

Escolarización, formación docente e interculturalidad. Reflexiones a partir del caso argentino¹

Schooling, teacher training and interculturality. Reflections from the Argentine case

Alicia Liliana Merodo²

Tatiana Corvalán³

Resumen: El artículo se propone abordar las relaciones entre la institucionalización de los procesos de escolarización, específicamente en la Argentina a partir de las políticas estatales en educación, los propósitos y formas que adoptó la formación docente en concordancia con la expansión de la escuela por el territorio del país y el modo de abordar la interculturalidad desde una perspectiva histórica. Se presentan los avances legislativos y las principales definiciones de política educativa con respecto a la interculturalidad. Se intentará describir el proceso de escolarización identificando los modos de incorporación de la interculturalidad en la legislación y en las políticas públicas en educación y consecuentemente cómo la formación docente y los saberes pedagógicos acompañaron dicho proceso.

Palabras clave: Escolarización; Formación docente; Interculturalidad; Escuela; Políticas Educativas.

Abstract: The article intends to deal with the relationship between the institutionalization of schooling processes, specifically in Argentina, based on state policies in education, the purposes and forms adopted by teacher training in accordance with the expansion of the school in the territory of country and how to approach interculturalism from a historical perspective. Legislative advances and main definitions of educational policy regarding interculturality are presented and an attempt will be made to describe the schooling process by identifying ways of incorporating interculturality into legislation and public policies in education and consequently how teacher training and Pedagogical knowledge accompanied this process.

Key words: Schooling; Teacher training; Interculturality; School; Educational Policies.

Presentación

Este artículo se propone abordar las relaciones entre la institucionalización de los procesos de escolarización, específicamente en la Argentina a partir de las políticas estatales en educación, los propósitos y formas que adoptó la formación docente en concordancia con la expansión de la escuela por el territorio del país y el modo de abordar la interculturalidad desde una perspectiva histórica. Para ello, se presentan los avances legislativos y las principales definiciones de política educativa con respecto a la interculturalidad. Se intentará describir el proceso de escolarización identificando los modos de incorporación de la

¹ Agradecemos al profesor e investigador Aldo Ameigeiras de la Universidad Nacional de General Sarmiento y director de la maestría en interculturalidad y comunicación. Los aportes bibliográficos brindados han sido muy valiosos. También agradecemos a María Laura Diez, Licenciada en Ciencias Antropológicas y Doctora en Antropología, docente e investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA), en temáticas de interculturalidad, migración y escolaridad y a Gabriela Nacach Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), miembro del equipo de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.

² Licenciada y magister en Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Especialista en temas de formación de profesores, escuela secundaria y currículum.

³ Licenciada en Educación, por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus temas de interés giran en torno a la educación en contextos no escolares y la diversidad cultural en educación.

interculturalidad en la legislación y en las políticas públicas en educación y consecuentemente cómo la formación docente y los saberes pedagógicos acompañaron dicho proceso.

El tratamiento de la interculturalidad como discurso y categoría ha tomado fuerza y densidad teórica en Latinoamérica en las últimos cinco décadas en diferentes ámbitos: políticos, educativos y filosóficos. La interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional, como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica. Contornear la problemática de la interculturalidad desde la esfera del estado, las políticas públicas y la educación, supone desnaturalizar las lógicas de poder que están en la base de las configuraciones y regulaciones surgidas desde el estado y puestas de manifiesto en leyes, resoluciones, programas y políticas. Se asume al decir de Walsh (2010) una perspectiva de interculturalidad crítica. O sea, «no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural – colonial- racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos (...) en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. (...) la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente (...)» (WALSH, 2010, p.4). No obstante, desde el discurso estatal la apertura a la diversidad cultural, aparecería como una nueva forma de gobernabilidad en la que se apuesta a la ampliación de derechos que suponga una mayor integración de poblaciones históricamente excluidas de la educación formal.

Los desafíos culturales de la escolarización. Legado histórico y tensiones actuales

La escolarización a gran escala, a lo largo de la historia de los sistemas educativos modernos, ha enfrentado desafíos de distinto orden conforme a las etapas por las que transcurrió su devenir histórico. Los desafíos del origen dieron lugar a los de la masificación y expansión de los sistemas, con la creciente diversificación de la población estudiantil. La dimensión histórica de los sistemas educativos permite comprender estos procesos en la larga, media y corta duración. Por su parte, el tratamiento de la interculturalidad en clave histórica permite comprender la situación actual.

La escuela de masas surgió junto a la construcción geopolítica del estado nación, como un instrumento privilegiado para su constitución y tuvo un papel primordial en la unificación de una lengua nacional (por sobre otras lenguas) y en la normalización (por encima de todas sus variantes) de la misma, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos (ENGUIITA, 2013). Es posible sostener que la escolarización ha sido una práctica mediante la que los individuos se han podido comprender a sí mismos como personas que tienen una identidad nacional y una “ciudadanía”. Este sentido de pertenencia y del “sí mismo” ha dependido de los múltiples discursos que forman a los individuos en una narrativa colectiva. La identidad es producto de narrativas e imágenes logradas mediante la amalgama de tecnologías, ideas y prácticas sociales (POPKEWITZ, 2002).

La educación formal, concebida con el propósito político de conformación de la nación impuso

una uniformidad cultural: la escuela debía asimilar a los diferentes con el propósito de la integración y la socialización política de los individuos – formación de ciudadanos de los nacientes estados nacionales. La escuela pública es hija del proceso de formación del Estado moderno. Dar una identidad colectiva nacional así como una distribución de roles sociales, son tareas que la escuela realizó en conjunción con la formación de los Estados modernos. Coulby (citado por POPKEWITZ, 2002) argumenta que el Estado-nación es un mito de la modernidad tan triunfante como peligroso, que ha manifestado y personificado aspiraciones culturales de una nación, de una homogeneidad concreta que no existe, excepto en los propios imaginarios. Pero esos imaginarios forman parte de la materialidad del poder moderno y de sus luchas (POPKEWITZ, 2002). Escuela y formación docente son instituciones nacionales. Desde la perspectiva de la escala, la expansión de la escuela ha sido un éxito. Hay una confianza en ella pese a las dificultades prácticas que presenta en los escenarios locales e institucionales (MAYER; RAMÍREZ; SOYSAL; 1990).

Estudios transnacionales sobre el ordenamiento curricular en la escolaridad primaria, dan cuenta de la creciente homogeneización y estabilización respecto a las materias de la escolarización obligatoria, y la distribución del tiempo entre ellas, dando lugar a una alta coincidencia entre aquellas materias que revisten mayor estatus (BENAVOT y otros, 1991). Las virtudes y logros de la escolarización masiva a nivel individual y social se celebran abiertamente en los estados-nación y en las organizaciones mundiales.

Si bien los procesos de escolarización responden a principios organizativos que han permanecido prácticamente estables a lo largo de más de un siglo, nos encontramos en una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos en la que el formato escuela es cuestionado. La estructuración del tiempo y del espacio, la organización clasificatoria del saber, la estructuración del puesto de trabajo docente, las rutinas y tareas burocráticas que regulan el ámbito laboral, son considerados los principales obstáculos para una experiencia laboral significativa – para los docentes – y una experiencia formativa relevante – para los estudiantes. Abundan los cuestionamientos al “formato escolar” y han comenzado a experimentarse formatos escolares alternativos que aún no se han generalizado a escala.

La escuela actual se encuentra inmersa en un contexto político, económico, social y cultural muy diferente al de su origen. Los cambios en el capitalismo, la expansión cultural de internet, la reconfiguración de los estados nacionales, las migraciones, los problemas ambientales, los fenómenos de la globalización con sus efectos en la vida de las personas contornean un nuevo escenario para los procesos de escolarización. El escenario cultural y económico del mundo actual restituye, al interior de las naciones, una diversificación poblacional interna producto de la intensificación y diversificación de las migraciones y de los desplazamientos poblacionales. A su vez, los sistemas educativos han logrado expandirse como lo demuestra el crecimiento en las tasas de escolarización de las naciones. La expansión trae aparejada la incorporación de poblaciones históricamente desplazadas.

Sin embargo, la formación docente no ha logrado incorporar políticas y reflexiones relacionadas con la multietnicidad, la pluriculturalidad e interculturalidad y el multilingüismo. Tanto en Argentina como en los países de la región, han estado prácticamente ausentes. El vínculo entre pedagogía y formación docente e interculturalidad dista de ser estrecho y es por ello que reflexiones en torno a la educación

indígena, y a lo que hoy reconocemos como educación intercultural bilingüe (en adelante EIB), tengan sus orígenes más bien en la lingüística y la antropología (LÓPEZ, 2004).

Desde que el término interculturalidad se acuñó en América Latina, a mediados de los '70 (LÓPEZ, 2001), a la fecha se han dado políticas y lineamientos educativos que intentan responder a la diversidad que nos caracteriza. Para el caso argentino se han producido avances en la creación de programas de educación intercultural bilingüe. Pero son escasos los logros en relación a la incorporación de derivaciones pedagógicas del tratamiento de la interculturalidad en la formación docente. Se reduce a la formación de docentes para atender a la modalidad educación intercultural, quedando por fuera la diversidad cultural y lingüística que se aprecia en los grandes centros urbanos y a la que la formación docente debiera atender.

Las sociedades nacionales se han vuelto más diversas, multiculturales y complejas. Las escuelas son escenario propicio en donde esta diversidad poblacional, cultural y lingüística se expresa, planteando desafíos culturales nuevos e interpelando el canon de lo común. Nos preguntamos ¿podrán las escuelas ser sensibles a estos cambios? ¿Cómo dejar de lado el arbitrario cultural nacional y homogéneo para dar cabida a lo diverso? ¿Cómo sentar las bases de una formación y un posterior trabajo docente que cuente con los saberes necesarios y las herramientas instrumentales para una nueva naturaleza de la tarea docente?

Estado, escuela, migraciones, diversidad cultural y legislación. Antecedentes e hitos

En el presente apartado, intentaremos dar cuenta del modo cómo el Estado argentino ha dado tratamiento a la cuestión de la diversidad cultural y de la educación intercultural. Realizando un recorrido histórico desde la introducción del reconocimiento de nuestra realidad multicultural en el marco jurídico, hasta el desarrollo de la EIB en sus diferentes perspectivas.

A partir de la década de los 80 y, fundamentalmente, durante la década de los 90, en la región de América Latina, se han propiciado cambios en la atención a la diversidad en general y a la diversidad étnico-cultural en particular, con respecto a su contención en el marco jurídico y las concepciones en las relaciones interculturales (WALSH, 2010). Si bien estas décadas marcan el inicio de un tratamiento más sistemático sobre la temática, su abordaje como todo proceso que involucra un cambio cultural, reconoce avances y estancamientos.

Pasado el periodo de la conformación de los Estados Nacionales, de constitución de una identidad nacional a través de la imposición de una cultura y una lengua hegemónica, comienza un período de reivindicaciones y pujas de poblaciones cuyas culturas han estado históricamente excluidas del canon cultural escolar. Siendo el derecho a la educación una de las reivindicaciones principales, a partir de mediados del siglo XX se vislumbra el inicio de un reconocimiento hacia “los otros” que se proyecta desde una etapa de “asimilación” hasta una etapa donde se enarbola el derecho de los pueblos considerados “minoritarios” a fortalecer y mantener su propia cultura (CANDAUI, 2010).

El tratamiento de la interculturalidad en los países de América Latina se impulsa, principalmente, a partir de la educación escolar indígena, de la organización de los grupos de base como el caso del movi-

miento de negros latinoamericanos, el desarrollo de las prácticas de educación popular en los años 60 y la institucionalización de la interculturalidad en las Constituciones (y cuerpo de legislaciones) de diversos países de la región durante los años 80 y 90 (CANDAUI, 2010). En general y de manera heterogénea, «ante la emergencia de las demandas indígenas los Estados han respondido con una gama de mecanismos: el desarrollo de normas jurídicas, la creación de instituciones, la incorporación de funcionarios indígenas a cargo de las instituciones creadas con el propósito de responder a las demandas indígenas» (MOYA, 2009, p.22).

El reconocimiento jurídico de la multiculturalidad y la diversidad étnica fue compartido por varios países de la región. Este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (MATO, 2015). Sea desde la motivación estatal o desde programas educativos indígenas, siempre con el motor de la lucha de las organizaciones indígenas de base, la concepción de la interculturalidad se ha instalado desde el reconocimiento constitucional y las políticas educativas (LÓPEZ, 2009)

Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe⁴. Una diversidad cultural estructural configurada por la preexistencia de pueblos aborígenes diversos, por las oleadas de migraciones e inmigraciones que se han sostenido constantemente pero de manera preponderante durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, una multiculturalidad que albergó a vastos sectores excluidos de las relaciones hegemónicas y de la cultura dominante (SAGASTIZABAL, 2006). Alrededor de 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas se encuentran distribuidas en las provincias del país. Los más significativos son el pueblo Mapuche con 113.680 habitantes, el pueblo Kolla con 70.505 y el pueblo Toba con 69.452, concentrados en las provincias de Buenos Aires, Salta, Jujuy, Formosa, Chaco, San Luis, Santa Fe, La Pampa y las provincias del sur, como Neuquén, Chubut, Rio Negro, Tierra del Fuego⁵. Asimismo, en la historia de la conformación del estado argentino, las migraciones de otros países, los movimientos poblacionales internos, las migraciones entre provincias, son un rasgo característico.

En lo que refiere a las inmigraciones, cabe resaltar que para fines del siglo XIX la población nacida en el extranjero y radicada en Argentina se caracterizaba por ser proveniente de países no limítrofes – principalmente de Europa continental –, en detrimento de la población extranjera proveniente de países limítrofes. Contrariamente a esta tendencia, a partir de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, se evidencia que la población nacida en el extranjero radicada en Argentina proviene en su mayoría de los países limítrofes. Desde inicios del nuevo siglo, se ha registrado un marcado ascenso y preponderancia de la población proveniente de Paraguay, Bolivia y Perú. Dicha población ha pasado de 753.428 personas en 1980 a 1.245.054 en 2010⁶. El caso argentino tiene de peculiar que tuvo

⁴ A través de la Resolución N°107/99 el Consejo Federal de Educación reconoce esas características en Argentina. Esto se fundamenta en base a la presencia de población indígena y poblaciones con diversas lenguas y culturas.

⁵ Datos ofrecidos por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas de los años 2004.2005 – Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 –, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

⁶ Datos ofrecidos en sistematización Población nacida en el extranjero según origen limítrofe o no limítrofe Censos Nacionales 1869-2010, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

lugar dos flujos migratorios (los de ultramar y los limítrofes) que recibieron tratamiento divergente por parte de las agencias estatales. El tratamiento diferenciado obliga a pensar que la normativa fue correlativa a los procesos de etnicización, racialización y estigmatización. El corpus normativo pone de manifiesto las dificultades para aplicar los mismos parámetros a todos los extranjeros con independencia de su origen nacional (PACECCA, 2012).

La situación de la población migrante, específicamente la migración latinoamericana, resulta significativa para volver sobre debates no saldados en las políticas educativas del país: la educación común y diferenciada, la vigencia de formas tradicionales del nacionalismo en la escuela, las formas de inclusión y exclusión educativa (MARTINEZ; DIEZ; NOVARO; GROISMAN, 2015). Como se señaló, el sistema educativo fue una herramienta privilegiada de nacionalización de la población extranjera y especialmente de sus hijos, de difusión de la cultura nacional, de integración y asimilación de los inmigrantes a la nación no sin dosis de violencia simbólica en tanto erosionaba las identidades de grupos poblacionales esparcidos por el territorio. Los discursos y prácticas van labrando representaciones sociales extendidas, los inmigrantes europeos han sido considerados un factor fundamental para el desarrollo de la nación. Al tiempo que, se fue instalando la idea de que las migraciones latinoamericanas son consideradas una amenaza pues su acervo cultural no es valorado en paridad con el de las migraciones europeas. La escuela resulta un agente fundamental en la construcción de los relatos sobre la migración europea y latinoamericana.

El modo como la diversidad cultural en general y étnica en particular ha sido “abordada” desde el Estado y, a nuestros efectos, desde las políticas educativas, ha variado a lo largo del tiempo. El tratamiento de lo diverso en el mundo escolar ha representado conflictos. La naturaleza de la escolarización se sostiene a partir de la simultaneidad y homogeneidad. Lo diverso tensiona las prácticas escolares ligadas a la homogeneidad. Las aulas y las escuelas son el escenario donde estas tensiones se ponen de manifiesto. La vida cotidiana de las escuelas se encuentra permeada de un conjunto de regulaciones normativas con supuestos culturales en el que las tradiciones y los mandatos nacionalistas entran en tensión con la diversidad cultural de poblaciones con culturas, lenguas y tradiciones diferentes⁷.

Antecedentes legislativos

El reconocimiento jurídico de la diversidad cultural en el ámbito educativo presenta hitos en las últimas décadas. Con el objetivo de ofrecer un esquema del marco normativo que alberga la cuestión de la diversidad cultural y étnica en Argentina, se presenta un cuadro con las legislaciones, detallando aspectos relacionados con la escolarización de las poblaciones indígenas e inmigrantes y el desarrollo de la EIB. Siendo rigurosos con los antecedentes legislativos, cabe aclarar que a nivel país el reconocimiento de derechos humanos como la promoción del desarrollo social y cultural de los pueblos indígenas se realizó primero con la sanción de leyes a nivel provincial⁸.

⁷ En la actualidad, en los principales centros urbanos de nuestro país (Buenos Aires, Rosario y Córdoba), se aprecia un dinamismo migratorio constante difícil de ser sistematizado en las estadísticas oficiales. Camadas de jóvenes procedentes de Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Chile, Haití ingresan al país tras el sueño de concretar estudios universitarios, logro alcanzable para ellos considerando la gratuidad y calidad de las universidades nacionales en Argentina.

⁸ A continuación se detallan las provincias y los años de sanción de leyes: Formosa (1984), Salta (1986), Chaco (1987), Río Negro (1987), Misiones (1989), Santa Fe (1991). (Extraído del documento: Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, 2007).

Escolarización, formación docente e interculturalidad. Reflexiones a partir del caso argentino

Texto Legislativo	Año	Organismo	Principales aspectos relacionados a la EIB
Ley Nacional 23.302 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.	1985	Poder Legislativo Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de educación destinados a los aborígenes y a la comunidad indígena, preservando sus pautas culturales. - Creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI): una de sus funciones es la planificación e implementación de planes de enseñanza.
Ley 24.195: Ley Federal de Educación	1993	Poder Legislativo Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Primera Ley de Educación a nivel nacional donde se prepondera la preservación de las pautas culturales de las comunidades indígenas, enfatizando en el aprendizaje y enseñanza de su lengua como medio de integración. - Se establece la creación de programas educativos destinados a tal fin.
Constitución de la Nación Argentina	1994	Poder Legislativo Nacional	Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, como así también garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
Resolución N° 107/99	1999	Consejo Federal de Cultura y Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Establece pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe. - Incorporar al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97¹ los títulos de “Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial”, “Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica” y “Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)”
Ley 24.071 Ratificando el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo	2001	Poder Legislativo Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles. - Asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación.
Resolución N° 549/04	2004	Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología	Creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
Ley 25.871: Ley de Migraciones	2004	El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina	<ul style="list-style-type: none"> - La admisión, el ingreso, la permanencia y el egreso de personas se rigen por las disposiciones de la presente ley y su reglamentación. - Asegurar el acceso igualitario a la educación. - Admisión como alumnos a los establecimientos educativos, más allá de su situación documental.
Ley 26.206: Ley Nacional de Educación	2006	Poder Legislativo Nacional	Constituir como Modalidad del Sistema Educativo Nacional a la Educación Intercultural Bilingüe
Resolución N° 1119/10	2010	Ministerio de Educación de la Nación	Reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEPAI) como una entidad representativa de los pueblos indígenas. La CEPAI tiene un carácter consultivo y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe.

Como se pone de manifiesto en el cuadro en Argentina, el reconocimiento oficial de la diversidad cultural comenzó a partir de las últimas décadas del siglo XX, con el retorno a la democracia. A grandes rasgos podría afirmarse que, en el contexto político y cultural de la época, prevalecía una perspectiva de corte neoliberal, heredada del largo período de dictadura cívico militar. El reconocimiento de la diversidad estuvo motorizado por las tendencias internacionales del multiculturalismo y se dio en el marco del proceso de globalización (LÓPEZ, 2009). La identificación de lo diverso estuvo dirigida a los pueblos indígenas organizados en comunidades de características fundamentalmente rurales a través de iniciativas, planes y programas, de carácter compensatorio, dejando de lado a las poblaciones indígenas radicadas en contextos urbanos, a los contingentes de migraciones internas y externas, y sin considerar la diversidad en su aspecto más amplio, - diversidades de género, cultura infantil, cultura juvenil y otras culturas etarias o profesionales (SAGASTIZABAL, 2006). El tratamiento de la diversidad como parte de las políticas públicas en educación, reconoce avances sobre la base de una perspectiva de diversidad que podríamos denominar “restrictiva” o circunscripta a determinadas poblaciones.

A continuación describiremos los “hitos” en el sentido de mojones legislativos o de políticas que supusieron avances públicos en el tratamiento de la interculturalidad, para luego centrarnos específicamente en la política educativa y la introducción de la EIB a partir de dos etapas. Una primera -años noventa-, en donde la EIB se fundamenta bajo una iniciativa de carácter coyuntural y compensatoria, con la puesta en marcha del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. La segunda se desarrolla a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, que introduce a la EIB como Modalidad del sistema educativo nacional.

Hitos en el tratamiento de la interculturalidad

- En el año 1985 se sancionó la *Ley Nacional de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes* (N° 23.302/85). Cabe destacar el Artículo N°1 que declara «*de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción (...), la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes*». Esta ley marcó un antecedente importante en el reconocimiento de los pueblos originarios y la necesaria presencia del estado.

- Consecuentemente con lo establecido en dicha ley, para la *atención y apoyo a las comunidades indígenas existentes en el país*, se establece la inscripción de las comunidades en el *Registro Nacional de Comunidades Indígenas* (en adelante RENACI), otorgando el reconocimiento de Personería Jurídica a las comunidades radicadas en el país y asentadas como tales por opción. Se demuestra su preexistencia y reagrupamiento, su organización y actividades principales. De ahí la importancia política del registro ya que, la figura de personería jurídica asegura ante la ley un reconocimiento y funcionamiento igual a cualquier otra asociación.

- A mediados de la década de los ochenta, con el retorno a la democracia, se crea el *Instituto Nacional de Asuntos Indígenas* (en adelante INAI) como entidad descentralizada con participación indígena⁹, para velar por el cumplimiento *Ley Nacional de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes* (N° 23.302/85) y para llevar a cabo el funcionamiento del RENACI. Dentro de sus atribuciones está la de elaborar e implementar planes de adjudicación y explotación de las tierras, de educación y de salud, de acuerdo al objetivo expresado en el Artículo N° 1 anteriormente citado. Dentro del INAI se plantea la constitución de un Consejo de Coordinación integrado por representantes de los Ministerios Nacionales, representantes de cada una de las jurisdicciones que adhieran a la ley y los representantes elegidos por las Comunidades Aborígenes.

- La Ley Nacional de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes delimita la implementación de planes de educación específicos para las áreas de asentamientos de las comunidades. En su Artículo N°14¹⁰ declara que «es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de *asentamiento de las comunidades indígenas*. Los planes que se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su *integración igualitaria en la sociedad nacional*» (las bastardillas son nuestras).

La referencia a las personas indígenas como organizadas solamente en comunidades y en asentamientos es recurrente en la legislación y en las políticas de este periodo, dejando de lado a los que se asientan en las ciudades y medios urbanos, sin necesariamente conformar una comunidad. Contemplando que los planes educativos y culturales deberán centrarse en la enseñanza de técnicas de cultivo de la tierra, técnicas artesanales y la teoría y práctica del cooperativismo¹¹. Esta perspectiva pone de manifiesto una concepción de comunidad indígena asociada explícitamente a la comunidad rural. En consonancia con ello, las iniciativas educativas y culturales están dirigidas, principalmente, a la “comunidad rural aborígen”, asegurando la conservación de esa imagen a través de los planes educativos. Este modo de abordaje no es exclusivo de nuestro país. El análisis de la producción bibliográfica en la última década revela que el enfoque intercultural, en términos conceptuales, varía en función del contexto, los objetivos y las condiciones que intervienen en su aplicación práctica. Sin perder de vista que se sigue implementando de forma preferencial y, a veces, de manera exclusiva, en contextos indígenas y rurales como reflejo de la persistencia de la influencia del indigenismo mexicano, y de la emergencia de los movimientos indígenas latinoamericanos (BERTELY et al., 2013,p.22 citado en URTEAGA y GARCÍA ALVAREZ, 2016).

Esta modalidad de trabajo cristaliza una particularidad que recorrerá luego a la EIB en nuestro país, la fragmentación de la oferta educativa, configurando una enseñanza para indígenas y una enseñanza para no indígenas. De algún modo, esta perspectiva no reconoce como un valor ciudadano el encuentro intercultural entre estudiantes que portan diversas lenguas, culturas e identidades.

⁹ Dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social. A partir del 2004, actúa en la órbita de la Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Social.

¹⁰ Apartado V – DE LOS PLANES DE EDUCACION.

¹¹ Artículo N° 15 de la Ley 23.302.

- *Constitución de la Nación Argentina del año 1994*. Con los antecedentes de legislaciones a nivel nacional y con normativas a nivel de las jurisdicciones provinciales¹², por ejemplo: la Ley Provincial Integral Aborigen (N°426/1984) de la provincia de Formosa; la Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen (N°6373/1986) de la provincia de Salta; y, la Ley Provincial de Aborigen (N°3258/1, de 1987) de la provincia de Chaco, en el año 1994, con la reforma de la Constitución de la Nación Argentina, se oficializa el reconocimiento, respeto y la participación, aunque limitada, de los pueblos indígenas argentinos. Con una intención de reparación histórica. A partir del Artículo N°75¹³ de la Constitución Nacional, se oficializa el reconocimiento de la preexistencia de identidades étnico-culturales y su respeto, se centra en la proclama de los derechos de posesión de tierras tradicionalmente ocupadas por éstos y la participación en la gestión en cuanto a explotación de recursos naturales que se procuren desarrollar. Así también, siendo el aspecto que más nos interesa, a partir de la reforma de la Constitución Nacional se reconoce el derecho a la educación acorde a esa identidad étnica y cultural, centrándose en lo bilingüe e intercultural.

Esta fase da inicio a una doble paradoja. Por un lado, aquella signada entre la lucha de los grupos “minoritarios”, las organizaciones de base, y el modo en que dicha lucha se enmarca en las normas y derechos en las legislaciones. Reconocimiento que enfrenta y pone en tensión modos de entender a “los otros”, modos de construcción y reproducción de conocimiento legítimo, la organización societal y la relación entre grupos dentro de una sociedad capitalista desigual. En nuestro país, «con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, y al otorgar su protección e igualdad ante la ley, se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista» (WALSH, 2010, p.7). O sea, una multiculturalidad pensada “desde arriba” que deja intactas las estructuras sociales y políticas, es decir, las estructura de poder. Por otro lado, la paradoja propiciada por las consecuencias sociales de las políticas neoliberales (pobreza, exclusión, políticas compensatorias focalizadas hacia esos grupos) y la introducción en el discurso oficial de reconocimiento de una sociedad plural y multicultural, y el respeto hacia la diversidad.

- *Ley N° 24.071/01 – Ratifica el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. El Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT), fue ratificado por la Ley 24.071 del año 2001. En su Artículo N°26 se acuerda que «deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional» y en el Artículo N° 27 se establece que

¹² Cabe aclarar que la República Argentina es un país federal integrado por 24 jurisdicciones distribuidas a lo largo del territorio. Cada gobierno federal tiene a su cargo el sistema educativo perteneciente a su territorio. Son los encargados del gobierno, gestión, supervisión y financiamiento de las instituciones educativas. La Nación diseña e implementa políticas educativas de manera concertada con los gobiernos federales. Desde la esfera nacional se diseñan programas y proyectos; se presta asistencia técnica y financiera; se garantiza la implementación de sistemas de información y evaluación permanente; y se reserva la validación nacional de los títulos.

¹³ Artículo N°75, Inciso 17, señala: *Son atribuciones del Congreso de la Nación: «reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, como así también garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personarí jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten».*

«los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y *deberán abarcar su Historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.* (...) *La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas».*

Los hitos reseñados permiten apreciar los avances (y someramente, las vacancias) que a partir de mediados de la década de los ochenta se realizaron en materia legislativa en relación al reconocimiento fundamentalmente de los pueblos originarios. Como queda de manifiesto permitieron visibilizarlos, reconocer su derecho a la tierra, establecer la necesidad de una educación que parta del reconocimiento de su legado cultural y lingüístico y la necesidad del desarrollo económico de las comunidades.

Políticas educativas en torno al reconocimiento de la diversidad cultural

Con la introducción gradual de la diversidad cultural y en base al derecho consagrado en la Constitución Nacional, la educación bilingüe e intercultural pasa a ser objeto de diversas normas educativas, en las que se reconoce la diversidad cultural y lingüística del país. En el tratamiento de la interculturalidad desde la política educativa y la introducción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) identificamos dos etapas. La primera recorre los años noventa, en donde la EIB se fundamenta bajo una iniciativa de carácter coyuntural y compensatoria, con la puesta en marcha del Programa de Educación intercultural Bilingüe. La segunda se desarrolla a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que introduce a la EIB como Modalidad del sistema educativo nacional.

Primera Etapa: EIB como iniciativa coyuntural, focalizada y compensatoria.

Las reformas educativas de la década de los noventa y primeros años del año 2000 se dieron en un escenario cultural y económico neoliberal. Recordemos que es un período signado por intentos de modernización del estado. Es en este escenario político cultural que es necesario anclar los sentidos que subyacen en el tratamiento de la interculturalidad en el ámbito educativo¹⁴. En esta primera etapa de introducción de la EIB, podemos dar cuenta de las siguientes legislaciones que dieron cuerpo normativo al tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo argentino: Ley Federal de Educación (Ley N°24.195/93), sancionada en 1993; Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe (Resolución N° 107/99), en donde cabe destacar la institucionalización de la figura de Profesor Intercultural Bilingüe¹⁵; Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Resolución N° 549/04 MECyT)

¹⁴ Al respecto Walsh (2010) sostiene que las reformas de los años 90 en torno a la interculturalidad se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. (Walsh, 2010, p.10)

¹⁵ Resolución N° 107/99 CFCyE.

-*Ley Federal de Educación* (en adelante LFE). La LFE establece que los lineamientos de la política educativa deberán respetar los derechos de las comunidades aborígenes *a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza*¹⁶. Cabe destacar que en el Artículo N° 34, detalla que *el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración*. Dicha mención se referencia en el Título III sobre la Estructura del Sistema Educativo Nacional, contemplado dentro del Capítulo “Regímenes Especiales”¹⁷, apartado D “Otros Regímenes Especiales”.

-*Resolución N° 107/99 y su Anexo I: Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe*. Detalla que en la implementación de la EIB debe prestarse atención a la cuestión de la lengua, su relación con el español, la relación entre la lengua oral y la escrita, la función social de la escritura, la vinculación de la lengua aborígen con la conservación de la memoria colectiva de estos grupos. Se establece *la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos* y prestar atención a *los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar*. La construcción de la lengua escrita como producción válida, niega los modos de producción de conocimiento particulares de estos grupos.

La misma Resolución pone en vigencia la figura de Profesor Intercultural Bilingüe¹⁸⁻¹⁹. La existencia de un docente de apoyo lingüístico para la escolarización de estudiantes provenientes de comunidades aborígenes se daba en las escuelas antes de su formalización en esta normativa. Esa pre-existencia es reconocida en el texto normativo de la época y a través de la resolución se procura dar marco a su funcionamiento²⁰. De este modo se da legitimidad al docente “auxiliar” bajo una lógica de funcionamiento de “pareja pedagógica” con el docente de grado. Se apunta a su profesionalización y a la formación del cuerpo docente. Sin embargo, como dan cuenta Schmidt y Hecht (2015), el perfil docente y la capacitación necesaria son unos de los puntos de debate alrededor de esta figura y su labor en “pareja pedagógica” dentro de las instituciones de EIB. Muchas de las personas que trabajan como maestros indígenas en las instituciones educativas no han

¹⁶ Título II: Principios Generales/ Capítulo I: De la política educativa/ Art. 5/inciso Q.

¹⁷ Cabe resaltar que la categoría de “regímenes especiales” se detalla discriminada de la educación inicial, básica y polimodal, la educación superior y la cuaternaria, completando así la estructura del sistema educativo nacional según la presente ley.

¹⁸ “Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial”, “Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica” y “Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)”. Cabe destacar la existencia de denominaciones distintas a esta figura según las provincias. Por ejemplo, en el caso de la provincia de Chaco encontramos al ADA (Auxiliar Docente Aborígen) y al Profesor Intercultural Bilingüe, MEMA (Maestro Especial para la Modalidad Aborígen) en Formosa, Auxiliar Bilingüe en Salta.

¹⁹ Cabe aclarar que las comunidades de pueblos originarios han demandado históricamente la presencia de personas que desde su comunidad puedan traducir lo que los maestros van hablando en español al guaraní, quechua, mapudungun, atacama, mocoví u otros y en otros contextos. La propuesta es que estos maestros pudieran oficializar de agentes que recuperen, preserven y fortalezcan la identidad de su pueblo originario. (Ver Documento Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, 2007).

²⁰ En las Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe, se detalla: «*En algunas provincias se ha dado respuesta a esta situación a través de la presencia de dos figuras de carácter docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborígen, el maestro especial de modalidad aborígen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborígen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad*».

recibido formación docente, quedando en “desventaja profesional” con el docente de grado. Esta situación explica, el relego de su figura como mero traductor de la clase diseñada por el docente no indígena, lejos de propiciarse una elaboración conjunta de las estrategias pedagógicas para el aula de la modalidad EIB. En algunas escuelas el maestro aborígen cumple tareas administrativas, tanto en el aula como en la escuela.

Estas situaciones se explican por la falta de formación pedagógica de los maestros indígenas y de formación en perspectivas pedagógicas interculturales de los docentes de grado. La formación monocultural que reciben los docentes no favorece el desarrollo del trabajo basado en un enfoque intercultural dentro de las aulas y donde la diversidad cultural y étnica es reconocida. Además del desconocimiento, se suma la desconfianza de los docentes ante la presencia del maestro indígena dentro de su aula, viendo peligrar las condiciones laborales.

-*Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. La LFE regula la necesidad de la creación de programas para la integración de la población indígena, en base al rescate y fortalecimiento de la lengua y la cultura. Con ésta intención se lleva a cabo la implementación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2004. Es importante señalar que se determina su funcionamiento bajo la órbita de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Esta pertenencia le imprime un sentido político y pedagógico ligado a políticas compensatorias.

Recordemos que se trata de políticas focalizadas en poblaciones identificadas con alguna problemática. Esta focalización produce desde su origen la estigmatización y diferenciación de la población destino del resto de la población escolar. El programa define como destinatario de la EIB a *los pueblos indígenas y a las escuelas a las cuales asisten*²¹. A través de este programa de carácter focalizado, la EIB a nivel nacional se propone contener a las minorías étnicas y lingüísticas. Como adelantábamos más arriba, las iniciativas están dirigidas exclusivamente a las “comunidades aborígenes”, con énfasis en “comunidad rural aborígen”. Este abordaje reduce la identidad y produce una estigmatización histórica y geográfica, además de rural, como población sobreviviente del pasado y conservando de manera anacrónica sus rasgos identitarios. Anulando además el accionar como sujetos políticos que libran luchas por la defensa de sus intereses.

En las políticas educativas de esta primera etapa, los colectivos migrantes no son contemplados. Un aspecto a resaltar es que el mismo año que se pone en marcha el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, se sanciona la *Ley de Migraciones (Ley 25.871)* en Argentina, en donde, entre otras regulaciones, se procura garantizar el acceso de los inmigrantes a la educación primaria.

Con la sanción de la nueva Ley de Migraciones²² es el Estado nacional y los estados provinciales responsables de garantizar un acceso igualitario a la educación, junto con otros derechos sociales, sin

²¹ Anexo I, Resolución N° 549/04 MECyT/ Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

²² Esta nueva Ley deja sin efecto a la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración (N° 23.439), llamada Ley Videla (nombre del dictador presidente de la nación en ese período), sancionada en 1981 durante la dictadura cívico militar y sustentada en la doctrina de seguridad nacional. La Ley Videla restringía el acceso a la salud, educación y trabajo a los migrantes en situación irregular; limitaba las posibilidades de realizar trámites de radicación a aquellos migrantes que deseaban hacerlo una vez instalados en el país; reducía a su mínima expresión los derechos del migrante habilitando la detención sin orden judicial, así como los allanamientos de hogares donde se sospechaba que se encontraban migrantes irregulares y la expulsión de los mismos.

importar la irregularidad migratoria y, en caso de que esta existiese, imponiendo a los establecimientos educativos, sean estos privados o públicos, nacionales, provinciales o municipales, recibir y orientar a estas personas para subsanar dicha irregularidad²³. Además, para asegurar la integración de los inmigrantes a la comunidad de residencia, el Estado en todas sus jurisdicciones deberá garantizar el dictado de cursos del idioma castellano en las escuelas o instituciones culturales extranjeras, cursos de formación para los empleados públicos y de entes privados, orientados a la prevención de actitudes discriminatorias, y propiciar iniciativas tendientes al conocimiento y valoración de las características socioculturales de los inmigrantes²⁴.

Si bien la Ley de Migraciones procura garantizar el acceso de los inmigrantes a la escolarización primaria, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe no contempla a los inmigrantes dentro de sus destinatarios. El marco jurídico de la educación para inmigrantes y la educación para pueblos indígenas se desarrolla por caminos separados, siendo así hasta nuestros días y dejando en franca desventaja de “integración” a las poblaciones inmigrantes.

Es posible señalar que se realizaron avances normativos a nivel legislativo y en la definición de políticas educativas específicas. Estos logros dan cuenta de la complejidad que en la arena del Estado supone la producción simbólica de leyes y la articulación con áreas específicas que permitan generar consensos en materia de políticas públicas. Se advierten al menos dos limitaciones. La primera refiere al establecimiento de una visión reducida de la interculturalidad en relación a los pueblos originarios dejando por fuera los migrantes internos y externos. La segunda limitación se vincula con la generación de políticas educativas ligadas a la interculturalidad desde la perspectiva de las “políticas compensatorias”. Como advierte Bernstein (1986), estas políticas, como su nombre lo indica, surgen con el propósito político de “compensar” algo identificado como déficit o carencia y estas carencias se localizan en las familias y los niños y no en las escuelas. Conjuntamente a ello surgen comportamientos y actitudes que tienden a etiquetar a los destinatarios de las mismas.

Segunda etapa: La EIB como Modalidad del sistema educativo argentino.

Esta etapa se desarrolla a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), que introduce a la EIB como Modalidad del sistema educativo nacional. La ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06), establece que la EIB se define como una Modalidad del sistema educativo nacional, así lo detalla en su Artículo N°17, dejando de ser normada como programa con impronta compensatoria para ser definida como una modalidad²⁵. Pasa a depender de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

²³ Artículo N°6 y N°7 de la Ley de Migraciones.

²⁴ Artículo N°14 de la Ley de Migraciones.

²⁵ Mientras escribimos este artículo la actual gestión de gobierno del Ministerio de Educación y Deporte eliminó de la estructura ministerial la coordinación de las modalidades definidas en la Ley de Educación nacional, entre ellas la modalidad de EIB, dejando librado a cada jurisdicción las definiciones (o su ausencia) de política educativa con el consecuente riesgo de coordinación centralizada del sentido político y de definición concertada.

del Ministerio de educación de la nación. Esta definición al menos desde el punto de vista político normativo supone un cambio en los principios pedagógicos y filosóficos que la inspiran.

Conforme a la ley mencionada la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende cuatro niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades²⁶. La educación obligatoria se extiende hasta la Educación Secundaria inclusive. Son modalidades del SEN: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Se define a la EIB de la siguiente manera:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que 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. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe 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. (Capítulo XI; Artículo N° 52)

A diferencia de las regulaciones de la Ley Federal de Educación (1993), en donde las políticas para estos grupos eran regímenes especiales e iniciativas focalizadas, la actual Ley de Educación deja plasmada la fuerza de esos grupos (representados por organizaciones no gubernamentales y otras formas de acción y participación comunitaria), otorgándole mayor importancia a la inclusión, la calidad educativa y el pleno cumplimiento de los derechos sociales.

Un aspecto importante a tener en cuenta es la consulta a las organizaciones de los pueblos originarios para la redacción de la ley y la posterior responsabilidad atribuida al Estado de *crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe*²⁷, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la misma. En el año 2010, a través de la Resolución N°1119/10 del Ministerio de Educación Nacional, se reconoce al Consejo Educativo de Pueblos Indígenas²⁸ (en adelante CEPAI) como entidad representativa de los pueblos indígenas. En este marco, la CEPAI funciona con carácter consultivo y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación.

A pesar de los avances y de lo que se detalla en los fines y objetivos de la LEN, respecto de *asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as*. Al igual que se plasma en el Artículo N°

26 Cabe ampliar que, «a los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (...)» (Ley de Educación Nacional; Artículo N°17)

27 Artículo N°53 de la Ley de Educación Nacional.

28 El funcionamiento de la CEPAI data desde el año 2007, conformado a partir de la Comisión de Seguimiento a la Ley de Educación Nacional N°26.206.

54, donde se alude que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad. Al establecer a la EIB como “Modalidad” del SEN se reduce la EIB para los pueblos indígenas, pensados en comunidades y en organizaciones rurales. Al igual que en la etapa anterior, la población migrante e inmigrante no es contemplada.

Según Sagastizabal (2006), proponer una EIB como modalidad del sistema educativo estaría dando cuenta de una “*escuela para*”, como tolerancia o gueto educativo, diferente a la educación intercultural. Lejos de la concepción de “interculturalidad extendida”, para todos y todas. Esta perspectiva de la EIB la circunscribe específicamente a lo lingüístico y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua “nacional”. Esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa. (WALSH, 2010)

Interculturalidad, formación docente y escuela. ¿Saberes pedagógicos para qué escuela?

La discusión sobre la interculturalidad en la formación docente se encuentra limitada al tratamiento de la formación de docentes para una EIB en las zonas de residencia de los pueblos originarios y en instituciones que ofrecen formación específica. No existe una tradición extendida de tratamiento de la interculturalidad en la formación docente en función de poder atender a la diversidad del alumnado con el que trabajarán los docentes en las escuelas. A nivel del aula y la enseñanza la incorporación es prácticamente marginal o inexistente.

La formación docente en Argentina se lleva a cabo en el nivel de enseñanza superior. El nivel lo integran Institutos de Educación Superior y Universidades, de gestión estatal y privada. Los Institutos de Educación Superior ofertan carreras docentes para los niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria. Las universidades ofrecen principalmente carreras de profesorado en las distintas disciplinas que conforman el currículum de la educación secundaria, cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. El tipo de institución, la historia, las tradiciones pedagógicas y la dependencia administrativo burocrática de ambos tipos de instituciones formadoras – los institutos de educación superior y las universidades – conforman a nivel territorial dos circuitos formativos con características diferenciadas. De manera consecuente con tradiciones originarias, el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica, mientras que en los institutos terciarios la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. En las universidades más tradicionales persiste la dicotomía entre formación disciplinar académica y formación pedagógica, considerándose a esta última de menor jerarquía.

Ahora bien, abordar en el contexto actual la perspectiva de la interculturalidad en relación a la

formación docente supone dar cuenta de la historicidad de la relación entre escuela y formación docente. Pensar la formación docente supone asumir como punto de partida una primera cuestión, ¿docentes para qué escuela? Contornear la respuesta a esta pregunta permite delimitar la definición de su objeto de trabajo; o sea ¿qué debe saber un docente para enseñar? y ¿cómo se transmite ese saber? Veamos de manera sintética las decisiones de política educativa para el sector.

En el año 2006 el Ministerio de Educación crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo nacional cuya principal tarea es planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Desde su creación hasta la actualidad, entre las múltiples políticas definidas por este organismo, se encuentra la definición de Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial (Res. CFE N° 24/07), para todas las carreras de formación docente del país. Este mismo organismo, con vistas a la producción curricular de diseños orientados a la formación de docentes para la modalidad de EIB elaboró un extenso documento con Recomendaciones para la producción de diseños curriculares para la EIB (INFD, 2009). Estas orientaciones están dirigidas a los equipos técnicos de las jurisdicciones que implementan la modalidad, ofreciendo un marco con contenidos a ser incorporados en la formación docente.

Como se describió anteriormente, el arbitrario cultural que se transmitió en las escuelas se plasmó a través de un currículum nacional que tenía como propósito la integración y la socialización política de los individuos más allá de los contextos. La formación docente acompañó este propósito y asimiló los propios de la formación al objetivo político de la transmisión de un legado cultural común con la consecuente invisibilización de la diversidad cultural existente y la que emergió posteriormente en la historia política y económica del país.

Por su parte, formar docentes supone definir saberes para una práctica laboral peculiar: la enseñanza en contextos escolares singulares. La enseñanza se convierte – o debería convertirse – en un tema de prioridad para las políticas educativas y de formación docente. Pues es la escuela el ámbito de trabajo docente y ellas albergan la diversidad poblacional de los lugares geográficos donde residen. Son espacios sociales complejos atravesados de múltiples regulaciones. En contextos de políticas de inclusión y tratamiento de la diversidad son los docentes quienes tienen que hacerse cargo de las derivaciones prácticas de las definiciones de política educativa.

Si analizamos la situación de la enseñanza en los contextos actuales de la escolarización encontramos que muchos docentes, principalmente en los grandes centros urbanos y en la periferia de los mismos, dan clases en aulas diversas desde el punto de vista cultural y de la nacionalidad y procedencia de la población que asiste. Es en los centros urbanos y en su periferia donde se concentra la mayor densidad poblacional. Las escuelas y los docentes que trabajan en ellas atienden a poblaciones muy heterogéneas desde el punto de vista lingüístico, étnico y cultural. Necesitan saberes pedagógicos para hacer frente a las demandas de la enseñanza. La enseñanza en contextos de diversidad de migrantes desborda las posibilidades de los docentes y de las escuelas y requiere que las definiciones de las políticas de formación docente aborden esta cuestión como sustancial. Se necesita de la política porque lo que está en cuestión es poder garantizar

las condiciones para la transmisión en contextos de diversidad poblacional y cultural. Los docentes resuelven la enseñanza en estos contextos pero, la resolución sería diferente si es asumida como un problema de política educativa y no sólo como un problema pedagógico de cada escuela y docente.

A su vez, la enseñanza en estos contextos se topa con las limitaciones del conocimiento didáctico disponible pues este conocimiento, en buena medida, ha sido producido y acumulado bajo los supuestos y las condiciones de una escuela basada en la homogeneidad de los grupos. La estructura graduada, los grupos homogéneos por edad y la simultaneidad de la enseñanza son principios organizativos de la escuela moderna que rigen hasta la actualidad y actúan como supuestos que estructuran los saberes necesarios para ser docente. Se suma que las definiciones de la EIB han quedado reducidas a una “modalidad” dentro del sistema educativo, limitando su expansión y tratamiento de manera transversal o generalizada a todas las escuelas y al conjunto de la docencia del país, tanto en la formación inicial como continua.

Reflexiones finales

A lo largo del presente escrito nos propusimos reconstruir el tratamiento de la interculturalidad desde el punto de vista legislativo y desde las políticas educativas en diálogo con las políticas de formación docente. El caso argentino, como se desprende de la descripción desarrollada, presenta peculiaridades y puntos de coincidencia con países de la región.

Como pudimos ver, la realidad multicultural, pluriétnica y multilingüe de Argentina ha sido abordada desde políticas públicas a partir de la década de los 80. El tratamiento de la diversidad cultural y lingüística desde la política educativa da cuenta de una perspectiva restrictiva, focalizada y compensatoria. Se han producido avances en el reconocimiento de derechos sociales. Los mismos ponen de manifiesto, a su vez, las vacancias y discusiones que aún merecen atención. Cabe destacar que a pensar de los avances de la EIB en la política educativa, esta se plasmó bajo una lógica compensatoria, restrictiva y focalizada en la “comunidad rural aborigen”. Consideramos que en torno a este nudo problemático giran los demás aspectos que se mantienen al calor de los cuestionamientos a la EIB en nuestro país, como lo referido a la formación docente.

El avance desde el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que dio marco a la EIB durante la primera etapa de su reconocimiento, a una EIB cristalizada como Modalidad del sistema educativo nacional durante la segunda etapa, dejando de ser normada como programa con impronta compensatoria, para pasar a depender de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de educación, supone, desde el punto de vista político normativo, un cambio en los principios pedagógicos y filosóficos que la inspiran. No obstante, la restricción en sus destinatarios y la definición de escuelas específicas para esa modalidad, sigue imprimiendo un carácter compensatorio y focalizado que debe ser problematizado.

Son dos las líneas sobre las cuales seguir reflexionando: 1) Los sistemas educativos enfrentan nuevos desafíos. La escolarización en tanto práctica de conocimiento que construye imaginarios nacionales

necesita redefinir el canon cultural pues las narrativas que gobiernan las construcciones de “nacionalidad” se hallan sometidas a la presión del cambio, a medida que múltiples grupos culturales luchan por alcanzar reconocimiento y participación. Una nueva ideología de la escolarización resulta inminente para dar respuesta a nuevas necesidades educativas de poblaciones que pugnan por su derecho al conocimiento; 2) Los modos como los estados y los sistemas educativos den tratamiento a la interculturalidad, para que esta efectivamente ponga en cuestión el legado colonial, requiere de una perspectiva crítica a partir de la cual se definan políticas interculturales en sentido amplio, dejando atrás la herencia de políticas compensatorias estigmatizantes donde los sujetos destinatarios eran vistos como deficitarios. Para ello, la educación intercultural no debe restringirse a los pueblos originarios y al bilingüismo, debe convertirse en propósito político de la formación inicial y en servicio de docentes. Albergar la diferencia en sus múltiples manifestaciones como garantía para la construcción de una sociedad y una escuela más democrática.

Bibliografía

- ACHILLI, E. **Práctica docente y diversidad sociocultural**. Rosario: Homo Sapiens, 1996.
- ALLIAUD, A. La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. **Revista del Plan Fénix**, v. 1, n. 3, p. 197-214, septiembre, 2010. Disponible en: < <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/4240/6410>> Acceso em 23/07/2017.
- APPLE, M. **Ideología y curriculum**. Madrid: Akal, 1986.
- BAZAN, M. D.; QUIROGA, A. Prácticas, desigualdad y diversidad étnica. La construcción de la diferencia. Presentado en el **Encuentro de prácticas y residencias en la formación de docentes**. Salta, 2003.
- BENAVOT, A.; CHA, Y.; KAMENS, D.; MEYER, J.: El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales. **Revista de Educación**, n. 295, p. 317-344, 1991.
- BERNSTEIN, B. Una crítica de la educación compensatoria. En: MILLS, W. C. **Materiales de sociología crítica**. Madrid: La Piqueta, p. 203-218, 1986..
- BOURNISSEN, G. J. Los pueblos indígenas de Argentina y la educación escolar. **Ponencia en el Encuentro de Educación Escolar Indígena de América Latina**. Dourados/Brasil, 1998.
- COURTIS, C.; PACECCA, M. I. (comps). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. **Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles**. 2011.
- DI CAUDO, M. V.; LLANOS ERAZO, D.; OSPINA ALVARADO, M. C. (Coords.). Interculturalidad y educación desde el Sur. **Contextos, experiencias y voces**. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2016.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. ¿Qué debe saber un docente y por qué? En: **VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué**. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2013.
- FERRÃO CANDAU, V. M. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponible en < <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>>. Acceso em 23/07/2017.
- FIALA, R. La ideología educativa y el currículum escolar. In: FIALA, R. La ideología educativa y el currículum escolar. In: BENAVOT, A.; BRASLAVSKY, C.: **El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria**. Buenos Aires: Editorial Granica, 2008.

FIALA, R.; GORDON LANDFORD, A. Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970, **Comparative Educational Review**. v. 31, n. 3, p. 315-332, 1987.

GRIMSON, A. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. In: GRIMSON, A.; JELIN (Comp.) **Migraciones regionales hacia la argentina**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2006.

INDEC: **Población nacida en el extranjero según origen limítrofe o no limítrofe Censos Nacionales 1869-2010**. Disponible en: < http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Censos.pdf >

JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

LÓPEZ, L. E. Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. In: VÍLCHEZ, E; VALDEZ, S. y ROSALES, M. (eds.). **Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo**. Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEDUCA, PROEIB Andes, CAAP. v. 2, p. 17-34, 2004.

LÓPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el sur: pistas para una investigación comprometida y diagonal. In: **Consejo Mexicano de Investigación Educativa, X Congreso Nacional de Investigación Educativa: conferencias magistrales**. México, D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 377-465, 2009.

MARTÍNEZ, L.; DIEZ, M.L.; NOVARO, G.; GROISMAN, L. Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. **3º Seminario-Taller de la Red e Investigación en Antropología y Educación: Políticas y transformaciones educativas**. Buenos Aires: Perspectivas etnográficas en América Latina, 2014.

MATO, D. Pueblos indígenas, Estados y educación superior: Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. **Cuadernos de Antropología y Sociología**. Buenos Aires, n. 41, p. 5-23, jul. 2015. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100001&lng=es&nrm=iso>. Acceso em 23 jul. 2017.

MEYER, J. W.; RAMÍREZ, F. O. La institucionalización mundial de la educación. En: SCHRIEWER, J. (compilador): **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

MIGNOLO, W. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. En: CASTRO GÓMEZ; MENDIETA. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate**. México: Porrúa, 1998.

MOYA, R. La interculturalidad para todos en América Latina. En: LÓPEZ, L. E. (Editor) **Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas**. La Paz, Bolivia: Plural Editores, p. 21-56, 2009.

NEUFELD, M. R. **De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Buenos Aires: EU-DEBA, 2001.

NOVARO, G. Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. In: **Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Sistematización de Experiencias**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-UNICEF, 2004.

NOVARO, G. Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. **Campos Revista de Antropología Social**. v. 6, n. 1-2, p. 79-95, 2005. Disponible en < <file:///C:/Users/Ferreira/Downloads/4513-9984-1-PB.pdf> > Acceso en 23/07/2017.

PACECCA, M. I. Migraciones e interculturalidad, en: AMEIGEIRAS, A.; JURE, E.: **Diversidad cultural e interculturalidad**. Buenos Aires: UNGS / Prometeo, p. 277-280, 2006.

POPKEWITZ, T. Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (comp.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

SAGASTIZABAL, M. de los Á.. Diversidad Cultural y Educación. In: AMEIGEIRAS, A; JURE E. (coord.) **Diversidad cultural e Interculturalidad**. Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 57-63, 2006.

SCHMIDT, M. A.; HECHT, A. C. Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. **Temas de Educación**, v. 21, n. 2, p. 295-310, 2015.

SINISI, L. Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. **Revista Ensayos y Experiencias**. Año 6, n. 32, p. 1-13, 2000. Disponible en <<http://www.bibliotecacta.org.ar/bases/pdf/BIT02317.pdf>>. Acceso en 23/07/2017.

SEGATO, R. L. **Alteridades histórica/identidades políticas: una crítica a la certeza del pluralismo global**. Brasilia: Universidad de Brasilia/Departamento de Antropología/ Instituto de Ciencias Sociales 1998.

URTEAGA, M.; GARCÍA ÁLVAREZ, L. F. Prólogo. Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. In: DI CAUDO, M. V.; LLANOS ERAZO, D.; OSPINA ALVARADO, M. C. (Coords.). **Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces**. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J; TAPIA, L; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010.

Legislaciones y documentos:

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Plan Social educativo**. Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina. 1999. Disponible em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94892>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa**. Documento: Las escuelas que reciben alumnos indígenas. 2007. Disponible em: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/03/EduIB.pdf>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Educación Intercultural Bilingüe. **Documento: Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares**. Buenos Aires. 2009. Disponible em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001108.pdf>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 23.302**, de 8 de noviembre de 1985. Ley sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes. Buenos Aires, 12 de noviembre de 1985. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23790/norma.htm>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 0/1994**, de 23 de agosto de 1994. Continuación de la Nación Argentina. Buenos Aires, 23 de agosto de 1994. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 24.071**, de 7 de abril de 1992. Apruébase el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Buenos Aires, 20 de abril de 1992. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/470/norma.htm>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 24.195**, de 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 4 de abril de 1993. Disponible em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjs4aXngbTVAhUG4SYKHZSKCdkQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fadu.uba.ar%2Fapplication%2Fpost%2Fdownload-filename%2F238&usg=AFQjCNE7JW3JS34FKNIg5WV0hjxShesxSw>>. Acceso em 23/07/2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (MECYT). **Resolución N° 107/99 y su Anexo I: Pautas Orientadoras para la EIB.**, de 29 de septiembre de 1999. Disponible em: <<http://www>>

me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/107-99.pdf>. Acceso em 23/07/2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (MECYT). **Resolución N° 549/04**, de 3 de junio de 2004. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/87518>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 25.871**, de 20 de enero de 2004. Ley de Migraciones. Buenos Aires, 21 de enero de 2004. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>>. Acceso em 23/07/2017.

ARGENTINA. **Ley N° 26.206**, de 27 de diciembre de 2006. Ley Nacional de Educación. Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. Disponible em: <<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/normativa-educativa/leyes-nacionales/2791-ley-26-206-de-educacion-nacional/file>>. Acceso em 23/07/2017.

MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. **Resolución N° 1119/2010**, de 12 de agosto de 2010. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/170000-174999/173513/norma.htm>>. Acceso em 23/07/2017.