

# LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS PROVINCIAS DE LA PAMPA Y SANTA FE, ARGENTINA

## *The intercultural perspective in the Curriculum Designs for Primary School Teachers in the provinces of La Pampa and Santa Fe, Argentina*

DOI: <http://doi.org/10.33255/25914669/7259>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25914669/61sk1c8da>

María Isabel Serraino  
<https://orcid.org/0009-0004-6890-2518>  
Universidad Pedagógica Nacional  
[mar.isa.serraino@gmail.com](mailto:mar.isa.serraino@gmail.com)  
Victorica, La Pampa  
Argentina

Valeria Carolina Zampichiatti  
<https://orcid.org/0009-0003-7639-2290>  
Universidad Pedagógica Nacional  
[vczampichiatti@gmail.com](mailto:vczampichiatti@gmail.com)  
Santa Fe, Santa Fe  
Argentina

Recibido: 19/08/2025

Aprobado: 30/11/2025

Publicado: 05/12/2025

### Resumen

El presente artículo aborda la manera en que se presenta la perspectiva intercultural en los Diseños Curriculares de la Formación Inicial para los Profesorados de Educación Primaria de las provincias de La Pampa y Santa Fe, Argentina. A partir de la lectura de los diseños de cada jurisdicción, se realizó un análisis comparado con el objetivo de indagar acerca de las referencias explícitas y las vacancias, las concepciones e interpretaciones en torno a la perspectiva intercultural como lineamiento curricular en la formación docente.

**Palabras clave:** perspectiva intercultural - formación docente - diseños curriculares

### Abstract

This article examines how the intercultural perspective is presented in the Curriculum Designs for Initial Training for Primary School Teachers in the provinces of La Pampa and Santa Fe, Argentina. Based on a review of the designs of each jurisdiction, a comparative analysis was conducted with the aim of investigating explicit references and omissions, as well as conceptions and interpretations of the intercultural perspective as a curricular guideline in teacher training.

**Keywords:** intercultural perspective - teacher training - curriculum designs

## Introducción

La educación intercultural en Argentina pasó a ser una temática de interés a nivel nacional en el marco de las llamadas reformas educativas ocurrida en los años 90 en la región, cuando gana visibilidad una nueva mirada acerca de la educación en contextos de población indígena (Barboza, 2021).

En el año 1999 la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 107/99 reconoció a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, posteriormente se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y se sancionó en el año 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 donde la Educación Intercultural se configuró como una modalidad del sistema educativo argentino.

En el marco de nuestra formación específica en la temática, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)<sup>1</sup>, surgió el interés por realizar una investigación sobre la Educación Intercultural Bilingüe en la formación docente en la Argentina. En esta instancia se indagó acerca de la perspectiva intercultural en los Diseños Curriculares para la Formación Inicial en los Profesorados de Educación Primaria de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Salta y Santa Fe. Se partió de la hipótesis de que se encuentran vacancias, desajustes y apropiaciones diferenciadas respecto de la perspectiva intercultural en este nivel de formación. Se planteó como objetivo reconocer las convergencias y divergencias, y aportar al conocimiento de los alcances y las limitaciones de la Formación Inicial en torno a la perspectiva intercultural, tomando como período de investigación 2006-2022.

Para realizar este análisis, se tuvo en cuenta el modo en que se incluye u omite el concepto de educación y/o perspectiva intercultural en el marco general de los diseños curriculares de las jurisdicciones en cuestión. Si bien para el análisis se abordaron aspectos como duración de la carrera, denominación, vigencia de los diseños curriculares o condiciones de ingreso, el foco estuvo puesto principalmente en el marco político, el marco pedagógico referencial, las finalidades formativas de la carrera y el perfil del egresado.

<sup>1</sup> Las reflexiones aquí volcadas forman parte de la tesina o TFI (trabajo final de integración) defendido en 2023 como cierre de la Licenciatura en Educación Intercultural.

La lectura e interpretación de los documentos curriculares se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo con diseño exploratorio y comparativo, en el que se recuperaron aportes de la perspectiva socioantropológica. Se tuvieron en cuenta marcos normativos como la LEN, la Resolución N° 1119/10 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Los Pueblos Indígenas (CEAPI) como órgano de consulta y la Resolución N° 119/10 del CFE, que contiene los lineamientos generales para la implementación de la modalidad de EIB.

Si bien esta investigación fue realizada por un equipo de colegas que referencian a las diferentes provincias, a saber, Raquel del Milagro Apaza, Damián Ferrari, María Serraino y Valeria Zampichiatti, son estas últimas quienes reconstruyen el proceso para la elaboración de este artículo, recortando el análisis solo a las jurisdicciones de La Pampa y Santa Fe.

A fin de ordenar este escrito se aborda en primer lugar una contextualización de las provincias de La Pampa y Santa Fe para luego abordar nociones de interculturalidad y perspectiva intercultural. A continuación, se presenta una breve reseña histórica del sistema formador de docentes en nuestro país para luego abordar la manera en que la interculturalidad es apelada (y omitida) en la normativa y los diseños curriculares de la formación docente para la educación primaria. Luego, bajo el título Interculturalidad, sujetos y currículum, se analizan el marco político y el marco pedagógico referencial en Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de La Pampa y Santa Fe, en cuanto a interculturalidad se refiere y al tipo de docente que se pretende formar. Por último, el trabajo cierra con algunas reflexiones finales.

## Las provincias de La Pampa y Santa Fe: una mirada contextual

Las provincias de La Pampa y de Santa Fe forman parte de las veinticuatro jurisdicciones educativas que posee la República Argentina. La provincia de La Pampa es una de las menos pobladas del país, ubicada en el centro del mismo, posee características de la pampa húmeda, pero también signos distintivos de la Patagonia y una zona que alberga lo que se conoce como bosques del caldenal.

Según datos del Censo 2022 (INDEC, 2022) la provincia de La Pampa tiene una población de 361.859 habitantes divididos en 22 departamentos, siendo el más poblado el departamento capital y el departamento Maraco. Respecto de la población indígena, 15.659 habitantes se reconocieron como miembros o descendientes<sup>2</sup>. De la información publicada, 5.995 habitantes se perciben ascendientes de pueblos originarios sin poder precisar a cuál, 5.326 habitantes se reconocen como ranqueles, 2.474 se reconocen como mapuches y en porcentajes menores se encuentran mapuches-tehuelches, tehuelches, guaraníes, quechuas, kollas, wichíes, comechingones, tobas, huarpes, entre otros.

<sup>2</sup> INDEC (2022). Cuadro 9.11. Provincia de La Pampa. Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos originarios. Disponible en: [https://censo.gob.ar/index.php/datos\\_definitivos\\_lapampa/](https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_lapampa/) (consulta: 18/10/2025)

Se puede decir que La Pampa es una provincia marcada por una gran heterogeneidad en cuanto al origen de sus habitantes, posee una población indígena distribuida por toda la provincia en especial en el oeste de la misma y en los grandes centros urbanos como Santa Rosa y General Pico, ya que el 86% de la población indígena vive en zonas urbanas (INDEC, 2022).

En el ámbito educativo, la provincia se encuentra regulada por la Ley de Educación 2511/09 la cual, en acuerdo con la LEN, considera la educación intercultural bilingüe como una modalidad del sistema educativo pampeano. Por esto, desde el año 2010 existe en la órbita ministerial la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la subsecretaría de políticas e innovación educativa, que funciona de acuerdo con lo establecido en los artículos 80 y 81 de dicha ley<sup>3</sup>.

Respecto de la Educación Superior se encuentra enmarcada en el capítulo 4 de la ley de educación provincial antedicha, el cual se refiere a institutos de formación docente y formación técnico profesional. Haciendo mención específicamente a la formación para la Educación Primaria, posee un Diseño Curricular modificado en el año 2015. Este documento entiende "(...) a la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica" (Diseño Curricular profesorado de Educación Primaria- Provincia de La Pampa, 2015, p. 7) y en su marco pedagógico referencial hace alusión a conceptos como "culturas" e "identidades propias", al currículo como "síntesis cultural", a la selección y secuenciación de contenidos "que contemplen la regionalización", la "justicia curricular" y el "respeto a la diversidad", sin hacer referencia explícita a la educación intercultural.

En el caso de Santa Fe se trata de una provincia agrícola y ganadera ubicada en el centro-este de Argentina. A lo largo de su frontera oriental fluye el río Paraná, una de las principales vías fluviales de América del Sur. Su capital es Santa Fe de la Vera Cruz, la misma posee un centro colonial del siglo XVII. Según los resultados definitivos del Censo 2022, esta provincia tiene 3.544.908 habitantes, dentro de los cuales el 1,63% se reconoció indígena o descendiente de pueblos originarios (INDEC, 2022)<sup>4</sup>. Los más numerosos en la provincia son los diaguitas, guaraníes, moqoit/mocovíes, qom/tobas y quechuas.

El sistema educativo provincial comprende cuatro niveles y ocho modalidades, siguiendo la normativa nacional. La organización y estructura de la Educación Superior en Santa Fe se dispone en cinco nodos: Rosario, Reconquista, Venado, Rafaela y Santa Fe. A su vez, está reorganizada en Formación Técnica, Formación Docente y Formación Artística.

En este marco, la formación docente alcanza una importancia estratégica en el sostenimiento del sistema escolar orientado a la educación de niñas, niños y jóvenes y en la renovación de las instituciones educativas. Estos escenarios demandan una revisión de la Formación Inicial para dar

<sup>3</sup> Provincia de La Pampa. Ley 2511. Capítulo XII. Educación Intercultural Bilingüe, artículos 80 al 81, pp. 24-25.

<sup>4</sup> INDEC (2022). Datos definitivos del Censo 2022 para la provincia de Santa Fe y población indígena. Disponible en:

-[https://censo.gob.ar/index.php/datos\\_definitivos\\_santafe/](https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_santafe/)

-[https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022\\_poblacion\\_indigena.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf) (consulta: 18/10/2025)

respuestas a las demandas de la población estudiantil del nuevo milenio, mediante acciones que articulen distintos niveles, modalidades y necesidades del sistema educativo.

El Ministerio de Educación provincial llevó a cabo en el 2017 la primera etapa de formación de Educadores/as Interculturales Bilingües Indígenas, que permitió a unos 135 maestros/as "idóneos/as" obtener la competencia docente. Se trató de una reivindicación socio-histórica, simbólica y formativa para y con los/as docentes indígenas, pilares de una Educación Intercultural Bilingüe. Dichos/as docentes idóneos/as, referentes de comunidades originarias, con conocimientos reconocidos localmente para enseñar la cultura y la lengua de sus respectivas etnias, se encuentran enmarcados en el Decreto 1719/05, que establece el ingreso de los/as mismos/as al sistema educativo. Esta propuesta parece un primer paso frente al desafío de producir herramientas pedagógicas adecuadas para dar lugar a los múltiples procesos de transmisión cultural.

En uno de los proyectos de Ley de Educación Provincial más recientes, se propone un fortalecimiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (artículo 95)<sup>5</sup> como:

Una opción organizativa, pedagógica y curricular aplicable a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que resguarda el derecho de los pueblos originarios que habitan y habitaron el territorio santafesino a participar de una educación que preserve y fortalezca sus pautas culturales, lenguas, identidades étnicas y cosmovisión con la finalidad de garantizar trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad.

A su vez, propone que el conocimiento de las culturas originarias se potencie en todas las escuelas, para promover el respeto, el diálogo y la convivencia.

## Nociones de interculturalidad y perspectiva intercultural

Si bien hay distintas concepciones o formas de interpretar el concepto de interculturalidad, distintos/as autores/as la ubican como una perspectiva crítica frente al racismo, la desigualdad y las violencias estatales. De acuerdo con Tubino (2005) el término interculturalidad es polisémico en lo que refiere a políticas educativas, por lo que se hace necesario delimitar un posicionamiento que refiera a un carácter crítico frente a otras propuestas de interculturalidad funcional al neoliberalismo y la lógica de la globalización. En este sentido, tomando a González (2019) y Diez (2021), se puede decir que la Educación Intercultural en nuestro país fue pensada como una alternativa educativa que incluyera grupos históricamente excluidos. Por otro lado, cabe mencionar que no hay consenso en lo que respecta a las características que debería poseer una escuela de la modalidad de EIB, lo que dificulta dimensionar el alcance de la misma.

Para Diez, Hecht, Novaro y Padawer (2011) "... la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de alteridades como en una reflexión crítica sobre los mandatos

<sup>5</sup> Provincia de Santa Fe. Proyecto de Ley de Educación Provincial, artículo 95. Disponible en: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_educ?nodo=220342](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=220342) (consulta: 18/10/2025).

impuestos como 'comunes'" (p.8). Desde esta perspectiva, al momento de la reflexión debería estar presente la manera en que esos considerados "otros" fueron construidos, en parte, también por la misma escuela. Por lo tanto, sería necesario una política hacia los "otros" y hacia quienes se supone forman parte de un "nosotros".

Siguiendo a estas autoras "la interculturalidad es un tema de la agenda educativa en la Argentina de las últimas décadas" (Diez *et al.*, 2011, p. 11), aunque aún no ha logrado extenderse más allá de lo educativo, el ámbito académico o ciertas esferas del estado y las organizaciones. Sin embargo, los avances en el reconocimiento de la diversidad han multiplicado no solo los discursos sino también las políticas en el nuevo milenio.

Si bien diversidad e interculturalidad son categorías autónomas, se relacionan. Como plantea la antropóloga Novaro (2006), la interculturalidad se refiere a ese "entre", a una interrelación de diferentes formas de producción cultural, cuyo horizonte es que se produzca en condiciones de igualdad. Cuando se habla de diversidad se hace referencia a las diferencias culturales, étnicas, nacionales y sociales históricamente construidas entre los niños y niñas, especialmente aquellos provenientes de comunidades indígenas y migrantes. Estas diferencias abarcan aspectos como lenguas, costumbres, tradiciones y formas de vida.

En este trabajo, asumimos que la interculturalidad implica la interacción y el diálogo entre diversas formas de producción cultural, promoviendo el respeto, la valoración y el reconocimiento mutuo. Desde este posicionamiento, la entendemos como perspectiva que busca superar las desigualdades y tensiones que surgen en contextos educativos y sociales.

## **Una mirada sobre la historia del sistema educativo en Argentina, para comprender debates del presente**

El sistema formador argentino nació como política de un Estado nación que se estaba conformando y para esto consideró necesario un aparato escolar que tuviera una administración fuerte y centralizada. Alliaud (1993) expresa que se consideró necesaria la preparación de maestros/as en instituciones específicas a fin de lograr un cuerpo de especialistas que asegurara un proceso de inculcación cultural uniforme para formar ciudadanos. En este contexto se decreta la creación de la primera escuela normal en 1869, en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, la cual entró en funcionamiento en el año 1871. Esta y las posteriores escuelas normales serían las encargadas de formar a los/as futuros/as docentes y de establecer normas y pautas que se extenderían al resto del sistema educativo.

El proyecto educativo consistía en preparar individuos que reconocieran y respetaran "la cultura legítima" que se transmitía en la escuela. Para esto se demandaba un/a docente que tuviera ciertas destrezas y habilidades, que portara un título que garantizara las mismas y que pudiera asegurar la inculcación cultural. La necesidad era formar ciudadanos homogéneos y la especificidad de la función docente pasaba por difundir un nuevo orden cultural, era necesario que los individuos reconocieran y respetaran la cultura legítima transmitida en la escuela. Debía enseñar también

conocimientos básicos en lengua, matemática, historia y geografía, etc. Cabe decir que "En la consolidación de nuestro Estado nacional el carácter 'igualador' primó por sobre el carácter 'liberador' asignado a la educación en los estados burgueses" (Alliaud, 2003, p. 86).

Un dato que parece ser relevante es que hacia el año 1885 había 18 escuelas normales que preparaban docentes, pero más cantidad de institutos no implicó una mejora en la calidad de la formación, sino que, por el contrario, "... podemos decir que el deterioro de la formación docente fue una nota peculiar que definió el proceso de institucionalización de la práctica de enseñanza" (Alliaud, 1993, p. 11). A esto se sumó que hubo pugnas por definir si era necesario un sistema especializado o uno con menos años eminentemente práctico; lo que sí quedó claro es que cobró legitimidad un modelo de preparación orientado a la unificación y homogeneización. Hubo que esperar más de 100 años desde la fundación de la primera escuela normal para que la formación docente se pusiera nuevamente en la agenda política de debate.

Como antecedente más inmediato podemos mencionar la década del 90 período en el que políticas educativas buscaron reestructurar la preparación docente y las instituciones formadoras de acuerdo con los cambios planteados en la Ley Federal de Educación. Como señalan algunos especialistas, estos cambios estaban orientados según las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento con concepciones propias del neoliberalismo y del neoconservadurismo, a través de tres leyes fundamentales: Ley de Transferencias N° 24.049 (1991), la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) (Misuracay Menghini, 2010).

A partir de la Ley 24.049/1991 se transfirieron a las provincias todos los servicios educativos que estaban a cargo del Ministerio de Educación: los inmuebles, los bienes, el personal y la administración de estos. A la vez que descentralizó y desfinanció el sistema nacional, en el artículo 20 plantea que "el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación, ejecutará las políticas y estrategias del Sistema Educativo Nacional, en consulta permanente con el Consejo Federal de Cultura y Educación, y coordinará, compatibilizará y evaluará el funcionamiento interjurisdiccional".

En el 2003 se abrió un nuevo período en la Argentina que se "caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la orientación de las políticas sociales y educativas" (Neufeld, 2020, p. 32). En el ámbito de la educación, las modificaciones realizadas fueron producto de un proceso de debate en torno a una nueva ley de educación que, al tiempo que saldara las consecuencias de la aplicación de la Ley Federal de Educación, sentara las bases para un próximo período superador de la lógica y las consecuencias del neoliberalismo.

A fines de 2006, se aprobó la LEN, que se instituye como referencia normativa capaz de dar impulso y sostener nuevas prácticas, concepciones y políticas. Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que busca establecer regulaciones a la formación docente generando una serie de normativas que apuntan a fortalecer al sistema formador: Resolución CFE N° 23/07: Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010; Resolución CFE N° 24/07: Lineamientos

Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial; Resolución CFE N° 30/07: Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el desarrollo profesional; Resolución CFE 72/08: Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco y el Reglamento Académico Marco para los institutos superiores; Resolución CFE 73/08: Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial; Resolución CFE 74/08: aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente. Todas estas iniciativas y resoluciones ordenan el sistema formador y le dan un nuevo impulso en línea con la LEN.

## **Interculturalidad en la normativa y los diseños curriculares de la formación docente en la Educación Primaria**

La LEN expresa en su capítulo XI, artículos 52, 53, y 54 que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad del sistema educativo de nuestro país para los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Por su parte, también expresa que el Estado será responsable de garantizar la Formación Docente Específica, Inicial y Continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema, siendo el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el CFE, quien definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país.

Es importante destacar que días previos a la aprobación de la Resolución del CFE 119/10, se aprueba la Resolución 1119/10 en la que se reconoce al CEAPEI como una entidad representativa de los pueblos originarios al que el Estado debe consultar y pedir asesoramiento para planificar la EIB. Cabe mencionar que este consejo venía funcionando desde el 2007 de manera autónoma y no siempre articulado con organismos de Estado, por lo que este reconocimiento es un gran avance en materia de política educativa referida a la interculturalidad.

En este sentido, sigue una tendencia en la región a asociar la educación intercultural con una propuesta dirigida a los pueblos originarios, tal como sostiene Corbetta (2021). Siguiendo a esta autora, se torna necesario promover una propuesta educativa que contemple a las poblaciones de pueblos indígenas y personas afrodescendientes y que siga las pautas culturales propias, incluyendo la lengua entre otros aspectos. Ampliando las políticas en esta área la Resolución CFE 119/10 plantea que la EIB busca responder a una sociedad pluricultural, con multietnicidad y con multilingüismo. Por eso, es también necesario que todo el sistema educativo esté impregnado de una perspectiva intercultural que pueda dar cuenta de la pluralidad étnica y la búsqueda de democracias sin racismos ni jerarquizaciones. Como se desprende de esta resolución lo que se busca es establecer canales o puentes de comunicación que les permitan a las personas y

poblaciones diferentes, establecer un diálogo que no borre las diferencias, sino que permita el acercamiento y la expresión plena de las mismas, ya sean culturales o lingüísticas específicamente.

En esta resolución se abre la posibilidad de ampliar los sentidos de la interculturalidad, es decir, una EIB para todos/as, en coincidencia con el objetivo de forjar una sociedad más plural. En su apartado titulado "Formación Docente" explica que la Formación Docente Inicial y Continua, representa un punto central para una educación de calidad en el sistema educativo nacional. Allí se indica que es responsabilidad del Estado garantizarla mediante acciones coordinadas y articuladas con el INFID, en el marco de una perspectiva intercultural y bilingüe capaz de propiciar y fortalecer la modalidad de EIB en todas las escuelas y aulas del país. La formación de docentes para la EIB, tanto inicial como continua, con las particularidades que cada nivel requiere, constituye la columna vertebradora de las instituciones educativas tendientes al logro de igualdad de oportunidades en las escuelas.

Para ampliar este análisis en relación con las normativas vigentes en materia de política intercultural en la Argentina se puede apreciar, en primera instancia, cuáles son las bases legales de la educación bilingüe e intercultural. González (2019) toma como punto de referencia la reforma de la Constitución de 1994, que considera la EIB como un derecho especial a partir del artículo 75 inciso 17:

Argentina es un país con importantes avances en materia legislativa y en el reconocimiento de derechos de diversos sectores de nuestra sociedad. Sin embargo, el reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas ha sido tardío, ya que recién en 1994 la Carta Magna reconoce la preexistencia y el derecho de los pueblos. Este proceso social de incorporación da cuenta de mecanismos de invisibilización que aún persisten en el país, en general, y en el sistema educativo en particular (González, 2019, p.2).

Por otro lado, esta autora también hace referencia a tratados internacionales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007 y el Convenio 169 de la OIT de 1989, en especial sus artículos 2 y 26, así como a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, el primer y único tratado internacional de derechos humanos que aborda la situación de la niñez indígena.

En relación con la normativa vigente y para construir argumentos sobre perspectiva intercultural, fue necesario reconocer nociones acerca del currículum, entendiendo que este, al igual que el concepto de interculturalidad, es polisémico ya que admite muchas definiciones y adjetivaciones. De Alba (1995) lo entiende como:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p. 59)

En su forma prescriptiva, el currículum se materializa en los documentos oficiales, como propuesta escrita y explícita en los programas. Tal como lo explica De Alba (1995) hay grupos

sociales dominantes que van ejerciendo un poder desigual, por lo que en los currículos se pueden visibilizar los rastros de esas negociaciones, existen saberes oficiales y dominantes, así como otros subordinados. Es en esta lucha epistémica y política en las que se fijan posiciones específicas respecto de los sujetos, posiciones de jerarquía y de asimetría.

Por otro lado, en el sistema federal de la Argentina, además de la ley nacional, cada una de las provincias establece un diseño curricular a nivel jurisdiccional que adecúa el currículo y la organización escolar a las realidades provinciales. En este sentido, un diseño curricular jurisdiccional se presenta como una definición política del proyecto educativo que tiene como meta plantear una serie de definiciones sobre qué, cómo y cuándo enseñar, aprender y evaluar en las instituciones educativas. Son documentos emanados de la administración de los ministerios de educación de las provincias, mediante los cuales se instrumenta y organiza el cumplimiento del currículo.

En los dos diseños jurisdiccionales analizados (La Pampa y Santa Fe) se incluye la trayectoria formativa prevista por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial establecida por Resolución del CFE N° 24/07. De este modo, la normativa federal se constituye en un instrumento legal con toda la fuerza de su representatividad correspondiente al primer nivel de concreción curricular, siendo los Diseños Curriculares Jurisdiccionales una normativa autorizada que dispone un ordenamiento en el gobierno escolar provincial a través de la prescripción del currículum para la Formación Docente Inicial en Educación Primaria y que adquieren carácter significativo en el nivel institucional.

A partir de estos datos y en consonancia a la historia del sistema formador de la Argentina, se advierte cómo éste a través de la creación del INFID promueve cambios significativos regulando la formación docente del país a través de la política curricular. De allí que la instalación de los cuatro años de duración de la formación implicó una fuerte acción por parte del INFID, como institución visible del Estado, para asegurar que en todas las jurisdicciones se cumpliese con este mandato. De este modo, no solo se unifica la duración de los profesorados sino además se define una estructura curricular común, organizada en torno a tres campos formativos simultáneos: el de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Formación en la Práctica Profesional.

## **Interculturalidad, sujetos y currículum**

La primera categoría que se tomó para el análisis fue el marco político que sustenta estos diseños y que refleja el posicionamiento de la política educativa de las jurisdicciones y el sentido político que se le impregna a la formación docente. Lo que se puede inferir a partir de esta categoría de análisis es que, en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de La Pampa y Santa Fe, la Formación Docente Inicial tiene por finalidad garantizar el derecho a la educación tal como lo fundamenta la LEN que en su capítulo V denominado: Educación Superior. Expresa en sus artículos 34, 35, 36 y 37 que la Educación Superior está constituida tanto por las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida

en la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, como por los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. También este nivel educativo está regulado por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y por las disposiciones en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior, siendo el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el CFE, el que establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, los Institutos de Educación Superior tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas.

Por lo tanto, esto faculta a que cada jurisdicción tenga autonomía para construir sus propios diseños curriculares, atendiendo a los contextos sociohistóricos y culturales de cada una, sin apartarse de la normativa nacional vigente que establece un marco regulatorio común unificado. Esta apertura puede favorecer la consideración del respeto por la diversidad entre sus premisas, la incorporación de la perspectiva intercultural en Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y la posibilidad de garantizar el reconocimiento de los estudios cursados en el nivel superior tanto de docentes como de estudiantes.

En segundo lugar, analizamos los propósitos de la educación en torno a la interculturalidad, que tuvieron variaciones vinculadas a los contextos y a las concepciones que subyacen en las distintas normativas y que también fueron cambiando en sus concepciones en torno al tema que nos ocupa: desde su mención en la Constitución (1994), pasando por la LEN (2006), hasta la Resolución CFE N° 119/10. La realización de los diseños curriculares provinciales se sostiene en esta línea históricanormativa.

Por esto, para hablar de los diseños curriculares de la formación docente en nuestro país y de su relación con la interculturalidad, se vuelve necesario retornar a los orígenes de la formación docente en la Argentina. Retomando lo expresado por Alliaud (1993), hay que tener en cuenta los momentos históricos por los que esta ha pasado. En sus orígenes la demanda era homogeneizar a la población con el fin de crear una identidad ciudadana, mientras que a partir de la LEN se promueve una escuela más igualitaria e inclusiva, que brinde igualdad de oportunidades a todos/as, que respete y reconozca a los pueblos originarios como preexistentes y con la riqueza cultural que portan. Aquí, es interesante resaltar que, en los diseños curriculares analizados, se hace referencia a igualdad de oportunidades, escuela más justa, atención a la diversidad, aunque no se hace mención explícita al concepto de interculturalidad o perspectiva intercultural.

Siguiendo con el análisis, se evidencian diferencias respecto al momento histórico en el que se elaboraron y se implementaron los diseños curriculares: en el caso de Santa Fe, data del 2009, mientras que el de La Pampa se revisó en el año 2015. La fecha en que cada diseño entra en vigor es un dato de interés al momento de analizar las vacancias, desajustes e interpretaciones diferenciadas respecto de la interculturalidad como política curricular en cada una de las jurisdicciones. En este sentido se pudo observar que, aunque el diseño de La Pampa es posterior a

la Resolución 119/10 del CFE no es explícita la mención de esta normativa dentro de su marco político.

Respecto del marco pedagógico referencial, se advierten convergencias y puntos de disidencias en los diseños curriculares. En general, se observa que la educación es vista como una práctica social, política e histórica que implica transformación, conservación y transmisión. En el diseño de La Pampa se habla de formar un docente capaz de intervenir en la complejidad de las situaciones educativas, que pueda interpretar las nuevas subjetividades y atienda a la multidimensionalidad del contexto. La formación docente debe promover una educación que ocupe un lugar estratégico, no solo en la distribución de conocimiento, sino también en la democratización de los saberes, a fin de garantizar un acceso equitativo de los bienes culturales. Se propone también la formación de un docente que asuma las nuevas tecnologías de la información y comunicación y las nuevas formas de alfabetización. Sin embargo, en ningún lugar del marco pedagógico se hace referencia explícita a una educación con perspectiva intercultural. Por otro lado, el diseño de Santa Fe, además de considerar la educación como acto político y social, también la entiende como acciones que posibilitan resistir, interrumpir e inaugurar, abordando conocimiento, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes. Tampoco aquí hay alusión explícita a la interculturalidad<sup>6</sup>.

Con respecto a las finalidades formativas, se aprecia como un rasgo común en ambos diseños curriculares un enfoque primordialmente centrado en la formación para el nivel en consonancia con lo que establece la LEN. Esta orientación se observa también en relación con la presencia de población indígena en ambas provincias. Las dos jurisdicciones en cuestión registran actualmente la presencia de población que se reconoce indígena o descendiente. Como en parte anticipamos, en la provincia de La Pampa hay un 4,32 % de población indígena, mientras que en Santa Fe es de 1,63%<sup>7</sup>. Frente a estas presencias se registran algunos avances y muchas dudas respecto de la formación docente en EIB. En el año 2017 en la provincia de Santa Fe se realizó la primera etapa de formación de la figura de educador intercultural indígena<sup>8</sup>, leemos esta acción como un indicador de interés por fortalecer la modalidad. En contraste, en La Pampa no se registran datos significativos de avances en la formación docente respecto de la EIB.

Por otro lado, si bien no se hace explícita la educación intercultural bilingüe en la formación docente de nivel primario, ciertos postulados podrían asociarse a la promoción del desarrollo de una perspectiva intercultural en tanto toma conceptos que posibilitan atender la realidad cultural en diferentes contextos. En el caso de La Pampa, se manifiesta la búsqueda de un profesional que pueda "comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este

<sup>6</sup> Diseño Curricular para la Formación Docente: Profesorado de Educación Primaria. Santa Fe, 2009.

<sup>7</sup> INDEC (2022). Datos del Censo 2022 para población indígena. Disponible en:

[https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022\\_poblacion\\_indigena.pdf](https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022_poblacion_indigena.pdf) (consulta: 21/10/2025).

<sup>8</sup> Ministerio de Educación de Santa Fe. Educación Intercultural Bilingüe, Líneas de acción. Disponible en:

<https://educacion.santafe.gob.ar/estudios/modalidades/educacion-intercultural-bilingue/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20es,el%20respeto%20hacia%20tales%20diferencias> consulta: 21/10/2025).

modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como sociocomunitarios" (Diseño Curricular, 2015, p. 13). Por su parte, en Santa Fe, el Diseño Curricular (2009) expresa que se tiende a la promoción de "una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad" (p. 14).

En lo referido a la concepción de currículum los diseños analizados se ubican en una perspectiva de inclusión y democratización del conocimiento, poniendo el acento en el sentido sociopolítico y ético, atento a las prácticas culturales de los sujetos en la escuela.

En La Pampa se trata de:

(...) una síntesis provisoria, ya que su puesta en práctica (en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones formadoras) promueve una revisión permanente de las experiencias formativas y habilita reconstrucciones, adecuaciones, ampliaciones, precisiones, que tengan en cuenta tanto la experiencia recabada por los actores institucionales (docentes y estudiantes) como las cambiantes situaciones sociales, políticas y culturales en las cuales se concretice esta propuesta (Diseño Curricular, 2015, p. 9).

En Santa Fe el diseño curricular entiende la experiencia como una *praxis*, como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Define la "*praxis*" como "el conjunto solidario de dos dimensiones: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1986, cit. Diseño Curricular, 2009, p. 11) y concibe a la "*experiencia*" como "el resultado de la acción consciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos (Diseño Curricular, 2009, p. 11)

En este sentido, los diseños curriculares no prescriben para reproducción cultural y social, sino que son pensados como orientaciones que permitan a los/as docentes re-contextualizarlos y resignificarlos a partir de sus prácticas áulicas y de una consideración del Estado como garante del derecho a la educación y la atención a la diversidad.

Respecto de la figura docente, en estos diseños podemos ver el esfuerzo de distanciarse de un sentido de la educación en términos uniformizadores como en las primeras escuelas normales. Los diseños expresan la intención de formar docentes críticos y transformadores, desde la reflexión-acción y desde la *praxis* sobre la transmisión cultural, que como intelectual y trabajador tenga en cuenta los aspectos contextuales, políticos, culturales y sociales que permitan efectivizar esa práctica.

Específicamente, en el Diseño Curricular de La Pampa (2015) se plantea que el docente debe lograr una serie de habilidades y competencias como: fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas, tener conocimientos relevantes, planificar, conducir, evaluar programas, elaborar y participar en proyectos de investigación e innovación educativa, continuar formándose, valorar el trabajo en equipo, entre otros (p. 13). En el Diseño Curricular correspondiente a la provincia de

Santa Fe (2009) se afirma que el docente debe tener actitud general para plantear y analizar problemas, organizar el saber y darle sentido, deber apasionarse con la tarea de enseñar y suscitar el deseo de aprender, en definitiva, debe ser un docente que promueva la investigación y se adapte a las demandas actuales (p. 13-14).

## Reflexiones finales

Es menester considerar que desde sus orígenes el sistema formador argentino estuvo marcado por una fuerte matriz normalizadora y disciplinadora. En este sentido, incluir una mirada crítica en relación con la perspectiva intercultural en la formación docente, resulta un desafío ineludible, en tanto aún persisten elementos de viejos mandatos y resistencias de algunos sectores a romper con el modelo que tendía a homogeneizar y borrar las diferencias.

La inclusión de políticas públicas referidas a la diversidad cultural en educación se produjo recientemente en democracia, primero a partir de la Ley Federal de Educación Nº 24.049 de 1993, que inició un proceso de reforma educativa orientado al derecho a la educación de toda la población y luego con la LEN de 2006, desde una perspectiva que reconoce la heterogeneidad de los sujetos.

La LEN incorpora la EIB como una de las modalidades del sistema educativo. En este sentido, como sistema federal, las jurisdicciones realizan una adecuación de los diseños curriculares destinados a la formación de profesores para la educación primaria, de acuerdo con lo que plantea dicha legislación. La construcción de los diseños curriculares de las jurisdicciones respeta un marco regulatorio común unificado, que, en principio, los presenta como instrumentos que favorecen el respeto por la diversidad y la incorporación de la perspectiva intercultural.

La creación del INFID y una serie de resoluciones de carácter federal van ampliando las nociones sobre interculturalidad presentes inicialmente en la LEN. En el marco de nuestro recorrido de investigación, resulta fundamental señalar la Resolución CFE 119/10 que plantea un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural y pone el acento sobre el diálogo y la necesidad de la comunicación para el acercamiento cultural y lingüístico. Pese a este enorme avance, encontramos también que aún falta trabajar en una revisión crítica sobre los mandatos históricos del sistema educativo argentino, cuya persistencia obstaculiza que la interculturalidad sea tratada en profundidad.

A lo largo de este artículo hemos intentado dar cuenta de cómo se plasman nociones vinculadas a la perspectiva intercultural, aun cuando los términos utilizados sean otros. La formulación de los diseños curriculares analizados permite un desarrollo de esta perspectiva intercultural en tanto que toman conceptos que promueven atender la realidad cultural en diferentes contextos y desde enfoque críticos. Además, impulsan la democratización del conocimiento y llaman a valorar las prácticas culturales de los sujetos en la escuela. También fomentan que los docentes contextualicen y resignifiquen sus prácticas desde la atención a la diversidad y los conciben como trabajadores intelectuales, sociales y culturales. En ese sentido, parten de proponer una praxis reflexiva que atienda la transmisión cultural, en busca de forjar una sociedad más plural.

Lo aquí presentado es apenas un correr el velo, un acercamiento a los marcos generales de los diseños analizados. Se considera necesario seguir avanzando hacia otras etapas de análisis que favorezcan profundizar en cada uno de los campos de la Formación Inicial (Formación General, Específica y de las Prácticas Profesionalizantes). Estamos convencidas de que es necesario seguir ampliando la mirada e indagar en la práctica misma, en torno a los saberes locales y las relaciones sociales en las escuelas, en clave de interculturalidad.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los Maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina S.A.
- Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Da Silva, T. (1998). "Cultura y currículum como prácticas de significación. Revista de Estudios del currículum". *Revista de estudios del currículum*, (1).
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Diez, M. (2021). "La educación debatida en perspectiva intercultural". Suplemento UNIPE "La educación en debate", *Le Monde Diplomatique*, (90).
- Diez, M., Hecht, C., Novaro, G., Palawer, A. (2011). "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión". En Novaro, G (comp.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- González, D. (2019). "Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada". *Observatorio de la educación UNIPE*, (4).
- Misuraca, M. R.; Menghini, R. (2010). "La formación docente en la Argentina del Siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los '90?". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorados*, 14(2), 251-266.
- Neufeld, M. R. (2020). *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes histórico-etnográficos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, G. (2006). "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales* 4(7), 49-60.
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia presentada en Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. Disponible en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> (consultado: 08/06/2022)
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. Ensenada, Argentina: IdIHCS.
- Fuentes normativas  
Constitución Nacional Argentina (1994).
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993).
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Serraino, M. I. & V. C. Zampichiatti "La perspectiva intercultural en los diseños curriculares ..."

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (2007).

Ley de Educación de la Provincia de La Pampa 2511 (2009).

Consejo Federal de Educación. (1999). *Resolución CFE N° 107/99*.

Consejo Federal de Educación. (2019). *Resolución CFE N° 119/10*.

Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N° 24/07*.

Ministerio de Cultura y Educación de Provincia de La Pampa. (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. Disponible

en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/superior/item/profesorado-educacion-primaria-2015> (consultado: 22/11/2022)

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2009). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. Disponible en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf> (consultado: 22/11/2022)