



Iguazú, Argentina. Jorge Vallejos, Mesa de Trabajo de EIB-Iguazú, convocada por las directoras de las escuelas de Fortín Mbororé, Estela Britez (Nro 807, Nivel Primario) y Alejandra Gonzalez (BOP 111, Nivel Secundario). Participan directivos de las escuelas de Fortín Mbororé, Yryapu y Jay Pora, más ADIs de las escuelas de dichas comunidades y el miembro del CEAPI Nacional, Virgilio Benitez. Fotografía: © Jorge Vallejos.

# Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19

## Intercultural Bilingual Education Schools in Chaco and Misiones During the Covid-19 Pandemic

Noelia Enriz\*

Mariana García Palacios\*\*

Ana Carolina Hecht\*\*\*

### Resumen\*\*\*\*

Este artículo analiza el impacto de la pandemia de covid-19 en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en dos provincias del noreste argentino (Chaco y Misiones), donde asiste población indígena (toba/qom y mbyá-guaraní). El material empírico que lo sustenta fue relevado a partir de una reformulación de las técnicas usuales de la etnografía. Durante el contexto de distanciamiento social que impidió el contacto cara a cara con las personas, realizamos entrevistas y encuestas *online* en tres momentos diferentes con referentes y docentes indígenas y no indígenas, y también contemplamos materiales e informes educativos publicados en sitios web.

\* Dra. en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.  
Contacto: nenriz@yahoo.com.ar Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7918-0822>

\*\* Dra. en Antropología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.  
Contacto: mariana.garciapalacios@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5546-0862>

\*\*\* Doctora en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.  
Contacto: anacarolinahecht@yahoo.com.ar Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

\*\*\*\* Declaramos que el presente artículo no entraña conflicto de interés con alguna institución o persona.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Bilingüe; maestros/as indígenas; Argentina; técnicas etnográficas virtuales; mbyá-guaraní; toba/qom.

## Abstract

This article analyzes the impact of the covid-19 pandemic in Intercultural Bilingual Education schools in two provinces of Argentinean northeastern (Chaco and Misiones), where indigenous populations Toba/qom and Mbyá-Guaraní attend. The empirical material that supports this study was gathered through a reformulation of the usual ethnographic techniques. During the context of social distancing that prevented face-to-face contact with people, we conducted interviews and online surveys on three different occasions with indigenous and non-indigenous referents and teachers, and we also considered educational materials and reports published on websites.

**Keywords:** Intercultural Bilingual Education; indigenous teachers; Argentina; virtual ethnographic techniques; Mbyá-Guaraní; Toba/Qom.

## 1. Introducción

A mediados de marzo de 2020 se declaró en Argentina la presencia de covid-19 y comenzaron a diseñarse medidas para poner freno al avance del coronavirus. “Permanecer en casa” parecía ser el único refugio, por lo que el hogar pasó a ser el nodo desde el que se desarrollaban todas las actividades cotidianas: clases virtuales de los niños, niñas y jóvenes, teletrabajo (*home-office*), múltiples reuniones, consultas médicas y profesionales, encuentros sociales virtuales, festejos familiares, etc. Es decir que la comunicación virtual fue sumando relevancia y, durante la pandemia, el exterior comenzó a ser sinónimo de peligros y contagios, mientras que el interior doméstico pasó a ser pensado como resguardo.

En el campo escolar se propiciaron múltiples cambios desde la instauración de la medida denominada “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO), y desafortunadamente en éstos las desigualdades del sistema escolar volvieron a quedar subrayadas. En este artículo nos proponemos interrogar las acciones educativas que se vienen desarrollando y con ello visitar algunos de los ejes analíticos de nuestras investigaciones histórico-etnográficas en espacios educativos interculturales en las provincias argentinas de Chaco y Misiones con población toba/qom y mbyá-guaraní. De ese modo, más allá de pensar en el momento presente de las acciones de la Educación Intercultural

Bilingüe (EIB), podemos reflexionar sobre la continuidad, los riesgos y los desafíos frente a los cuales se encuentra la escuela en esos contextos tan vulnerables. Luego de un año de atravesar una pandemia y las acciones sociales paliativas de su expansión, nos proponemos sistematizar información en torno a las experiencias docentes, las estrategias de comunicación entre las comunidades educativas y las escuelas, y los alcances académicos del ciclo lectivo 2020.

Metodológicamente, partimos del conocimiento de estas poblaciones indígenas a partir de trabajos de campo prolongados en cada territorio, lo cual nos habilitó la posibilidad de mantener vínculos virtuales a través de mensajes de texto y audio de facebook y whatsapp a lo largo de 2020. A esos diálogos, se sumaron un primer sondeo cualitativo en formato de entrevista que consultaba acerca de diversos aspectos del tratamiento de la pandemia durante mayo de 2020, una encuesta a través de un formulario virtual que se completaba de forma escrita en diciembre de 2020, y, finalmente, un último sondeo de consulta más abierta durante el inicio del ciclo lectivo 2021. Este texto se redacta sobre la base de estos diferentes materiales, con el fin de dar lugar a las voces de referentes de la EIB.

## **2. Breve contextualización de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones**

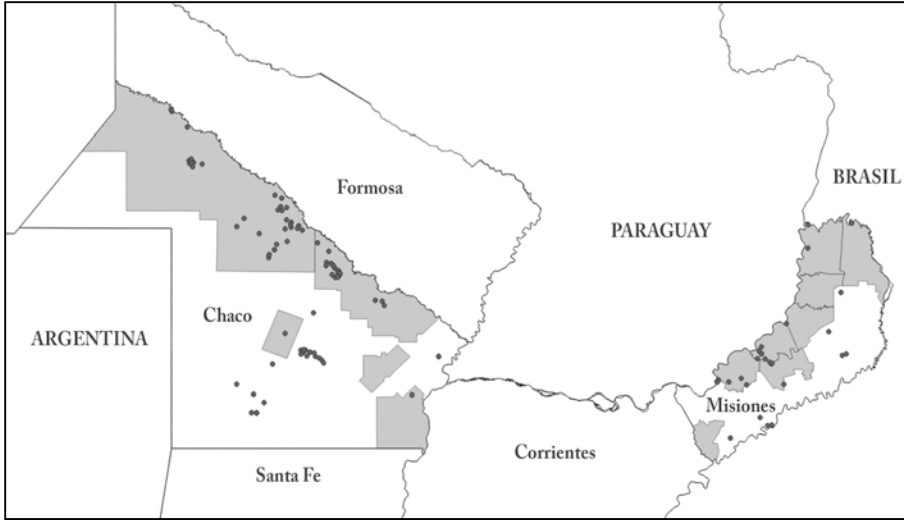
En Argentina, desde el año 1994, con la reforma de la Constitución Nacional, se reconoce a la EIB como un derecho de las poblaciones indígenas. Previo a ese momento, en el plano nacional, imperaban las propuestas homogeneizadoras y castellanizantes que invisibilizaban las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos pueblos. Las escuelas de 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 y establecen una cuota de niños/as indígenas que se debe cumplir para ello (en algunas provincias es el 70 u 80% de la matrícula escolar). Así, su implementación en distintas provincias coloca a la EIB como un derecho específico de los grupos étnicos minorizados, interpelados por las condiciones de diversidad lingüístico-cultural y por subsistir en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

A nivel nacional, además de la Constitución, se cuenta con la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, en donde la EIB se reconoce como una modalidad educativa destinada exclusivamente para niños/as y jóvenes

indígenas. En sus inicios, el sistema educativo para la EIB fortaleció la escolarización en el nivel primario, por lo que en la actualidad la mayor cantidad de establecimientos educativos de EIB se promueven en ese nivel (mapa 1). El nivel secundario ha sido abordado en una segunda etapa, mientras que el nivel inicial con modalidad EIB es el más joven en su desarrollo. Además, cada provincia tuvo sus especificidades en la implementación de la EIB por causa de las particularidades de los pueblos indígenas que allí residen, por la historia local, las coyunturas gubernamentales, entre otras razones.

Respecto de los dos contextos provinciales aquí estudiados, Chaco y Misiones, a pesar de pertenecer a la misma región geográfica, el noreste argentino (NEA), se diferencian en sus trayectorias de implementación de esta modalidad. En el caso del Chaco, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron tempranamente, después de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” en el año 1987. A partir de esa época y hasta la actualidad puede caracterizarse a esta provincia como una de las más progresistas en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en lo escolar, ya que se destaca legislación muy significativa como la que oficializa a las lenguas indígenas en la provincia (Ley Provincial N° 1848-W, ex Ley N° 6604 del año 2010) y, más recientemente, la que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena (Ley Provincial N° 7446 del año 2014). Además, en Chaco tuvieron un rol central las organizaciones religiosas católicas y evangélicas que con anterioridad a la sanción de la Ley de 1987 venían trabajando en aspectos relacionados con la educación bilingüe (creación de un sistema de escritura para las lenguas indígenas, redacción y circulación de cuadernillos, cursos de formación de líderes, etc.). Por lo tanto, así se fue consolidando un modelo de EIB con un fuerte protagonismo indígena.

En cambio, en la provincia de Misiones, es recién durante la primera década del 2000 que se dio inicio a un programa intercultural de frontera (básicamente con las escuelas lindantes con Brasil) y unos años más tarde se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español y mbya-guaraní) en las instituciones con alta matrícula indígena. Por lo tanto, el nivel de avance y sistematización de la EIB en Misiones es más limitado en comparación con el Chaco. A modo de ejemplo, basta señalar que no hay un sistema de escritura definido para la variedad del mbyá-guaraní apoyándose en muchas ocasiones en el *jopara* (variedad sincrética del guaraní hablado en Paraguay).



Mapa 1: Departamentos de las provincias de Chaco y Misiones donde realizamos la encuesta virtual en diciembre de 2020 y establecimientos escolares con modalidad de EIB.  
Fuente: Elaborado por Mariana Schmidt en base al Padrón oficial de establecimientos educativos 2019 (actualizado al 16/09/2019) del Ministerio de Educación de la Nación.

En estos contextos escolares provinciales, irrumpió a mediados de marzo de 2020 la pandemia de covid-19 y se dispuso a nivel nacional el cierre de las escuelas. A través del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, se determinó el ASPO como medida de vital importancia frente a la ausencia de un tratamiento antiviral efectivo, así como la inexistencia en ese momento de vacunas para la prevención del coronavirus (Taruselli *et al.*, 2020). El ASPO decretó que todas las personas que habitan el país no pudieran circular y que quienes infringieran esta medida enfrentarían causas penales y demoras por parte de las fuerzas de seguridad. Toda la población económicamente activa dejó de concurrir a sus lugares de trabajo, salvo quienes realizaban actividades catalogadas como esenciales (personal de salud, fuerzas armadas y de seguridad, comercios de primera necesidad, etc.) (Taruselli *et al.*, 2020). Así, todas las instituciones educativas de todos los niveles se cerraron y se inició el proceso de “continuidad pedagógica” mediante el cual las clases pasaron de la presencialidad a la “modalidad de educación virtual/a distancia”. No obstante, no todas las escuelas del país se encontraban en igualdad de condiciones para enfrentar los desafíos de la escolarización en la virtualidad.

En cuanto a las condiciones materiales, en Chaco y Misiones, las escuelas de EIB suelen ser precarias en su infraestructura edilicia y material, más aún en el caso de las instituciones emplazadas en ámbitos rurales. Sin embargo, como en Argentina se desarrolló un programa nacional de entrega de *netbooks* llamado “Conectar igualdad”, que funcionó regularmente entre los años 2010 y 2014;

una parte de los niños/as y docentes indígenas de ambas provincias pudieron acceder a estos bienes, así como a la conectividad a internet por banda ancha e inalámbrica (wifi) en las instituciones. Hasta mediados de 2015, el programa había entregado cinco millones de computadoras a nivel nacional y fortaleció a todo el sistema educativo en el uso de equipos tecnológicos. Luego fue discontinuado, y si bien quienes recibieron las *netbook* pudieron quedarse con ellas, los dispositivos no pudieron ser mejorados o reparados, lo que condujo a su desactualización y/o inoperatividad. Por tanto, el paso de la modalidad escolar presencial a la virtualidad llega luego de cuatro años de falta de entrega y renovación de equipamientos, en instituciones que tampoco tuvieron desarrollo de laboratorios informáticos y, como ya dijimos, se emplazan en contextos de extrema vulnerabilidad económica. Por ello es tan importante documentar el impacto de la pandemia en estos contextos escolares donde las condiciones de desigualdad eran muy marcadas con anterioridad a esta crisis sociosanitaria.

El ciclo lectivo 2021 se inició entre febrero y marzo en el marco del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), que se había declarado en cada provincia de forma diferencial de acuerdo con su situación sanitaria a partir de finales de 2020. En el marco de acaloradas discusiones respecto de las condiciones de posibilidad de la vuelta a clases presenciales de un modo cuidado y seguro, el Ministerio Nacional de Educación habilitó el retorno a las aulas, a condición de que las autoridades educativas locales aprobaran los protocolos elaborados por cada institución escolar. El Ministerio de Educación de la Nación junto al Consejo Federal de Educación elaboraron diferentes modelos de “*Protocolo marco y lineamientos generales*” para el retorno a clases según cada nivel escolar (inicial, primario, secundario, terciario y universitario). Más allá de las especificidades por nivel, todos contemplan el escalonamiento progresivo en el retorno por niveles y grados, la asistencia alternada por grupos de alumnos/as (denominadas “burbujas”), restricción horaria de la jornada escolar, distanciamiento físico, ventilación de los espacios escolares, uso obligatorio de mascarillas (barbijos), toma de temperatura y limpieza con alcohol de manos para ingresar a las instituciones.

### 3. Técnicas empleadas para el relevamiento a distancia

La metodología de la investigación que presentamos aquí no puede comprenderse sin el antecedente de trabajo de campo presencial que desarrollamos en la región a lo largo de muchos años. La investigación etnográfica nos ha per-

mitido construir relaciones estrechas con las familias indígenas, los/as docentes indígenas y no indígenas, las autoridades y referentes comunitarios, y niños/as y jóvenes, que pudimos sostener durante el período de distanciamiento.

Desde esa red de vínculos propios y de investigadoras colegas con quienes compartimos intereses y campos empíricos, generamos un primer diseño de entrevista virtual, que implementamos a través de distintas redes sociales durante el mes de mayo de 2020. Con la información de la totalidad del equipo se generó el Informe Educación Intercultural en Chaco y Misiones frente a la pandemia de covid-19 (Aliata *et al.*, 2020). Ese primer informe se nutrió entonces de información de primera mano relevada a partir de comunicaciones telefónicas e intercambios vía redes sociales con distintos/as interlocutores/as que residen en las localidades en las que realizamos trabajo de campo. Para lograr información confiable y contextualizada, procuramos contactar a personas con un conocimiento amplio de las comunidades consultadas y con los/as cuales mantenemos lazos estrechos en nuestras investigaciones. Buscamos garantizar así que el diagnóstico de las problemáticas de las comunidades fuera realizado por sus mismos/as referentes indígenas (agentes sanitarios indígenas, autoridades políticas, procuradores/as jurídicos/as, docentes interculturales, estudiantes, etc.), dado que conocen los pormenores y las dinámicas cotidianas de la vida de sus localidades. En este escrito, retomamos lo registrado por nosotras mismas en ese marco de trabajo colectivo.

En el mes de diciembre de 2020 complementamos y ampliamos la información del impacto de la crisis socio-sanitaria con una encuesta para docentes que se respondió en un formulario de Google y cuyo link circulamos a través de WhatsApp y Facebook. Las respuestas fueron en total treinta y cinco: dieciocho por Misiones y diecisiete por Chaco. Respondieron docentes que se identifican como indígenas y otros/as que no se identifican como indígenas. Las preguntas estaban diseñadas de manera tal que pudieran ser contestadas en un lapso de diez minutos y con agilidad desde un teléfono celular, ya que sabíamos que en muchos casos los/as docentes no dispondrían ni de mucho tiempo ni de computadoras o dispositivos en las que desplegar y llenar el formulario, por lo que contemplar ambas variables fue central para facilitar la tarea. En este artículo tomamos algunos de esos datos para ponerlos en diálogo con la información previa. Por último, en las primeras semanas de marzo de 2021 volvimos a contactar a algunos/as referentes del campo educativo de ambas provincias para conversar respecto de la modalidad con que se iniciaría el nuevo ciclo lectivo bajo el DISPO y así poder establecer un panorama de mayor alcance.



#### 4. Análisis: del establecimiento de los canales de comunicación a la pregunta por los contenidos

La historia canónica de Argentina estableció un imaginario de la cuestión indígena que ha permeado las políticas y relaciones sociales hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos de las organizaciones indígenas e indigenistas, de las investigaciones académicas de diversa índole e, incluso, de las referencias en materia de legislación, ya que en la Constitución Nacional Argentina se reconoce la preexistencia étnica y cultural de la población indígena con respecto a la conformación del Estado-Nación. De este modo, los pueblos indígenas han sido objeto de diversas políticas, ya sea desde un desconocimiento e invisibilización como a partir del señalamiento de su singularidad. Para el Estado-Nación, la diversidad cultural parece manifestarse como un problema (Dietz, 2012); además, siempre se han desatendido sus particulares condiciones de subsistencia. Al presente, los pueblos indígenas de Argentina continúan viviendo en situaciones de extrema pobreza y vulnerabilidad, por lo que el rol que ocupa la escuela trasciende las fronteras de la enseñanza de contenidos escolares-académicos, ya que desde allí se suelen gestionar donaciones, entrega de alimentos, útiles escolares, etc. Entonces, dado que una función importante de las escuelas de EIB es ofrecer el acceso a estos otros bienes, nos parece un dato significativo dar cuenta de la continuidad de esas funciones aún en el contexto de pandemia. Este contexto de por sí empeoró las condiciones socioeconómicas por el cese de muchas actividades laborales ligadas al mercado informal de trabajo, en el que se inscriben muchas de las estrategias económicas de las poblaciones aludidas, si bien cabe señalar que desde el Estado nacional se implementaron subsidios extraordinarios para paliar la crisis económica que como secuela deja la pandemia, como es el caso del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), que se otorgó en tres ocasiones.

Como establecimos, las disposiciones del ASPO que llevaron al cierre de las escuelas y el paso a la modalidad virtual de la educación en 2020 impactaron en todo el sistema educativo argentino. En las escuelas con modalidad de EIB que pudimos relevar a través de la comunicación con sus docentes y autoridades se dio una continuidad en el dictado de las clases, con marcadas similitudes con lo que aconteció a nivel nacional, aunque también con ciertos rasgos particulares que vale la pena destacar. Por un lado, se cerraron las escuelas para el dictado de clases presenciales; pero con cierta regularidad se abrían las puertas de las instituciones para la entrega de bolsones de comida e incluso de los útiles escolares que allí se almacenaban y utilizaban en las clases.

Respecto de los materiales empíricos producidos durante 2020 y principios de 2021, analizaremos tres ejes: la experiencia docente, las estrategias de comunicación entre las escuelas y las familias, y el alcance de los contenidos escolares académicos desarrollados durante el período en la virtualidad.

#### 4.1. La experiencia docente en escuelas de EIB durante la pandemia

En cuanto al primero de los ejes, el análisis de la experiencia docente durante el ciclo lectivo 2020, cabe señalar en primer lugar que el cierre de las escuelas tomó por sorpresa a directivos/as, docentes y estudiantes, tanto por la interrupción momentánea del acceso a los bienes que la escuela proveía (desde útiles escolares hasta alimentos) como por la perplejidad ante el desafío de encarar una tarea inesperada en un contexto de gran compromiso a nivel emocional, organizativo social y familiar, que también en el plano económico generó muchas incertidumbres. A su vez, la propuesta de continuidad pedagógica virtual puso en evidencia que no estaban dadas totalmente las condiciones para llevar a cabo la tarea educativa bajo esa modalidad.

En julio de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación (2020) elaboró un informe sobre los alcances de la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica en las escuelas. Allí, de acuerdo con lo señalado por los equipos directivos encuestados, se plantea que esa continuidad fue afectada por diversas dificultades, pero principalmente por la falta y los problemas de conectividad a internet, así como por dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos electrónicos. Los datos indican que casi la totalidad de los equipos directivos señaló que estos problemas estarían afectando su trabajo y el de los/as docentes. Como es de esperarse, también a nivel nacional se expresan importantes desigualdades entre las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada, y entre las urbanas y rurales, en lo que se refiere al acceso a internet.

Sin dudas, esta situación se tornaba urgente, puesto que la conectividad y los equipamientos tecnológicos resultaban indispensables para lograr la implementación efectiva de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales, dada la imposibilidad de encontrarse presencialmente debido al ASPO. Así, en nuestro relevamiento del mes de mayo de 2020, los/as docentes y referentes comunitarios de Chaco con los/as que tuvimos contacto ya expresaban grandes preocupaciones porque muchos/as niños/as y jóvenes habían discontinuado la escolaridad por no tener celular, o estaban a punto de hacerlo. Una docente nos comentaba: “Hacer clases virtuales y eso es imposible en el

barrio. No se puede trabajar. No todos cuentan con teléfono, no todos los papás tienen cómo comunicarse con los maestros, es imposible. Tiene que salir el docente de adentro, pegar el batallazo y salir y arriesgarse y pasar casa por casa y llevar tarea y se complica, porque a veces no conocemos todas las casas” (comunicación por WhatsApp, mayo de 2020).

En Misiones, también se refirieron a esta temática: “Tratando de que los niños no pierdan sus estudios, los maestros le mandan actividades para que hagan en sus casas. Resulta positivo el envío de tareas porque piensan que si no, los niños no harían nada en sus casas. Cada familia se encarga de los niños para que hagan sus actividades, una vez que terminan la llevan a la casa de uno de los ADIs [auxiliar docente indígena] y él se encarga de entregarlos a los maestros” (comunicación por WhatsApp, mayo de 2020).

En el mes de diciembre de 2020, volvimos a indagar con una encuesta respondida por treinta y cinco docentes acerca de los desafíos y problemas que encontraron en la enseñanza virtual durante la pandemia. Aquí, nuevamente, la problemática de la tecnología (acceso a equipos, conectividad, conocimiento del lenguaje de las Tics, etc.) fue central en las respuestas de las personas encuestadas: una amplísima mayoría se refirió a las dificultades de la conectividad y uso de internet: falta de acceso de los/as estudiantes o los/as maestros/as a la conectividad o al equipamiento, el miedo al uso de las TIC por parte del plantel docente, etc. Durante la continuidad pedagógica a través de la enseñanza virtual, los/as docentes que respondieron la encuesta señalaron al teléfono celular –y en segundo lugar las visitas personales, aspecto sobre el que volveremos más adelante– como el medio utilizado para comunicarse con sus estudiantes. En concordancia, el informe del mes de julio del Ministerio de Educación de Nación (2020), que ya mencionamos, señaló que, en general, los medios de comunicación más utilizados a nivel nacional en los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) fueron: en primer lugar, los mensajes de texto por teléfono celular (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); y en tercer lugar, con poca representatividad numérica, el correo electrónico y plataformas de reuniones virtuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Es decir, que tal como lo hizo la mayoría de los/as docentes de Argentina, los/as maestros/as y profesores/as de Chaco y Misiones apelaron a la herramienta más cercana y accesible para la continuidad pedagógica: el teléfono.

Además, como ya mencionamos, las condiciones de extrema pobreza impactan en la escasez de otros recursos o dispositivos para apoyarse en este contexto tan adverso. La mayoría de las familias toba/qom y mbyá-guaraní no poseen computadoras para realizar las tareas virtuales o no cuentan con celulares que les permitan acceder a los archivos enviados por los/as docentes (disponen de teléfonos analógicos que no tienen capacidad para aplicaciones como WhatsApp). Aun cuando los teléfonos celulares disponibles sean adecuados, en numerosas familias no alcanzan para almacenar y atender las demandas y actividades escolares de la cantidad de niños/as que viven en el hogar. En algunas ocasiones los/as alumnos/as deben aproximarse a espacios públicos (una plaza con wifi libre, por ejemplo) para tener conectividad, lo que a su vez resultó más difícil desplazarse por las disposiciones de ASPO.

Cuando nos referimos al uso del celular como dispositivo para el dictado de las clases, estamos haciendo alusión a que los/as docentes consultados/as (nivel primario, medio y terciario) entregan periódicamente tareas y actividades por medio de grupos de whatsapp para que luego los/as niños/as realicen las tareas en sus casas o en grupos familiares. Algunos/as docentes mencionaron el uso de llamadas y la devolución de las actividades y las tareas por medio de fotos de los/as estudiantes. Es decir, así se evidencia la centralidad del dispositivo para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el teléfono celular fue el gran mediador en la comunicación de las familias con la escuela. Justamente eso es porque el tema de la conectividad es una deuda pendiente en Argentina, y más aún en las provincias donde habita la población indígena. De este modo, insistimos en que la pandemia puso en evidencia las necesidades de muchas comunidades para acceder a bienes adecuados para esta continuidad pedagógica. De hecho, algunos/as docentes comentaron que si se salvara la dificultad de acceso, el uso de las Tics podría ofrecer posibilidades enriquecedoras que los/as muevan a seguir capacitándose: “Si los alumnos contaran con algún elemento tecnológico sería un desafío muy interesante el poder mostrarles y enseñarles todo lo que hay al alcance para facilitarnos el estudio y muchas otras cosas” o “Primero contar con los dispositivos adecuados, y luego manejarlos, pero la verdad que nos dio una buena lección, por eso es importante seguir capacitándonos” (respuestas en formulario de Google, diciembre de 2020).

¿Cómo sortearon entonces estas dificultades que se plantearon desde un inicio? En la encuesta realizada en diciembre, nos resultó significativo consultar también acerca de los modos en que hicieron frente a los obstáculos. La ma-

yoría de los/as docentes encuestados/as recurrió a la utilización de recursos propios, y muchos/as otros/as también buscaron la ayuda de colegas o del equipo directivo escolar.

En general, entonces, las estrategias se fueron combinando y si bien comenzaron apelando a los celulares y dispositivos que tenían disponibles, rápidamente complementaron su uso con materiales impresos o escritos por los/as docentes en papel. Una docente de Chaco nos comentaba: “Se suspendió el comedor [escolar] y entregan mercadería una vez por semana. Ese día se entregan las tareas además. No hay celulares por eso se dan ese día. Los docentes en hoja hacen las tareas para los niños” (comunicación por whatsapp, mayo de 2020). En muchos otros casos, se recurrió rápidamente a las visitas a las familias para llevar materiales en papel. Un docente de Misiones puso en palabras esto en la siguiente frase: “Este año sin dudas, quedó muy a la vista que hay todavía muchas falencias en el sistema, de diversas índoles pero las más necesarias y urgentes estaban ausentes. Un simple celu, con conectividad y servicios sin costo para los integrantes de la aldea y los alumnos. Y por último y no menos importante, fue la casi ausencia del Estado con asistencia alimentaria. Si no fuese por organismos no gubernamentales, fundaciones, organizaciones civiles, padrinos, hubiese sido aún más difícil el trabajo este año”; “El director recibe las tareas de los docentes y luego va a la comunidad y los lleva impresos para que los chicos puedan trabajar y también reciben los cuadernillos que envía la nación” (respuestas en formulario de Google, diciembre de 2020).

Los testimonios que relevamos dan cuenta entonces de la importancia que cobró el vínculo con las familias y la comunidad a la hora de mantener la escolaridad, aspecto que retomamos en el eje analítico referido a las estrategias de comunicación entre las comunidades, familias, maestros/as y escuelas en el contexto de la pandemia en las regiones de Chaco y Misiones donde trabajamos. En este sentido, cabe destacar que en los intercambios que tuvimos todos/as los/as maestros/as señalaron que se apoyaron entre sí y con la comunidad educativa. Frases como las siguientes se hicieron presentes en las charlas: “Que fue un año donde se le dio valor a la familia que siempre están para el apoyo educativo”; “La familia cumplió un rol importante este año, sin su ayuda hubiera sido más difícil cumplir con los objetivos propuestos” (respuesta en formulario de Google, diciembre de 2020).

## 4.2. Familias y escuelas: manteniendo el vínculo durante la pandemia

El interés de la antropología por la educación ha rondado en torno a los procesos educativos en los ámbitos familiares y escolares (Neufeld, 2000). Justamente, esta pandemia vino a poner en foco la importancia de comprender los vínculos entre estas instituciones; por ello en nuestros relevamientos realizados a lo largo de 2020 y comienzos de 2021, le prestamos especial atención a ese eje analítico. En primer lugar, notamos que, para la comunicación entre la institución escolar y las familias, el dispositivo más importante fue el teléfono celular. No obstante, en segundo lugar y ocupando un lugar muy importante, se presentaron las visitas personales, sobre todo en los contextos rurales, ya que se ha apelado a las visitas de los/as maestros/as a las casas de las familias porque la conectividad y la señal de internet no fueron suficientes. En palabras de los/as mismos/as docentes: “Al comienzo fue una sorpresa el cierre y desde las escuelas se generó recursos con lo que tenían: los celulares. Pero no todas las familias tienen celulares, ni señal, ni crédito. Luego los docentes comenzaron a llevar materiales impresos los días lunes (aprovechaban también para conversar con las familias) (...) la virtualidad dejaba en general a los niños y niñas sin acceso” (comunicación por WhatsApp, mayo de 2020).

Esta opción no ha sido incluida en el informe del Ministerio de Educación (2020), claramente porque implica una transgresión a la normativa de ASPO, que solicitaba evitar los contactos interpersonales. No obstante, en los contextos de las comunidades y asentamientos indígenas ése resultó el modo de asegurar cierta continuidad pedagógica. Además, en esos contextos el aislamiento más que en unidades domésticas tuvo un carácter colectivo-comunitario ya que las prácticas de sociabilidad cotidianas son más de actividades compartidas que exclusivas de la familia nuclear.

La creatividad y los modos de vincularse a pesar de las adversidades han sido claves para la continuidad pedagógica en las escuelas de EIB, y como bien sintetiza un/a docente, “Mucho esfuerzo entre docente y alumno a pesar de las dificultades de la conectividad y las visitas domiciliarias pero se logró algo” (respuestas en formulario de Google, diciembre de 2020). Al respecto, cabe destacar que muchos/as maestros/as viven en las mismas comunidades en donde ejercen su profesión, por lo que esos lazos estrechos seguramente ayudaron a la consolidación del vínculo familias-escuelas, más allá de las dificultades que trajo la pandemia.

Antes de adentrarnos en el tercer eje de nuestro análisis, el alcance de los contenidos escolares académicos desarrollados durante el período en la virtualidad, cabe realizar algunas aclaraciones. Como venimos analizando, en la primera etapa del distanciamiento, las comunidades educativas quedaron fuertemente impactadas por el desarrollo de las medidas sanitarias a nivel comunitario, económico, social y familiar que provocaron simultáneamente muchas transformaciones. Como mencionamos, en muchos casos, la figura docente en las comunidades indígenas cumple una multiplicidad de roles y funciones –acompañamiento comunitario, contención de la comunidad educativa, apoyo en trámites administrativos, etc.–, por lo que la situación de cambio repentino de la cotidianidad sumada al distanciamiento con las/os docentes como articuladores, en un primer momento generó interrogantes que no estaban ceñidos al contenido escolar. De hecho, en nuestra primera indagación de mayo de 2020, apenas 45 días después de declarado el ASPO, las voces recogidas aluden muy escasamente a los temas relativos a los contenidos educativos. Las preocupaciones van en otras direcciones, algunas de las cuales fuimos analizando en los dos primeros ejes, más ligados a cómo mantener un vínculo con las/os estudiantes, qué condiciones materiales podrían llevar adelante dicha tarea, cómo suplantar el comedor escolar, etc.

Pero con el paso del tiempo de ASPO, los interrogantes respecto del lugar de los contenidos escolares volvieron a cobrar valor y los/as docentes fueron esforzándose por encontrar estrategias de desarrollo de la continuidad pedagógica. Es decir que, una vez creados los canales de comunicación con los/as estudiantes, la pregunta por los contenidos escolares volvió a tener centralidad.

### 4.3. Los contenidos escolares abordados durante la pandemia

La necesidad de crear materiales escolares para las escuelas de la modalidad de EIB en Argentina se remonta a los orígenes de la misma; a pesar de que algunas jurisdicciones provinciales desarrollaron programas y materiales para la EIB locales antes de que existiera la modalidad a nivel nacional, es aún una deuda pendiente (Ibarrola *et al.*, 2021; Enriz *et al.*, 2017). O sea, si bien hay una vasta producción de recursos didácticos informales en cada escuela de la modalidad, éstos no han sido sistematizados ni acopiados por los organismos estatales que regulan la educación. Es decir que se trata de recursos dispersos y desperdiciados a los fines de consolidar propuestas pedagógicas para la EIB y esto mismo ha quedado evidenciado con la pandemia, ya que los recursos disponibles del Ministerio de Educación Nacional fueron muy limitados en su alcance y abordaje de la interculturalidad.

Desde diversos ámbitos institucionales se generaron materiales para la continuidad educativa (programa “Seguimos educando” del Ministerio Nacional de Educación, Plataforma Educativa Chaqueña ‘ELE’, entre otros), aunque, en la práctica, según pudimos indagar, la centralidad la llevaron las tareas confeccionadas por las/os propias/os docentes. Así, cuando consultamos en diciembre de 2020 por los recursos didácticos, la gran mayoría de los/las docentes respondieron que habían utilizado materiales generados por ellos/as mismos/as, en la necesidad de ajustar la propuesta estrictamente a las características del grupo, las condiciones materiales de realización de la tarea y las posibilidades de acompañamiento desde el hogar. Por fuera de esta opción, los/as docentes sostuvieron que utilizaban materiales generados en su propia escuela, y muy minoritariamente optaron por el uso de materiales generados desde el ministerio nacional o los ministerios provinciales. Un docente comentó: “Los materiales provistos por el Estado, con contenidos muy elevados para los alumnos y así no lo pueden realizarlas, ellos necesitan de la intervención constante del docente” (comunicación por WhatsApp, mayo de 2020).

En este punto, cabe señalar que los materiales generados para la continuidad pedagógica desde el programa “Seguimos Educando” del Ministerio de Educación de la Nación fueron muy observados por la ausencia de una perspectiva intercultural y por mantener una mirada ahistórica respecto de las poblaciones indígenas. Si bien los pueblos toba/qom y mbyá guaraní no fueron tan aludidos en los contenidos didácticos del programa, ni tampoco detectaron ningún uso inapropiado de sus imágenes, un debate muy fuerte se generó en relación con las formas en que era presentado el pueblo mapuche. Las comunidades mapuches inclusive denunciaron al Ministro de Educación de la Nación ante el Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) sosteniendo que el material didáctico del programa “Seguimos educando” presentaba contenidos y actividades estigmatizantes y prejuiciosas sobre la cultura del Pueblo Originario Mapuche. Por otro lado, el programa se complementaba con un dispositivo desarrollado a través de televisión con programación cotidiana, a la que no hizo alusión ningún docente de los/as consultados/as por nosotras.

En relación con cuáles fueron los contenidos que efectivamente se trabajaron durante el proceso de continuidad pedagógica en la virtualidad, cerca de la mitad de las/os docentes que respondieron a la encuesta de diciembre aseguraron que trabajaron solo contenidos básicos, seleccionados por ellos/as mismos/as en diálogo con las autoridades de cada institución educativa. En la mayoría de los casos esto supuso privilegiar lengua y matemática por sobre las demás



áreas conceptuales. Un porcentaje menor, pero importante dijo que solamente reforzó contenidos escolares que los/as niños/as ya conocían, en la imposibilidad de avanzar desde la virtualidad con contenidos nuevos que no podrían ser explicados presencialmente más que por las familias. En este sentido, la virtualidad supuso una pausa obligada para quienes esperaban avanzar en la enseñanza de contenidos.

Al respecto, y a diferencia de Misiones, la provincia de Chaco desarrolló 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 (además del toba/qom, existen otras dos lenguas: wichí y moqoit, habladas por pueblos homónimos). Es tal vez por ello que cuando preguntamos a los/as docentes sobre la actividad que más les gustó desarrollar encontramos en los/as chaqueños/as un gran énfasis depositado en actividades que implicaban habilidades lingüísticas, como, por ejemplo: "Lectoescritura, donde ellos debían dibujar lo que comprendieron del texto y luego grabarse comentando las imágenes interpretada por lo leído" o bien "Taller de lectura. Respuesta por audio o video en WhatsApp" (formulario de Google, diciembre de 2020). En muchos otros ejemplos se aludía directamente al bilingüismo y las posibilidades que ofrecía la tecnología en el abordaje de esa temática, y en el mismo sentido a la producción literaria: "Los niños vieron videos de Youtube y luego escribieron excelentes fábulas" (formulario de Google, diciembre de 2020). Por otro lado, algunos/as docentes aprovecharon el recurso de la virtualidad para abordar temas de comunicación y comprensión; por ejemplo, se destacaron las siguientes actividades: "A través de videollamada en donde se trabajó la comunicación" y también "Lecturas y comprensión lectora" (formulario de Google, diciembre de 2020). Por último, varios/as docentes aprovecharon para trabajar con temas comunitarios: "Las costumbres y tradiciones que tiene cada familia" y también "Las intervenciones, por parte de los integrantes de la comunidad" (formulario de Google, diciembre de 2020).

En síntesis, este análisis da cuenta de cómo el impacto de la pandemia en las escuelas EIB en ambas provincias implicó un proceso de acompañamiento de las familias, centrado en un primer momento en el establecimiento de los canales de comunicación frente a la interrupción de la cotidianeidad; para luego, muy lentamente, ir dando un espacio a la pregunta por los contenidos escolares que se pudieron abordar en este complejo contexto sociosanitario.

## 5. Conclusiones: “El problema es que los chicos son muy de compartir”

El ciclo 2021 está comenzando en Argentina con muchas incertidumbres y dudas respecto de lo que supuso la continuidad pedagógica en 2020, los límites de la virtualidad en contextos de escasos recursos materiales y de las condiciones en las que se restablece el vínculo de presencialidad entre estudiantes y docentes en escenarios diversos. Como hemos venido afirmando en escritos previos (Hecht, Enriz y García Palacios, 2020; Hecht, García Palacios y Enriz, en prensa), la desigualdad del sistema educativo se profundizó y se hizo más visible en el contexto de pandemia. Efectivamente, el ciclo escolar comienza a desarrollarse en un esquema de presencialidad con protocolos de restricción de cantidad de estudiantes por aula y disminución de las jornadas, sostenimiento del distanciamiento y usos de tapabocas para todas las personas que transitan el ámbito escolar. La virtualidad ha pasado a ocupar un rol de complemento de las actividades en la presencialidad.

Este artículo se ciñó a las escuelas de modalidad EIB de dos provincias, Chaco y Misiones, con algunas características históricas compartidas y otras disímiles, las cuales hemos enumerado brevemente. En este momento, cabe señalar que en Chaco aún no comenzaron las clases por el conflicto docente respecto de las condiciones salariales precarias en medio de una gran crisis económica, mientras que en Misiones, a pesar de los reclamos docentes, se ha iniciado el ciclo. En nuestros registros, la necesidad de mayor reconocimiento de las tareas docentes en términos de recomposición salarial y de apoyo a la virtualidad se manifestaron con centralidad.

En los relevamientos que realizamos durante 2020 y que dieron sostén a las reflexiones de este artículo, también indagamos proyecciones docentes sobre el siguiente ciclo lectivo, el del año 2021, que está comenzando. Las expectativas de la mayoría de los/as docentes encuestados/as para el presente ciclo pueden dividirse en dos grupos, uno mayoritario que esperaba poder volver a la presencialidad en las clases y el contacto cara a cara con los/as alumnos/as; y otro grupo que ponía el énfasis en las necesarias mejoras en las condiciones de trabajo docente, sobre todo en cuanto a la capacitación y adquisición de herramientas tecnológicas. También abordamos expectativas respecto de cómo encontrarían a los/as estudiantes. La mayoría de los/as docentes consideraron que sus estudiantes volverían con dificultades, un grupo menor de docentes evaluó que llegarían con muchas ganas, mientras que otros advirtieron que muchos/as estudiantes no volverían.

A un mes del comienzo de clases, la preocupación por la deserción y el abandono de los/as estudiantes está presente como interrogante respecto del futuro de la EIB. Las expectativas docentes señalaron muchas de las inquietudes que quienes trabajamos en el campo de la EIB tenemos respecto de las secuelas de la pandemia, ya que la vulnerabilidad de numerosas familias indígenas se vio agravada por esta crisis, por pérdidas humanas y materiales. Por lo tanto, como sostuvimos en informes previos (Aliata *et al.*, 2020) una de las consecuencias menos deseadas de la pandemia es el abandono de la escolaridad por parte de los/as niños/as y jóvenes indígenas, a sabiendas de que luego la reinserción puede ser muy complicada.

El inicio del ciclo 2021 está comenzando a suceder mientras este texto termina de escribirse. Las/os docentes de las escuelas de EIB enfrentan el desafío de regresar con protocolos de distanciamiento que están lejos de formar parte del cotidiano de sus estudiantes. Una docente, Agente Bilingüe Intercultural de Misiones, consultada muy recientemente, luego de explicarnos largamente cómo reformaron el espacio áulico, cómo organizaron los grupos de niños/as diferenciando momentos y cómo involucraron a las familias indígenas en el proceso de producción de esa nueva escuela pandémica, reflexiona: “Ahora las familias tendrán que enviarle a los niños sus materiales para trabajar [se refiere a los útiles escolares]... y eso va a ser un problema, que las familias tengan las cosas y especialmente que cada uno las use. Va a ser muy muy difícil eso, nos va a costar mucho porque los chicos son muy de compartir acá” (comunicación por WhatsApp, marzo 2021). Así, este registro señala el inmenso contraste que existe entre los protocolos necesarios para la vuelta a la presencialidad que establecen las instituciones y las condiciones cotidianas en la vida de las comunidades indígenas. Esos/as mismos/as niños/as que en el ámbito doméstico comunitario comparten su cotidianidad todo el resto del tiempo, en la nueva realidad áulica se ven obligados/as a mantener distancia y a evitar compartir objetos. Seguramente, los desafíos de la práctica docente serán superadores de estos relatos iniciales, pero la necesidad de pensar protocolos de cuidado contextualizados para los distintos entornos socioculturales sigue ausente en los discursos respecto de la pandemia.

A su vez, esto abre interrogantes respecto de los cuidados más allá del cotidiano de la escuela, ya que en la gran mayoría de las respuestas a la expansión de la pandemia desde las instituciones estatales podemos encontrar una exacerbación del individualismo y de la responsabilización de los sujetos respecto del seguimiento de las reglas de protección. Contrariamente a estas perspectivas individualistas, muchas de las estrategias de cuidado en las comunidades y ba-

rrios indígenas fueron comunitarias y de aislamiento respecto de la sociedad envolvente. Es por ello que llama la atención que, una vez más, las instituciones educativas, en vez de buscar estrategias que se apoyen en las ya ensayadas por las comunidades indígenas, se enmarquen en modelos que generan distanciamiento respecto de los valores y prácticas comunitarias, sumándose a propuestas monolíticas pensadas a espaldas de la interculturalidad.

*Recibido: marzo de 2021*

*Aceptado: mayo de 2021*

## Referencias

1. Aliata, Soledad; Jacqueline Brosky; Alfonsina Cantore; Noelia Enriz; Mariana García Palacios; Carla Golé; Ana Carolina Hecht; Mónica Medina; Ana Padawer; María Lucila Rodríguez Celín (primera quincena de mayo 2020). “La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19” [Informe técnico]. Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP-CONICET). Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>
2. Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
3. Enriz, Noelia; Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht (2017). “Llevar la palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina”. *Revista Universitas Humanística*, 83, 180-205.
4. Hecht, Ana Carolina; Noelia Enriz y Mariana García Palacios (octubre-diciembre de 2020). “Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA)”. *Desidades, Revista Electrónica de Divulgación Científica de Infancia y Juventud*. Río de Janeiro, (28), 40-51. Recuperado de [http://desidades.ufrj.br/es/featured\\_topic/reflexiones-acerca-del-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-de-argentina-nea/](http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/reflexiones-acerca-del-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-de-argentina-nea/)
5. Hecht, Ana Carolina; García Palacios Mariana y Noelia Enriz (en prensa). “Podimos seguir adelante a pesar de las dificultades’: reflexiones de docentes sobre la educación en los pueblos toba/qom y mbyá-guaraní durante la pandemia de COVID-19 en Argentina”. *Albuquerque: revista de historia*, Universidad Federal de Mato Grosso do Sul.
6. Ibarrola, Belén; Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht (2021). “Materiales escolares para la Educación Intercultural Bilingüe en contexto de pandemia”. En: Stefano Sartorello, José Luis García, Ana Carolina Hecht y Erik Lara (comps.) *Territorio, participación e interculturalidad: miradas críticas desde el Sur-Sur*. IBERO, CLACSO, UAGro (en prensa).
7. Ministerio de Educación de la Nación (2020). “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica-Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos, Docentes y Familia”. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/>
8. Neufeld, María Rosa (2000). *Etnografía y educación en Argentina-escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro*. Ponencia presentada en el IX Simposio Interamericano de Investigación. Etnografía en Educación. México, D.F.
9. Taruselli, María Eugenia; Rocío Aveyra y Rosario Haddad (julio de 2020). “Argentina y COVID-19: Breve estado de la situación”. *Boletín Educar en la diversidad*, Número dedicado a la educación intercultural frente a la pandemia (II), Buenos Aires: CLACSO.