

Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco

Ana Carolina Hecht*

ORDICD: <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Resumen

Este artículo nace del desafío que implica para una investigación adaptar las estrategias metodológicas en el contexto del aislamiento por la pandemia del COVID-19. Particularmente, en el marco de mis estudios etnográficos sobre las experiencias de enseñanza de la lengua toba/qom en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Chaco, tuve que reformular las herramientas para el relevamiento de datos de manera virtual diseñando un formulario de Google. La encuesta titulada "La lengua toba/qom en la escuela" se delineó con el propósito de mantener una continuidad con los/as maestros indígenas y relevar datos generales (desde el lugar del toba/qom en lo escolar hasta los propios conocimientos lingüísticos y contextos de uso), así como el impacto de la pandemia en la práctica escolar para la enseñanza de la lengua toba/qom en las clases virtuales durante el ciclo lectivo 2020. Este artículo aporta materiales referidos al parecer de los maestros toba/qom del Chaco sobre su quehacer e instala alarmas respecto de las consecuencias que esta pandemia está dejando en el aumento de la desigualdad y sus secuelas en la escolarización futura de los niños/as y jóvenes indígenas.

Palabras clave: lengua toba/qom, maestros/as indígenas, encuesta, virtualidad, desigualdad

*Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con especialización en Antropología Sociocultural. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL). Profesora del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). e-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom

Reflections (in pandemic) on the Toba/Qom language in Intercultural Bilingual Education in the Chaco

Abstract

This article shows the challenge for a research project to adapt methodological strategies in the context of the COVID-19 pandemic. In particular, in the framework of my ethnographic studies on the experiences of teaching the Toba/Qom language in Intercultural Bilingual Education schools in Chaco, I had to reformulate the tools for virtual data collection. Thus, I designed a Google form entitled "The Toba/Qom Language at School". This survey was designed to maintain continuity with indigenous teachers and to collect general data (from the place of Toba/Qom in school to their own linguistic knowledge and contexts of use), as well as the impact of the pandemic on school practice for the teaching of the Toba/Qom language in virtual classrooms during the 2020 school year. This article provides materials referring to the views of the Toba/Qom teachers of the Chaco on their work and raises alarms about the consequences that this pandemic is having on the increase in inequality and its consequences for the future schooling of indigenous children and young people.

Keywords: toba/qom language, indigenous teachers, survey, virtuality, inequality

Introducción

El 2020 fue un año atravesado por el impacto de la pandemia del COVID-19. Todas las dimensiones de la vida habitual en mayor o menor medida se vieron afectadas y modificadas para todas las personas. En particular, la escuela fue una de las instituciones que más vio alterado su quehacer, y se transformó en un nodo de discusiones sobre los alcances y límites de su funcionamiento en cuanto pasó de la modalidad presencial a la virtual. Como consecuencia de este cambio de escenario se evidenció un acrecentamiento de las desigualdades del sistema educativo debido a las limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos (Hecht, Enriz, & García Palacios, 2020).

Las desigualdades en el sistema escolar no son una problemática novedosa, todo lo contrario, quienes desde hace años venimos investigando en torno a la Educación Intercultural Bilingüe, comprendemos la vulnerabilidad escolar en la que están muchos niños/as y jóvenes indígenas. Ser hablante de una lengua indígena, poseer saberes alternativos, tener determinado fenotipo o habitar en alguna comunidad rápidamente deviene de rasgo característico a desventaja escolar. Por lo tanto, el daño que la pandemia está dejando en niños/as y jóvenes que ya estaban en una condición subalternizada dentro del sistema escolar es insoslayable. Pero, antes de adentrarnos en las complejidades de estos escenarios, presentemos los acontecimientos que se desarrollaron en Argentina en cuanto a la transformación del cotidiano en términos generales durante 2020.

En marzo de dicho año se estableció el cierre de todas las instituciones educativas nacionales de todos los niveles 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”. El lema del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) desde ese momento pasó a ser “Seguimos educando”, dando cuenta de que el cierre de las escuelas no conllevaba a claudicar con el derecho a la educación, al menos en el sentido de los contenidos a impartir (Hecht et al., 2020).

Para evitar la propagación de los contagios se instauró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) con el lema “quédate en casa”. Este hecho implicó para las familias de todo el país la concentración de toda la vida diaria, tanto la propia de ámbitos privados como públicos, en el marco intramuros del hogar. Es decir, a las rutinas acostumbradas de cada casa se sumaron las clases virtuales, el teletrabajo, las consultas médicas y profesionales, los encuentros familiares y sociales virtuales, etc. En síntesis, durante 2020, la comunicación virtual se convirtió y consolidó como eje vertebrador de la sociabilidad y el medio a través del cual trascender las paredes de los hogares para conectarse con el exterior.

En cuanto a quienes nos dedicamos a la investigación en ciencias sociales, tuvimos múltiples desafíos. Por un lado, dar cuenta de las terribles consecuencias de esta pandemia del COVID-19 en las poblaciones con las que trabajamos; y por otro lado, reformular los modos de comunicarnos frente a la imposibilidad de desplazarnos por fuera de nuestros hogares. En mi caso personal, realizo investigaciones desde una perspectiva etnográfica, que implican un relevamiento de materiales empíricos a través del contacto cara a cara con la gente. Pero, debido al ASPO, estas estrategias se vieron interpeladas a modificarse. Justamente, este artículo es resultado de esa modificación, ya que presenta un relevamiento realizado a través de la puesta en práctica de una nueva estrategia metodológica: una encuesta realizada a partir de un formulario de Google. A través de la misma me propuse dar cuenta de las experiencias de enseñanza de la lengua toba/qom en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Chaco durante el ciclo escolar 2020.

De este modo, desde un trabajo de campo remoto, pude mantener cierta continuidad con mi investigación en el marco del equipo que dirijo en el Programa de Antropología y Educación (FFyL, UBA) denominado “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela”.¹ Mi investigación

¹Este equipo aborda desde una perspectiva antropológica y etnográfica diversas dimensiones de la EIB. Está dirigido por mí y co-dirigido por las Dras. Mariana García Palacios y Noelia Enriz.

personal se focaliza en el estudio de las prácticas de enseñanza y las ideologías lingüísticas asociadas a la lengua indígena en los contextos escolares bilingües. Respecto de mi trabajo de campo, desde 2016 lo realizo en una escuela de Nivel Primario de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) ubicada en un barrio toba/qom de las afueras de una ciudad del centro de la provincia del Chaco (Roque Sáenz Peña). En ese contexto realicé visitas a esa escuela y otras aledañas, observaciones de clases (centralmente en la mencionada escuela, en el nivel medio que funciona en el turno vespertino en el mismo edificio y en una institución terciaria que se encuentra a pocas cuadras), entrevistas en profundidad, charlas informales con docentes indígenas, no indígenas, idóneos, auxiliares docentes bilingües y directivos; así como también dictamos talleres para docentes y realizamos una encuesta para los/as estudiantes del profesorado para maestros/as indígenas.² De este modo, el corpus producto de mi trabajo de campo se compone de materiales complejos y heterogéneos, recabados de diferentes modos y a través de distintos rangos temporales. Por lo que este relevamiento virtual retroalimenta y completa este múltiple acervo de registros etnográficos.

Este escrito se organiza en tres apartados. En el primero, se exponen muy someramente las decisiones metodológicas tomadas al momento de adaptar a la virtualidad el relevamiento empírico a través de una encuesta titulada “La lengua toba/qom en la escuela”. A continuación, se presentan las preguntas incluidas en ese formulario, así como se avanza en la sistematización e interpretación de las respuestas obtenidas. Por último, en las conclusiones, se revisan los principales hallazgos con miras a las consecuencias que esta pandemia está dejando en el aumento de la desigualdad y sus secuelas en la escolarización de los/as niños/as y jóvenes indígenas.

²Muchas de estas actividades de trabajo de campo se realizaron en colaboración con la Dra. Mariana García Palacios.

Algunas notas sobre la metodología

La pandemia del COVID-19 trasladó muchas de las prácticas cotidianas al espacio virtual, por lo tanto, no es sorprendente el repensar las estrategias metodológicas de investigación para adaptarlas a la virtualidad.

En mi abordaje retomo los postulados de la etnografía, en el sentido de prestar especial atención a la articulación de las prácticas (lo que la gente hace) con los significados que estas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de las personas sobre estas prácticas, desde su mera descripción hasta su idealización) (Restrepo, 2018). La articulación de esas dimensiones es crucial y permite describir contextualmente las complejas relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre alguna cuestión en particular (Restrepo, 2018). En mi caso, enlazo las ideas que las personas sostienen sobre la lengua toba/qom, sus reflexiones sobre su enseñanza y las políticas lingüísticas con las observaciones de las clases de la materia “lengua indígena” y otras asignaturas de la escuela primaria.

Esta explicitación es importante porque la adaptación de una herramienta metodológica al contexto del distanciamiento social por la pandemia, como es el caso de la encuesta a través del formulario de Google presentada en este artículo, no es un recurso aislado. Es decir, es parte de ese entramado de materiales, con la diferencia de que a través de este formulario solo se pueden captar las últimas dos dimensiones de las citadas por el antropólogo Restrepo (2018): la perspectiva de las personas sobre lo que hacen y/o su auto-percepción de lo que deberían hacer. Por suerte, como esta exploración etnográfica cuenta con el mencionado acervo de años de observaciones de clases, es posible entablar cierto diálogo con la dimensión de las prácticas, que en el marco de las políticas sanitarias de aislamiento, no se pueden documentar de primera mano.

Durante 2020, en cumplimiento con las disposiciones del ASPO no pude realizar trabajo de campo etnográfico. Por lo tanto, para adaptar mis objetivos de investigación al actual contexto de pande-

ma redefiní las estrategias de acercamiento empírico. A partir de la lectura de bibliografía específica sobre las técnicas etnográficas en el contexto del COVID-19 (Lupton, 2020) y del dictado colectivo de un curso de posgrado,³ me pareció que una de las técnicas clásicas para el relevamiento de información, las entrevistas formales y auto-gestionadas, podía adaptarse más sencillamente al medio digital, especialmente a través del formato de los formularios de Google, por tres razones que a continuación detallo.

En primer lugar, en términos de logística, los formularios de Google son de fácil respuesta a través de teléfonos celulares. En el caso de los/as maestros/as del Chaco en su gran mayoría tienen acceso a esos dispositivos, según lo recabado tanto a partir de relevamientos previos (Aliata, Medina, Hecht, & García Palacios, 2020) como del conocimiento de la región. Por lo tanto, el teléfono móvil devino en un instrumento clave para el relevamiento de material empírico.

En segundo lugar, por mi experiencia de investigación con maestros/as indígenas sabía que para un alto porcentaje el español es su segunda lengua. Los formularios de Google tienen la posibilidad de simplificarse en su redacción porque se pueden incluir opciones para seleccionar y facilitar las contestaciones. Asimismo, se trató de que todas las preguntas sean breves, no ambiguas en su formulación y redactadas lo más claramente posible. Por lo tanto, este recurso resultó una herramienta accesible considerando los constreñimientos lingüísticos con el lenguaje escrito de los/as maestros/as toba/qom.

Por último, cuento con una base de preguntas básicas de mi proyecto, que vengo formulando en los diferentes viajes al Chaco, y que se amoldaban sin mayores complicaciones al diseño del formulario de Google. Además, producto de los años de trabajo de campo, tengo un cúmulo de contactos con docentes indígenas que me facilitaría la circulación de la invitación a responder esta

³Junto a las profesoras Dra. Mariana García Palacios (UBA-CONICET) y Dra. Noelia Enriz (UBA-CONICET-UNSAM) fuimos invitadas por CLACSO para dictar el curso "La etnografía durante el distanciamiento" de modalidad virtual para todos los becarios de CLACSO en septiembre de 2020.

encuesta. A través de la estrategia de la “bola de nieve”, durante una semana circulé el formulario entre mis contactos y contactos de mis contactos, para recopilar la información que a continuación analizaré. El formulario estuvo disponible poco tiempo porque la intención no era abarcar cientos de preguntas, sino poder documentar el proceso de la enseñanza (sobre todo de la lengua indígena) en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en y durante el tiempo de la pandemia.

La lengua toba/qom en la escuela

El formulario titulado “La lengua toba/qom en la escuela” tiene un total de diecisiete preguntas: nueve de respuesta entre opciones, siete para responder redactando libremente y una última para que quién lo desee deje su contacto (mail o número de celular) para ampliar los intercambios sobre estos temas en otro momento (también yo dejé ahí mi mail y teléfono) (ver Figura 1 y 2).

La lógica de estas preguntas estaba diseñada pensando en tres ejes que se iban concatenando. Las primeras siete preguntas son para relevar datos contextuales de quién responde: localidad en dónde trabaja, edad, género, rol en la institución escolar, competencias lingüísticas, los contextos de aprendizaje y uso de la lengua indígena. De ese modo se podría definir el perfil de los/as maestros/as toba/qom. Luego, seis preguntas generales referidas al lugar del toba/qom en lo escolar: conocimiento del toba/qom de los/as alumnos/as, definición de la tarea docente en relación con la enseñanza de la lengua, actividades de la clase de toba/qom, reflexión sobre las herramientas necesarias para enseñar la lengua indígena a alumnos/as que ya no la hablan, medidas óptimas para la revitalización lingüística y las principales problemáticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de la lengua indígena. Estas preguntas tenían el fin de relevar información de un nivel general e independientemente de la pandemia, estaban vinculadas a mi investigación sobre el lugar de la lengua indígena en la práctica escolar de la EIB. A continuación, seguían tres preguntas contextuales en donde el foco estaba en la pandemia del

COVID-19, el ASPO y la práctica escolar del toba/qom, tales como el impacto del coronavirus en la enseñanza de la lengua, cómo se enseña en este contexto y las actividades que estaban dándole a sus alumnos/as en la virtualidad. Por último, la pregunta para mantener abierto el canal del diálogo y poder ampliar el marco de los interlocutores en el trabajo de campo a pesar de los constreñimientos del aislamiento.

Figura 1 y 2. Capturas de pantalla del formulario “La lengua toba/qom en la escuela”

La lengua toba/qom en la escuela

Hola! Mi nombre es Ana Carolina Hecht, soy antropóloga y desde hace casi 20 años voy estudiando sobre la lengua toba/qom... con el contexto de la pandemia del coronavirus no puedo viajar a las escuelas de EIB del Chaco, por lo tanto genere este formulario para estar en contacto con ustedes y seguir pensando sobre algunas cuestiones que hacen a la enseñanza de la lengua toba/qom en la escuela. La idea de estas preguntas es que la respondan quienes se auto-reconocen como toba/qom y tienen actualmente o tuvieron alguna función o cargo dentro de una escuela del Chaco...

*Obligatorio

¿En qué localidad enseñás? *

Roque Sáenz Peña
 Caasali
 Villa Río Bermejo
 Resistencia
 Machagai
 Colonia Aborígen
 Pampa del Indio

¿Cuál es tu conocimiento de la lengua toba/qom? *

Hablo, leo, escribo y entiendo en lengua toba/qom
 Hablo, leo, entiendo pero NO escribo en lengua toba/qom
 Hablo y entiendo pero NO escribo NI leo en lengua toba/qom
 Entiendo pero NO hablo, NI leo NI escribo en lengua toba/qom
 Otro: _____

Actualmente con quiénes, en qué situaciones (escuela, culto, vistas, saludos, chistes, insultos, peleas, conversaciones cotidianas) y para qué temas usas la lengua toba/qom?

Tu respuesta: _____

En la escuela donde trabajás, ¿qué conocimiento de la lengua toba/qom tienen los alumnos/as? *

Hablan y entienden fluidamente la lengua toba/qom
 Hablan poco la lengua toba/qom
 Entienden pero no hablan la lengua toba/qom
 No entienden ni hablan la lengua toba/qom
 Otro: _____

¿Cómo definís tu tarea docente en relación con la enseñanza de la lengua toba/qom? *

Revitalizar la lengua toba/qom
 Enseñar a hablar y escribir la lengua toba/qom

¿Qué rol tenés en la escuela? *

Maestro/a o profesor/a indígena toba/qom
 Auxiliar docente aborígen (ADA) toba/qom
 Idioma/a toba/qom
 Otro: _____

Los conocimientos que tengo de la lengua toba/qom, los aprendí... *

En mi familia y comunidad
 En mi familia
 En la escuela primaria
 En la escuela secundaria
 En la institución que me formó como docente
 Otro: _____

¿Cómo está impactando la pandemia del coronavirus en la enseñanza de la lengua toba/qom?

Tu respuesta: _____

Podrías compartir alguna de las actividades de la clase de lengua toba/qom que le estás dando a tus alumnos/as

Tu respuesta: _____

¿Qué actividades hacés en la clase de lengua toba/qom? *

Tu respuesta: _____

¿Cómo enseñás la lengua toba/qom en el contexto de pandemia con las escuelas cerradas? *

A través de Whatsapp
 Por email
 Me acerco a las casas de mis alumnos/as
 Hago actividades en papel que mi escuela distribuye a mis alumnos/as
 Otro: _____

Según tu opinión, ¿cuál es la principal problemática en relación con la enseñanza de la lengua toba/qom? *

Tu respuesta: _____

Si te interesa seguir dialogando de estos temas, por favor déjame tu nombre y tu número de celular o correo electrónico (email) así seguimos en contacto! Mi correo es ana.carolina.hecht1977@gmail.com y mi número de whatsapp es 755644855. Muchas gracias! Racheh! Carolina

Tu respuesta: _____

¿Qué medidas se pueden tomar para que la lengua toba/qom se siga hablando? *

Tu respuesta: _____

Podrías compartir alguna de las actividades de la clase de lengua toba/qom que le estás dando a tus alumnos/as

Tu respuesta: _____

Enviar

Fuente: Captura propia

En total se obtuvieron 28 formularios completos que serán analizados en este apartado tratando de establecer puentes entre los diferentes aspectos referidos por los/as maestros/as indígenas. La información se organiza y distribuye retomando la división en los tres ejes mencionados del formulario.

Sobre los/as participantes

Las primeras siete preguntas tienen como meta tener el perfil de quienes respondieron: localidad, edad, género, rol en la escuela, conocimientos y/o competencias en la lengua toba/qom, contextos de aprendizaje y usos lingüísticos. Estos datos son muy importantes porque hay perfiles de maestros toba/qom que tengo sistematizados en mi investigación en función de la franja etaria, formación y región de procedencia en vinculación con las competencias y conocimientos de la lengua indígena. Por lo tanto, es necesario considerar estos aspectos interrelacionados al momento de referirnos a los/as maestros/as indígenas. En general los/as maestros/as oriundos de medios rurales y de mayor edad han tenido una formación profesional como docentes más discontinua, pero poseen mayores conocimientos de la lengua indígena (adquiridos en medios familiares y comunitarios); mientras que los/as maestros/as más jóvenes, de las urbes y con una capacitación formal sistemática en la docencia, suelen tener a la lengua indígena como su segunda lengua por los procesos actuales de desplazamiento lingüístico (Hecht, 2015a, 2017).

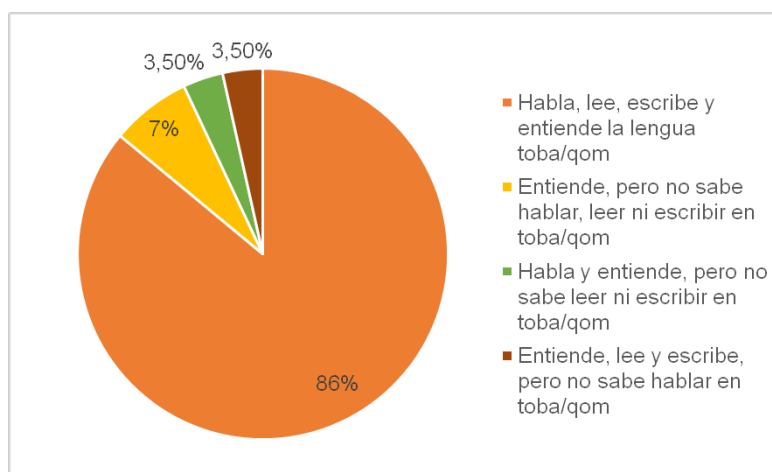
En relación con la región/localidad en donde realizan sus tareas docentes quienes respondieron, fue muy interesante porque, tal como suponía, se amplió el rango geográfico en relación con los relevamientos realizados cara a cara. Por lo que se obtuvieron respuestas de Roque Sáenz Peña (39%), Villa Río Bermejito (25%), Resistencia (17.9%), Castelli, Pampa del Indio, Tres Isletas, Fontana y Colonia Aborígen (cada uno de los cuales representó el 3.6%). Estos valores no resultaron sorprendentes porque en Roque Sáenz Peña es en donde más sistemáticamente vengo realizando mi investigación etnográfica desde 2016, seguido por

Villa Río Bermejito y Resistencia, en donde mantengo contactos estrechos con docentes indígenas por trabajos de campo previos.

En cuanto a la variable de género, los resultados fueron muy parejos: 53.6% hombres y 46.4% mujeres. La pregunta por la edad era de formato abierto, por lo tanto las respuestas fueron en un rango de entre 24 y 54 años. Esos números los dividí en tres franjas etarias obteniendo los siguientes porcentajes: 24-33 años (28.5%), 34-43 años (39.3%) y 44-54 años (32.2%). Si bien los datos son bastante parejos, se nota una pequeña concentración en la franja etaria del medio. Esta cifra puede contener cierto sesgo, ya que quienes respondieron son más jóvenes, poseen mayor formación y están más familiarizados con este uso del celular. Si bien la pandemia generalizó la utilización de este dispositivo, incluso como medio a través del cual dictar las clases, quedaron bastante por fuera de la representación los idóneos que suelen ser personas de mayor edad y menor capacitación profesional. Los datos recabados referidos al rol que ocupan se complementan con esas afirmaciones y así lo ilustran: Maestro/a o profesor/a indígena toba/qom (68%); Auxiliar docente aborigen (ADA) toba/qom (21%); Director/a (7%), Idóneo/a toba/qom (4%).

En relación con las preguntas referidas a las competencias en la lengua toba/qom y los espacios en donde las aprendieron tenemos las siguientes respuestas: el 86% manifestó que posee las cuatro competencias en lengua toba/qom (habla, lee, escribe y entiende), seguido de un 7% que sostuvo que entiende pero no sabe hablar, leer ni escribir en la lengua indígena, un 3.5% sostuvo que habla y entiende pero no posee competencias ligadas a la alfabetización (no escribe ni lee) y, por último, un 3.5% que entiende, lee y escribe pero no habla en la lengua toba/qom (ver Figura 3). Esta pregunta tenía opciones prefijadas, ya que por mi conocimiento de la zona eran presumibles estas diferentes competencias. No obstante, y como ya mencionamos, dado que la muestra amplió las regiones del relevamiento, llamó la atención que quienes respondieron tenían mayores competencias en lengua toba/qom que la media de los/as docentes con quienes trabajo generalmente en las regiones urbanas del centro de la provincia del Chaco.

Figura 3. Competencias lingüísticas en la lengua indígena de los/as maestros/as toba/qom



Fuente: Elaboración propia

La pregunta referida al espacio en donde aprendieron la lengua indígena tenía la siguiente estructura: “Los conocimientos que tengo de la lengua toba/qom, los aprendí...”: en mi familia y comunidad (75%), en mi familia (14.3%), por mis propios medios (3.6%), en la institución que me formó como docente (3.6%) y en la escuela secundaria (3.6%). Estos valores son muy significativos porque no aparecen en las respuestas alusiones al nivel primario, siendo que los mayores esfuerzos en la institucionalización de la EIB en Chaco se concentraron en ese nivel. Desde fines de la década del 80, con la sanción de la Ley chaqueña N° 3258 se institucionaliza la EIB, con foco en el primer contacto de los/as niños/as indígenas con la escuela: el nivel primario (Hecht, 2015b). Es decir, luego de la promulgación de esta ley se incluye en las escuelas con matrícula indígena la figura de un referente del pueblo indígena (en el caso del Chaco se trata de tres pueblos: toba/qom, wichí y mocoví/moqoit), elegido por su propia comunidad,

para ayudar en el cotidiano escolar. Principalmente, sus funciones eran hacer de traductor lingüístico o mediador intercultural entre los/as maestros no indígenas y monolingües en español con los/as niños/as indígenas bilingües o monolingües en su lengua. Por eso, el dato que se desprende de esta consulta amerita en un futuro una mayor profundización para comprender por qué no se seleccionó a la escuela primaria como espacio para el desarrollo de las competencias lingüísticas.

La siguiente pregunta referida a los actuales contextos de uso de la lengua indígena se proponía relevar con quiénes, en qué situaciones (escuela, culto, visitas, saludos, chistes, insultos, peleas, conversaciones cotidianas) y para hablar de qué temas se usa la lengua toba/qom. Como se podía presuponer una amplia variedad de escenarios, esta pregunta podía ser respondida desde un formato libre, sin opciones preestablecidas. Los materiales obtenidos fueron muy interesantes y se plantearon frases referidas al medio escolar, familiar y comunitario.

En relación con las contestaciones que involucraron a la escuela, llamaron la atención algunas, tales como la que sostuvo: “Conversación cotidiana en el trabajo con colegas” o la que afirmó “Actualmente trabajo en una escuela rural donde doy materia de lengua indígena. Enseño la lengua Qom, en cuanto a la escritura y lectura” o “En la escuela para saludos de presentación”. Estas respuestas se vinculan con aspectos que vengo documentando en relación con la enseñanza de la lengua en el espacio escolar, en tanto queda fijada en un lugar estático y ligado a la escritura (Hecht, 2019). En mis notas de campo, la oralidad del toba/qom solo queda reducida para fórmulas ritualizadas (saludos, expresiones sobre el clima, etc.) y/o para las conversaciones entre colegas docentes, quedando muy poco espacio para el diálogo de los/as niños/as y los/as docentes en la lengua indígena. Por lo tanto, esta información complementa mis registros etnográficos de un modo muy enriquecedor.

En cuanto a las contestaciones que involucraron a la dimensión comunitaria, se hicieron presentes, como espacios en donde prima la lengua toba/qom, la política indígena y la religión: “peleas

por las elecciones del IDACH (Instituto del Aborigen Chaqueño)", "Para comunicarme con mi gente Qom", "en el culto", "la iglesia". Por su parte, en cuanto a los espacios familiares se menciona a la "conversación cotidiana" reiteradas veces, dato valioso considerando que era de una consulta de respuesta libre. Otras frases para destacar sostienen: "En mi casa, para hacer chistes y saludar" y "Uso lengua qom para dialogar con la gente hablante y también para los que entienden y no pronuncian lengua, me gusta hablar muchísimo de mi lengua qom, cuando voy con mi hermano al centro hablamos lengua qom aunque nos miren, no sentimos vergüenza de hablar nuestra lengua". Estas frases fueron muy esperanzadoras porque, como ya mencioné, la zona en la que mayoritariamente realizo mi investigación etnográfica se caracteriza por atravesar un proceso de desplazamiento del toba/qom por el español en la mayoría de los contextos familiares y comunitarios.

En síntesis, los materiales recabados sobre los participantes de esta encuesta dan cuenta de dos aspectos: por un lado, se reafirma la articulación que se puede entablar entre edad, formación, lugar de procedencia y competencias lingüísticas de los/as docentes indígenas; y por otro lado, aunque en relación con lo anterior, vemos que los perfiles de quienes respondieron esta encuesta amplían mis registros etnográficos sumando matices a los desafíos de la enseñanza de la lengua indígena cuando se tienen mayores competencias lingüísticas (tanto los/as docentes como sus estudiantes).

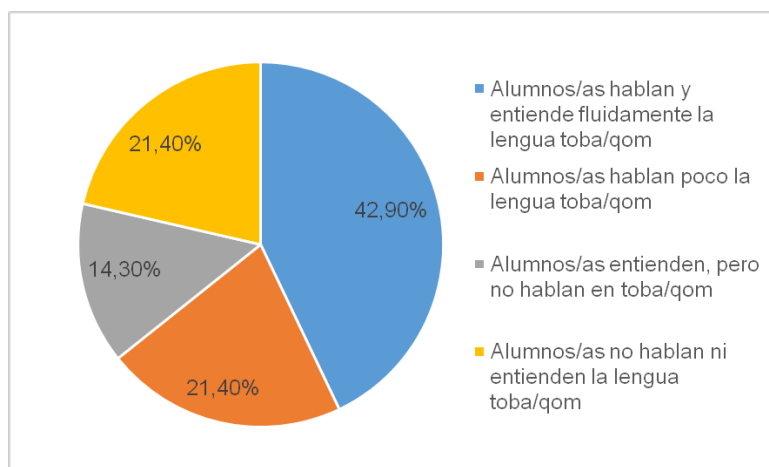
Sobre el diagnóstico y la práctica de la EIB

El formulario continuaba con seis preguntas generales referidas al lugar de la lengua indígena en el espacio escolar, permitiendo delinear el perfil de los/as estudiantes indígenas, rol docente, actividades propuestas, estrategias para la revitalización lingüística y problemáticas en relación con la enseñanza de la lengua toba/qom según el nivel de vitalidad lingüística.

En este eje, la primera pregunta apuntaba a precisar el perfil sociolingüístico de los/as alumnos/as. Al respecto se relevaron da-

tos interesantes para establecer un diálogo con lo sistematizado en mi investigación etnográfica. En esta encuesta más de la mitad de las respuestas refieren a alumnos/as que hablan y entienden la lengua (sea poco o fluidamente), mientras que el resto entienden pero no hablan en qom o incluso ni hablan ni entienden la lengua (ver Figura 4).

Figura 4. Competencias lingüísticas en la lengua indígena de los/as alumnos/as toba/qom



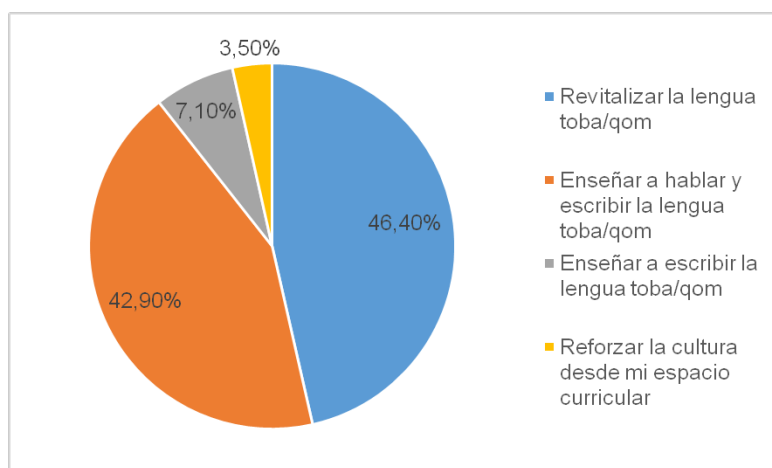
Fuente: Elaboración propia

El desplazamiento de la lengua toba/qom por el español es un hecho que venimos documentando desde hace décadas, por tal razón, la lectura inicial de estos resultados sorprendió porque aparecía un número significativo de respuestas en las que los/as alumnos/as parecían tener al menos dos competencias en la lengua indígena. Sin embargo, aún es elevada la cantidad de quienes no poseen las dos competencias, considerando las intervenciones escolares que desde hace décadas se realizan en Chaco por la inclusión de las lenguas indígenas en el plan de estudios. Por lo que, a pesar del optimismo inicial, persisten las alarmas frente al

avance del español sobre la lengua toba/qom en las generaciones más jóvenes, sobre todo porque año tras año estos datos van en aumento a pesar de la implementación de la EIB. Justamente, esa paradoja de la pérdida de hablantes indígenas en los momentos de mayores intervenciones estatales en favor de las lenguas minorizadas es el motor de mis preguntas de investigación y eje de escritos previos (Hecht, 2019).

Las siguientes dos preguntas se concatenan y remiten al rol y actividades realizadas como docentes indígenas. En primer lugar, se interrogó sobre la definición de su tarea docente en relación con la enseñanza de la lengua toba/qom, para ello se prefijaron tres opciones, con un cuarto casillero para “Otra” y completar individualmente la elección deseada. Casi la mitad de las respuestas apuntaron a revitalizar la lengua toba/qom, seguido por un número significativo de enseñar a hablar y escribir la lengua toba/qom, con solo dos respuestas de enseñar a escribir la lengua toba/qom y una que eligió la opción “Otra” y completó “reforzar la cultura desde mi espacio curricular” (ver Figura 5). En estas respuestas, en concordancia con lo representado en la Figura 4, se evidencia el énfasis en las tareas docentes referidas a destinatarios con pocas competencias lingüísticas.

Figura 5. Función docente en relación con la lengua indígena



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, en diálogo con la anterior pregunta, se consultó por las actividades que efectúan en las clases de lengua toba/qom. Obviamente esta pregunta era de formato libre, y se relevaron aspectos que pusieron en foco centralmente dos grandes ejes en las contestaciones: “los contenidos culturales” y la “lectoescritura”. El señalamiento por “los contenidos culturales” llamó nuestra atención porque, aunque fueron pocas respuestas, contrasta con lo sostenido en la anterior pregunta respecto de la función docente con foco en lo lingüístico. Las respuestas se sintetizaron en la siguiente tabla para dar cuenta de la variedad de lo mencionado:

Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom

Tabla N° 1. Clasificación de las respuestas textuales en base al formulario

Actividades desarrolladas en las clases de lengua toba/qom	
<i>Foco en aspectos culturales</i>	<i>Foco en la lectoescritura</i>
Etno-matemática	Narraciones literarias
Música	Lectura y escritura
Juegos en qom	Escribo las vocales para que identifiquen
Danzas	Reconozca la gramática toba, acechenario, partícula, vocales, raíces de las palabras, fonemas, las grafías, como enseñar las otras lenguas
La naturaleza y el valor	Saludo familiar, partes del cuerpo, puntos cardinales, colores, acechenario qom, pronombres personales, números, leyendas
Cantos en lengua materna Qom	Leer cuentos, canciones, diálogo, traducción toba-castellano, como así también castellano-toba
	Oralidad y escritura
	Comprensión lectora en lengua indígena, pronunciación de palabras sencillas
	Enseñó contenidos propios por medio de la vía qom
	Enseñar a hablar en lengua qom
	Enseño contenidos de la lengua y cultura qom
	lectoescritura para uso didáctico
	Actividades de lecto-escritura y la identidad cultural Qom
	Grupo familiar, saludos familiar, meses del año, etc.
	Lectura y escritura. Análisis de textos de la cultura qom.
	Buscamos palabras sueltas que aun usan en nuestras comunidades y sus parcialidades. La actividad que utilizamos mucho es las canciones en Qom y lectura para estimular el uso de la misma.

Fuente: elaboración propia

En resumen, los materiales obtenidos a través de estas dos preguntas acompañan mis apreciaciones, resultado de las observaciones etnográficas de las clases de la materia “Lengua Toba/Qom”. En las mismas se destaca la sobreestima que se tiene de la escritura de la lengua indígena en detrimento de la oralidad y el tratamiento de la lengua indígena más como una materia o contenido escolar, que una práctica lingüística transversal al quehacer escolar cotidiano (Hecht, 2019).

Las siguientes dos preguntas se basaban principalmente en relevar un tópico nodal sobre el que vengo trabajando en las escuelas de EIB de contextos urbanos, en donde la mayoría de los niños/as indígenas no hablan la lengua toba/qom con fluidez. La primera consulta apuntó a relevar las herramientas necesarias para los/as maestros/as toba/qom para enseñar la lengua toba a alumnos/as que ya no la hablan. Obviamente fue una pregunta de respuesta abierta en donde más de la mitad de los encuestados puso en foco la necesidad de contar con materiales didácticos en soporte papel y digital. Algunas frases como ejemplo son: “Cuadernillo con palabras cortas”, “Material didáctico armado por el propio docente, libros de lengua Qom”, “Se pueden incluir las TIC, como una forma rápida de aprender la fonética de una palabra” y “Libros de texto corto referido a la lengua más las traducciones, diccionario”, entre otras. En menor medida, encontramos solo cinco alusiones relacionadas con la importancia de trabajar la oralidad: “La oralidad diaria y actividades que involucre la lengua toba” y “hablar”. Tan solo unas pocas contestaciones mencionaron a la escritura como forma de enseñar la lengua: “Enseñar cómo escribir letra por letra, como ejemplo niño-ngotolec”.

Estas apreciaciones concuerdan con lo sostenido por diferentes especialistas al respecto (Artieda, Liva, & Almirón, 2011), así como por mis propios relevamientos etnográficos en los que vengo dando cuenta de la ausencia de materiales didácticos para la EIB en Chaco (Hecht, García Palacios, & Enriz, 2021). Si bien es una demanda de los/as maestros/as indígenas se nota que en la pandemia, con la educación virtual, esta necesidad se acrecentó, dado que los recursos didácticos fueron las herramientas funda-

mentales de la educación a distancia. En el caso de la EIB, las propuestas didácticas para la enseñanza de las lenguas indígenas y los materiales pedagógicos culturalmente significativos son la gran deuda pendiente de esta modalidad.

La siguiente pregunta, dentro del tópico referido a las acciones para el mantenimiento de la lengua, apuntaba a registrar las medidas que se pueden tomar para que la lengua toba/qom se siga hablando. La formulación sostuvo cierta ambigüedad respecto del contexto al que hacía referencia con el propósito de relevar en las respuestas si el foco se centraba en lo escolar o en lo familiar/comunitario; es decir, convocaba a explayarse sobre las propias impresiones, sin imponer uno u otro ámbito. A su vez se trató de una pregunta no obligatoria, podía saltarse y continuar con el formulario; no obstante, 27 participantes la respondieron. En las frases de los/as 27 encuestados/as respecto de este interrogante se destaca que más de un tercio remitieron a las valoraciones de la lengua toba/qom como medida central, redactando sus respuestas con verbos como priorizar, valorar, equiparar y reivindicar. A modo de ejemplo, algunas de las frases más significativas fueron: “Priorizar ante la lengua castellano o llevar juntos”, “Equipar la lengua con distintas herramientas y/o formatos para su revitalización”, “Reconocer el valor y potenciar para que sea revitalizado”, “No dejar de enseñar la lengua que nos representa como indígena” y “Valorar más la cultura”.

Luego, en cuanto a las contestaciones que apelaron a un mismo campo de significados, un tercio remitió a los efectos de la institución escolar para el mantenimiento lingüístico: “Creación de cargos para docentes indígenas”, “Acompañamiento a los docentes indígenas y que sea obligatorio desde nivel inicial, secundario y terciario” y “Que se implemente la lengua Qom en libros, aparatos tecnológicos y demás”.

Por último, unas pocas respuestas que trascienden la dimensión de lo escolar o familiar, y cobra centralidad la oralidad, más allá del espacio sobre el que se haga referencia. Así, se afirmaron las siguientes expresiones: “Que constantemente se hable en lengua qom, por ejemplo en las casa, en la escuela, en la comunidad,

en el centro, en todos lados, creo que sería la manera correcta de poder recuperar la lengua” y “No hay que dejar de hablar por si puede perder”, entre otras.

Seguidamente solo tres personas remitieron a lo familiar y comunitario, con frases como por ejemplo: “Que desde el hogar sigan enseñando para que los niños sigan hablando y no se pierda la lengua Qom”. Estas respuestas llaman la atención porque en Chaco, a través de una abultada legislación muy progresista, se valora mucho a las lenguas indígenas. Incluso en 2010, se sancionó la Ley N° 6604 que declara como lenguas oficiales de la provincia al toba/qom, moqoit y wichí, además del español.

La última pregunta de este eje se propuso registrar las opiniones respecto de la principal problemática en relación con la enseñanza de la lengua toba/qom. También fue de respuesta no obligatoria por lo que no todos/as se abocaron a dejar su parecer. Como era previsible lo recabado fue muy variopinto, poniéndose el eje en la falta de recursos y apoyos estatales, institucionales-escolares y/o familiares; el desinterés y/o poco valor de las mismas familias indígenas; la discriminación, la carencia de metodología y/o materiales didácticos, etc.

Sobre el impacto de la pandemia del COVID-19

Por último, el formulario centraba su atención en el relevamiento de las secuelas de esta pandemia en lo escolar. Una de las preguntas se focalizaba en el impacto de la pandemia en la enseñanza de la lengua toba/qom, dejando un espacio para una redacción libre. Las respuestas más que remitirse exclusivamente a la lengua indígena fueron un catalizador de descarga del malestar generalizado en este año tan particular de exigencias laborales novedosas y la pérdida de redes sociales e institucionales de contención. Hay palabras que se repiten mucho y dan cuenta de la negatividad de la experiencia como “difícil” y “mal” que se hacen presente en la mitad de las contestaciones, seguido de “negativo”, “retroceso”, “desfavorable” y “complicado”. Algunos de los ejem-

plos más significativos que ameritan su transcripción literal son: “El impacto en las escuelas es muy negativo en los casos en que el niño/a solo tiene contacto con la lengua Qom a través de la escuela con sus docentes. En los casos que la lengua es de uso familiar eso no sufre modificaciones”, “Un retroceso en la enseñanza formal”, “Bastante difícil la enseñanza de manera virtual, culturalmente las comunidades indígenas siempre necesitan la presencia de otro para dar la importancia del contenido”.

De igual forma se hicieron presentes las frases referidas a la carencia de dispositivos digitales para el sostenimiento de la educación virtual. Algunas de las contestaciones fueron: “La pandemia retrasa la enseñanza porque no tenemos soportes digitales”, “Está impactando de manera desfavorable ya que no todos los niños tienen al alcance un teléfono celular para poder recibir y realizar las actividades que mandamos los docentes. En cambio, si estamos en el establecimiento podemos trabajar y enseñar a todos por igual” y “Es notable el impacto de la pandemia, ya que lo virtual es algo nuevo en la comunidad, además no cuentan con los dispositivos necesarios para realizar las actividades diarias, ni que hablar de señal o sea internet, ya que todo se debe pagar y esos gastos paga el docentes y el alumno, el Estado está ausente”.

Este relevamiento condice con los datos conocidos de la realidad de las escuelas de modalidad de EIB del Chaco porque están emplazadas en contextos de extrema vulnerabilidad socio-económica, por lo tanto ha sido muy complicado continuar con las clases en la virtualidad. Es más, según información de otro artículo (Hecht et al., 2020) un aspecto de especial preocupación refiere a las dificultades de retención de los/as estudiantes indígenas. En palabras de muchos docentes existe el temor al abandono de la escolaridad de los/as niños/as. En consonancia, un informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020) sobre el impacto de la pandemia en la escolarización deja planteadas dudas frente a la reincorporación de las/os estudiantes en un futuro retorno a las aulas a nivel país. Es decir, si las cifras a nivel nacional son alarmantes, más nos preocupan al momento de proyectarlas en los contextos indígenas, donde estas cuestiones quedan más expues-

tas por las condiciones de pobreza y poco acceso a la tecnología por parte de las familias indígenas.

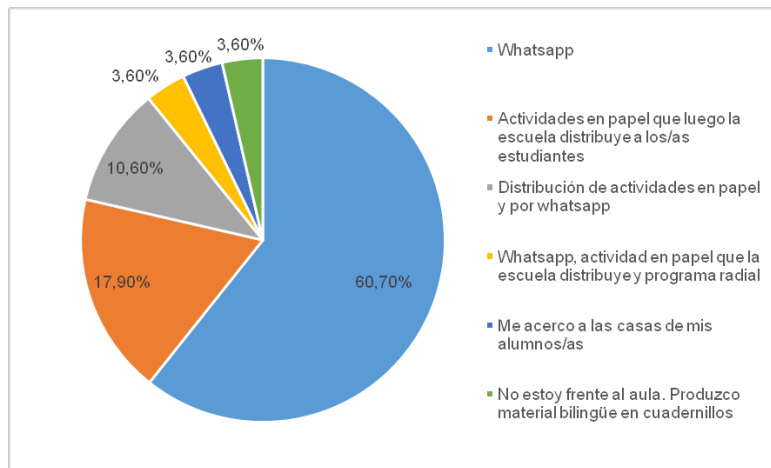
Una reflexión ampliada merece la denuncia por la falta de conexión y computadoras en las comunidades indígenas. En relevamientos previos (Aliata, et al., 2020; Hecht et al., 2020, 2021) respecto de los principales desafíos de la enseñanza virtual en el escenario escolar de la provincia del Chaco, la problemática de la tecnología (acceso a equipos, conectividad, conocimiento del lenguaje de las TIC, etc.) fue señalada por la mayoría como el inconveniente central para la continuidad de las clases virtuales. Asimismo, importa agregar que no se trató de una dificultad exclusiva de las escuelas de EIB, sino que también fue registrado en el ya mencionado informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020). En dicho informe sobre la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica por parte de las escuelas se plantea que a nivel nacional ese proceso se ha visto afectado, ya que el 95% de los equipos directivos indican que la falta de internet y los problemas de conectividad, así como las dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos electrónicos, estarían afectando su trabajo y el de los/las docentes de las escuelas en general. Esta situación, sin duda, adquiere urgencia porque la conectividad y los equipamientos tecnológicos son indispensables para la implementación de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.

La siguiente pregunta se propuso dar cuenta de las estrategias de enseñanza de la lengua toba/qom en el contexto de la pandemia con las escuelas cerradas para las clases presenciales (ver Figura 6). Allí se prefijaron opciones tales como: a través de whatsapp, por e-mail, me acerco a las casas de mis alumnos/as, hago actividades en papel que mi escuela distribuye a mis alumnos/as y finalmente se daba lugar a "otros" y un espacio para completar. Asimismo, al seleccionar opciones se podía incluir más de una, ya que presuponía que se iba a recurrir a múltiples elecciones. Más de la mitad optó por el whatsapp, por lo que se pone en relieve que el teléfono celular ha sido el dispositivo electrónico central para la comunicación de las familias indígenas con las instituciones escolares. Además, ese dato se complementa con el hecho

de que nadie eligió la opción del envío de actividades por e-mail. La siguiente respuesta más escogida fue la elaboración de actividades en papel que posteriormente la escuela distribuye a los/as estudiantes. Cabe aclarar que esa opción no la había incluido en el borrador final de la encuesta, ya que implicaba una acción no contemplada en el contexto del ASPO que insta a evitar los contactos interpersonales. Sin embargo, antes de circular el formulario, le pedí a una maestra toba/qom de confianza que lo revise con el propósito de evaluarlo. Ella me sugirió una única corrección: incluir esta posibilidad que justamente fue muy importante, ya que predominó entre los/as maestros/as. Al mismo tiempo me dio pistas respecto de los modos de organizarse en los contextos donde la virtualidad no era viable.

El ASPO afectó la cotidianeidad en los asentamientos toba/qom, aunque a diferencia de los confinamientos en unidades domésticas, los vínculos no se ciñeron exclusivamente a los hogares, sino que se mantenían contactos más amplios con la familia y vecinos, siendo pensado el aislamiento en términos más comunitario y de distancia con la población no indígena aledaña. La siguiente respuesta más numerosa combinó las primeras dos opciones: la distribución en papel y por whatsapp. Las últimas tres fueron elecciones individuales: una persona completó la opción "Whatsapp, actividad en papel que la escuela distribuye, también en un programa radial", otra eligió "Me acerco a las casas de mis alumnos/as"; y por último, "No estoy frente al aula. Produzco material bilingüe en cuadernillos desde el lugar que me toca actualmente".

Figura 6. Modalidad para el dictado de las clases en pandemia



Fuente: Elaboración propia

Los datos recabados en esta pregunta resultaron muy significativos por su continuidad con los materiales producto de relevamientos previos, así como por su singularidad. Respecto de la reiteración, como ya documentamos para las escuelas de EIB en Chaco y Misiones (Hecht et al., 2021), para la comunicación entre la institución escolar y las familias: el dispositivo más importante fue el teléfono celular, seguido por las visitas personales y cuadernillos o materiales impresos. Esto muestra que además del recurso del celular como instrumento privilegiado durante la pandemia, se ha apelado, sobre todo en los entornos rurales, a las visitas de los/las maestros/as a las casas de las familias, ya que la conectividad y la señal de internet no eran suficientes (Hecht et al., 2021). En cuanto a la particularidad de estos valores, me llamó la atención la respuesta que hizo referencia al dictado de clases a través de un programa radial. El maestro que completó ese formulario dejó su contacto para seguir dialogando, por lo que tuve la posibilidad de escuchar y registrar las clases a través de la radio por internet y estrechar un fuerte lazo de intercambios con él y su escuela.

Por último, el cuestionario se proponía relevar alguna de las actividades de la clase de lengua toba/qom que estaban dictando a sus alumnos/as en la virtualidad. Pero, como no es una pregunta sencilla de responder a través de este formato, era de respuesta optativa. La información recabada es interesante para vincular con mis relevamientos etnográficos respecto de las observaciones en las clases de lengua toba/qom. Desde hace años vengo documentando que en las clases de lengua indígena, esta queda en un lugar estático y ligado a la escritura. La oralidad se restringe para fórmulas ritualizadas y/o para las conversaciones entre adultos, quedando muy poco espacio para el diálogo de los/as niños/as y los/as docentes (Hecht, 2019). En las contestaciones respecto de esta pregunta se puso el foco en contenidos lingüísticos que se relacionan con saberes culturales, como actividades sobre recetas de comidas, instrumentos musicales, cantos, leyendas y cuentos. Por lo tanto, esta información retroalimenta mis registros etnográficos de un modo muy enriquecedor para seguir ahondando el lugar que ocupa la lengua indígena en la escolaridad, sobre todo proyectando el impacto de esto para los escenarios donde las lenguas indígenas están perdiendo espacios de uso y están siendo reemplazadas por el español como medio de comunicación cotidiano.

Conclusiones: Acerca de las vulnerabilidades en (y más allá de) la pandemia

El relevamiento presentado en este artículo nos aporta tres dimensiones interesantes para reflexionar sobre el impacto de la pandemia. En primer lugar, muestra una estrategia de adaptación de las técnicas etnográficas de la presencialidad a la virtualidad, como un modo de mantener un contacto y una continuidad con las personas con las que me vinculaba en mi trabajo de campo. Incluso, este nuevo diseño metodológico, me brindó la posibilidad de “abrir” el campo e interactuar con maestros/as indígenas desconocidos/as, así como registrar contextos donde la situación socio-lingüística de la lengua toba/qom es muy diferente a los lugares y

escuelas en donde regularmente realizo observaciones participantes. Es decir, en un momento histórico plagado de incertidumbres y donde la cotidianeidad del mundo quedó trastocada fue fundamental encontrar un faro de luz, una opción de continuidad con mi quehacer antropológico pre-pandemia. En ese sentido, este texto pretende mostrar las posibilidades que brindó esta nueva herramienta para seguir adelante con una investigación que en principio parecía quedar en pausa por causa de las restricciones a la movilidad por el coronavirus.

En segundo lugar, y concentrando la mirada exclusivamente en los materiales recopilados, se obtuvieron hallazgos interesantes con la implementación de esta encuesta a partir del formulario de Google. Por un lado, se registró mucho material para sistematizar las ideologías lingüísticas de los/as maestros/as indígenas en relación con el lugar y valor de la lengua toba/qom en el seno escolar. Además, pude ahondar en las concepciones respecto de la función docente vinculada a la lengua indígena, el tipo de actividades propuestas y los matices entre los distintos contextos sociolingüísticos. Este material es muy complejo y amerita una mayor profundización y articulación con los aspectos relevados previamente en mis trabajos de campo, por lo que son muchas las dimensiones que me quedan pendientes de sistematizar en relación con rol de la lengua toba/qom en la escuela en forma presencial y virtual.

También, fue muy importante avanzar con el relevamiento del impacto de la pandemia en las escuelas de modalidad de EIB del Chaco y en particular en lo referido a las clases de lengua toba/qom. La crisis sanitaria del COVID-19 aquejó múltiples dimensiones de la vida social, siendo las escuelas muy afectadas. Los/as maestros/as se han visto sometidos/as a exigencias laborales novedosas y el cierre de las escuelas les implicó desafíos inesperados. Frente a la falta de recursos materiales, los/as maestros/as toba/qom demostraron su capacidad de generar estrategias creativas para mantener “la continuidad pedagógica”, desde acercarse personalmente a las casas de sus alumnos/as hasta la creación de un programa radial. Por lo tanto, documentar los hechos que estaban sucediendo en el mismo momento es un aporte a dar cuenta de las consecuencias de la pandemia.

En tercer lugar, la necesidad de efectuar este tipo de relevamientos vino de la mano de acompañar de algún modo a las escuelas con población indígena con las que teníamos un vínculo en la presencialidad y en la investigación cara a cara. La pandemia agudizó las crisis económicas y en sectores tan subalternizados como los pueblos indígenas el impacto fue atroz. Las desigualdades previas en el acceso a recursos materiales y digitales en las escuelas de EIB van de la mano de las condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad en la que viven los pueblos indígenas en Argentina. Las secuelas más temidas frente a este complejo escenario remiten a las alarmas (reales) sobre la posibilidad de la reinserción en el sistema escolar de los/as niños/as y jóvenes indígenas una vez que se vuelva a la presencialidad. La escuela en modalidad virtual ha expulsado a quienes no cuentan con los recursos materiales y digitales con los que sostener esa propuesta. Por lo tanto, es una obligación dejar asentada esa información por parte de quienes desde hace años trabajamos en pos de consolidar modelos educativos atentos a la diversidad lingüística y desde perspectivas interculturales. En mi caso personal, desde hace años, trato de que los temas de investigación incluyan no solo mis propios intereses teóricos, sino también la necesidad de generar un conocimiento estratégico que pueda contribuir a la defensa de los derechos indígenas (Ramos, 2007). En ese sentido, este tipo de relevamientos deja constancia de la situación de vulnerabilidad en la que los pueblos indígenas están quedando en cuanto a la escolaridad en pandemia. Por lo tanto, y a modo de cierre, se espera que este artículo en cierto modo pueda ser útil al diseño de estrategias de continuidad pedagógica que estén atentas a las necesidades escolares y materiales de toda la población.

Referencias

- Aliata, S., Medina, M., Hecht, A. C., & García Palacios, M. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia. *Boletín Educar en la diversidad-CLACSO*, 2, 15-22.
- Artieda, T., Liva, Y., & Almirón, S. (2011). Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 27-34.
- Hecht, A. C. (2015a). Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24(2), 1-12.
- Hecht, A. C. (2015b). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 129-144.
- Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87-100.
- Hecht, A. C. (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. *Pueblos Indígenas y Educación*, 66, 49-72.
- Hecht, A. C., Enriz, N., & García Palacios, M. (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*, 28, 40-51.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., & Enriz, N. (2021). "Pudimos 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*, 13(25), 63-81.
- Lupton, D. (Ed.) (2020). Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document). Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1cIGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZC18/edit?ts=5e88ae0a#>
- 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/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Ramos, A. R. (2007). ¿Hay lugar aún para el trabajo de campo etnográfico? *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 231-261.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.