



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA)

Ana Carolina Hecht

Noelia Enriz

Mariana García Palacios

Presentación

Desde mediados de marzo en Argentina nos hemos visto desbordados y desbordadas por la compleja situación sanitaria que supone habitar una pandemia. Nos llegan mensajes diversos acerca de las formas de contagio, de las consecuencias para las poblaciones más vulnerables, de los lugares más peligrosos; de modo que todo redundaba en construir al hogar como el único lugar preservado para la salubridad. El eslogan de las campañas publicitarias preventivas en todo lo referido a la salud de la población es “quedate en casa”. De ese modo, es el hogar el nodo desde el cual sucede todo: es la sede de las clases virtuales de los niños y las niñas, de las clases que impartimos como docentes, de las reuniones de trabajo, de las consultas médicas y profesionales, de los encuentros sociales virtuales, de festejos familiares vía redes sociales etc. Es un hogar que ha extendido sus límites, hoy más que nunca, mediante la tecnología *online*. Es decir, que se ha exacerbado el recurso a la comunicación virtual y nuevamente se han desdibujado los límites entre interior y exterior, entre lo público y lo privado. Mientras se construye una frontera más fuerte con el exterior (territorio de contagios y peligros), este interior blindado se muestra muy frecuentemente.

En el campo educativo, advertimos una gran cantidad de cambios e impactos que las respuestas a la pandemia están generando, pero sin dudas la variable central de todos ellos se resume en que las desigualdades del sistema educativo volvieron a quedar subrayadas con este particular escenario. Por lo tanto, no se puede naturalizar este hecho y por eso son muchos los interrogantes que pueden volver a abordarse en este contexto, sobre todo por quienes venimos investigando y reflexionando en espacios educativos interculturales. Entre otras cuestiones, nos preguntamos: ¿Cómo se reformula la relación familias-niños-niñas-escuelas? ¿Qué sucede con las nuevas tecnologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo impactan estos cambios en contextos de profunda desigualdad como es el caso de los pueblos indígenas? ¿Qué lugar le cabe a los y las docentes en contextos de diversidad étnica y lingüística, así como a los y las estudiantes indígenas? La situación de la pandemia acarreó grandes desafíos para todos y todas. En este escrito nos interesa reflexionar sobre algunas inquietudes, que sabemos no tienen una única respuesta, pero más allá de las respuestas nos interesa abrir el debate y la discusión. Para ello, en este escrito retomamos información proveniente de revelaciones oficiales, así como de material revelado de primera mano por nosotras. A continuación, iremos sistematizando algunas ideas, pero antes presentaremos brevemente nuestra estrategia de investigación.

Las reflexiones en el campo de la educación las efectuamos desde un abordaje antropológico, en el cual la aproximación metodológica basada en la etnografía es central. Desde hace casi dos décadas desarrollamos nuestras investigaciones con dos pueblos indígenas del noreste de Argentina: los toba/qom en la provincia del Chaco y los mbyá-guaraní en Misiones. En estos años de experiencias compartidas en el campo hemos, como parte de la observación participante, trabajado en escuelas, convivido con las familias, las acompañamos en viajes de visita, entre muchas otras actividades.

A pesar del contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y que residimos en Buenos Aires, nos propusimos repensar los modos de mantener un contacto fluido con estas poblaciones. Nos parecía importante repensar los modos de vincularnos para poder tener un registro del impacto de esta situación para estos pueblos. Por lo tanto, para continuar en contacto con las comunidades partimos de diálogos con sus referentes a través de *whatsapp*. Esta metodología ha sido viable gracias a los lazos del trabajo de campo que desarrollamos desde hace décadas en las regiones, lo cual hizo factible tener una comunicación fluida pese a los estreñimientos del momento.

¿Qué significa ir a la escuela?

Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se distribuyen a lo largo del país en aquellas provincias que implementan esta política, que son las que lo consideran necesario por el reconocimiento de la presencia de población indígena. Las aulas de EIB tienen que cumplir con una cuota de niños y niñas indígenas (en algunas provincias es el 70% u 80% de la matrícula escolar). Esta modalidad educativa sucede en contextos materiales de gran desigualdad y extrema pobreza.

Por otro lado, Argentina desarrolló un programa nacional de entrega de *netbooks* llamado “Conectar igualdad” que funcionó regularmente entre los años 2010 y 2014. Hasta mediados de 2015 el programa había entregado 5 millones de computadoras y fortaleció a los niños, niñas y jóvenes en el uso de equipos tecnológicos. Luego fue discontinuado y las *netbooks* que llegaron a circular quedaron en manos de quienes las recibieron. Por tanto, el paso de la modalidad presencial a la virtualidad llega luego de 4 años de falta de entrega de equipamientos, en instituciones que tampoco tuvieron desarrollo de laboratorios informáticos.

Ahora sí, comencemos con una de las múltiples preguntas: ¿Ir a la escuela es “hacer tarea”? ¿Es trabajar solamente con un lápiz, un papel o una computadora? ¿Es “recibir conocimiento”?

En Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación, en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el ASPO como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19 (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). De ese modo, todas las instituciones educativas de todos los niveles se cerraron y el dictado de clases pasó a “modalidad de educación virtual/a distancia”. Así, se inició el proceso de “continuidad pedagógica”, que implicó el cierre de las escuelas y el inicio de un proceso de sostenimiento virtual del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas, los y las docentes y los aprendizajes. Así se plasmó en el lema del Ministerio de Educación de la Nación (ARG) que desde ese momento a esta parte es “Seguimos educando”, dando cuenta de que el cierre de las escuelas no conlleva claudicar con el derecho a la educación, al menos en el sentido de los contenidos a impartir.

Las escuelas solo abren sus puertas, en el mejor de los casos, para repartir bolsones de comida y a lo sumo distribuir alguno de los cuadernillos diseñados por el Ministerio de Educación con tareas. También se han dispuesto programas de radio y televisión para dar cierta continuidad en lo escolar. A su vez, gran cantidad de materiales y recursos se han colocado en la página web del Ministerio de Educación de la Nación, distribuidos por niveles educativos y orientados por asignaturas escolares. Un complemento de los cuadernillos es el material de “Recreo” que presenta actividades lúdicas y/o de contenidos que la currícula incorpora con otras sistematizaciones. A su vez, las distintas jurisdicciones provinciales han desarrollado estrategias propias, en algunos casos complementarias a los materiales nacionales. Si bien los esfuerzos son muchos, las dudas también.

La ausencia física de niñas, niños y docentes en las escuelas se ha resuelto en muy diversas latitudes de un modo muy similar: utilizando mediaciones virtuales. En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación (2020) presentó en julio los resultados preliminares de su evaluación de este proceso del pase a virtualidad de la educación a nivel nacional. Los datos muestran que a la hora de comunicarse con las y los estudiantes, las escuelas recurren a una amplia variedad de medios: llamadas y mensajes por teléfono celular y fijo, uso del correo electrónico, plataformas educativas y de reuniones virtuales, redes sociales, radios comunitarias, entre otros. También, como ya mencionamos, se pusieron en juego en las propuestas de continuidad pedagógica

otros materiales de la serie *Seguimos Educando*, tal el caso de los programas de TV o radio. Más allá de esta variedad de estrategias disponibles, según los datos del Ministerio de Educación de la Nación, los medios de comunicación más utilizados en los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) son: en primer lugar, los mensajes de texto por teléfono celular a través de SMS, *WhatsApp* etc. (91% en el nivel inicial y 90% en el primario y secundario). En segundo lugar, las llamadas por teléfono celular (67% en el nivel inicial, 69% en el primario y un 70% en el secundario). En tercer lugar, se registra el uso del correo electrónico al igual que plataformas de reuniones virtuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Es decir, frente a una oferta homogeneizadora y universalista por parte de los ministerios, las acciones más desarrolladas por los efectores del sistema son particularizadas. La oferta generada desde los entes gubernamentales ha sido apropiada de un modo muy dispar y en cambio miles de docentes han generado sus propias estrategias, materiales y secuencias didácticas. El objetivo último de continuidad se mantuvo en el horizonte, pero las estrategias para llegar a esa meta han sido de lo más diversas.

Según el informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020), la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica por parte de las escuelas se ha visto afectada por toda una serie de dificultades, tal como señalan los equipos directivos encuestados. Los datos analizados el 95% de los equipos directivos indican que la falta y los problemas de conectividad a Internet, así como las dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos electrónicos, estarían afectando su trabajo y el de los y las docentes de las escuelas en general. Esto también fue relevado por nosotras mismas en un informe para la Red de Derechos Humanos que forma parte de las Redes de Investigaciones Orientadas a la Solución de Problemas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RIOSP de CONICET), sobre la situación socioeducativa en Misiones y Chaco (Aliata et al, 2020). Esta situación, sin duda, adquiere relevancia en tanto la conectividad y los equipamientos tecnológicos se tornan indispensables para lograr la implementación efectiva de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales. Por otra parte, los datos analizados expresan importantes desigualdades entre las escuelas de gestión estatal y de gestión privada, y entre las urbanas y rurales, sobre todo en lo que refiere al acceso a Internet.

¿Qué ofrece la virtualidad?

Los resultados que deja este informe del proceso de continuidad pedagógica reflejan las heterogeneidades del sistema educativo argentino, sumado a que según se detalla, la situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, e irá en aumento en el devenir de la pandemia. Las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, así como las desiguales condiciones de trabajo de escuelas y docentes, está impactando en la profundización de las brechas de desigualdad social y educativa ya existentes en la Argentina (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

La no-presencialidad se organiza a partir de modelos generales que universalizan expectativas y potencialidades, se socavan las singularidades y las experiencias particulares. Se vuelve, como hace mucho tiempo en el sistema educativo, a la construcción de un “niño/alumno típico” que no expresa al promedio de muchos niños y niñas (más aún para el caso de los niños y niñas indígenas, como luego reflexionaremos).

La virtualidad genera la sensación de que los materiales están siendo distribuidos en muchos lugares a la vez (una nueva forma de pensar la simultaneidad del sistema educativo) y que quedarán disponibles, que más tarde o más temprano podrán acceder (tal vez un aspecto más novedoso), abona a la falsa ilusión de universalidad y homogeneidad.

En el caso argentino, las mediaciones educativas virtuales presentan algunas singularidades que podrían resumirse en la siguiente escena:

Una niña de la comunidad que está cursando la escuela secundaria recibe en su celular las tareas de 2°, 3°, 4° y 6° grado. En el patio de su casa recibe niños y niñas de la comunidad a quienes les pasa la tarea, les explica y muchas veces acompaña la continuidad de su resolución. (Conversación telefónica, docente indígena, Mayo 2020, Noelia Enriz)

Esta imagen refleja varios aspectos de la conflictividad que presenta la mediación virtual de entrega de tareas. En primer lugar, y dado que el soporte más extendido para la entrega de materiales fue el *WhatsApp*, es necesario tener conectividad para su uso. En las capitales de las provincias de Misiones y Chaco poco más de la mitad de la población accede a tecnologías de la información (INDEC, 2020) y si bien las cifras no están desagregadas para localidades de menor cantidad de población, por nuestro conocimiento del territorio, es dable pensar que descienden muy drásticamente, por el costo que implica la llegada de fibra óptica para las empresas privadas.

Para el caso de las poblaciones indígenas del área NEA, que en muchas ocasiones habitan zonas periurbanas o rurales, con mucha menor infraestructura, el acceso a lo virtual ha sido complejo. El área tiene los peores indicadores nacionales tanto de conectividad como de acceso a computadoras, incluso cuando la encuesta marco no logra desagregar datos fuera de los mayores conglomerados urbanos de cada provincia.

El acceso a conectividad vía datos no es un bien público en Argentina sino un negocio privado. Casi no existen zonas con *wi-fi* libre; sino que la señal se obtiene a través de los abonos telefónicos o del consumo en lugares en donde ofrecen señal inalámbrica. La política pública del Estado no incluyó la liberación de datos móviles para beneficiar el acceso, tan solo recientemente lo ha designado como “servicio esencial”, es decir del que nadie puede ser privado aunque no pagarlo implique la acumulación de una deuda.

En una comunicación personal un docente sostuvo “Lo que puedo agregar es que los niños que tienen padres más jóvenes, que ya fueron escolarizados (en nuestro sistema), pueden contar con más apoyo en sus casas, para realizar las tareas.” (Conversación telefónica, docente indígena, Mayo 2020, Noelia Enriz)

Esto pone de manifiesto la relevancia que el conocimiento de las culturas escolares en el ámbito familiar representa en el nuevo escenario, ya que, en ausencia de docentes, son las comunidades y las familias quienes ocupan el rol de asistencia, seguimiento y contención. En ausencia también de pares, que acompañen dudas y dificultades, que colaboren con hipótesis de resolución de problemas son las familias las que ayudan en el desarrollo de razonamientos a los niños y niñas. Esa contención adulta que hace lugar a lo escolar, manifiesta diferencias si se ha transitado la escuela, si esto fue de un modo sostenido, si logró completarla etc. Para las familias de los sectores vulnerabilizados (y entre ellos especialmente las poblaciones indígenas) el conocimiento de las dinámicas y expectativas escolares representa una ventaja o un obstáculo en el desarrollo de los procesos de escolarización tal como los conocemos actualmente, y con el nuevo desafío que enfrentan las familias esto se vuelve mucho más evidente.

Por otro lado ¿dónde se reciben estas tareas? Los datos de acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación indican que solo un 40% promedio de la población de Argentina cuenta con computadoras en su domicilio, cifras que llegan casi al 10% para la población con menor nivel educativo alcanzado (INDEC, EPH, 2019). Por lo tanto, la mayoría de las veces las tareas se reciben en un teléfono celular. En ese sentido, es fundamental recordar que los teléfonos móviles no son equipos pensados y diseñados para la realización de tareas escolares en formato virtual, para las cuales se necesita tener aplicaciones para leer o escribir archivos. Justamente, en los contextos de enorme vulnerabilidad en donde trabajamos, los teléfonos suelen ser utilizados en la vida cotidiana como herramientas de comunicación y no de otro modo.

Como sostienen Duek, Benitez Larghi y Moguillansky (2017), la forma de concebir la relación de los actores sociales con los dispositivos tecnológicos se asienta en vínculos previos con distintas tecnologías, acumulando conocimientos de experiencias presentes y pasadas, asociadas a expectativas, nociones previas e ideas individuales como colectivas, enmarcadas en entornos sociales diversos y que conllevan ciertas valoraciones y significaciones. En definitiva, el modo en que se usan los artefactos tecnológicos no puede dissociarse de la forma en que se los significa y representa.

En Argentina, la educación de nuevas tecnologías pasó por diversas etapas. Durante la década de 1990, se instaló como área el conocimiento de computación, y se generaron en las instituciones espacios curriculares a tales fines. Durante la década de 2000 se implementaron programas de entrega de equipamiento (*netbooks*), a nivel nacional, como el programa Conectar-Igualdad, que ya mencionamos, y en algunas jurisdicciones locales programas similares (en Ciudad de Buenos Aires, el Plan Sarmiento). Como también dijimos, el programa de nivel nacional se discontinuó, lo que ha impactado muy fuertemente sobre los recursos actuales en los hogares y se evidencia en la reducción estadística de hogares con computadora (INDEC, 2020). Más aún, en los hogares con carencias económicas ya que el equipamiento electrónico es muy costoso en Argentina.

Como vimos, la modalidad a distancia nos interpela respecto de los recursos tecnológicos, pero también como veremos respecto del lugar en que quedan los y las docentes en ese escenario, el rol de los y las pares, y especialmente por la demanda que implican para las familias. Esta modalidad presupone un acercamiento a las tecnologías que es más propio de los sectores medios, altos y de contextos urbanos. No solo, como ya mencionamos, por la presencia o no de dispositivos (tablets, celulares, computadoras que tengan buena conectividad a redes de internet y que resistan el acopio de muchos archivos); sino por los conocimientos para poder gestionar esos dispositivos en términos escolares. No se trata de utilizarlos, sino de poder producir e interpretar materiales pedagógicos desde esos equipos. En otras palabras, disponer de un celular no necesariamente expresa esas potencialidades y muchas veces solo reemplaza al teléfono de línea como dispositivo de comunicación oral y/o escrita.

Asimismo, se está presuponiendo que se puede hacer traducción vis à vis de lo que se abordaba presencialmente al modo virtual, sin dar cuenta de que se trata de otro entorno de enseñanza-aprendizaje. No se trata de extrapolar de un modo al otro, sino de comprender que son cualitativamente diferentes. Las tensiones en torno a la traducción, tan propias del campo de la interculturalidad, han dado sobrada cuenta de que ampliar horizontes comunicativos es una ganancia para las comunidades ya que supone la interacción con mayor diversidad de conocimientos. En este caso particular, el entorno virtual ofrece elementos novedosos, pero se ven constreñidos en esta coyuntura por la falta de planificación en el acceso a estos entornos, la ausencia de diseños apropiados y el limitado acceso de niños, niñas y docentes.

Con anterioridad a la pandemia, la educación virtual en Argentina ha sido pensada para niños y niñas que se encontraban fuera del país transitoriamente y deseaban continuar sus estudios bajo los programas del Ministerio de Educación. Algunos modelos de educación a distancia

en temas como oficios, forman parte del modelo educativo nacional desde hace décadas. Más recientemente, algunas actividades de educación de adultos, especialmente de niveles educativos avanzados fueron adquiriendo este mismo formato. En todos los casos experiencias que se implementaban de un modo limitado y cuyos resultados eran materia de análisis, especialmente por la baja retención de la matrícula.

A fines de 2019 el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación – tal como se llamaba – reguló una normativa específica para la educación virtual (4060-2019), enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

El sistema prevé educación para niños y niñas que se encuentran fuera del país, estableciendo materiales apropiados, modalidades de seguimiento y sistemas de evaluación específicos. Si bien la SEAD (Secretaría de Educación a Distancia) existe desde 1976 sus tareas han sido reactualizadas en democracia y con el decurso de las transformaciones sociales, muy recientemente incorporaron como parte de la población beneficiaria a los niños y niñas de todos los niveles educativos. Seguramente la presencia de ese marco operativo dio lugar a que la continuidad pedagógica en el contexto del distanciamiento se atravesara con estrategias de virtualidad y no otras. En otras latitudes el foco estuvo puesto en la radio o la televisión (Boletín CLACSO Educar en la Diversidad N° 1, 2020).

¿En qué lugar quedan los y las docentes?

En la pequeña exploración de campo que pudimos realizar virtualmente vimos que los y las docentes han desarrollado muy diversas estrategias de acercamiento a sus estudiantes. En el caso de las poblaciones indígenas asumen que el acceso a la información remota es escaso y por ello refuerzan el vínculo con llamadas telefónicas a las familias, así como también mediante el envío de materiales en papel. En muchos de los casos revelados, el material en papel se elabora y distribuye de forma artesanal. En otros casos, se distribuyen “cara a cara” materiales de circulación general. El Estado Nacional desarrolló materiales generales, que no recuperan la variable intercultural, tanto en papel como en formato audiovisual (a través de canales de televisión y radios del Estado). Al respecto, es excepcional el caso de la provincia de Chaco que implementó tanto un sitio web específico, como unos cuadernillos interculturales para llegar a los hogares indígenas. Así, a partir de “ELE”, Plataforma Educativa Chaqueña se generaron contenidos específicos para la EIB en los diferentes niveles y para las tres lenguas indígenas de la provincia.

La entrega de los materiales en papel, así como de las bolsas de alimentos y otras actividades de asistencia, la realizan las autoridades de las escuelas. Los/as directivos/as de las escuelas están habilitados para llegar a los edificios y para vincularse con las comunidades, tanto por las autoridades locales así como también por las autoridades de las comunidades.

Frente a la decisión de muchas comunidades de realizar aislamiento manteniendo los mismos vínculos estrechos al interior, pero sin apertura al exterior la relación con los docentes cobra mayor significatividad. Ese vínculo que muchos/as docentes mantienen con sus estudiantes y sus familias, implica grandes responsabilidades en la medida en que tener acceso a las comunidades supone ser nexos para la resolución de demandas con el afuera, como por ejemplo comprar mercaderías, tramitar planes sociales etc. Por otro lado, en el ingreso de los directivos a las comunidades está siempre latente el riesgo de ser vector de la enfermedad para poblaciones cuya condición de salubridad es muy lábil.

La responsabilidad vinculada con lo socioeducativo avanza por sobre lo demás, y lleva a directivos/as y docentes a ampliar las acciones de compromiso concreto con las poblaciones. Especialmente con la singularidad de sus estudiantes que en cierta medida han visto crecer desde la más temprana infancia. Conocer pormenorizadamente lleva a los y las docentes a pensar actividades con destinatarios precisos, lejos del modelo universalista.

De este modo se han tomado múltiples medidas y se continúa trabajando sobre la marcha, intentando reparar cada nueva injusticia que se visibiliza. Pero en la práctica se da una dudosa o escasa posibilidad de diálogo o intercambio entre los y las docentes y estudiantes, y más aún se omite casi toda posibilidad de construcción de saberes entre pares. Las propuestas de la virtualidad han dejado de lado una reflexión profunda sobre lo que implica el encuentro que se produce en la escuela, más allá de la construcción/transmisión de conocimientos y saberes.

¿Qué sucede en las familias indígenas?

Ahora bien, ¿qué sucede en las familias indígenas? Éstas se encuentran expuestas a inmensas complejidades y necesidades materiales, consolidadas a lo largo de años de racismo, discriminación y despojo; por lo tanto, parece impensable la disponibilidad de recursos simbólicos y tecnológicos que acompañen las experiencias escolares a distancia de forma generalizada.

La escuela para niños y niñas indígenas en términos generales ha construido su singularidad a espaldas de las familias, en muchos casos entendiendo a las familias como un ámbito ajeno, externo, distinto. La transformación en este sentido es drástica. Ahora son las familias quienes sostienen el espacio simbólico de la escuela, recuerdan a los pequeños que deben hacer tareas, se ocupan de conseguir y de cuidar las actividades y los insumos escolares etc.

En muchas instituciones educativas para población indígena el uso y costumbre ha sido que los materiales escolares permanezcan en las escuelas y los niños y niñas accedan a éstos cada vez que ingresan a las aulas. Estos materiales han sido distribuidos entre las familias para la continuidad pedagógica en un acto novedoso que expresa las dimensiones que adquieren en este tiempo las relaciones de institución y familia.

La pandemia vino también a remarcar el rol fundamental de los y las agentes educativos: maestros y maestras, tanto indígenas como no indígenas, auxiliares bilingües y autoridades escolares son el entramado más fuerte de que dispone el Estado a la hora de llegar con conocimientos escolares y recursos a la mayor cantidad posible de población.

En muchos de los casos, los y las docentes indígenas – perjudicados/as en sus derechos laborales – son quienes resuelven dificultades cotidianas de lo escolar indígena, porque su condición de habitante de sus propias comunidades los mantiene latentes en las demandas y necesidades.

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

La escuela reparte los alimentos, lxs docentes contienen el tejido social a partir de activar mensajes de institucionalidad y de dar expectativas de futuro, mientras que estudiantes y familias quedan mayormente silenciadas, pasivas, en la recepción de todo ello y sin margen para expresar los escenarios domésticos. Las voces de los niños y las niñas son las menos escuchadas.

Un aspecto de especial preocupación en este contexto refiere a las dificultades de retención de los y las estudiantes. En nuestros campos, esto fue expresado como temor al abandono de la escolaridad. En consonancia, el informe del Ministerio de Educación Nacional sobre el impacto de la pandemia en la escolarización deja planteadas dudas frente a la participación de las/os estudiantes en el retorno a las aulas a nivel país. Es decir, si los datos a nivel nacional son alarmantes, más nos preocupan al momento de proyectarlos en los contextos indígenas donde estas cuestiones quedan más expuestas por las condiciones de pobreza y poco acceso a la tecnología por parte de las familias indígenas.

El aislamiento parece ser lo opuesto a la construcción de conocimientos, si es que a eso apuntamos con educación, y si es que entendemos que la educación reduce distancias. Como queda claro la educación para lograr llegada debe emocionar e implicar como parte de sus estrategias pedagógicas, pero si no se captura y mantiene a la emoción, el proceso será inacabado. Lograr a través de las nuevas tecnologías emocionar y empatizar no es fácil y para lograrlo debe ser primero una meta consciente de los educadores y educadoras. En este sentido, diversos/as autores (Mateus, 2008; Rolandi, 2015; entre otros/as) sostienen la necesidad de que las potencialidades que la tecnología digital podría ofrecer entren en diálogo con la concepción pedagógica que cada escuela tiene. A su vez, tanto el equipo directivo como docente de las instituciones debe ajustar esta concepción pedagógica con estrategias de aplicabilidad en función de incluir a las TIC reflexivamente.

Sin duda como parte de un proceso de crisis social de gran envergadura, las desigualdades inherentes al sistema educativo han quedado resaltadas con la pandemia. Sin embargo, esta instancia tan compleja abre la posibilidad para que una vez superada la etapa más crítica podamos repensar el campo escolar, las relaciones entre las escuelas, docentes, familias, niños y niñas, tecnologías, saberes, alimentos, de modos distintos. Si vamos a pensar con nuevas coordenadas al mundo, que la diversidad y la docencia ocupen el lugar que merecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIATA, S. et al. **La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19** (Primera quincena de mayo de 2020). Elaborado para la Red de Investigaciones en Derechos Humanos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, 2020.

BENÍTEZ LARGHI, H. S. Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. **Cuestiones de Sociología**, v. 9, n 12, p.1-3, 2013

DUEK, C.; BENÍTEZ LARGHI, S.; MOGUILLANSKY, M. Niños, Nuevas Tecnologías y Género: Hacia la definición de una agenda de investigación. **Journal of Communication**, v.14, p. 167-179, 2017.

GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C.; ENRIZ, N. Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). **Cuicuilco**, v. 22, n. 64, p.185-201, 2015.

GRUPO DE TRABAJO CLACSO “EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD”. **Boletín Educar en la diversidad**, Buenos Aires, año 1, n. 1, jul. 2020.

MATEUS, J. El mito de la pantalla que educa. Televisión y educación en el Perú: tensiones y posibilidades. **La Mirada de Telemo**, v. 1. p. 1-10, 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Informe Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica**, 2020. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_o.pdf. Acceso em: 25 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTES DE LA NACIÓN. **Resolución 4060/2019**. Disponible em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/222249/20191129>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NOVARO, G. Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. **Cuadernos interculturales**, v. 4, n. 7, p. 49-60, 2006.

ROLANDI, A. M. **Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial**. Análisis e interpretaciones sobre sus usos a partir de concepciones actuales del campo de la tecnología educativa. Tesis (Maestría en Tecnología Educativa) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

RESUMEN

En Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos se estableció el 16 de marzo por 14 días, luego fue extendida por el decreto presidencial que estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19, y continúa en todo el país, salvo algunos departamentos de ciertas provincias donde se han generado experiencias de retorno a las aulas. De ese modo, todas las instituciones escolares se cerraron para el dictado de clases y pasaron a “modalidad de educación virtual/a distancia”. En este artículo, daremos cuenta de algunos de los impactos más importantes que esta modalidad ha tenido en la educación intercultural de los pueblos indígenas de Chaco y Misiones (noreste argentino) con los que trabajamos. Para ello, fue necesario resignificar nuestros modos habituales de vinculación para que, aun cumpliendo con el ASPO, podamos registrar la situación educativa de estos pueblos, por lo que continuamos el contacto con algunos de sus referentes comunitarios a través de *WhatsApp*, dialogando sobre los desafíos e interrogantes que se han abierto en este contexto.

Palabras clave:

COVID-19, educación, pueblos indígenas, Argentina.

Reflexões acerca do impacto da pandemia COVID-19 na educação dos povos indígenas da Argentina (NEA)

RESUMO

Na Argentina, a suspensão das aulas em todos os níveis educacionais foi estabelecida em 16 de março por 14 dias, depois prorrogada pelo decreto presidencial que estabeleceu o Isolamento Social Preventivo e Obrigatório (ASPO) como medida de saúde contra a expansão da COVID-19, e continua em todo o país, com exceção de alguns departamentos em certas províncias onde foram geradas experiências de retorno à sala de aula. Neste artigo, relataremos alguns dos impactos mais importantes que esta modalidade teve sobre a educação intercultural dos povos indígenas do Chaco e Misiones (nordeste da Argentina) com os quais trabalhamos. Para isso, foi necessário re-significar nossas formas habituais de ligação para que, cumprindo a ASPO, possamos registrar a situação educacional desses povos, e é por isso que continuamos o contato com alguns de seus referentes comunitários através da *Whatsapp*, discutindo os desafios e questões que se abriram nesse contexto.

Palavras-chave:

COVID-19, educação, povos indígenas, Argentina.

Reflections about the impact of isolation due to the COVID-19 pandemic on the education of the indigenous peoples of Argentina (NEA)

ABSTRACT

In Argentina, the suspension of classes at all educational levels was established on March 16th for 14 days, then extended by the presidential decree that established the Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) as a health measure against the expansion of COVID-19, and continues throughout the country, except for some departments in certain provinces where experiences of return to the classroom have been generated. In this article, we will report on some of the most important impacts that this modality has had on the intercultural education of the Indigenous peoples of Chaco and Misiones (Argentinian northeast) with whom we work. To do this, it was necessary to re-signify our usual ways of relating so that, while complying with the ASPO, we can record the educational situation of these peoples. Therefore, we continue to contact some of their community referents through Whatsapp, dialoguing about the challenges and questions that have opened up in this context.

Keywords:

COVID-19, education, indigenous people, Argentina.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 31/08/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 10/09/2020



Ana Carolina Hecht

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar



Noelia Enriz

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES, UNSAM), docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: nenriz@yahoo.com.ar



Mariana García Palacios

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA, UBA) y docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com