la atención a las comunidades rurales y los pueblos indígenas ha sido tardía e insuficiente, cuando no las ha puesto en peligro de contraer el virus. La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) ha dado alertas desde un inicio sobre los peligros de la expansión del COVID-19 en la Amazonia, cuya red de atención sanitaria es muy limitada y puede replicar situaciones de epidemias que en el pasado diezmaron a las poblaciones indígenas.

Las acciones generales del gobierno no consideraron desde un inicio las particularidades y vulnerabilidades de dicha población, ni entablaron coordinaciones con sus principales organizaciones a pesar de que el Estado peruano es signatario del convenio 169. Recién 56 días después de declarada la emergencia, y tras la presión de las organizaciones indígenas, la Defensoría del Pueblo, y colectivos profesionales, entre otros, se destinaron recursos específicos para medidas de atención a los pueblos indígenas. Diversas instancias han propuesto planes de acción intersectoriales e interculturales para enfrentar la pandemia, los cuales han requerido demasiado tiempo para su aprobación, cuestionando la idea misma de “emergencia” (Chirif 2020, Lazo y Rodríguez 2020). Más aún, se reclama un mayor diálogo con las organizaciones indígenas para evitar medidas generales que sean contraproducentes para los pueblos indígenas.

En efecto, algunas medidas genéricas actuaban como vectores de contagio (Lazo y Rodríguez 2020), como el otorgamiento de un bono monetario

que debía cobrarse en agencias bancarias, de manera que los pobladores indígenas debían trasladarse de sus comunidades a las ciudades capitales corriendo el peligro de contagiarse y propagar el virus en sus comunidades. AIDSESEP ha propuesto mas bien que la ayuda para dichas poblaciones se distribuya en forma de víveres y material de limpieza en lugar de dinero, siguiendo protocolos de bioseguridad. Esta ayuda resulta necesaria pues la seguridad alimentaria de dichos pueblos está comprometida desde hace mucho tiempo, dependen del consumo de víveres que se adquieren en las ciudades, y que se obtenían gracias a trabajos eventuales y migración temporal, que al paralizarse pro las medidas de aislamiento social, ponen en peligro su sobrevivencia.

Justamente la migración temporal como estrategia de sobrevivencia que vincula campo y ciudad hace décadas, también en las comunidades rurales andinas (Diez 2014), generó el fenómeno conocido como “los caminantes”: ante la falta de trabajo en las ciudades y las medidas de inamovilidad, miles de familias empezaron a retornar a sus comunidades de origen, caminando durante días. Ello las pone en riesgo y pone en riesgo asimismo a sus comunidades, ya que pueden constituirse en vectores de contagio. Para evitarlo es necesario implementar medidas de cuarentena en los lugares de llegada y promover una mayor información y participación local. Como en la Amazonia, en los Andes hay una importante tradición organizativa que no se ha tomado en cuenta para hacer frente a la pandemia y que podría contribuir a identificar soluciones locales, máxime cuando también en este caso, los servicios de salud son insuficientes y los traslados de urgencia muy difíciles, lo que puede costar la vida de muchos pobladores rurales.

Es en este escenario vulnerable y poco atendido y comprendido aún por el Estado donde debemos situar la acción educativa. Las imágenes de familias andinas caminando algunas horas en busca de señal para que sus hijos puedan conectarse con el programa Aprendo en casa nos muestran los limites del mismo y las profundas brechas pre-existentes para atender la educación de estas poblaciones. Como cada vez es más evidente, la pandemia no crea, sino mas bien revela y profundiza las profundas

desigualdades en las oportunidades educativas de niños y niñas indígenas y rurales, haciéndolas más visibles en la crisis que produce.

¿El regreso de lo público? Movimiento de salida de la educación privada

Los contextos urbanos, donde también habitan migrantes andinos e indígenas amazónicos, también se han visto severamente afectados por la pandemia, registrándose en ellos los mayores niveles de contagio. Para muchos la migración obedece no solo a razones económicas (búsqueda de ingresos) sino también educativas (acceso a más y mejor educación para sus hijos). Este profundo deseo de acceso a la educación ha sido bien identificado y aprovechado por un relativamente nuevo mercado educativo. En efecto, la educación privada en el Perú se ha venido expandiendo cada vez más en los últimos 25 años como parte de una política de la privatización de los servicios sociales, especialmente a partir del Decreto 886 (aprobado en 1996) que fomenta la iniciativa privada en la educación y permite los fines de lucro en dicha actividad. En la actualidad, 26% de la matrícula nacional está en colegios privados, pero ese porcentaje es mayor al 50% en Lima Metropolitana y alcanza niveles similares en varias ciudades importantes. 63% de las instituciones educativas privadas son colegios de bajo costo, es decir dirigidos a sectores de bajos ingresos (Balarin 2017).

Los hogares peruanos han sido duramente golpeados por la crisis económica desatada por la pandemia: solo en Lima y en apenas dos meses, se han perdido el 48% de los empleos y un número considerable de empresas se ha acogido a la suspensión perfecta de labores, que permite mantener al trabajador sin sueldo hasta por tres meses, a fin de evitar el despido. Si a ello unimos que el 70% del empleo es en el sector informal y que muchas actividades se basan en el ingreso cotidiano, podemos concluir que los ingresos familiares se han contraído significativamente. Por ello, estas familias están optando por sacar a sus hijos e hijas de las escuelas privadas, muchas de las cuales, especialmente las de bajo costo, no tienen la infraestructura necesaria para ofrecer una educación a

distancia. Se han registrado 110,000 solicitudes de traslado de colegios privados a colegios públicos al cierre de la primera convocatoria para dicho proceso (22 de mayo) según informó el Ministro de Educación, pero se prevé abrir una nueva convocatoria. Esto implica grandes retos en la capacidad del sistema público para atender a estos estudiantes, pero también una oportunidad de revertir la tendencia privatizadora en la educación.

Los próximos meses

Además de la pérdida del empleo urbano, la paralización de actividades como el turismo y la venta de artesanías, así como el comercio y diversos empleos eventuales en las ciudades afectará duramente a las familias indígenas y rurales, que aunque busquen refugio en sus comunidades, verán mermados sus ingresos. Así, en escenarios tanto urbanos como rurales se avecinan tiempos de pobreza y preocupa en particular su impacto en los niveles de nutrición infantil que habían logrado mejorar en los últimos años. Resulta por ello fundamental reforzar los esquemas de apoyo alimentario: el programa nacional de alimentación escolar Qali Warma se ha retomado aunque las escuelas estén cerradas, repartiendo los víveres a las familias, como una estrategia en este sentido.

Las brechas de acceso a tecnología, equipamiento y conectividad en las zonas rurales han mostrado los límites a los que se enfrenta el programa Aprendo en casa y han llevado a la compra de una dotación de tablets educativas a ser distribuidas en las zonas más vulnerables. Las experiencias anteriores de dotación de dispositivos nos han enseñado que los dispositivos por sí solos no garantizan una buena educación. Esperemos haber aprendido de ellas y que esta medida se implemente de manera más integral y como parte de un paquete de recuperación de las escuelas rurales e indígenas por mucho tiempo olvidadas, de modo que contribuya a superar no sólo la situación de actual emergencia, sino la desigualdad de más larga data.

REFERENCIAS

- Ames, Patricia (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana De Investigación Educativa* (6), 145-172
- Balarín, María. (2017) La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú. Lima: GRADE
- Chirif, Alberto (2020). Control comunal vs desconcierto estatal. En: <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/25/05/2020/control-comunal-vs-desconcierto-estatal>
- Diez, Alejandro. (2014) Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. En: Diez, Alejandro., E. Raez y R. Fort (eds) *Sepia XV: Perú: el problema agrario en debate*. (pp. 19 - 85). Lima: Sepia.
- Lazo, Rodrigo y Carolina Rodríguez (2020) El principal vector de la COVID-19 en la Amazonia es el estado. Ojo Público. En: <https://ojo-publico.com/1808/el-principal-vector-de-la-covid-19-en-la-amazonia-es-el-estado?fbclid=IwAR-0KW0k8lG7pzJRn5BruNxxj3kWFVDx-h2iEPz4kmsJAZhnnbvbz6Bw86VBqg>
- Trinidad, Rocío. (2005) *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado*. Lima: IEP

La pandemia Covid 19 y el monoculturalismo el Chile

Elisa Loncon*

Los indígenas en Chile lo conforman once pueblos entre ellos: aimara, quechua, likan antay, colla, diaguita, rapanui, mapuche, selknam, kawesqar, yagan y afrodescendientes, constituyen una población total de 2.185.792 habitantes, (12,8%) según el censo la población nacional (CENSO, 2017), de ellos el pueblo mapuche es el más numeroso, su población es de 1.745.147 (79,8%). La pandemia del Covid19 ha dejado al descubierto la pobreza que afecta a los pueblos y la falta de garantía de los derechos fundamentales y colectivos por parte de las políticas del Estado, mostrando un retroceso al monoculturalismo, como si tratara de fines del siglo pasado; simplemente no hay políticas interculturales en marcha.

La situación de pobreza y marginalidad se expresa en los indicadores de morbi mortalidad que en el caso de pueblo mapuche es mayor que el

* Universidad de Santiago. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad". elisa.loncon@usach.cl

resto de la población nacional en enfermedades transmisibles (respiratorias, infecto contagiosas en general) y no transmisibles (salud mental, enfermedades cardiovasculares y violencia). Si a eso sumamos el hecho que la pobreza en la población indígena en general alcanza un 14.5%, mientras en no indígenas un 8%, brecha que aumenta en el caso de la pobreza multidimensional, que vincula a la población indígena con un 30.2% respecto de un 19.7% de la población no indígena (Casen, 2017). En este contexto la población mapuche y demás pueblos indígenas son de alto riesgo frente al Covid 19. Lamentablemente, Chile aún no desagrega los datos Covid por pueblos indígenas, al punto de no saber cuántas personas indígenas están contagiadas y cuántas han fallecido a causa de virus (Loncon, 2020). Se han conocido algunos casos de contagios masivos como el que afectó a la población mapuche pewenche de la pre cordillera del Alto Bío-Bío, y que alcanzó 158 personas (agencia de noticias.org, 2020). El contagio fue provocado por trabajadores temporeros, jefes de familia pewenche que laboraban en el trabajo agrícola, y al retornar a sus comunidades en el mes de mayo portaron el virus a sus familias. Este contagio alcanzó la tasa más alta de incidencia, con un riesgo de 206,6 casos por cada 10 mil habitantes. Cabe señalar que se trata de una población dispersa rural, con dificultad de acceso, con pobreza de ingreso, escasa comunicación y equipos de salud sin los recursos suficientes para hacer aislamiento de casos y contención efectiva. La situación ha sido controlada dejando una persona fallecida. El abordaje participativo y culturalmente pertinente de la salud con las poblaciones indígenas en Chile está respaldado por una serie de normativas internas y convenios internacionales ratificados por Chile, que no se están tomando el cuenta a la hora de planificar la atención de salud; entre ellos el Convenio 169 de la OIT y en particular su artículo 25, que expresa lineamientos para que los pueblos indígenas sean partícipes y partes cooperantes de las decisiones en materia de servicios de salud, administración y prestación de servicios atendiendo y respetando sus tradiciones y culturas. En esta dirección la legislación nacional y normativa ministerial respalda ampliamente la pertinencia cultural de la salud indígena frente a un eventual colapso del sistema sanitario, como lo establece la Ley 20.584 (2012), que Regula los Derechos y los Deberes que tienen las Personas en relación

con acciones vinculadas a su atención de salud, y la Ley de Autoridad Sanitaria N° 19.937” (2004), en su art. 4, establece que “El Ministerio de Salud tendrá, entre otras, las siguientes funciones: N° 16 *“Formular políticas que permitan incorporar un enfoque de salud intercultural en los programas de salud en aquellas comunas con alta concentración indígena”*. Sin embargo, nada de ello ha ocurrido.

Respecto a la situación educativa. En el año 2009 la Ley General de Educación (LGE) por primera vez reconoció la EIB para los indígenas, desde el año 2010 la EIB se implementa como una asignatura de lengua indígena por uno o dos periodos de clases semanales, lo que equivale a cuatro horas pedagógicas; se enseñan las lenguas con mayor cantidad de hablantes, estas son el aymara, quechua, rapanui y mapuzugun. La implementación de esta ley establece límites para la enseñanza de la lengua, según decreto 280 (MINEDUC, 2009) su implementación debe considerar la presencia superior al 20% de estudiantes indígenas en la sala de clases, para el primero ciclo (1º y 2º y 3º y 4º año básico) posteriormente, las exigencias porcentuales aumentan hasta exigir la presencia del 50% de estudiantes indígenas para 7º y 8º año básico. El año 2016 La población escolar indígena que curso la asignatura fue de 67.497, es decir el 24,50% del total de estudiantes indígenas (MINEDUC, 2017). La exigencia respecto a los porcentajes de presencia indígena no refleja la realidad ni la dispersión de la población indígena en el territorio, sobre todo en los grandes centros urbanos. La mayor población indígena y mapuche en particular se encuentra en la Región Metropolitana de Santiago, con un total de 614.881 mapuche aunque el ninguna de las escuela existentes los mapuche alcanzan el porcentaje contemplado por la ley, por cuanto, no se implementa la EIB. En La Araucanía, región históricamente mapuche viven casi 300 mil personas mapuche, y es en esta región principalmente el las zonas de mayor ruralidad donde se concentran las escuelas con asignaturas de lengua mapuzugun.

A partir del año 2010 también se inició la implementación del Decreto 170 sobre educación especial para atender en el sistema a las y los niños que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE). El año 2018 la población escolar indígena alcanzó un total de 233.925 estudiantes, de ellos

197.961 son mapuche, mientras que la población escolar total en Chile fue de 3.582.351. En este periodo fueron diagnosticados con NEE 39.345 estudiantes indígenas, ello corresponde al 17% del total de la población y 35.028 estudiantes mapuche, es decir el 18% de los estudiantes mapuche, cifras muy elevadas si se compara con el 10% de los estudiantes no indígena que tienen el mismo diagnóstico, un total de 324.784.

El artículo 33 del Decreto 170, describe como criterios de diagnósticos para trastorno de lenguaje, rasgos que son parte de lo que se evidenciaría en una situación de bilingüismo, como vemos:

- i. Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.
- ii. Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.

De este modo, vemos que el Decreto 170 no permite la presencia de estudiantes bilingües, o que se encuentren en la adquisición de dos o más lenguas, como niños normales o diversos; lamentablemente tampoco indica que el bilingüismo no es una enfermedad. Entre los estudiantes indígenas NEE hay niños bilingües o el proceso de serlo y que además asisten a escuelas con programa de EIB. En el programa de integración los estudiantes con problemas de lenguaje son corregidos por fonodólogos, profesores de educación especial y por otros profesionales no indígenas y no conocedores del idioma ni de la cultura de los niños, debido a que las universidades tampoco forman profesionales con perfil intercultural y bilingüe. Las pruebas aplicadas para diagnosticar a los estudiantes no son culturalmente pertinentes, examinan el dominio de lógicas y conocimientos urbanos y no de los territorios indígenas. Por otro lado, el sistema incentiva la atención de las NEE mediante la inyección de recursos estatales, mientras más alumnos NEE presenten las escuelas mayor subvención escolar reciben por alumnos, recursos que la

escuela destina a los profesionales no docentes especialistas en NEE. Los hallazgos que aquí se presentan son parte de una investigación mayor del Proyecto Fondecyt N° 11180108 (2019-2021).

La Pandemia del COVID 19 llegó a inicio del año escolar 2020 en Chile, en la segunda semana de marzo, desde entonces ningún estudiante del país, de ningún nivel educativo asiste a clases presenciales. El Ministerio de Educación ha implementado la educación a distancia vía aprendizaje en línea y las posibilidades de llevar la educación a los hogares depende fundamentalmente de la conectividad.

La Región de la Araucanía es una de las que tiene mayor presencia de escuela de EIB, y como ya se comentó es la región más pobre de Chile. También lidera el índice de desconexión en el país, según cifras del Ministerio de Desarrollo Social de 2019, en ella 136 sectores de los 632 localidades distribuidas en 170 comunas del país no poseen acceso a internet, le sigue la Región de Los Lagos con 107, otra zona mapuche reconocida por su desconexión; es obvio que no se está impartiendo educación durante el confinamiento por la pandemia, que ya lleva más de 100 días; y esto repercutirá también en la educación escolar de los niños indígenas.

Otro ejemplo paradigmático de la monoculturalización de la educación durante la pandemia lo constituye una capsula lanzada por el Ministerio de Educación Chile, denominada “La Huella de Chile”, que pertenece al Programa de Aprendizaje en Línea (MINEDUC, 2020). En este se habla de Cristina Calderón, sabia mujer del pueblo yagan que ha trabajado toda su vida por la mantención de su cultura y lengua, al respecto señala:

Les voy a contar sobre un pueblo nómada, que **vivía** al Sur del mundo, en las costas de Tierra del Fuego y Cabo de Hornos... Cristina Calderón quién a sus 91 años, **aun recuerda** como fue crecer en una comunidad **yagana** tradicional. Cristina es la **última** persona del planeta que habla lengua **yamana** y es testimonio viviente de la cultura de sus antepasados.

...Los yaganes **tenían** muchos rituales como bailes, cantos y ceremonias de cuerpos pintados que realizaban alrededor del fuego, mientras los ancianos **transmitían** su sabiduría a los más jóvenes.

...Cristina nos recuerda que ser chilenos también significa ser yagan, diaguita, aymara, rapa nui y araucano¹

El párrafo nos asombra porque desconoce por completo los derechos, conocimientos y valores del pueblo yaganen tanto pueblo vivo, como se analiza en el cuadro:

Cuadro: Análisis de capsula las Huellas de Chile, referida a Cristina Calderón

Derechos	Conocimientos	Valores
<ul style="list-style-type: none"> - No se mencionan los derechos colectivos y niega al pueblo yagan su existencia reconocida por la Ley indígena) - La afirmación “la última persona de lengua yamana” -No refleja la realidad del pueblo yagan que vive en la isla Navarino, que tiene una población bilingüe con uso pasivo de la lengua indígena que tiene educadores que enseñan la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se habla del pasado no del presente. Usa verbos en pasado (vivían, tenía, transmitían) - No se le reconoce por su nombre Yagan, sino por el apodo colonizado yamana. - No hace referencia a los procesos coloniales que disminuyeron al pueblo y nada habla de la historia colonial que exterminó a la mayoría de la población para dar ingreso a las estancias de ovejas en Tierra del Fuego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aflora folclorización de sus prácticas espirituales al hablar de (rituales, bailes, cantos), sin referirse al pensamiento niespiritualidad yagan. -Cristina no es la última de su pueblo y vive el un contexto comunitario que no se menciona. - La capsula habla de la nieta de Cristina. Ella es poeta, escritora y lingüista, pero nada se dice de ello.

Fuente: propia, 2020.

El cuadro muestra la típica forma como la escuela se ha referido a los pueblos originarios sin un programa de educación intercultural bilingüe. No se habla de derechos, nada de los epistemes propios, y la ausencia de los contextos socio históricos conduce a la folclorización y exotización de la cultura y del pueblo; el texto esta completo el español, como si las lenguas indígenas no existieran. En el pueblo yagan hay más hablantes y la lengua tiene registrada su gramática de manera que también la lengua

¹ En <https://www.youtube.com/watch?v=hJLW5c8kadg>, consultado 01/07/20.

puede ser escrita. Esto es lo único que ofrece el Ministerio de Educación, no hay ninguna orientación para seguir trabajando la asignatura de lengua indígena, de modo que las y los niños no están llevando la asignatura durante la pandemia.

La situación de las escuelas en la ciudad no varía de la antes descrita; además, se suma un segundo problema, el educador tradicional que implementaba la asignatura de lengua indígena no fue contratado para que pueda continuar trabajando, entonces no hay quien desarrolle la asignatura desde las plataformas virtuales.

A nivel social, toda la comunicación entre la gente de la ciudad es vía online y en el tema indígena a diario se observan diferentes programas referidos a los pueblos en las redes sociales, los que son promovidos por los propios indígenas; entre ellos hay conciertos de música, recitales poéticos, programas de radio en mapuzugun; además hay conversatorios temáticos. Desde el 21 de junio a la fecha se han realizado varias transmisiones por plataformas virtuales en torno a la recepción del nuevo ciclo; los pueblos indígenas del sur reciben el retorno de ciclo de un año con el solsticio de invierno, Wvñol Xipantv 'retorno del año' en mapuzugun. Estas iniciativas han sido llevadas por diferentes actores, por organizaciones indígenas, colectivos, académicos de universidades, profesores y educadores; todo lo cual ha permitido reposicionar el debate epistémico sobre el tiempo y el espacio y su significado en un diálogo intercultural, conectando diferentes audiencias remotas entre diferentes regiones, y no sólo entre indígenas incluyendo auditores de otros países.

En los pueblos indígenas, la categoría tiempo se articula con el ciclo de la naturaleza y el calendario agrícola. El tiempo es cíclico y el año nuevo se inicia con la entrada del invierno, época en que según los saberes originarios, la lluvia se encarga de purificar y dar energías a la tierra para volver a iniciar el ciclo del brote de la siembra, y la naturaleza el general.

La política pública del gobierno contra el COVID-19 se ha centrado en la enfermedad, en lo biológico, se han preparado los hospitales con cama UCI, las ciudades se han puesto en cuarentenas. Por su parte, los mapuche

han generado sus propias formas de protección frente a la pandemia, han establecido barreras sanitarias, cuidados y de autocuidados, intercambios de alimentos y de productos agrícolas, ceremonias de limpieza y de fortalecimiento espiritual. Han dispuesto de su capital cultural de conocimientos para prepararse contra lo peor que pueda venir, porque lo peor está por venir según los sabios. Antes que el COVID-19 llegara, la crisis ya había sido leída a través de signos de la naturaleza (no como la pandemia sino como dificultades para continuar la vida) entre ellos, floreció la kila, se secó el koliwe en la mata (arbustos nativos de Chile), hubo un eclipse y viene otro. Cuando la naturaleza muestra estos signos hay que prepararse para lo peor, eso está en la memoria mapuche. En el plano espiritual los/las machi (chaman) también han anunciado tiempos difíciles; es decir, todos estos recursos de conocimientos están activos y operando en la sociedad mapuche en la actualidad. En esa dirección la gente ha activado la memoria de la sobrevivencia, hicieron siembras tempranas, se ha reactivado la economía mapuche de subsistencia donde todos trabajan, cuidan, intercambian, producen, en las comunidades que pueden hacerlo, las que todavía tienen tierra y agua.

Como se observa la monoculturalidad de la política estatal chilena viene de antes de la pandemia, los pueblos indígenas en Chile no son reconocidos constitucionalmente, las lenguas indígenas ni los hablantes gozan de reconocimientos; la pandemia ha desenmascarado el sistema y modelo económico cultural del Estado.

Resistir la pandemia requiere de un abordaje integral no sólo atender lo biológico, es ahí donde las comunidades pueden aportar para la mejor vida desde sus saberes, memorias, lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Noticias. Territorio mapuche pehuenche registra mayor cantidad de contagios por habitantes en Bío Bío [en línea] 26 junio, 2020 <<https://www.agenciadenoticias.org/territorio-mapuche-pehuenche-registra-mayor-cantidad-de-contagios-por-habitantes-en-biobio/>> [consultado el 1 de julio de 2020]
- CENSO, 2017. 3 Ministerio de Salud (MINSAL) (2013) Perfil epidemiológico de la población mapuche residente en las áreas de cobertura de los Servicio de Salud de Chiloé y de Reloncaví. Serie Análisis de Situación de Salud de los Pueblos Indígenas de Chile 10. Ministerio de Salud. Santiago, Chile.
- Cooperativa.cl. Informe revela que 632 localidades del país no tienen acceso a internet [en línea]. Periodista Digital, 03 de Abril de 2019 <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/regiones/informe-revela-que-632-localidades-del-pais-no-tienen-acceso-a-internet/2019-04-03/160517.html> [consultado el 1 de julio de 2020]
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN, 2017.
- Ley 20.584 Derechos y deberes de los pacientes. Ministerio de Salud, 13 de abril, 2012, Santiago de Chile
- Ley 20.370. Ley General de Educación (LGE). Ministerio de Educación, 12, 09, 2009, Santiago de Chile
- Loncon, Elisa [en línea] la importancia de los mayores en las culturas originarias y la vulneración acrecentada por las políticas monocultural de los estados, 26, 05, 2020 <<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2020/05/26/la-importancia-de-los-mayores-en-las-culturas-originarias-y-la-vulneracion-acrecentada-por-la-politica-monocultural-de-los-estados/>>[consultado el 1 de julio de 2020]
- FondecytN°11180108 ‘Terminología mapuche del ámbito pedagógico: estudio de los neologismos desde las perspectivas lingüística, cultural y política.
- Ministerio de Educación de Chile. Cristina Calderón, La Huella de Chile [Video] Santiago de Chile, 2020 <<https://www.youtube.com/watch?v=hJLW5c8kadg>> [consultado el 1 de julio de 2020]
- Mineduc. Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 – 2016. <<http://peib.mineduc.cl/recursos/programa-de-educacion-intercultural-bilingue-2010-2016/>> [consultado el 1 de julio de 2020]



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 2 · Julio 2020

