

# UCLA

## Mester

### Title

“Fuimos los ojos dentro del barrio”: reflexiones sobre una experiencia escolar qom-español durante las medidas sanitarias frente al COVID-19 en Santa Fe (Argentina)

### Permalink

<https://escholarship.org/uc/item/46h6f60w>

### Journal

Mester, 51(0)

### Author

Lorenzotti, Micaela

### Publication Date

2022

### DOI

10.5070/M351056397

### Copyright Information

Copyright 2022 by the author(s). All rights reserved unless otherwise indicated. Contact the author(s) for any necessary permissions. Learn more at <https://escholarship.org/terms>

Peer reviewed

# “FUIMOS LOS OJOS DENTRO DEL BARRIO”: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA ESCOLAR QOM-ESPAÑOL DURANTE LAS MEDIDAS SANITARIAS FRENTE AL COVID-19 EN SANTA FE (ARGENTINA)

**Micaela Lorenzotti**  
IHuCSo (CONICET-UNL)

## INTRODUCCIÓN

La pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) interrumpió los sistemas educativos en todo el mundo. Frente a la situación epidemiológica que se complejizaba rápidamente en el contexto mundial, en Argentina se estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos (inicial, primario y secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior) a través de la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 108/20 del 15 de marzo de 2020. Si bien esta medida se dispuso en un primer momento por un lapso de 14 días consecutivos, entre marzo de 2020 y mayo de 2021 las escuelas argentinas contaron

con 157 días de cierre total, 256 días de cierre parcial sumado a los 59 días de vacaciones.<sup>1</sup>

Si bien en un primer momento la medida contempló que las instituciones educativas permanecieran abiertas para contener a aquellos sectores vulnerables que no podían prescindir de la asistencia alimentaria, el cese de actividades presenciales dictado para toda la población por igual no contempló las distintas realidades socioculturales, sociolingüísticas y socioeconómicas del territorio nacional, particularmente aquellas que viven las comunidades indígenas. Más allá de la pretendida homogeneidad lingüístico y cultural, en Argentina habitan tanto comunidades indígenas como migrantes y se hablan, además del español, catorce lenguas indígenas (*cf.* Messineo y Cúneo), al menos ocho lenguas de inmigración (*cf.* Censabella) y la Lengua de Señas Argentina.

En Argentina se reconoce el derecho constitucional de los pueblos originarios a recibir una educación que atienda a sus demandas lingüísticas y culturales, y el modelo educativo que responde a este derecho es la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En los documentos legislativos se define dicha modalidad en base a un rasgo contextual, es decir, a partir de las características demográficas de la población escolar; esto convierte a la EIB en un “contexto de enseñanza dado” y la aleja de ser “una propuesta educativa específica o una organización de los recursos humanos o materiales en particular -dirigidas a la concreción de objetivos específicos relativos a los aprendizajes bilingüe e interculturales-” (Unamuno 9).

Las escuelas que atienden a la población indígena se han visto particularmente afectadas por el contexto de la pandemia y las medidas sanitarias impuestas por los gobiernos. Esta situación dejó al descubierto, una vez más, la vulneración de los derechos educativos de la población aborígen del territorio; particularmente, en los contextos de diversidad cultural y lingüística, se ampliaron las desigualdades y se multiplicaron las problemáticas socioeducativas (*cf.* Hecht *et al.*; Casimiro Córdoba *et al.*).

En este trabajo describimos algunas de las dificultades con las que se encontró una experiencia educativa con modalidad intercultural y

bilingüe *qom*-español durante las medidas establecidas por la pandemia de COVID-19. Para ello, se contextualiza en un primer momento la situación de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Santa Fe con la finalidad de mencionar brevemente las dificultades que ya enfrentaba la educación para pueblos originarios antes de la pandemia. Luego, se describe el funcionamiento de la experiencia educativa del caso durante las medidas impulsadas por los gobiernos para hacer frente al COVID-19 con el objetivo de señalar cómo este contexto particular agravó las dificultades ya existentes. Para el desarrollo de esta propuesta se relevó información a partir de entrevistas realizadas a referentes y docentes indígenas de la comunidad *qom* de la ciudad de Santa Fe; a su vez, se consultaron fuentes periodísticas que recuperan sucesos puntuales vinculados con la comunidad *qom* de la ciudad de Santa Fe y el COVID-19, así como también se recuperaron documentos elaborados por distintos organismos nacionales e internacionales en referencia a la pandemia.

### EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTA FE

La educación para pueblos indígenas en Argentina ha sido tema de debate desde su surgimiento. Si bien se han reconocido constitucionalmente los derechos de los pueblos, muchos de esos derechos no avanzaron en medidas concretas que tendieran a revertir las políticas que durante muchos años persiguieron el objetivo de unificar la heterogeneidad lingüística y cultural del territorio. En el año 1985 se sancionó la Ley N°23302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” mediante la cual se creó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas para que actúe como organismo de aplicación de la Ley.

A partir de este momento se suceden una serie de cambios legislativos en materia de reconocimiento de derechos para los pueblos originarios en el país, se reformó la Constitución Nacional en 1994 y se modificaron así las obligaciones del Estado con respecto a las comunidades aborígenes, se reconoció la pluralidad y el respeto por

las identidades étnicas y culturales de Argentina (Art. 75, inc. 17). Se instaló a la educación bilingüe e intercultural (EIB) como un derecho constitucional y esto se vio reflejado en la Ley Federal de Educación N°24195/1993, ley que visibilizó por primera vez en el territorio argentino los derechos educativos de los pueblos indígenas e incluyó a la EIB como una opción del sistema para contextos indígenas. Luego, con la reforma educativa de la Ley de Educación Nacional N°26206 del año 2006 se incluyó definitivamente a la EIB como una de las 8 modalidades del sistema educativo, sin embargo, no se produjeron cambios significativos en su implementación (*cf.* Hecht, “Educación intercultural bilingüe”).

La modalidad Educación Intercultural Bilingüe se definió en la ley como la modalidad destinada a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas para recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica (art.52); y determinó que el Estado es el responsable de favorecer el desarrollo de la EIB a partir de la creación y promoción de diferentes mecanismos de participación (art.53). No obstante esto, en Argentina no hay una política de EIB porque no existe un único lineamiento educativo. Desde su surgimiento, la EIB quedó reducida a programas de políticas focalizadas compensatorias, pensadas solo para indígenas (*cf.* Hecht, “Educación intercultural bilingüe”) y, por eso, conlleva ese estigma desde su nacimiento: privatización, descentralización y regionalización (*cf.* Hecht, “(In)definiciones”). Se delimita la modalidad EIB solo para la población indígena, cuestión que, por un lado, configura una mirada fragmentada de la compleja trama cotidiana que atraviesa a las distintas comunidades (*cf.* Hecht, “Encrucijadas”); y, por el otro, deja a un lado la heterogeneidad: “22 pueblos, cada uno con una cosmovisión y una idiosincrasia propia y a la vez todos representados en el discurso colectivo como una cultura homogénea: ‘el grupo indígena’” (Carrió, “Lenguas en Argentina” 152).

Si bien el modelo de EIB que se especifica en los documentos legislativos nacionales es una alternativa educativa destinada exclusivamente a los pueblos indígenas, no tiene como fin la transformación de las propuestas educativas en general, sino una educación que

compense a quienes históricamente habían estado excluidos de la toma de decisiones (*cf.* Unamuno y Raiter). Si bien, como plantean estos autores, lo novedoso de la normativa es que se alienta el mantenimiento de la lengua indígena, en los lineamientos oficiales, por un lado, no se contempla la pluralidad de situaciones lingüísticas del territorio argentino, se diseña un modelo de EIB “sobre un único ideal: niños de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena”; y, por el otro lado, no hay una definición clara sobre qué hacer con las lenguas indígenas en la escolarización (*cf.* Hecht, “(In) definiciones”).

En la provincia de Santa Fe habitan comunidades indígenas, en su mayoría los pueblos pertenecen a la familia etno-lingüística Guaycurú<sup>2</sup> y las lenguas que se hablan son el *qom* y el mocoví (*cf.* Censabella; Messineo y Cúneo). Estas comunidades se distribuyen a lo largo del territorio en núcleos rurales y urbanos. No hay un registro actualizado del número de hablantes y/o habitantes descendientes de los pueblos *qom* y mocoví, los últimos datos con los que se cuenta son los de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004–2005 llevada adelante por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Según los datos de esta encuesta, 15.837 personas se autorreconocen como pertenecientes o descendientes de la etnia mocoví en el territorio argentino (de ese porcentaje, 12.145 se ubicaban en la provincia de Chaco y Santa Fe, y 3.692 en otras localidades del país) y 69.492 personas se autorreconocen como pertenecientes y/o descendientes de la etnia *qom* (de ese porcentaje, 47.591 se ubican en la provincia de Chaco, Formosa y Santa Fe, y 14.466 en Ciudad de Buenos Aires y 24 municipios del Gran Buenos Aires<sup>3</sup>).

La situación sociolingüística de las comunidades indígenas *qom* y mocoví de la provincia de Santa Fe no es homogénea; por un lado, se encuentran comunidades bilingües con lenguas vernáculas vitales, con alto grado de transmisión intergeneracional, donde las primeras son aprendidas por los niños (principalmente comunidades *qom*) (*cf.* Censabella; Corbetta); y, por otro lado, comunidades que han perdido la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, donde los

adultos mayores son los únicos hablantes (principalmente comunidades mocovíes) (*cfr.* Gualdieri; Carrió, “Lenguas en Argentina”).

A pesar de los avances normativos de nivel nacional que reconocen derechos educativos para los pueblos originarios, diversos estudios de caso han demostrado que la implementación de la EIB en el territorio fue asistemática y su suerte dependió de las posibilidades de cada jurisdicción (*cfr.* Hirsch y Serrudo). En la jurisdicción Santa Fe la legislación sobre la EIB es escasa y no se han propuesto políticas claras sobre el funcionamiento de las instituciones con matrícula indígena. Las instituciones con modalidad EIB se distinguen de las escuelas comunes por la presencia de maestros indígenas que tienen a su cargo una materia semanal de 40 minutos de duración destinada a la enseñanza de la lengua y la cultura del pueblo mayoritario.

Desde la implementación de la primera experiencia intercultural y bilingüe indígena en el territorio santafesino en el año 1991, las instituciones con modalidad EIB gestan sus proyectos internos de forma intuitiva, dado que, entre otras ausencias: no se ofrece una formación docente específica ni para los cargos de EIB ni para los docentes indígenas, quienes no tienen la posibilidad de acceder a un título de nivel superior que los forme/habilite para el cargo; no se cuenta con un currículum consensuado; no hay un plan de alfabetización de español como segunda lengua para aquellos estudiantes que son monolingües en una lengua diferente al español o de alfabetización en lengua indígena; la elaboración de material pedagógico para el trabajo con la lengua y la cultura aborígen depende de cada equipo docente, es asistemática la construcción de material por parte de los organismos oficiales; entre otras (*cfr.* Carrió, “Lenguas en Argentina”; Lorenzotti, “Lenguas indígenas y formación docente”; Lorenzotti y Carrió).

Este estado de situación determina que cada experiencia tiene que idear su propuesta de EIB para afrontar la realidad sociolingüística de sus aulas y para dar respuesta a las demandas concretas de la comunidad indígena a la que atiende (*cfr.* Lorenzotti, *El aula de lengua*); en este sentido, la modalidad EIB en la provincia está desarticulada y, en muchos casos, para los actores involucrados, los objetivos lingüísticos y culturales deseados no se cumplen. Por un lado, las propuestas

gestadas desde el Estado son acciones que tienen un sentido simbólico y que no garantizan el cumplimiento de los derechos lingüísticos de las comunidades; por otro lado, las propuestas que surgen desde los agentes indígenas y no indígenas involucrados en la escolarización, si bien responden a demandas concretas, son aisladas, descoordinadas y en la mayoría de los casos los esfuerzos no concluyen en políticas que puedan replicarse a gran escala (*cfr.* Carrió *Proyectos educativos “alternativos”*; Lorenzotti, *El aula de lengua*; Martínez y Villarreal; Corbetta).

#### ESCUELAS CERRADAS, CUERPOS AUSENTES: EXPERIENCIA ESCOLAR EN UNA COMUNIDAD QOM

Luego de las primeras medidas sancionadas el 15 de marzo de 2020, el rápido avance de la pandemia producida por el COVID-19 propició que las autoridades argentinas profundizaran las medidas sanitarias en el territorio nacional. Un día antes de la llegada del otoño al hemisferio sur y varios días antes de la detección de la circulación comunitaria del virus en el territorio argentino, las autoridades decretaron el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) lo que determinó el cese total de las actividades denominadas no esenciales y la restricción de la circulación de la población.<sup>4</sup> En Argentina, el ASPO se prorrogó hasta mediados de junio de 2020, y la medida estableció que todas las personas que habitaran el país debían permanecer de forma obligatoria en sus residencias habituales o en el lugar en el que se encontraran al momento de declararse la medida. Vio la luz el motivacional “quedate en casa” e inició una experiencia única para muchos: la vivencia de una pandemia y la obligatoriedad de aislarnos en pos del bien común.

El mundo como lo conocíamos ya no funcionaba de la misma manera, y mientras los centros de salud se preparaban para la tormenta, las escuelas cerraban sus puertas físicas para abrirse paso a la novedad de la virtualidad. El sistema educativo tuvo que reconstruirse en cuestión de días para seguir garantizando a sus estudiantes la



escolaridad obligatoria.<sup>5</sup> Se buscaron las estrategias para llevar el aula a casa, para asegurar contenidos mínimos, para que pueda convivir en un mismo ambiente hogareño la escuela, el ocio, la actividad física, el teletrabajo, la angustia y el miedo generados por la situación sanitaria. El Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha el programa “Seguimos educando” el cual ofrecía, a través del portal educ.ar, la Televisión Pública y emisiones radiales, una colección de materiales y recursos educativos digitales para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo nacional. A esta propuesta se sumó la elaboración de cuadernillos con actividades disponibles en formato digital y versión impresa que fueron distribuidos a las jurisdicciones (*cf.* Cardini *et al.*).

A pesar de estas acciones, no todos pudieron hacer frente a este nuevo orden de la misma manera dado que no todos cuentan con las mismas posibilidades y oportunidades económicas, tecnológicas, laborales; y, a medida que se prolongaba el período de aislamiento, el sistema escolar experimentó otro más de sus vaivenes. Así como el ASPO no se vivenció de la misma manera dadas las diversas posibilidades socioeconómicas de la población, la experiencia escolar en su modalidad virtual de emergencia corrió con la misma suerte dispar, y quedó al descubierto que “el sistema educativo no estaba preparado para migrar masivamente a la virtualidad” (*cf.* Cardini *et al.* 6).

Se le pidió a la población que se quedara en casa y esto demandó que las familias acompañaran a sus hijos en sus tareas escolares, que dividieran los recursos digitales entre sus miembros para que todos pudieran cumplir con sus obligaciones, que el acceso a internet fuera eficaz para cumplir con las múltiples conexiones diarias, que el ingreso económico no se vea comprometido en el nuevo contexto. Para poder cumplir con todas estas demandas son requisitos indispensables contar con un trabajo e ingreso familiar estable, poseer al menos un dispositivo digital en buen estado y acceso a internet. Esto dista de ser la norma de muchos hogares del territorio nacional que, previo a la pandemia, ya se encontraban en una extrema situación de pobreza y precariedad social; dentro de estos sectores desfavorecidos se encuentran los pueblos originarios que viven, en la mayoría de los casos,

en situaciones de vulnerabilidad social (*cf.* *Informe*). En la provincia de Santa Fe, antes de la emergencia sanitaria y de la crisis socioeconómica que trajo aparejada, el 54% de los menores de 18 años que se encontraban dentro del sistema se hallaban en situación de pobreza (*cf.* Cardini *et al.* 52).

Como característica compartida, las instituciones educativas que atienden a población en situación de vulnerabilidad social cumplen otras funciones más allá de la escolarización. Entre otras acciones, también se aseguran de la nutrición de los estudiantes a través de los comedores escolares, monitorean el estado de salud general, asesoran a los padres en diferentes cuestiones sean o no de índole educativa, y, en el caso de las comunidades indígenas que hablan una lengua diferente al español, acompañan trayectorias lingüístico-pedagógicas individuales.<sup>6</sup> Desde el principio del ASPO fue evidente que este modelo de escuela no podía trasladarse a la virtualidad de forma automática sin sufrir pérdidas en el proceso.

Nos situamos en un caso particular. La comunidad *qom* se encuentra situada en el margen noroeste de la ciudad de Santa Fe (Departamento La Capital, Provincia de Santa Fe, Argentina), en una zona caracterizada por la falta de infraestructura de servicios básicos y por su baja calidad ambiental (*cf.* Fritschy y Castelao). Los habitantes *qom* de esta zona, en su mayoría, son trabajadores por cuenta propia, “los hombres realizan trabajos de albañilería y diversas ‘changuas’. (...) se dedican a la venta de artesanías hechas con arcilla y al tejido a partir de una planta que traen del Chaco, llamada yisca” (*cf.* Brasca *et al.* 334).

El barrio cuenta con una única institución educativa de nivel inicial, primario y secundario. La institución, además de escolarizar, brinda el servicio de Copa de Leche y Comedor<sup>7</sup> (desayuno, refuerzo nutricional<sup>8</sup>, almuerzo y media tarde), todos los estudiantes son beneficiarios del servicio y se realiza un seguimiento especial a los que presentan bajo peso o desnutrición. El barrio se compone en su mayoría por familias de la comunidad *qom* que han migrado a la capital santafesina desde la vecina provincia de Chaco<sup>9</sup> en busca de mejores condiciones laborales. La lengua *qom* en esta comunidad es funcional,

los adultos la utilizan en los hogares y los niños la adquieren como lengua primera; el contacto más asiduo con el español comienza con la escolarización alrededor de los 4 años.

Tanto los niños de la comunidad *qom* como los niños no indígenas de los alrededores asisten a esa única escuela que se encuentra en el barrio. La institución es una escuela pública de gestión privada y desde el año 2016 es una escuela con Modalidad Intercultural y Bilingüe; sin embargo, antes de ser reconocida oficialmente con la modalidad, gestó su proyecto interno de atención a la diversidad lingüística y cultural de sus aulas. Del total de estudiantes, alrededor del 40% pertenece a la comunidad indígena y los niños son, en su gran mayoría, hablantes de la lengua *qom* e ingresan al Nivel Inicial con escaso manejo del español. Esto, para la institución educativa, se presentó durante muchos años como un obstáculo para alcanzar la alfabetización inicial de todos los alumnos dado que, tal como sostuvo uno de los actores intervinientes en la gestación del proyecto, se presentaba como principal dificultad en los primeros años de escolaridad “alfabetizar [a los estudiantes *qom*] en una lengua que no conocen” (Entrevista agente escuela EIB, Santa Fe, 19/07/2016). En respuesta a esta situación, la institución elaboró en el año 2007 su proyecto interno de abordaje de la interculturalidad y el bilingüismo cuyo principal objetivo fue responder a la problemática de alfabetizar a los niños *qom* en español. En el marco de este proyecto se incorporaron al plantel docente dos miembros de la comunidad *qom* que son bilingües *qom*-español; en la provincia de Santa Fe estos cargos se denominan maestros idóneos o maestros indígenas.

Antes de marzo de 2020, la función de los maestros idóneos dentro de la institución era oficiar de intermediarios entre el docente de grado y los estudiantes *qom* para que estos últimos pudieran acceder al contenido, alcanzar la alfabetización en español y avanzar en la escolaridad (Jara y Lorenzotti). Con la llegada de la pandemia, las estrictas medidas sanitarias y el consecuente cierre físico de la escuela el *statu quo* se modificó y los agentes escolares tuvieron que repensar las estrategias para llegar a todos sus estudiantes de manera no presencial en un contexto marcado por la extrema pobreza. En este caso

concreto surgen diversos interrogantes, ¿cómo acercar la escuela a un estudiante cuyo único dispositivo, en el mejor de los casos, es un celular que comparte con toda la familia?, ¿cómo mantener el vínculo estudiante-docente cuando las pantallas no son una opción viable?, ¿cómo se estrechan, a la distancia, los necesarios lazos afectivos que día a día garantizan el vínculo con el conocimiento?, ¿cómo se asesora a las familias para que acompañen a sus hijos en la tarea diaria cuando la escolaridad pasa a un segundo plano dadas las urgencias que presenta el contexto inmediato de extrema pobreza?

En este nuevo orden, los maestros indígenas pasaron de ser los voceros de los docentes dentro del aula a ser, desde su propio punto de vista, “los ojos de la institución dentro del barrio” (entrevista a docente *qom*, Santa Fe, 10/12/2021). El acceso de los docentes no indígenas al barrio se vio restringido por las normas sanitarias impuestas por el ASPO y, frente a esta ausencia de cuerpos, los maestros idóneos, quienes sí habitan el barrio, fueron los encargados de mantener los lazos escuela-estudiantes. De este modo, en el contexto sanitario particular, los maestros indígenas asumieron nuevas responsabilidades y junto con esas responsabilidades asumieron también la exposición de sus cuerpos, así lo relata uno de los maestros: “yo me arriesgué mucho, me puse en riesgo por todo el tema del virus” (entrevista a docente *qom*, Santa Fe, 10/12/2021).

En esta coyuntura de precariedad tecnológica, el maestro idóneo recorría el barrio, visitaba a los estudiantes en sus domicilios particulares, trataba de incentivarlos para que resolvieran las actividades enviadas por las distintas áreas, buscaba resolver las dudas de estudiantes y padres. Sin embargo, la tarea resultó en muchas oportunidades un absurdo dado que, en palabras de uno de los docentes “es muy difícil hacer un seguimiento cuando el maestro de aula no está presente” (entrevista a docente *qom*, Santa Fe, 10/12/2021). A diferencia de otras experiencias de educación intercultural bilingüe de la provincia (Lorenzotti “Lenguas indígenas”), en esta institución escolar, los docentes de aula<sup>10</sup> son quienes dictan las diferentes asignaturas del *currículum*, es decir, enseñan y explican los contenidos. En cambio, el docente idóneo indígena no tiene como función directa la enseñanza

de los contenidos del programa, sino que su función dentro del aula es la de acompañar a los estudiantes *qom* en el seguimiento de los contenidos o en la resolución de consignas que el docente de aula está desarrollando en el momento. En el nuevo modelo escolar impuesto por la virtualidad, en muchas oportunidades, el docente idóneo se encontró con que los estudiantes no entendían las actividades enviadas por el docente de aula y los padres no podían acompañar el proceso porque en muchos casos son adultos que no han transitado la escolaridad, no están alfabetizados y/o no manejan el español.

La escuela, transformada en actividades que se enviaban semanalmente por mensajes de WhatsApp o que se repartían junto con el módulo alimentario,<sup>11</sup> terminó siendo postergada por la familia. En este contexto, la ausencia de los cuerpos impactó negativamente en la escolarización, y, si bien a los maestros indígenas se les encomendó la tarea de seguimiento de los estudiantes, la escuela no logró llegar a todos los hogares y la deseada inclusión que fue augurada por la virtualidad terminó excluyendo aún más del sistema educativo a los estudiantes indígenas.

#### EMERGENCIA SANITARIA Y ESCOLARIDAD INDÍGENA: ALGUNOS DATOS SOBRE LA EXCLUSIÓN VIRTUAL

Según un boletín de la UNESCO, además de los históricos problemas de racismo, discriminación y exclusión que enfrentan los pueblos originarios, los estudiantes indígenas se encontraron entre los que corrieron mayor riesgo debido al cierre de escuelas durante la pandemia de COVID-19. Desde el inicio de las medidas del ASPO fue notorio que el cierre de los centros educativos tendría repercusiones más profundas en los sectores vulnerables y desfavorecidos.

Los datos del informe de la UNESCO confirman que el cierre de las instituciones educativas incrementó las desigualdades de aprendizaje afectando de forma directa a los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, principalmente los de aquellas comunidades que viven en zonas rurales o en zonas urbanas en condiciones de pobreza

extrema, comunidades en las que, a las carencias a las que están expuestos se les suma la imposibilidad de tener suministro de internet.

En este sentido, en el caso de los estudiantes indígenas cuyas oportunidades de acceso a internet o a dispositivos informáticos es reducida, la educación virtual incidió en el abandono escolar y aumentó las desigualdades de oportunidades. Un estudio de UNICEF, basado en datos representativos provenientes de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004–2005 (INDEC), ya señalaba en el año 2010 que las trayectorias escolares de los pueblos indígenas son demoradas y, muchas veces, interrumpidas. En Argentina la tasa de escolaridad de los pueblos indígenas en el nivel primario es alta, esto es, la absoluta mayoría de los niños y niñas indígenas de entre 5 y 14 años asiste a un establecimiento educativo (94,5%), proporción equiparable a la del total del país (95,3%) (UNICEF 23); sin embargo, la brecha se agudiza en la adolescencia, el porcentaje de adolescentes indígenas (entre 15 y 19 años) que asiste a un establecimiento escolar no supera el 64,5%. Este escenario determina una situación de extrema postergación educativa y un abandono temprano del sistema.

La crisis sanitaria aumentó las desigualdades y, según declaraciones de organismos internacionales, “ha exacerbado una crisis educativa preexistente” (UNESCO). En Argentina, las escuelas permanecieron cerradas y trabajando en modalidad virtual por más de un año escolar completo; si bien esta estrategia tuvo como objetivo disminuir los contagios y salvaguardar el derecho a la educación, la ausencia de infraestructura, de acceso a bienes tecnológicos y la falta de conectividad que caracteriza a las instituciones que atienden a población indígena provocó profundas dificultades para el seguimiento de las clases virtuales y, en algunos casos, excluyó a muchos estudiantes de la escolaridad.

“¿DÓNDE ESTÁN AHORA?": EMERGENCIA SANITARIA,  
EMERGENCIA EDUCATIVA, EMERGENCIA SOCIAL

Como mencionamos en los apartados anteriores, las medidas escolares impulsadas por los gobiernos para hacer frente a la situación epidemiológica no se vivieron de la misma manera en todos los sectores sociales. Desde un primer momento fue evidente que los sectores vulnerables serían los sectores más golpeados por las consecuencias del ASPO dada la imposibilidad de sostener el aislamiento en un contexto de extrema pobreza y de trabajo al día. A esto se le sumó la constante discriminación, estigmatización e invisibilización de la desigualdad de oportunidades que históricamente han sufrido los pueblos indígenas.

Según un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)<sup>12</sup> la crisis sanitaria, y la consecuente crisis económica que vino de la mano con ella y que afectó profundamente a los países de América Latina, puso al descubierto las inequidades ya vigentes: “la histórica exclusión y marginación política y económica de los más de 800 pueblos indígenas existentes en la región se ha visto acentuada como resultado de respuestas estatales insuficientes a la crisis” (11). La situación agravó antiguas problemáticas, los pueblos indígenas se vieron más afectados en el ámbito sanitario por las deficientes condiciones materiales en las que viven, condiciones que en muchos casos no permiten contar con las medidas necesarias para afrontar la crisis sanitaria: el acceso al agua potable, el acceso al saneamiento y la situación de hacinamiento en el hogar. Sumado a esto, sufrieron consecuencias socioeconómicas más profundas por las restricciones impuestas por los gobiernos como medidas sanitarias que impidieron que desarrollaran sus tareas laborales cotidianas, en muchos casos empleos informales que se vieron paralizados, venta de artesanías en la vía pública, entre otros. En Argentina, la limitación impuesta a la circulación afectó el desempeño de los trabajadores informales (*cf.* Tarusseli *et al.*).

En este contexto, el informe de la CEPAL asegura que los niños indígenas que ya se encontraban en una situación de alta vulnerabilidad se verían afectados por las repercusiones económicas de la pandemia:

incremento en la desnutrición infantil y mayor incorporación de las infancias al mercado laboral. El *Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa-*<sup>13</sup> tuvo como objetivo presentar un diagnóstico de la situación de los pueblos indígenas del territorio argentino<sup>14</sup> y, a la vez, ser insumo para la toma de decisiones e implementación de políticas. Allí se informa que en el contexto de la pandemia se profundizó y exacerbó el racismo, la discriminación y la desigualdad que históricamente sufren los pueblos originarios dado su desigual acceso a la salud, a la educación, a internet, a la justicia, a la vivienda y a un trabajo digno. En las conclusiones generales, el informe asegura que la coyuntura de la pandemia COVID-19 y las medidas del ASPO agravaron la situación de desigualdad socioeconómica de las comunidades originarias, la irregularidad en la posesión de las tierras que habitan, la histórica invisibilización, estigmatización y, en ocasiones, las prácticas de criminalización asociadas a su condición sociocultural.

Retomando el caso de la comunidad *qom* de la ciudad de Santa Fe, la discriminación hacia sus miembros en relación con el COVID-19 no tardó en hacerse presente. En la red social de un miembro de la comunidad *qom* se pudo leer la siguiente reflexión en respuesta a las agresiones de las que fueron objeto tras confirmarse el primer caso positivo de coronavirus dentro del barrio, situación que desencadenó diversas situaciones discriminatorias: “este virus no distingue clases sociales, ni negro ni blanco, criollos o tobas=*qom* (...) paradoja de la vida: el rico que trajo el virus por sus viajes de placer hoy culpa a los pobres por buscar comida” (Red social referente comunidad *qom*, 27/03/2020). La circulación de la información sobre este primer caso positivo dentro del barrio *qom* de Santa Fe y el tratamiento que se le dio tanto desde los medios periodísticos como desde los organismos del Estado ilustra la constante estigmatización y discriminación a la que son expuestas las comunidades indígenas.<sup>15</sup>

La primera paciente con síntomas dentro del barrio es monolingüe *qom*, no habla español, y, tras una larga lucha para conseguir que el personal de salud fuera a atenderla, en la situación de hisopado fue



víctima de discriminación lingüística dado que no se le permitió contar con una traductora en el momento de la intervención sanitaria, tal como lo relata para un periódico local la traductora qom-español que trabaja en el dispensario del barrio: “Cuando llegamos al domicilio los chicos del laboratorio no querían que yo esté presente, que me acercara. I. me dijo ‘Yo necesito que vos estés presente’ porque no sabe ella expresarse y no sabía las cosas que le iban a hacer. Pero yo no pude acercarme, cuenta la traductora” (“Coronavirus en Las Lomas”).

También en relación con las lenguas, la circulación en el territorio santafesino de material preventivo oficial en lenguas indígenas fue escaso durante los primeros meses del ASPO.<sup>16</sup> No fue hasta el mes de mayo de 2020 que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas puso en circulación material audiovisual en lenguas indígenas con las recomendaciones y cuidados a seguir frente al virus.<sup>17</sup> En este contexto de postergación absoluta, diferentes actores indígenas tuvieron un rol central dentro de sus barrios. Rápidamente organizaron y pusieron en funcionamiento comedores y merenderos para niños, niñas, adultos y ancianos para atender a las necesidades básicas de alimentación; participaron en la distribución casa por casa de bolsones de mercadería e insumos de prevención gestionados por el municipio o por distintas organizaciones sociales; recorrieron el barrio acompañando la difusión de las campañas de testeo y vacunación; participaron de los diferentes operativos sanitarios realizados; pusieron en circulación videos y audios en lengua indígena de producción artesanal con las medidas para evitar la propagación del virus; entre otras acciones.

Al igual que los maestros indígenas, los actores barriales pusieron el cuerpo a la situación ante la ausencia de otros cuerpos, tal como sentencia un mensaje publicado por un referente del barrio en una red social en alusión al abandono estatal: “Ahora también quiero ver a los políticos en las calles y en los barrios repartiendo insumos necesarios para la protección de la salud humana, como cuando llegaban a los barrios caminando repartiendo bolsones de alimentos y boletas para que la gente los vote ¿dónde están ahora?” (Red social miembro comunidad qom, 18/03/2020).

## REFLEXIONES FINALES

La situación de emergencia sanitaria puso al descubierto las diferentes problemáticas con las que conviven las comunidades aborígenes de la jurisdicción santafesina. La pobreza estructural en la que se encuentran sumidas muchas de las comunidades fue, lamentablemente, el escenario para que las consecuencias del contexto de emergencia se multiplicaran. Más allá de los informes que vaticinan un elevado abandono escolar, aún no hay datos certeros sobre los efectos que tendrá en la escolarización de los estudiantes indígenas la crisis que enfrentó el sistema educativo durante el tiempo de pandemia.

En este escrito se reflexionó sobre la intrincada relación del sistema escolar con las comunidades originarias y las deudas educativas que aún hoy siguen vigentes en relación con la educación intercultural y bilingüe. Si bien se cuenta en el país con una modalidad específica para los pueblos originarios, esta se propone desde una mirada fragmentada sin contemplar la complejidad cotidiana que habitan las comunidades, complejidad que se puso de manifiesto durante el cese de actividades escolares presenciales provocado por la pandemia de COVID-19.

El contexto de emergencia sanitaria agudizó aún más las deudas que tiene el Estado para con la educación de los pueblos indígenas, una educación que reclama atención desde su surgimiento y que en este período quedó, nuevamente, a la suerte de los equipos docentes y directivos a cargo de las instituciones, de los docentes indígenas que pusieron el cuerpo frente a la situación de emergencia educativa dentro de los barrios. Cobró relevancia en este contexto el rol de los docentes, referentes y traductores indígenas de la comunidad porque oficiaron de nexo entre los habitantes del barrio y los servicios escolares y de salud. Habitar el espacio y ser reconocidos dentro del barrio como representantes habilitó que pusieran el cuerpo para cumplir roles diferentes a los habituales y garantizó, en algunos casos, el diálogo intercultural.



- 1 **La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) realizó un relevamiento sobre el cierre de las escuelas en diferentes países durante la pandemia por COVID-19. En base a dicho relevamiento elaboró un mapa interactivo disponible en: [en.unesco.org/covid19/educationresponse](https://en.unesco.org/covid19/educationresponse).**
- 2 La familia lingüística guaycurú es autóctona de la región chaqueña y se compone por las lenguas toba/*qom*, mocoví, pilagá, abipón y mbyá. El “Gran Chaco” es un vasto territorio de alrededor de 300.000 km que se encuentra dentro de los límites de Argentina, Bolivia y Paraguay (cfr. Censabella). El territorio santafesino que se encuentra dentro del Gran Chaco estuvo habitado principalmente por grupos guaycurúes, específicamente *ñabipones*, *mocovíes* y *tobas/qom*.
- 3 El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos denomina “Gran Buenos Aires” al área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires más los 24 Partidos/municipios cercanos a la ciudad.
- 4 Mediante el Decreto N° 297/20, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) a partir del 20 de marzo de 2020 para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él.
- 5 En Argentina, a partir de la Ley Nacional de Educación N°26206, la estructura educativa obligatoria comprende dos años de Educación Inicial, siete años de Educación Primaria y cinco años de Educación Secundaria (desde los 4 hasta los 17/18 años de edad aproximadamente).
- 6 En el caso estudiado, esta última acción se lleva a cabo con la concreción de talleres que se dictan en contraturno.
- 7 Con subsidios nacionales y provinciales.
- 8 El refuerzo nutricional es una colación entre el desayuno y el almuerzo que se destina, principalmente, a los niños diagnosticados con desnutrición.
- 9 Los miembros del barrio pertenecientes a la comunidad *qom* migran desde el año 1989 aproximadamente desde las localidades chaqueñas de Castelli, Miraflores, El Espinillo, Villa Río Bermejito y Pampa del Indio.
- 10 En este caso particular, los docentes de aulas son no indígenas.
- 11 Durante el ASPO, se le llamó “módulos alimentarios y kits para copas de leche” a los bolsones con alimentos para cocinar destinados a las familias

- y estudiantes que recibían el servicio de comedor alimentario; se entregaban semanalmente.
- 12 El informe ofrece un panorama sintético de la situación de los pueblos indígenas de la región ante la pandemia de COVID-19. Analiza las respuestas estatales y las de los propios pueblos indígenas a la crisis y formula una serie de recomendaciones para superar la postergación de estos pueblos en la gestión de la pandemia, poniendo sus derechos colectivos en el centro.
  - 13 Presentado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), la Secretaría de Relaciones Parlamentarias, Institucionales y con la Sociedad Civil de la Jefatura de Gabinete de Ministros, la “Mesa Territorial indígena de emergencia COVID-19 en Argentina”, junto con diferentes equipos universitarios y unidades ejecutoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de todo el país.
  - 14 El informe analiza las comunidades de los pueblos Qom, Mbya, Moqoit, Mapuche, Guaraní, Tupí Guaraní, Avá Guaraní, Kolla, Diaguita, Diaguita-Calchaquí, Wichí, Huarpe, Quechua, Aymara, Nivaclé, Tonokote, Omaguaca, Tastil, Günün a Küna, Comechingón, Comechingón-Camiare, Ocloya, logys, Chané, Tapiete, Chorote, Chulupi, Sanavirón, Ranquel, Wehnyek, Atacama, Lule, Quilmes, Mapuche-Pehuenches, Tehuelches, Mapuche-Tehuelches, Selk’nam, Haush y Selk’nam-Haush.
  - 15 Ver nota periodística: [www.pausa.com.ar/2020/03/coronavirus-en-las-lomas-y-santo-domingo-negligencia-y-discriminacion/](http://www.pausa.com.ar/2020/03/coronavirus-en-las-lomas-y-santo-domingo-negligencia-y-discriminacion/)
  - 16 En respuesta a esta ausencia, a partir de la solicitud de los referentes de dos comunidades indígenas santafesinas, un grupo de trabajo de la Universidad Nacional del Litoral diseñó y desarrolló de forma remota dos videos de prevención contra el COVID-19 en lengua mocoví y qom (marzo 2020). Material disponible en los siguientes enlaces: [www.youtube.com/watch?v=nd0JN-rYyox8](https://www.youtube.com/watch?v=nd0JN-rYyox8); [www.youtube.com/watch?v=nd0JNrYyox8](https://www.youtube.com/watch?v=nd0JNrYyox8)
  - 17 Material disponible en el siguiente enlace: [www.youtube.com/channel/UCJ954LOLGU5gfS2iOyykadw/search?query=covid](https://www.youtube.com/channel/UCJ954LOLGU5gfS2iOyykadw/search?query=covid)

Brasca, Micaela, et al. "Geografías Indígenas: territorialización Qom y Mocoví en el Área Metropolitana de Santa Fe (Argentina)". *Cardinalis*, vol. 8, núm. 14, 2020, pp. 322-42.

Cardini, Alejandra, et al. *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC, 2020. [www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf](http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf). Acceso 25 de marzo 2022.

Carrió, Cintia. *Proyectos educativos "alternativos" al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Tesina de licenciatura, 2004.

Carrió, Cintia. "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos". *De lenguas, ficciones y patrias*. Editado por Laura Kornfeld. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, pp. 149-84.

Casimiro Córdoba, Ana Victoria, et al. "Experiências dos professores bilíngues guarani, chané e tapiete de Salta no noroeste da Argentina no contexto da pandemia". *Albuquerque: revista de história*, vol. 13, núm. 25, 2021, pp. 82-104.

Censabella, Marisa. *Las lenguas indígenas en Argentina. Una mirada actual*. Eudeba, 1999.

Corbetta, Silvina. "De la problematización social a la problematización Pública del derecho educativo de migrantes indígenas en contextos urbanos: la educación de los niños y niñas qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina (1986-1990)". *Revista exitus, santarém/pa*, vol. 7, núm. 1, 2017, pp. 161-78.

"Coronavirus en Las Lomas y Santo Domingo. Negligencia y discriminación". *Periódico Pausa*, 27 de mar. de 2020. [www.pausa.com.ar/2020/03/coronavirus-en-las-lomas-y-santo-domingo-negligencia-y-discriminacion/](http://www.pausa.com.ar/2020/03/coronavirus-en-las-lomas-y-santo-domingo-negligencia-y-discriminacion/). Acceso 31 de enero 2022.

*El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina y Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. Documentos de Proyectos. (LC/TS.2020/171)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Ediciones Emede S.A, 2010.

Fritschy, Blanca, y Gabriel Castelao. "Diagnóstico ambiental de las vecinales Las Lomitas y Santo Domingo, Santa Fe, Argentina". *Contribuciones Científicas de GAEA*, vol.18, 2006, pp. 83-96.

Gualdieri, Beatriz. "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)". *BilingLatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America University of Cambridge*. 2004.

Hecht, Ana Carolina. "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29, núm. 1, 2007, pp. 65-85.

— "Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014". *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 9, núm. 2, 2015, pp. 129-44.

— "Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas de Argentina". *Espacio Amerindio*, vol. 4, núm. 1, 2010, pp. 92-116.

— "(In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina". *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, vol. 3, núm. 1, 2013, pp.185-211.

Hecht, Ana Carolina, et al. "Fomos capazes de avançar apesar das dificuldades": reflexiones de docentes sobre la educación en los pueblos toba/qom y mbyá durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. *Albuquerque: revista de história*, vol. 13, núm. 25, 2021, pp. 63-81.

Hirsch, Silvia, y Adriana Serrudo, compiladoras. *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2010.

*Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina -Segunda etapa, junio 2020*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2020, [publicaciones.filo.uba.ar/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-covid-19-en-argentina](http://publicaciones.filo.uba.ar/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-covid-19-en-argentina). Acceso el 25 de febrero 2022.

Jara, Valentina y Lorenzotti, Micaela. "Inclusión de idóneos qom en las aulas: expectativas y demandas institucionales". *IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas-ELIA: libro de actas*. Compilado por M. A. Regúnaga, S. A. Spinelli y M. E. Orden. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 2018, pp. 413-26.

- Lorenzotti, Micaela. *El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades tobas/qom y mocoví (Santa Fe-centro)*. 2019. Tesis de Maestría.
- . “Lenguas indígenas y formación docente: retos educativos en Santa Fe (Argentina)”. *Diversidad lingüística, diversidad cultural: Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Compilado por L. Pérez y P. Rogieri. Humanidades y Artes Ediciones, Rosario, 2019, pp. 88- 98.
- Lorenzotti, Micaela, y Cintia Carrió. “Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo”. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, Experiencias y Aprendizajes*. Compilado por D. Mato. Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019, pp. 139-52.
- Martínez, María Eugenia, y María Claudia Villarreal. “Las disputas de lo ‘educativo’ en escuelas modalidad EIB de la provincia de Santa Fe”. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. 2013.
- Messineo, Cristina, y Paola Cúneo. “Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica”. *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes*. Compilado por C. Messineo y A.C. Hecht, Eudeba, 2015, pp. 21-56.
- Taruselli, María Eugenia, et al. “Argentina y COVID-19: Breve estado de la situación”. *Boletín Educar en la diversidad*, núm. 2, 2020.
- Unamuno, Virginia. “Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 101, 2015, pp. 1-31.
- Unamuno, Virginia, y Alejandro Raiter. “La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros”. *Esclavos de las palabras*. Coordinado por J. Zullo y A. Raiter. EUDEBA, 2012, pp. 125-60.
- UNESCO. “Interrupción y respuesta educativa”. *COVID-19 respuesta*, [es.unesco.org/covid19/educationresponse/](https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/). Acceso 31 Enero 2022.