

Entrevista a Ana Padawer

- En primer lugar, nos gustaría conocer brevemente tus experiencias de investigación con las comunidades indígenas. ¿Cómo comenzó y dónde? ¿Por qué te interesó enfocarte en las comunidades de Misiones? ¿Dónde estuvo puesta tu mirada para investigar?

Mi trabajo de investigación comenzó en el año 2008, en una escuela de la modalidad intercultural bilingüe (EIB) localizada a 4 km de San Ignacio. Llegué allí porque me interesaba trabajar con la producción de conocimiento sobre la naturaleza dentro y fuera de los espacios escolares en contextos rurales interculturales, y comencé a visitar esta escuela en particular por recomendación del Ministerio de Educación Nacional, ya que los relevamientos estadísticos indicaban que allí asistían en partes iguales niños de una aldea mbya y sus vecinos de la colonia.

En 2007 me había integrado a un equipo de investigación que dirigía Gabriela Novaro en la UBA donde se abordaba la educación en distintos contextos interculturales: allí conocí a Noelia Enriz, quien se encontraba realizando su tesis de doctorado en Misiones y me introdujo en la realidad educativa provincial. Cuando comencé a viajar a la provincia pude conocer a referentes de la temática en la UNaM como Ana Gorosito y Marilyn Cebolla, quienes desde el comienzo fueron muy generosas con sus recomendaciones para mi trabajo.

También puede conocer a técnicos y funcionarios del área de EIB provincial como Lilian Prytz Nilsson, Martha Espíndola, Rita Allica, con quienes periódicamente me fui reuniendo para interiorizarme de las acciones estatales en el tema de educación indígena. Y establecí un vínculo de trabajo y amistad con referentes mbya que ha perdurado en el tiempo: fueron muchísimos pero me gustaría mencionar especialmente por su ayuda en los comienzos de mi trabajo a la gente de la comunidad Andresito, a Jorgelina Duarte de Tamanduá, a las docentes de la escuela 44 y la escuela de Katupyry: sin su invaluable ayuda no hubiera podido realizar el trabajo de investigación.

Mi ingreso a la carrera de investigadora en CONICET me permitió mantener viajes periódicos a Misiones desde 2008 hasta hoy, y a lo largo de los años fui ampliando el trabajo a otras escuelas de la zona, a otros niveles educativos y comencé a focalizar mi investigación en espacios de sociabilidad técnica ubicados en los departamentos del sudoeste de la provincia como cooperativas, estaciones de INTA y organismos gubernamentales vinculados a la agricultura, ya que actualmente trabajo también en un proyecto dirigido por Gabriela Schiavoni, con sede en la UNaM y financiado por la ANPCyT, que estudia la producción de conocimiento y técnicas agrícolas en la provincia.

- En relación al informe sobre COVID-19 ¿por qué y cómo surgió realizarlo? ¿cómo fue el proceso de elaboración? ¿cuáles fueron las voces consultadas en Misiones?

El trabajo de relevamiento comenzó a partir de una convocatoria de la unidad especial sobre COVID-19 de CONICET, que convocó a investigadorxs de todo el país a relevar

las consecuencias sociales y alcance del ASPO a las pocas semanas del inicio. En ese momento quienes trabajábamos con poblaciones indígenas en universidades y unidades ejecutoras de CONICET comenzamos a intensificar los contactos para realizar un relevamiento más permanente, ya que habitualmente se dispone de poca información actualizada sobre esta población por dificultades de acceso.

Una vez finalizado este primer informe, se realizó una segunda etapa de relevamiento que fue conducido autónomamente por más de 100 investigadorxs de todo el país: se redactaron apartados por provincia y especialidad, y en mi caso colaboré con Carolina Hecht, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Soledad Aliata, Carla Golé, Lucila Rodríguez Celin, Jaqueline Brosky, Alfonsina Cantore y Mónica Medina para producir un informe focalizado en la EIB en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID, que además contó con el auspicio de la Red de Investigaciones en Derechos Humanos Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP – CONICET). El informe sobre Misiones se pudo realizar principalmente por el aporte de Noelia, Carla, Lucila, Jaqueline y Alfonsina, que están trabajando actualmente en comunidades del norte (Iguazú y El Dorado), el centro (Aristóbulo del Valle, El Alcázar, El Soberbio) y el sur de la provincia (San Ignacio), lo que nos permitió trazar un panorama general.

Para lograr información confiable y contextualizada en el contexto de la ASPO, contactamos mediante comunicaciones telefónicas e intercambios vía redes sociales a referentes de las comunidades: se trata de personas con un conocimiento amplio que viven allí y con las cuales mantenemos lazos estrechos en nuestras investigaciones de campo. De esa manera el documento cumple además con la premisa de la importancia de la participación indígena en el diagnóstico y atención de sus problemáticas, establecida por distintas normativas internacionales. Asimismo, colaboraron con información valiosa numerosas docentes de las escuelas de EIB con las que estamos en contacto permanente.

Siguiendo recomendaciones éticas vigentes, consultamos a nuestrxs interlocutorxs sobre la inclusión de sus nombres en el informe, a lo que algunxs accedieron mientras otrxs prefirieron permanecer en el anonimato. Entre los primeros podemos mencionar a Germán Acosta (Comunidad Tava Miri); Dionisio Benitez (Pindo Poty); Eliseo Chamorro, (Kaagui Poty); Epifanio Chamorro, (Tekoa Arandu); Rocío Ocampo (Katupyry) y Josefa Villalba (Katupyry). Vale aclarar que asumimos la total responsabilidad sobre el informe, ya que la revisión del contenido del mismo requería la consulta presencial, que por razones obvias no fue posible en esta etapa.

El relevamiento abarcó la primera quincena de mayo, incluyendo comunidades ubicadas en distintas zonas, lo que permite dar cuenta en pocos casos de la amplia diversidad del espacio político-geográfico de Misiones. Asimismo, para contar con información de comunidades heterogéneas en función de su tamaño y ubicación en relación con los centros urbanos, seleccionamos algunas pequeñas (menos de 50 personas) y otras grandes (más de 1000 personas), con mayor y menor vinculación con las ciudades (camino, transportes, la distancia entre comunidades y centros urbano).

- ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Cómo afecta la pandemia de COVID-19 a la educación en comunidades indígenas?

Las medidas del ASPO impactaron en el campo educativo de la EIB en Misiones, en principio, como lo han hecho en el conjunto del sistema educativo: las escuelas se cerraron para el dictado de clases y pasaron a “modalidad de educación virtual/a distancia”. En este contexto muchas instituciones abrieron sus puertas para responder a las demandas alimentarias y esas instancias también fueron propicias para compartir información sobre las medidas sanitarias y de aislamiento, tareas que fueron realizadas por directivos, docentes y auxiliares bilingües.

Las estrategias de docentes de nivel primario fueron variando. En primer lugar, para que los niños pudieran realizar las tareas en sus casas o en grupos familiares, fue necesario que los cuadernos y útiles de uso común salgan de las aulas, porque en las escuelas de EIB con frecuencia se obtienen por donaciones y permanecen en las instituciones. Luego fue necesario que las tareas que inicialmente se intentaron enviar por mensajes de WhatsApp se acercaran personalmente, ya que son muy pocas las comunidades y familias que cuentan con celular y buena conectividad. Los auxiliares docentes indígenas han sido fundamentales para acompañar la continuidad en las tareas de los niños, lo que se pudo cumplimentar gracias a la asistencia periódica de personal docente y directivo para la distribución de material en papel y la resolución de consultas.

Los cuadernillos en papel fueron elaborados por el Ministerio de Educación Nacional con el propósito de continuar con la tarea pedagógica cuando el acceso a los recursos virtuales fuera mínimo o nulo. Además de los materiales escritos, se dispusieron programas de radio y televisión con contenido específico. Pese a las voluntades de quienes diseñaron e implementaron estas herramientas, el alcance de estos recursos en los contextos que registramos fue muy limitado, lo que revela las dificultades estructurales y los desafíos pendientes para la escolarización de comunidades indígenas en contextos rurales.

Otro desafío se vinculó con que, en general, los adultos tienen dificultades para acompañar a los niños en estas tareas porque ellos mismos no están alfabetizados o no han transitado la escuela. No obstante, el relevamiento mostró que aquellos que se desempeñan como ADI o han cursado aunque sea parcialmente estudios en el nivel medio comenzaron apoyando las actividades en sus familias y, por la dinámica misma de las comunidades, se fueron incorporando con los demás niños, parientes y vecinos. Esto se ha visto facilitado porque a partir del establecimiento de la EIB en Misiones se han ido multiplicando las aulas satélite en comunidades mbyà.

En la provincia de Misiones la plataforma provincial Guacurarí ofrece contenidos de nivel primario y secundario. Encontramos que en las comunidades consultadas no fue una estrategia utilizada, en parte porque los materiales que ahí se disponen no recuperan la dimensión intercultural. Para la EIB de la provincia de Misiones sería de gran importancia la inclusión de material bilingüe en la plataforma virtual, así como la impresión de materiales que existen en el repertorio de los maestros que durante años se han desempeñado en estas tareas y formulado sus materiales de trabajo, para los cuales en muchos casos contaron con asistencia técnica del área de EIB provincial.

- ¿Qué importancia tiene la educación para las comunidades en Misiones?

La importancia de la EIB es fundamental para que la población mbyà, estimada en más de diez mil personas, pueda incrementar su alfabetismo: según relevamientos hechos

por distintos organismos, un 30% de los adultos nunca pasó por la escuela, un 30% solo curso estudios primarios y el 82% vive en contextos rurales, por lo que el acceso a los niveles medio y superior es muy limitado. El 97% de los niños que ingresa a la escuela tiene al mbya como primera lengua, y la amplia mayoría ingresa hablando solamente la lengua indígena, por lo que el papel de los auxiliares docentes indígenas es indispensable para el inicio en la lecto-escritura.

La EIB es un derecho garantizado por la normativa vigente: es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo argentino de acuerdo a la Ley de Educación Nacional (Capítulo XI, Artículo 52), que incluye además a la Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Estos lineamientos respecto de la EIB fueron formulados hace más de diez años, pero el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas está en la agenda política desde hace más de tres décadas. De hecho el Estado argentino es pionero en regulaciones indígenas y en el reconocimiento de la preexistencia étnica y los derechos diferenciados en Latinoamérica, por lo que contamos desde hace tiempo con normativas que han atendido especialmente la cuestión educativa indígena., aunque su implementación efectiva ha sido lenta en relación a las expectativas.

La EIB permite que las escuelas trabajen con contenidos relevantes para el contexto regional/local y provincial, para lo cual lxs auxiliares docentes indígenas son actores clave; no obstante es importante destacar los esfuerzos de autoridades nacionales, provinciales, docentes, estudiantes, y referentes comunitarios en pos de afrontar cuestiones curriculares, didácticas y organizativas de gran complejidad. El trabajo ya realizado en Misiones podría capitalizarse rápidamente con recursos y decisión política de colocar a la EIB en un lugar relevante de la agenda pública, ya que se trata de una provincia que históricamente ha celebrado la diversidad por su gran componente migratorio.

No obstante lo anterior, es importante destacar que la interculturalidad no es un “tema indígena” sino que debe ser pesada como un modelo transversal que enriquece a toda la sociedad. Las experiencias interculturales de vida nos amplían los horizontes a todos, como lo experimenta quien puede viajar a otros sitios y conocer distintas formas de resolver las cuestiones humanas. En este sentido, es importante destacar que el retraso en la implementación de la EIB no es problema exclusivamente provincial: en los últimos cuatro años se desarticuló la modalidad en el Ministerio Nacional y se desplazó a lxs referentes, por lo que los avances que se habían realizado en términos curriculares, organizativos, de formación docente, de accesibilidad y permanencia de lxs estudiantes se detuvieron. Estos son aspectos complejos de la EIB que trascienden la dimensión escolar y sobre los que no habrá respuestas fáciles e inmediatas: sería deseable que se aborden de manera integral una vez superada la situación de pandemia.

En el caso de Misiones, las experiencias sistemáticas de EIB estatal en tienen poco más de diez años. Comienzan durante la primera década del año 2000 mediante un programa de educación bilingüe de frontera (aplicado especialmente con las escuelas lindantes con Brasil), que unos años más tarde se expandió para contemplar a las poblaciones indígenas locales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español-mbya guaraní) en las instituciones con matrícula indígena. En aquel momento se desarrolló

una capacitación general para auxiliares docentes indígenas, la que se extendió mediante encuentros mensuales a lo largo de un año y hoy es recordada por los ADI como la formación oficial más sistemática a la que pudieron acceder.

Los ADI que se desempeñan hoy en las escuelas de EIB cuentan con capacitaciones que se realizaron en distintos momentos y la experiencia acumulada, además del apoyo de las autoridades religiosas y políticas de las comunidades. Por su parte, lxs maestrxs de las escuelas de EIB se han capacitado a lo largo del tiempo por interés personal y con estrategias muy diversas en función de sus propias posibilidades, en algunos casos en el marco de propuestas formativas de las escuelas confesionales católicas y, en otros, a partir de la oferta estatal. Se trata de recursos humanos muy valiosos que pueden contribuir en el diseño de materiales didácticos, tarea que los técnicos de la EIB provincial han emprendido en varias oportunidades pero no ha adquirido un carácter masivo aún, pese a resultar imprescindibles.

- ¿Qué otras dimensiones se estudiaron o se observaron en el informe? por ejemplo, el acceso a la salud y las medidas de prevención en el contexto de pandemia, entre otros.

Las poblaciones indígenas de Argentina han sido sometidas históricamente a procesos de confinamiento y exclusión a través de distintas dinámicas sociales, y la provincia de Misiones no ha sido una excepción. La reducción y degradación del acceso al territorio y la falta de posibilidades de empleo de calidad son dos de las principales dimensiones que inciden en este proceso: la principal fuente de recursos de las familias indígenas en los contextos rurales es el empleo informal (cosecha, artesanías, etc.) y la producción de autoconsumo en pequeñas chacras y cría de animales; mientras que en los contextos urbanos y periurbanos las familias viven de una economía informal de changas, venta de artesanías, servicio doméstico, que en el caso de la población mbyà en Misiones han sido menos frecuentes que para otros colectivos en otras provincias del país, pero se están incrementando en los últimos años.

A estos recursos se suman las transferencias de ingresos por parte del Estado destinadas a poblaciones con derechos vulnerados, tales como el Programa Alimentar, la Asignación Universal por Hijo (AUH), el cobro de pensiones y, recientemente, el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). Las medidas de ASPO han paralizado el empleo y comercialización informal desde mediados de marzo de este año y, por ello, los recursos externos con los que habitualmente cuentan las familias indígenas se han restringido casi exclusivamente a los planes y programas estatales. Al inicio del ASPO, la percepción de los ingresos por la AUH se complicó para aquellxs que no poseían tarjetas bancarias ni acceso a internet. En el caso del IFE se presentaron las mismas dificultades, pero además a quienes no estaban registrados en los otros planes con anterioridad se le sumaron otras complejidades, debido a que la inscripción en este plan requiere del dominio fluido de la lectoescritura en español, acceso a internet y/o conocimientos para gestionar dispositivos electrónicos.

La mayoría de las personas que enfrentaron dificultades para el cobro de las asignaciones estatales implementó estrategias individuales de resolución, apelando a vínculos vecinales y organizaciones locales, mediante las cuales pudieron encargar a gente de confianza la tramitación de turnos, seguimientos del registro y los cobros. Sin embargo, lxs referentes consultadxs señalan que cierto número de personas quedó sin

percibir dicha ayuda económica por las problemáticas administrativas enunciadas, y por temor a acercarse a los centros urbanos por no contar con los elementos de prevención para asistir a las entidades bancarias para realizar los trámites requeridos.

En el momento de redacción del informe, distintas organizaciones comunitarias, políticas y sociales estaban llevando adelante campañas solidarias para la donación de elementos para confeccionar barbijos y adquirir materiales de higiene y desinfección doméstica, así como para brindar asistencia alimentaria. Algunos municipios realizaron acciones de apoyo alimentario o de materiales de higiene para la población, pero al momento de redacción de este informe no contamos con mayores precisiones sobre su alcance, ni tampoco información respecto de intervenciones de organismos provinciales y/o nacionales en estas áreas que hayan tenido como foco a las comunidades mbya.

Un aspecto a destacar en el contexto del ASPO fue la importancia de una serie de intervenciones vinculadas a la prevención del contagio del COVID-19 (material gráfico, videos y audios breves que circularon a través de teléfonos celulares), los que fueron elaborados en lengua mbyá- guaraní y subtítulos en español. Algunas fueron efectuadas por el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones (Área de Salud Indígena) con el apoyo de UNICEF, mientras que otras iniciativas de menor envergadura fueron impulsadas por funcionarios municipales.

En términos generales, en las comunidades indígenas de Misiones se desarrolló un aislamiento preventivo comunitario, el que funcionó de manera eficaz restringiendo las salidas de la comunidad y la recepción de visitas, salvo para las personas encargadas de las compras o trámites. Ante la escasez de barbijos y otras formas de protección e higiene, esta decisión de las propias comunidades resultó muy efectiva para que no se propagara la pandemia. El criterio que utilizaron en las comunidades fue que los insumos fueran utilizados exclusivamente por las personas que salían del ámbito comunitario, y el papel de los agentes sanitarios para administrarlos resultó crucial.

- ¿Cuáles son las propuestas? ¿qué se puede hacer desde el Estado?

Tal como sucede en el sistema educativo en general, la modalidad a distancia nos interpela respecto del acceso diferencial a los recursos tecnológicos, el lugar que ocupan los docentes en ese escenario, el rol de los pares y especialmente la demanda que implica para las familias, ya que esta modalidad de vínculo social mediada por las tecnologías digitales es más habitual en los sectores medios, altos y de contextos urbanos.

No se trata solamente de la presencia o no de dispositivos (tablets, celulares, computadoras que tengan buena conectividad a redes de internet y que permitan el acopio de múltiples archivos), sino de los conocimientos para poder gestionar esos dispositivos en términos escolares para poder producir e interpretar materiales pedagógicos. En otras palabras, disponer de un celular no necesariamente expresa esas potencialidades ya que frecuentemente se utilizan como dispositivo de comunicación (oral y/o escrita) en reemplazo al teléfono de línea, o bien para actividades de recreación (escuchar música, tomar fotografías o filmar videos).

Esta descripción se aplica a numerosas familias de barrios populares urbanos, y el uso escolar de los dispositivos también resulta novedoso en amplios sectores de la población. El problema del vínculo tecnológico digital de las familias indígenas tiene que ver con que estas se encuentran expuestas generalmente a acuciantes necesidades materiales, consolidadas a lo largo de años de racismo, discriminación y despojo; por lo tanto, parece improbable la disponibilidad de recursos tecnológicos que acompañen las experiencias escolares a distancia.

En este sentido, la pandemia ha reactualizado el rol fundamental de lxs agentes educativos: maestrxs, auxiliares docentes indígenas y directivxs se evidenciaron una vez más como el entramado más fuerte con que cuenta el Estado a la hora de garantizar el derecho a la educación para las comunidades indígenas. La no-presencialidad que generó la ASPO se organizó a partir de modelos generales que universalizaron expectativas y potencialidades tecnológicas urbanas, ignorando las singularidades y las experiencias particulares de los colectivos indígenas en su acceso a la educación.

Como se ha expresado en innumerables estudios desde hace por lo menos medio siglo, el sistema educativo sigue construyendo predominantemente a un “niño/alumno típico” que no expresa al promedio de lxs niñxs indígenas. Tal vez novedosamente, y con las mejores intenciones, la ASPO ha llevado a la producción masiva y acelerada de materiales y recursos audiovisuales que nuevamente presuponen este receptor. Dar cuenta de lo singular de cada experiencia escolar ha quedado nuevamente a cargo de la voluntad y las habilidades de cada docente, lo que supone una gran sobrecarga para lxs maestrxs de grupos que estaban apenas comenzando a trabajar en este 2020. Asimismo, se ha apoyado sobre las potencialidades y recursos de cada familia para acompañar el proceso escolar, lo que ha reforzado las desigualdades estructurales preexistentes..

- ¿Cuál es el rol de las universidades públicas? ¿Qué podría hacer la UNaM para colaborar?

Las universidades públicas, y en particular la UNaM, tienen mucho para aportar en el futuro de la EIB, ya que los pilares de la docencia, investigación y extensión proporcionan vías específicas e interconectadas. Sobre la docencia, el programa de apoyo a estudiantes indígenas podría potenciarse con recursos para su desarrollo, ya que son muy pocos los que llegan al nivel superior y logran permanecer y culminar sus estudios: la inclusión de indígenas en universidades convencionales conlleva desafíos que ya han sido muy estudiados en torno al curriculum, didáctica, organización e incluso gobierno universitarios sobre los que podrían efectuarse mejoras.

La promoción de la enseñanza de lengua mbya en el contexto universitario tiene un potencial enorme para la producción cultural, la generación de materiales didácticos y la educación intercultural. Este aspecto conecta a docencia y extensión, ya que es aporte para el curriculum universitario pero también para cursos de interés general. La UNaM tiene una larga tradición de vínculos de extensión y transferencia que, en el caso de la EIB, podría también potenciarse con proyectos de voluntariado que colaboren con las escuelas de distintos niveles así como con la formación continua en las comunidades (agricultura, artesanía, construcción, turismo, sustentabilidad ambiental son algunas de las líneas posibles).

La investigación, por su parte, puede proporcionar estudios relevantes y situados para resolver problemas de las comunidades mbya y en general de los contextos rurales misioneros como son el acceso a la tierra, el agua, promover la agricultura y cría de animales de manera sustentable para garantizar el derecho a la alimentación, la salud, la vivienda, la tecnología y la educación, comenzando por la promoción y resguardo de la lengua indígena pero sin reducir la EIB a una cuestión de idiomas o “de indígenas”. Si la universidad promueve las experiencias interculturales de vida, todos ampliamos nuestros horizontes.