

Prácticas y políticas educativas de Educación Intercultural Bilingüe

Práticas e Políticas Educacionais na Educação Bilingüe Intercultural

Educational Practices and Policies in Intercultural Bilingual Education

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

10 de Enero de 2022

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

25 de Febrero de 2022

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

28 de Abril de 2022

Adriana del Pilar Quiroga

Universidad Nacional de Salta. Sede Regional Tartagal

Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta -CIUNSA-

Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino –CISEN-

Tartagal/ Salta/ Argentina.

aquiroga122@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5842-6050>

Laura Beatriz Salinas

Universidad Nacional de Salta. Sede Regional Tartagal

Tartagal/ Salta/ Argentina.

lauindysalinas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9849-3063>

Resumen

El trabajo recoge la experiencia de participación de jóvenes e integrantes del Consejo Educativo Autónomo de los pueblos indígenas (CEAPI) en su función consultiva y de asesoramiento al Ministerio de Educación de la Nación para la definición de políticas ligadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El propósito del artículo es realizar un acercamiento a las voces de los protagonistas, tomando como referencia la perspectiva teórica de Stephen Ball, es decir las formas de intervención y los aportes en la definición de políticas educativas interculturales y sus transformaciones. De este modo, se afianza en forma real pero también simbólica, el posicionamiento de los pueblos en temas atinentes a la visibilización de la cultura y al derecho a la identidad, permitiendo la participación a las nuevas generaciones en temas relevantes. No obstante este proceso muchas veces aparece interrumpido a partir de los cambios de gobierno, desconfigurando prácticas y políticas educativas construidas.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe, CEAPI, Voces de jóvenes indígenas, políticas educativas, diversidad cultural.

Referencia para citar este artículo: Quiroga, A. del P. y Salinas, L. B. (2022). Prácticas y políticas educativas de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 10 (2), 73-84.

Resumo

O trabalho recolhe a experiência de participação de jovens e membros do Conselho Educacional Autônomo dos Povos Indígenas (CEAPI) em seu papel consultivo e assessor do Ministério da Educação da Nação para a definição de políticas vinculadas à Educação Intercultural Bilingue (EIB).

O objetivo do artigo é fazer uma aproximação às vozes dos protagonistas, tomando como referência a perspectiva teórica de Stephen Ball, ou seja, as formas de intervenção e as contribuições na definição de políticas educacionais interculturais e suas transformações. Desta forma, o posicionamento dos povos sobre questões relacionadas à visibilidade da cultura e ao direito à identidade é fortalecido de forma real, mas também simbólica, permitindo a participação das novas gerações em questões relevantes. No entanto, esse processo muitas vezes aparece interrompido após mudanças de governo, desfigurando assim as práticas e políticas educacionais que foram construídas.

Palavras-chave: Educação Intercultural Bilingue, CEAPI, Vozes da juventude indígena, políticas educacionais, diversidade cultural.

Abstrac

The work collects the experience of participation of young people and members of the Autonomous Educational Council of indigenous peoples (CEAPI) in its consultative and advisory role to the Ministry of Education of the Nation for the definition of policies linked to Bilingual Intercultural Education (EIB).

The purpose of the article is to make an approach to the voices of the protagonists, taking as a reference the theoretical perspective of Stephen Ball, that is, the forms of intervention and the contributions in the definition of intercultural educational policies and their transformations. In this way, the position of the peoples on issues related to the visibility of culture and the right to identity is strengthened in a real but also symbolic way, allowing the participation of new generations in relevant issues. However, this process often appears interrupted after changes in government, deconfiguring educational practices and policies.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, CEAPI, Voices of indigenous youth, educational policies, cultural diversity.

PRESENTACIÓN

La EIB surge como modalidad del sistema educativo argentino, a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y se ratifica en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promulgada en 2006, bajo la presidencia de Néstor Kirchner. Dichas normas legales fueron acompañadas de documentos y normativas nacionales e inter-

nacionales, que reconocen el derecho constitucional de los pueblos indígenas a:

...recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la EIB promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Art. 52)

En ese contexto y como parte del mismo referente legal, el Estado garantiza la creación de “mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe...”, garantizando, al mismo tiempo, la formación docente continua en distintos niveles, impulsando la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística que permita el diseño de propuestas curriculares, entre otros (Ob. Cit. Art. 53).

A partir de este marco normativo se crea el CEAPI. Por lo que interesa realizar una aproximación a su constitución, al modo de desempeño del mismo y efectuar un acercamiento a las voces de los protagonistas; tomando como referencia el “ciclo de las políticas de Ball” como herramienta analítica, focalizando la mirada en el “contexto de la práctica”. Es decir, donde “la política está sujeta a interpretaciones de los actores que la implementan” (Miranda, 2019). En este caso los actores, además de poseer responsabilidad en la puesta en acto de políticas de EIB en sus respectivas instituciones, comparten la definición de las mismas como miembros del CEAPI.

La perspectiva analítica de Ball, posibilita correrse de lugar de pensar la normativa y su “implementación”, y como el mismo autor lo señala “trabajar la puesta en acto de las políticas, como un intento de escapar de los confines agradables, pulcros de la teorización moderna (...) y visualizarla como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto” (Ball en Avelar, 2016:6)

Para dar cuenta de este proceso se realizará en primer lugar una aproximación a la normativa ligada a la EIB, dentro de ella una descripción del CEAPI, incorporando luego algunas herramientas conceptuales de Ball, que posibiliten la lectura de las voces indígenas en la puesta en acto de este complejo proceso.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE ARGENTINA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Para comprender algunos sentidos de la Educación Intercultural Bilingüe, se hace necesario revisar la situación de la educación de las comunidades indígenas en América Latina, comprendiendo que es un proceso que se fue modificando en los últimos treinta años.

Luis Enrique López (2006), puntúa algunos aspectos que posibilitan comprender esta problemática, al respecto señala que hablar de la educación de los indígenas en América latina, requiere ir más allá de cuestiones pedagógicas, lingüísticas y culturales y poder reparar que las condiciones de posibilidad de políticas educativas que fomenten la aplicación de una educación intercultural bilingüe “es el resultado del sufrimiento y de la lucha indígena en constante batalla contra el *racismo y la discriminación*, producto de la exclusión que caracteriza a los pueblos indígenas”. (p.81)

En este sentido es dable señalar que el denominador común de los sistemas educativos latinoamericanos han seguido los principios del liberalismo, propiciando una educación uniforme y homogénea en la búsqueda de construir un estado-nación. Homogeneidad que ha invisibilizado cualquier tipo de diferencia en la población sobre todo las diferencias culturales “se buscó construir una cultura nacional única, una sola nación un país unitario y uniforme y de facto...proyecto político que puede calificarse como etnocida, pues pretende eliminar las diferencias étnico-culturales que han caracterizado a esta parte del mundo (Ob. Cit, 81).

El autor señala que a pesar de que las constituciones latinoamericanas reconocen oficialmente la multiculturalidad y el plurilingüismo y, desde los años 90 se adoptan posturas y propuestas del multiculturalismo liberal, se sigue viendo la interculturalidad como obstáculo. Esta situación desfavorece a millones de indígenas, que ven coartadas formas de educación que reparen en su identidad, lenguas, culturas, etc.

Si bien existe un avance importante en esta materia, todavía muchos programas de EIB, sobre todo en nuestro país están pensados o reducidos a los pueblos indígenas, ubicado más como modalidad educativa, como educación remedial o compensatoria. En otros países, sobre todo en el Estado Plurinacional de Bolivia, puede advertirse otro avance en esta materia. Por ejemplo, que esta modalidad abarca al conjunto del sistema educativo, que la educación bilingüe e intercultural está pensado para el conjunto de la población, con políticas lingüísticas más claras que las de nuestro país. En el caso de Argentina, esta política es reconocida como derecho de minoría, sólo pensada en este caso para los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, en el norte de la provincia de Salta, y desde la trayectoria como docentes-investigadores y en los trabajos de extensión sostenidos, se puede señalar que las prácticas de EIB son heterogéneas, se encuentran escuelas con población indígena que no asumen esta modalidad, hasta otras, que buscan diferenciarse en ese complejo universo, con propuestas de educación intercultural “particularizadas en su aplicación”. cuasi-institucionalizadas, inscriptas más en el plano de voluntades y convicciones particulares, que en el del compromiso del conjunto como proyecto pedagógico de la institución, permeados por la escasez de recursos humanos y materiales, que se suman a las situaciones de crisis socio-político-económicas de los contextos comunitarios en los que están inmersas las escuelas (Quiroga, A y MB Bonillo, 2016)

En la implementación de las políticas de EIB surgen dificultades. Las mismas aparecen frecuentemente, en los talleres desarrollados con docentes en instituciones con población indígena, al momento de generar una propuesta intercultural. Dichas dificultades están ligadas al insuficiente conocimiento de la cultura "otra". En este sentido, al proponer trabajar desde una pedagogía de "encuentro" la percepción de los maestros queda acotada por la omnipresencia hegemónica de la "cultura escolar" que privilegia saberes canonizados por el paradigma occidental en desmedro de los saberes, usos y prácticas locales y por preconcep- tos y representaciones de "lo indígena" propias del imaginario cultural local no siempre exentas de trazas colonialistas y discriminatorias. Este planteo de situación hizo que sintiéramos, aunque provisoriamente junto a los docentes, que nos enfrentábamos a dilemas didáctico-pedagógicos derivados del "des-encuentro". (Ob. Cit.)

De allí que la problemática de investigación que se sostiene actualmente como equipo, están ligadas al imperativo de la construcción de lineamientos de "pedagogías interculturales", que puedan rescatar valorativamente saberes, prácticas, representaciones, imágenes, visiones de mundo constitutivas de los comportamientos sociales, construidos colectivamente por las culturas originarias en espacios locales y que puedan ser eje aglutinante de los contenidos de proyectos pedagógicos inclusivos, no negadores ni colonizadores de su identidad.

Desde una perspectiva legal es posible retomar algunos referentes vinculados a la misma. Entre ellos:

- Constitución Nacional: Artículo 75, inciso 17, establece, entre otros, el derecho de los pueblos indígenas a la educación bilingüe intercultural.
- Ley Federal de Educación: Artículo 5° y Capítulo VII, establece que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa, respetando el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y la enseñanza de su lengua.
- Ley de ratificación del Convenio 169 de la OIT: Ley Nacional N° 24071, establece en su parte VI que... "siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena..."
- Resolución N° 107/99 Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Plan Social Educativo: Proyecto 4: Atención a las necesidades educativas de las poblaciones aborígenes. 1999
- Diseños Curriculares Jurisdiccionales: Apartado 8: Principios generales para el tratamiento de la diversidad.
- Programa de EIB, Ministerio de Cultura Ciencia y Tecnología. 2004
- Ley de Educación Nacional 26.206/06. Capítulo II. Artículos 52 al 54
- Ley provincial de Educación N° 7546 (Provincia de Salta). Capítulo VII. Artículos del 58 al 60

No obstante, para este trabajo se analiza la puesta en práctica del artículo 53 de la Ley de Educación Nacional 26.206 y su referente en la ley de educación de la provincia de Salta.

EL CEAPI (CONSEJO EDUCATIVO AUTÓNOMO DE PUEBLOS INDÍGENAS) COMO ESPACIO DE PARTICIPACIÓN

En este apartado se propone realizar un acercamiento descriptivo del CEAPI, que permita una comprensión de las voces de los agentes que han participado en su dinámica. De acuerdo al Estatuto Orgánico, validado en 2010, se trata de:

Un órgano representativo de los pueblos indígenas de la República Argentina, que se conforma como mecanismo de participación, consulta y consenso permanente para contribuir a la escuela y a la educación, continuando la lucha de los líderes por la reivindicación de la identidad en una sociedad multicultural y plurilingüe. (Art. 1).

En el Estatuto de referencia se especifica el marco jurídico, cuya normativa se constituye como base de éste órgano, colocando al CEAPI como entidad de carácter nacional de la República Argentina, de las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires, que constituyen el conjunto del estado.(art. 3 y 4)

Siguiendo la misma normativa, el CEAPI es definido como “espacio autónomo, autárquico y permanente para la toma de decisiones participativas consensuadas en materia de educación” (Art. 5). Se considera a la misma, “como herramienta que sostiene la cultura y la identidad, vinculada de modo indisoluble con la territorialidad”, que “preserva, rescata y fortalece las instituciones, lenguas originarias, cosmovisiones, organización social, política, jurídica, económica y filosófica de los pueblos”; “herramienta de descolonización; prácticas de interculturalidad para terminar con el colonialismo, racismo discriminación, desigualdad” (Art. 5)

En este sentido Machaca (2011)¹ señala que la “modalidad de EIB en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, considera prioritario incluir la participación real y efectiva de los pueblos indígenas en la definición y evaluación” de las políticas del sector

En ese marco, apoya el reconocimiento, fortalecimiento e institucionalización del CEAPI, con acciones que promueven dicho mecanismo de participación, a fin de consolidar liderazgos “en” y “para” la EIB mediante el sostenimiento de un diálogo mutuamente enriquecedor entre los pueblos indígenas y el Estado (Machaca, 2011:19)

El CEAPI, funcionó desde modo ininterrumpido desde 2007, fecha de las primeras convocatorias, hasta 2015, a partir del cual se cierra la modalidad y no se realizan otras convocatorias, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados. Perspectiva que puede ser ratificada con un documento firmado por el organismo en noviembre de 2015.

Durante su vigencia, como lo señala Machaca (Ob. Cit), el Ministerio de Educación de la Nación financió reuniones federales cuyo propósito estuvo ligado a “abrir espacios para un debate amplio entre los responsables de gestión de la EIB y los líderes de los pueblos originarios”, fortaleciendo un área de desarrollo de esta modalidad. En este

¹ Machaca, A. (2011) en el documento denominado La modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Argentino. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

espacio se trabajó con planificaciones a nivel nacional, aplicadas luego en las regiones y en las propias organizaciones o comunidades indígenas.

El CEAPI se conformó por treinta y seis miembros, con mandato por el período 2010-2015. El Estatuto Orgánico establece que al finalizar este lapso se debe renovar el 50%. Casi la mitad reside en zonas rurales o pequeños poblados y el resto vive en grandes ciudades (...) veinticuatro se desempeñan como docentes. El involucramiento en actividades y ejercicio de cargos es *ad honorem*, es decir, ninguno recibe contribución económica alguna (Machaca, Ob. Cit: 22)

Entre los representantes de las provincias, se encuentran 4 (cuatro) de Salta, en la que se ha focalizado el presente trabajo. Particularizando la mirada desde dos pueblos: guaraní y chané; del amplio espectro de pueblos que están representados en el organismo².

PERSPECTIVA ANALÍTICA DE STEPHEN BALL

Las investigaciones en torno a la política educacional en América Latina, de acuerdo a lo señalado por Miranda (2016) han ganado en cantidad de producciones y participación en eventos científicos, posgrados, redes de investigación, entre otros; no obstante se encuentra, se podría señalar, como campo de producción científica en construcción; es decir "esa producción de conocimientos no da cuenta suficiente de referenciales teóricos sólidos y con potencialidad conceptual para interpretar la compleja y diversa realidad educativa de estos tiempos, en contextos turbulentos" (p. 430); siguiendo a la autora, se hace necesario utilizar perspectivas de análisis, "referenciales analíticos más consistentes" (p. 431)

En este contexto, interesa en este artículo apelar a las herramientas analíticas proporcionadas por Stephen Ball, que permitan un acercamiento a esta línea de la política educacional, ser leída o comprendida en su compleja dinámica; no sólo en términos epistemológicos, sino como señala Miranda "una investigación comprometida con la justicia social" (Ob. Cit., p.444)

Ball nos proporciona una "caja de herramientas potentes" para trabajar los ciclos de la política educacional. En este sentido se trata de una exploración de las herramientas analíticas de Ball, al decir de Beech, que permitirá un acercamiento a las políticas de educación intercultural bilingüe, a través de la participación de líderes indígenas en el CEAPI.

Recuperar en una apretada síntesis las herramientas analíticas de Ball, hacen que se deba apelar a textos varios y sobre todo a las orientaciones de realizadas en las clases teóricas del seminario de posgrado a cargo de la doctora E. Miranda, para desandar o reparar o visibilizar las preocupaciones del autor, retomando aspectos que "han sido marginalizado en las investigaciones de Latinoamérica" (Beech y Meo,2016) Desde ese lugar se señala que:

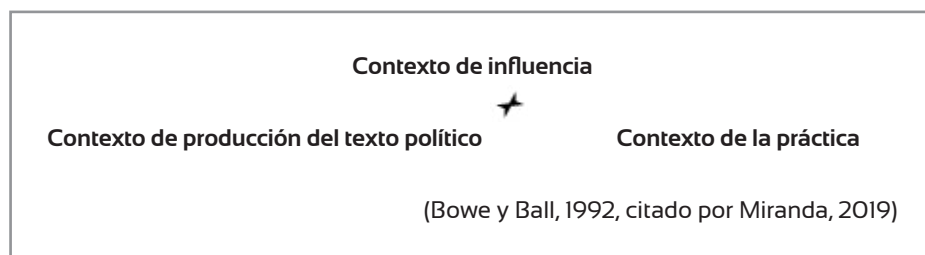
² El CEAPI está constituido por representantes: Ava guaraní; Aymara, Charrúa, Comechingón, Diaguita calchaquí, Huarpe; kolla; Mapuche; Mbyá guaraní; Mocoví; Pilagá; Rankulche; Tehuelche; Toba-qom; Tupí guaraní; Wichí; Atacama; Chané; Chorote; Chulupí; Guaraní; Lule; Omaguaca; Ona; Sanavirón; Quechua; Tapiete; Tonocoté.

La sociología política de Ball se ha centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas:

1. La primera, el campo global de producción de políticas educativas. Conceptos de “red”, “gobernanza” y “heterarquías” son fundamentales en su análisis del involucramiento de empresas privadas, organizaciones filantrópicas, consultoras y organismos multilaterales en el campo educativo (Beech y Mea, p. 4)
2. La cuestión de la conceptualización de las políticas educativas; los modos de investigación, sus trayectorias y efectos. **El concepto de “ciclo de las políticas”** (...) ofrece claves para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Posibilita visibilizar diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades. En su formulación más acabada, estas arenas fueron denominadas:
 - “Contexto de influencia”,
 - “Contexto de producción de los textos de las políticas”,
 - “Contexto de la práctica”,
 - “Contexto de los efectos” y
 - “Contexto de las estrategias políticas” (Ball y Bowe, 1992, citado por Beech y Meo, ob. cit.; p. 3).

Estos conceptos exigen prestar atención a las “trayectorias” o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Se trata de un abordaje teórico- metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas. (Ob. Cit., p. 3)

Miranda (2019)³ gráfica el “ciclo de las políticas” del siguiente modo:



De este complejo proceso, por el foco puesto en el trabajo, se recuperan algunas características del **contexto de la práctica**. Miranda (2019) señala que:

- La política está sujeta a interpretaciones, es recreada en el contexto de traducción por los actores que la implementan.
- Los profesores ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas que llegan de los ministerios.
- Los textos ministeriales pueden tener múltiples lecturas, interpretaciones, traducciones por la pluralidad de lectores.
- Los discursos de la política constituyen “regímenes de verdad”.

³ La perspectiva ligada al Contexto de la práctica fue tomada de la presentación en Power Point, soporte de las clases teóricas, desarrolladas por la Dra. Estela Miranda, en el marco del Seminario denominado Políticas educativas. Una perspectiva de Stephen Ball. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. 2019

- Este contexto está sujeta a interpretaciones, es recreada por los actores que la implementan.
- Las políticas están influenciadas por los contextos internos y externos de la escuela.

Algunas de estas expresadas como niveles de análisis en la recuperación de las voces de los protagonistas.

VOCES Y EXPERIENCIAS DE INDÍGENAS EN EL CEAPI

Voz -Voces...si se apela al diccionario para recuperar el sentido de la palabra, se encuentra como significado "La **voz** humana consiste en un sonido rígido emitido por un ser humano... Hablando de forma general, la **voz** se puede dividir en: pulmones, cuerdas vocales y 'articuladores'. Los pulmones deben producir un flujo de aire adecuado para que las cuerdas vocales vibren (el aire es el combustible de la **voz**)"⁴; una descripción más del orden del cuerpo, de la física, del funcionamiento del organismo. Sin embargo, interesa buscar su significado más en el ámbito social, cultural, desde el poder y desde la historia. Entonces hablar de voz-vozes, hacen pensar quien históricamente ha tenido la voz, es decir la posibilidad, de decir, de generar "regímenes de verdad" y las voces que han quedado sepultadas o subalternizadas, o no oídas. Lenguas y culturas que fueron invisibilizadas, estigmatizadas, discriminadas. Un modo de pensar críticamente a los sistemas educativos, que ha generado o ratificado un profundo proceso de etnocidio, culturicidio a lo largo y a lo ancho de Argentina y de América Latina.

El CEAPI, como organismo busca incorporar esas voces, en la definición de las políticas educativas para los pueblos originarios, me voy a detener en dos representantes locales, que han influido en la puesta en acto de líneas ligadas a la EIB⁵.

La problemática que visualizan los integrantes de las comunidades indígenas, hacia fines de los años 1987-88, y que dan apertura a políticas educativas de EIB, están ligadas al rendimiento escolar de los niños de pueblos originarios, a los que caracterizan como de bajo rendimiento, ausentismo, baja asistencia, sobriedad; por lo que estas políticas, fueron aceptadas como un modo de resolver las dificultades que presentaban las instituciones educativas con población indígena.

La modalidad de trabajo en las escuelas con modalidad de EIB, se da a partir de la incorporación de *Auxiliares docentes bilingües*, que conformarán equipos de trabajo junto a los docentes de grado. El modo de selección de los mismos fue realizado en una primera etapa, a partir de su elección por Asamblea de la comunidad, a partir de un perfil al que se debía responder: hablar la lengua originaria y ser representativos en la comunidad. El propósito de su trabajo, estuvo ligado a mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas, a fortalecer la educación intercultural, tomando la educación desde la perspectiva del derecho de los niños de aprender a leer y escribir en ambas lenguas.

En principio la propuesta no estaba bien estructurada, según los entrevistados. A medida que pasaron los años, junto a otros pueblos wichí, chané, chorote, entre otros grupos que conforman la rica diversidad cultural del norte de la provincia de Salta, comenzaron a formarse,

⁴ Tomado de <https://www.google.com/search?q=voz+significado&oeq=vo&aq=chrome.O.35i39j69i57j0l4.4031j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

⁵ Marcelo Soria, pertenece a la comunidad guaraní de Yacuy (provincia de Salta), integrante del CEAPI, desde su constitución. Se desempeña como Auxiliar docente Bilingüe de la Escuela desde 1991; también se desempeña como docente de Lengua y Cultura guaraní en la formación docente de Nivel Terciario y docente en la Universidad Nacional de Salta. Catalina Huenuán, pertenece a la comunidad chané de Tuyunti, integrante del CEAPI, desde su constitución. Profesora de Nivel primario y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeñó desde 1987 como Auxiliar docente bilingüe, maestra de grado y Directora de la Escuela de su comunidad, hasta 2019, fecha en la se acogió al beneficio jubilatorio. En la actualidad integra equipos de trabajo en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social, trabajando con jóvenes indígenas.

a partir de trabajos interinstitucionales y con grupos de otras provincias y países, fundamentalmente del Estado Plurinacional de Bolivia

En cuanto al CEAPI, el relato de Soria (2019) da cuenta del modo en que se fue gestando su participación. En 2005, se produce una convocatoria masiva de educadores indígenas, en la ciudad de San Miguel de Tucumán con motivo de la Ley 26.206, a la que fue convocado por el Departamento San Martín. De los cien educadores fueron seleccionados cincuenta, quedando elegidos por la provincia de Salta Catalina Huenuán (chané); José Rodríguez (wichí); Antonio Soto (diaguita calchaquí) y Marcelo Soria (guaraní). A partir de allí fueron convocados a Buenos Aires, para integrar la organización de pueblos originarios que iba a intervenir en materia educativa

Hacia 2011 el CEAPI, fue oficializado, a partir de un diálogo fecundo, fueron organizando la Carta Orgánica. Constituyéndose de modo formal en una organización autónoma de los pueblos originarios; que al mismo tiempo que tomaban decisiones sobre las políticas educativas para el sector, establecía contacto directo con sus comunidades y provincias de referencia.

El organismo funcionó hasta finales de 2015, donde el cambio de gobierno "borró la modalidad EIB", no siendo convocados desde esa fecha.

Huenuán (2019) da cuenta de su trayecto de participación y construcción colectiva de la EIB en su comunidad, a partir de un trabajo interinstitucional con distintas organizaciones. En cuanto a su inclusión en el CEAPI, manifiesta que como docentes indígenas siempre mostraron interés en las propuestas de EIB. En el caso del pueblo chané y en su caso particular, fue designada por el Consejo chané-guaraní, quienes manifestaban su preocupación por la pérdida de la lengua y la cultura. En este sentido y en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206, pensar la EIB fue una oportunidad para los pueblos. Las reuniones que mantuvieron, permitieron a su juicio, permitieron mejorar la EIB, a partir de la articulación con otros líderes indígenas. Se elaboraron distintos tipos de materiales, que fueron distribuidos en el ámbito nacional. Huenuán, da cuenta también de la dinámica de trabajo. Se elaboraron materiales didácticos, cartillas, cuentos, historias, entre otros, financiados por el Estado Nacional.

Hace referencia también, a cómo en su condición de líderes propusieron la creación de un CEAPI de la provincia de Salta, como provincia multicultural y multilingüe en la que se pudieran incluir otros pueblos: chorotes, tapietes, kollas, entre otros, propuesta que no se logró concretar. En cambio la modalidad estuvo y está coordinada en la provincia por funcionarios y profesionales, sin participación de los pueblos.

Coincide, con Soria, en manifestar que durante el gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, el funcionamiento del organismo fue continuo, produciéndose una interrupción desde diciembre de 2015, a partir de cuya fecha no fueron convocados.

Esta situación puede ser percibida también en la reunión que mantiene el CEAPI, con fecha 24, 25 y 26 de noviembre de 2015 en la que analizan "la coyuntura socio-política del país y el cambio de gestión desde el 10/12/15.

REFLEXIONES... PARA SEGUIR PENSANDO

Las herramientas analíticas proporcionadas por Ball, han permitido una aproximación a una realidad tan compleja como es la puesta en acto de políticas educativas ligadas a los pueblos originarios, focalizando la mirada, aunque sucintamente en CEAPI, como Consejo Educativo de los pueblos indígenas; es decir en la participación en definiciones de políticas para el sector. En este punto es dable evidenciar los modos, las estrategias de los pueblos para elegir a sus líderes educativos y el lugar que les otorgan a los intelectuales indígenas como representante de los pueblos. También desde la información recogida, comprender el modo de abordaje de la problemática a través de un trabajo colaborativo entre distintos grupos étnicos, distintas instituciones (es decir promoviendo un trabajo interinstitucional), el trabajo con instituciones nacionales y de países vecinos, fundamentalmente el Estado Plurinacional de Bolivia, de donde algunos de estos grupos provienen, pero también de la República de Paraguay.

Se puede entender el modo en que el estado nacional garantiza un mecanismo de participación de los pueblos en la definición de estrategias de EIB, como lo señala el artículo 53 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06

También las contradicciones y conflictos que se generan con las políticas educativas provinciales, donde se manifiesta no encontraron canales de participación genuinos y donde las políticas para los pueblos indígenas son definidas por el ministerio. En este punto uno de los entrevistados señala que las políticas de los pueblos originarios no pueden ser definidas sólo por *karai* (palabra guaraní que hace referencia a la condición de criollos)

La experiencia de participación de los líderes e intelectuales indígenas quedan reducidas a un gobierno, en este caso ligadas al kirchnerismo, quedando sin efecto en otro modelo de país, etapa de participación en la que se "reconocen avance en materia de educación intercultural y bilingüe", aunque de modo incipiente, pero también que sin dudas el cierre abrupto, ha desconfigurando los procesos, arrasados también por un contexto neoliberal globalizado...voces incipientes, que han quedado otra vez silenciadas en un proceso inquietante de exclusión y marginalidad que siguen viviendo los pueblos originarios en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Olivera, D. (2005). Regulação das políticas educacionais na américa latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Campinas: Educ. Soc. Vol.26, n92,p. 753-775.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (2007). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de

- la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, Año/Vol. 15, número 002.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educativa: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes N°38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación*, 103-111.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Beech, J. y. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de la Políticas Educativas en América Latina. Obtenido de <http://epaa.asu.edu/ojs/>
- Correa, M. (2018). VII Congreso Nacional y V Internacional en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue. *Los aportes de Stephen J. Ball para el estudio del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa*. Comahue.
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Qinasay. Revista de Educación Bilingüe Intercultural N°4. Año 4*.
- Miranda, E. (2016). ¿Investigadores y/o técnicos en política educativa?. El dilema de origen. *Revista de Estudios teóricos y epistemológicos en política educativa. ReLePe V.1, N°2*, 430-450.
- Miranda, E. (2019). Clases teóricas, documento en power point. Seminario Políticas Educativas. Una perspectiva de Stephen Ball. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Miranda, E. y. (2017). Educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quiroga, A. y. (2019). Proyecto de investigación N° 2360 sobre Pedagogías interculturales como desafíos de construcción. Perspectivas dialógicas en el diseño de propuestas educativas con pueblos originarios. Tartagal: Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta .

DOCUMENTOS

- Ley N° 26.206/06. Ley de Educación Nacional PUEBLOS INDÍGENAS EN LA ARGENTINA. Historias, culturas, lenguas y educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2015.
- LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2011
- Estatuto Orgánico Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas CEAPI. Actas de reunión.
- Entrevista a Marcelo Soria, integrante del CEAPI. Comunidad guaraní.
- Entrevista a Catalina Huenuán, integrante del CEAPI. Comunidad chané.