



# EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y TERRITORIO

Revista académica de la Escuela para la Innovación Educativa de la UNSE

- **COORDINADOR EDITORIAL**

Dr. Matías Castro de Achával

- **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Melisa Escañuela González

Mg. Susana Alonso

Esp. Francisco Muratore

Mg. Sergio Zamora

Esp. Gabriela Moyano

Dr. Edgardo Argibay

Dr. Matías Castro de Achával



**UNSE**

Universidad Nacional  
de Santiago del Estero





## **AUTORIDADES UNSE**

**Ing. Héctor Rubén Paz**  
Rector

**Lic. Hilda Marcela Juárez**  
Vicerrectora

## **AUTORIDADES DE LA ESCUELA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Esp. Francisco Muratore**  
Director

**CPN Fabián Ledesma**  
Secretario de Administración

**Lic. Saritha Figueroa**  
Secretaria Académica

**Dra. Melisa Escañuela González**  
Secretaria de Posgrado, Ciencia y Técnica:

**Dr. Edgardo Argibay**  
Responsable del Área de Extensión, Vinculación y Transferencia

- **COORDINADOR EDITORIAL**

Dr. Matías Castro de Achával

- **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Melisa Escañuela González

Mg. Susana Alonso

Esp. Francisco Muratore

Mg. Sergio Zamora

Esp. Gabriela Moyano

Dr. Edgardo Argibay

Dr. Matías Castro de Achával



Presentamos este primer número de la revista Educación, Innovación y Territorio; una publicación de carácter anual, de la Escuela para la Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

La revista se postula como un espacio de debate y difusión de temas vinculados a teoría de la educación, pedagogía, historia, sociología y filosofía de la educación, estrategias metodológicas de investigación y diagnóstico en educación, evaluación, tecnologías educativas, políticas educativas, educación intercultural, estrategias didácticas, entre otros.

Comparte la misión de la Escuela para la Innovación Educativa de la UNSE, procurando fomentar el estudio y la investigación relativos a la formación docente de todos los niveles educativos, con vocación de generar transformaciones en el sistema educativo en todos sus ámbitos de intervención, contribuyendo con la difusión del resultado de investigaciones, de carácter teórico o empírico, en torno a la educación, la innovación y el territorio.

Partiendo de una mirada situada en el territorio, la revista se propone como un ámbito de difusión de la realidad local y regional, sin dejar de lado los debates y problemáticas generales y globales en torno a la innovación educativa.

## **ENRIQUE PICHON RIVIÈRE Y PAULO FREIRE. APRENDIZAJE, GRUPALIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD**

Ragonesi, María del Huerto  
Camacho, Claudia Verónica  
Medina, Guillermo Fernando  
Oliva, Daniela;

**7** Paz Alexis Maximiliano

## **DESDE LA CURIOSIDAD HACIA EL ACTO DE INVESTIGAR: LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA. LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA TALLER SOBRE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS.**

Ragonesi, María del Huerto  
Gargiulo, María Sofía  
Eduardo Iglesias

**11** Alexis Maximiliano Paz

## **VISIBILIZAR PARA POTENCIAR TRAYECTORIAS, EN EL NIVEL INICIAL, A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL**

Marozzi, Cecilia Isabel  
Muratore, María Josefina

**15**

## **LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE UN PARADIGMA B-LEARNING**

Budán, Maximiliano Celmo David  
Escañuela González, Melisa Gisselle

**19**

## **PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CUADRO DE MANDO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Castillo, Jorge Segundo  
Ceballos, Ana María  
Lescano, Carlos Omar

**23**

**PORTAFOLIO DIGITAL PARA EL TRABAJO  
ARTICULADO DE DOCENTES EN CARRERAS A  
DISTANCIA**

**29** Maldonado, Lidia  
Sosa, Mabel  
Cuba, Emilse

**ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE  
LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES**

**33** Muratore; María Josefina

**MODELOS DE ABORDAJES DE LA  
PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGA EN  
LA CIUDAD DE SANTIAGO DEL ESTERO: UN  
ESTUDIO CUALITATIVO DESDE LAS OPINIONES  
DE LOS TRABAJADORES DE LA SALUD  
COMUNITARIA**

**37** Chávez, Mariano A.  
Vázquez Arzamendia, María T.  
Sayago, Karina  
Herrera, Elio  
Gramajo, Romina

**LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA PROMOCIÓN  
DE LA SALUD. EXPERIENCIAS EN NUEVA  
FRANCIA DPTO. SILÍPICA**

**41** Barbieri, Susana Elizabeth  
Rojas, Patricia Mercedes

**DOCENCIA, TIZA Y REBELIÓN. REBELIÓN  
DOCENTE EN CATAMARCA**

**45** Acosta, Gustavo Ramón  
Ponce de León, Olga Mercedes

**LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA: UN ESTUDIO  
SITUADO EN SANTIAGO DEL ESTERO**

**51** Gurmendi, Noelia  
Salvatierra, Rita

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES EN EL TRABAJO POR CUENTA PROPIA: REPRESENTACIONES SOCIALES. CONGLOMERADO SANTIAGO DEL ESTERO – LA BANDA (2001-2010)**

**59** López Pepa, Gabriel Alejandro

**HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LA TEORÍA DEL PODER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

**65** Palavecino, Daniela Anabel

**JUSTICIA Y EDUCACIÓN EN ARISTÓTELES: LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO**

**69** Castro de Achával, Matías  
Santillán Komornicki, Ana Carolina

**POLÍTICAS PÚBLICAS EN ARGENTINA: PENSARLAS DESDE LA SALUD COLECTIVA**

**73** Taboada, María Beatriz del Valle  
Véliz Burgos, Alex

**LAS POLÍTICAS DE REFORMAS EDUCATIVAS Y LA PUESTA EN ACTO EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO**

**77** Dr. Edgardo J. F. Argibay

**IDENTIDAD ÉTNICA DE LA COMUNIDAD QUICHUAHABLANTE EN SANTIAGO DEL ESTERO: LENGUAS ABORÍGENES EN COMUNIDADES CRIOLLAS**

**89** Lic. Elinda Delgado

# ENRIQUE PICHON RIVIÈRE Y PAULO FREIRE. APRENDIZAJE, GRUPALIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

María del Huerto Ragonesi - mariluragonesi@gmail.com

Claudia Verónica Camacho - psicveronicacamacho@gmail.com

Guillermo Fernando Medina - guillernandomedina@gmail.com

Daniela Oliva - olivadaniela678@gmail.com

Alexis Maximiliano Paz - alexismaximilianopaz@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

## RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo principal proponer una lectura acerca de los puntos de encuentro entre el pensamiento de Paulo Freire (1921 – 1997) y la línea de trabajo de Enrique Pichon Rivièrè (1907 – 1977). Se exponen, en esta oportunidad, algunas reflexiones que convergen en ciertos aspectos a la vez que se analiza la pertinencia de estos pensadores en el contexto de avance de políticas neoliberales a nivel global. Si bien ambos autores no compartieron espacios ni trayectorias de formación, se puede afirmar que coinciden en aspectos atinentes a las concepciones de *sujeto, mundo y posibilidades de transformación dialécticas*, para el caso de Paulo Freire, dentro del subsistema educación, y para el caso de Pichon Rivièrè, dentro de las concepciones de salud. En esta ocasión se exponen algunos puntos de debate y reflexión en relación a determinados conceptos, con algunas referencias al contexto de pandemia. Se parte del reconocimiento de sus espacios específicos de reflexión y se articulan las nociones de sujeto, aprendizaje, praxis transformadora, dialogicidad y grupo. En esa línea argumental, se proponen los múltiples puntos de encuentro entre ambos pensamientos y modelos teóricos-prácticos. En ese marco se reconocen ciertas consideraciones sobre la transformación y el protagonismo social como instancias para hacer frente a las tendencias negadoras de los sujetos y sus necesidades.

*Palabras clave: aprendizaje, grupo, transformación*

## ABSTRACT

The main objective of this paper is to propose a reading about the meeting points between the thought of Paulo Freire (1921 - 1997) and the line of work of Enrique Pichon Rivièrè (1907 - 1977). Some reflections that converge in certain aspects are presented on this occasion, but at the same time the relevance of these thinkers is analyzed in the context of the advancement of neoliberal policies at a global level. Although both authors did not share spaces

or training trajectories, it can be affirmed that they coincide in aspects related to the conceptions of the subject, the world and the possibilities of dialectical transformation, in the case of Paulo Freire, within the education subsystem, and in the case of Pichon Rivièrè, within the conceptions of health. On this occasion, some points of debate and reflection are presented in relation to certain concepts with some references to the context of the pandemic. It starts from the recognition of its specific spaces for reflection and the notions of subject, learning, transformative praxis, dialogicity and group are articulated. In this line of argument, the multiple meeting points between both thoughts and theoretical-practical models are proposed. In this framework, certain considerations about transformation and social protagonism are recognized as instances to face the denying tendencies of the subjects and their needs.

*Keywords: learning, group, transformation.*

## RESUMO

O objetivo principal deste artigo é propor uma leitura sobre os pontos de encontro entre o pensamento de Paulo Freire (1921 - 1997) e a linha de trabalho de Enrique Pichon Rivièrè (1907 - 1977). Algumas reflexões que convergem em determinados aspectos são apresentadas nesta ocasião, mas ao mesmo tempo é analisada a relevância desses pensadores no contexto do avanço das políticas neoliberais em nível global. Embora ambos os autores não compartilhem espaços ou trajetórias de formação, pode-se afirmar que coincidem em aspectos relacionados às concepções de sujeito, de mundo e das possibilidades de transformação dialética, no caso de Paulo Freire, dentro do subsistema de educação, e no caso de Pichon Rivièrè, dentro das concepções de saúde. Nesta ocasião, são expostos alguns pontos de debate e reflexão em relação a determinados conceitos com algumas referências ao contexto da pandemia. Baseia-se no reconhecimento de seus espaços específicos de reflexão e articulam-se as noções de sujeito, aprendizagem, práxis transformadora, dialogicidade



e grupo. Nessa linha de argumentação, são propostos os múltiplos pontos de encontro entre pensamentos e modelos teórico-práticos. Nesse quadro, certas considerações sobre transformação e protagonismo social são reconhecidas como instâncias para enfrentar as tendências de negação dos sujeitos e suas necessidades.

*Palavra chave: aprendizagem, grupo, transformação*

## PRESENTACIÓN

La cátedra de Psicología Social de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT trabaja con la línea teórica de Enrique Pichon Rivière y, desde ese lugar, se acerca en este escrito un entramado de ideas que permiten revisar conceptos tanto de Pichon Rivière como de Paulo Freire en el contexto pandémico y post pandémico. La crisis de COVID 19, en escenarios ya fragmentados, requiere de la actualización de conceptos fundantes de las teorías que sostienen nuestras prácticas, habida cuenta de que las formas de subjetividad han sufrido el impacto del aislamiento, el miedo a la enfermedad y el terror de inexistencia (Quiroga, 1998). A fines de la década del setenta Foucault (2007) había expresado su preocupación por el advenimiento del neoliberalismo que cuestionaba las políticas del Estado Benefactor y propiciaba la intervención del mercado como regulador de las relaciones entre los sujetos, operando de esa manera una reducción de lo social a lo económico. La crisis sanitaria a nivel global estalla en un contexto de políticas de salud y de educación altamente precarizadas, con países que habían dejado preferentemente en manos del mercado la resolución de las necesidades de los sujetos.

En ese contexto se considera necesario revisitar las nociones fundantes de autores como Pichon Rivière (1907-1977) y Paulo Freire (1921-1977) buscando sus presencias actuales, la vigencia de sus ideas y la posibilidad de pensarlas en los diálogos pandémicos y post pandémicos dentro de los claustros académicos. Las reflexiones que se exponen en este trabajo reconocen diversos antecedentes, entre los más relevantes se destacan diferentes instancias de encuentro entre discípulos de Freire y de Pichon Rivière tanto en San Pablo, Brasil, como en Buenos Aires, entre los años 1985 y 1993, que buscaron articular el pensamiento de ambos autores. Se llegó a hablar de una Psicopedagogía de la Liberación, en el convencimiento de la posibilidad de una síntesis creativa de ambos (Freire y Quiroga, 2016). En esa línea de indagación se inscribe esta exposición.

### **Puntos de partida, sujeto y praxis transformadora.**

Una de las cuestiones a considerar es el lugar de emergencia del pensamiento de ambos autores. Para el caso de Pichon Rivière, psiquiatra, su punto de partida fue su preocupación por la enfermedad mental. Sus inicios en las instituciones terapéuticas lo pusieron en contacto con el dolor, la privación y el papel de la constelación vincular familiar en el proceso de enfermar. A partir de sus indagaciones, concluye que la enfermedad mental es un trastorno del aprendizaje y que la posibilidad de la cura está directamente relacionada con el restablecimiento de las posibilidades transformadoras de sí y de la realidad. Para el caso de Freire, su preocupación estuvo en desarrollar un

programa alfabetizador cuyos fundamentos estaban en el reconocimiento de la necesidad de la superación de una conciencia ingenua y la construcción de una conciencia crítica, transformadora de sí mismo y del mundo. En ese sentido, ambos pensadores sostienen que el conocimiento se construye en un proceso dialéctico pero que a la vez, posee dimensiones interpretativas que lo sitúan al sujeto como protagonista o no de su proceso vital. La coincidencia de ambos autores en este tema es clave: Freire habla de conciencia ingenua como una manera de entender el mundo como algo dado, cristalizado, donde la realidad es estática, está detenida en su desarrollo y se muestra ajena a la experiencia; Pichon Rivière entiende que la enfermedad es un emergente de una modalidad de interacción familiar que en ese momento es patogénica. Pichon Rivière afirma que el sujeto que enferma tiene una relación mítica, estereotipada, empobrecida con la realidad, a la que interpreta como rígida, inmodificable, y se ve a sí mismo como un sujeto despojado de sus posibilidades transformadoras.

Siguiendo en el análisis del pensamiento pichoniano, se entiende al aprendizaje como un proceso de salud y de adaptación activa a la realidad para transformarla y transformarse. Esta relación mutuamente transformante involucra un sujeto movido por su necesidad. La apropiación de la realidad y la posibilidad de aprenderla de una forma crítica representa un movimiento donde el sujeto desde una mirada des-ocultadora descubre y se descubre, pudiendo así conocer las causas sociales que determinan el destino y la satisfacción de sus necesidades dentro de ese contexto. En ese sentido, el aprendizaje para Pichon Rivière es una relación dialéctica, mutuamente transformante, entre sujeto y contexto y, desde ese punto, es un acto de salud mental ya que aprender es producir. La pasividad, la estereotipia de las respuestas, un ser-en-el-mundo acrítico es parte de la enfermedad mental; en ese aspecto, tanto Freire como Pichon Rivière reconocen la importancia fundante de las relaciones sociales para definir el lugar material y simbólico de los sujetos en el orden social.

En ambos autores la mirada des-ocultadora, crítica, develadora remite a un posicionamiento activo del sujeto, a un análisis y a un hacer comprometido con la realidad. Se habla de un sujeto protagonista en el proceso de conocimiento, sujeto de la praxis. El conocimiento es un proceso complejo, contradictorio, dialéctico y no lineal. En este proceso, se internalizan aspectos que operan como facilitadores pero también obstaculizadores en el proceso de conocimiento. Esta internalización de modelos de aprendizaje hegemónicos que naturalizan las relaciones de asimetría y sometimiento, las condiciones de privación y escasez, anulan la pregunta por las causas últimas de lo real y remiten al adaptacionismo, entendido como una conducta empobrecida, alienada frente a la realidad. (Quiroga, 1988).

Para Freire el proceso de aprender supone una transformación, un nuevo lenguaje, una nueva comprensión. Enseñar implica proponer caminos para que los educandos se aproximen a los objetos de conocimiento a partir de su propia curiosidad, caminos donde descubran los misterios del mundo a partir de la pregunta y el razonamiento crítico, donde tengan la posibilidad de asumir una postura de no sumisión frente a lo que se plantea y donde aprendan a pensar; es decir que el docente, más allá



de enseñar contenidos, enseña a pensar “correctamente”. Es un acto de concienciación, es un proceso de aprendizaje en el que el aprendiz es capaz de recrear o de rehacer lo enseñado. Es enfático en afirmar que enseñar no es transmitir conocimiento, sino que es el educando quien construye su conocimiento a partir de lo que el educador hace. Esto no resulta ser una tarea sencilla, pues implica un balance constante sobre sí mismo, realizar frecuentemente ejercicios metacognitivos para identificar las fragilidades e inconsistencias del actuar, y mirarse una y otra vez para identificar lo que el aprendiz requiere para alcanzar la construcción de explicaciones. Enseñar exige conciencia de incompletud, de inacabamiento.

Para Freire somos seres inconclusos y como tal debemos ser reconocidos y tratados. Ser inacabados nos sitúa en la esperanza, en la oportunidad de transformar y transformarse y sitúa al sujeto en la naturaleza de su diversidad. Para Pichon Rivière, el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen en relaciones vinculares sociales, a la vez es un ser abierto al mundo, producido y determinado socialmente, pero también sujeto de la praxis, sujeto de la acción sobre ese mundo; para Pichon Rivière el sujeto es proyecto, creación (Quiroga, 2014).

Para Freire la educación es un acto político, un acto ideológico y parte del trabajo del docente es reconocer la ideología imperante y a la forma en la que ésta se constituye en un velo que obstaculiza la visualización de la realidad y que hace “miopes” a los sujetos; un lugar donde se disfrazan y enmascaran las intenciones de ciertos grupos humanos. Desde ese punto de vista, la educación no puede ser neutral porque ningún acto humano lo es. La educación no puede ser aséptica a lo que pasa en el mundo, necesita tomar partido, establecer sus horizontes. La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como que-hacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación (Freire, 2011). Para Pichon Rivière, el aprendizaje y el conocimiento son temas políticos ya que nuestra constitución como sujetos cognoscentes está definida y determinada por el orden social, sus instituciones y organizaciones. El sujeto es un ser concreto, producido, no dado (Quiroga, 2014). Para Freire y para Pichón Rivière es posible alterar las dinámicas que se han establecido en la historia, generar un orden distinto que responda a las necesidades de todos y no a los intereses de pocos. Freire (2011) hace alusión a la tarea de pensar correctamente que, en esencia, es la base del pensamiento crítico en tanto “significa procurar describir y entender lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que observamos y analizamos”; también supone “descubrir la razón de ser de los hechos y profundizar en los conocimientos que la práctica nos da. No es un privilegio de algunos, sino un derecho que el pueblo tiene, en una sociedad revolucionaria”

### **Dialogicidad, grupo y aprendizaje**

Enseñar, y también aprender, exige disponibilidad para el diálogo, para el encuentro. Para Freire, el docente en su ser debe concebir la oportunidad de una apertura a los otros, reconocer que el otro tiene algo que decir que merece ser contado y ser tenido en cuenta. Se debe superar la enfermedad de la narración del docente, que fortalece la educa-

ción bancaria, memorista, repetitiva (Freire, 2017). En ese sentido cabe analizar el dispositivo grupal como instancia mediadora entre orden socio-histórico y subjetividad.

El protagonismo del sujeto, en tanto adaptación activa a la realidad, está ligado directamente al aprendizaje en tanto involucra el análisis de la relación del sujeto con el mundo, permite al sujeto operar sobre la realidad, generar transformaciones en el contexto en el que se encuentra, a la vez que se transforma a sí mismo. En este sentido, el concepto de aprendizaje - en tanto acto liberador- está ligado al criterio de salud mental, ya que involucra una relación dialéctica entre el sujeto y su medio, como se explicó más arriba. Tanto Paulo Freire como Pichon Rivière plantean que el conocimiento es un proceso social, no individual y el aprendizaje es un problema político. Para ambos, cada uno en su momento, la labor del educador aporta en la movilización del pensamiento de sus aprendices y los encamina a reconocer e identificar un abanico de posibilidades para resistir a la realidad condicionada y encontrar oportunidades para transformarla.

Es desde esta perspectiva que decidimos reflexionar nuestras prácticas en la cátedra Psicología Social en Ciencias de la Educación, sosteniendo estas concepciones que involucran un posicionamiento de oposición frente a modelos hegemónicos, que remiten a ideas de exitismo o pasividad como formas de expectativa social y de respuestas “idealizadas” desde el orden social.

Para poder profundizar nuestra reflexión sobre nuestra metodología debemos hacer referencia a otro concepto de la psicología social que es la forma de organización y trabajo dentro de nuestra cátedra: *los grupos*.

Siguiendo las propuestas de Paulo Freire, es necesario abordar la relación entre contexto concreto y contexto teórico. El grupo es, para la Psicología Social, el terreno ideal donde se encuentran, se entrelazan y se producen transformaciones, fruto de la red interaccional entre estos dos aspectos. Al respecto cabe mencionar lo siguiente:

Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores. (Freire, 2011)

En el grupo los sujetos se perciben mutuamente, ello posibilita aprendizajes a partir de lo que cada uno aporta al grupo. Se van gestando así, procesos de modificación en su mundo interno, procesos de aprendizaje. Es imprescindible que los integrantes, en este caso nuestros alumnos, relacionen los temas que vamos presentando con sus vivencias y en este caso, el contexto pandémico y post pandémico, a la vez que las comparten entre sí. Esta integración de lo conceptual y sus condiciones concretas de existencia posibilitan el aprendizaje no como una repetición sino como un acto creativo, original, que permite al alumno centrarse como portador de un saber a la vez que posibilita la pregunta por los modelos de aprendizaje con los cuales ha ido aprendiendo a aprender.

Así, el trabajo en grupos, teniendo en cuenta su característica de heterogéneos, eficaces y posibilitadores del proyecto, representa el escenario más fértil para el aprendizaje, refleja de manera evidente la condición social y



personal del acto de aprender. Los grupos son escenarios donde se configura la subjetividad y a la vez donde el sujeto desde su participación se incluye en el aprendizaje del otro, en dialogicidad, en un interjuego dialéctico.

El grupo representa un escenario de interacción e intercambio que posibilita un aprendizaje centrado en la tarea a partir del protagonismo, del compartir las experiencias e ideas de sus integrantes, sus vidas cotidianas, quienes a partir de abordar los obstáculos van generando un proceso dinámico. Este proceso involucra un compromiso con las necesidades propias y de los otros, trama relacional donde se van articulando diferentes vivencias relacionadas con el tema a aprender. Siguiendo las palabras de Paulo Freire “nadie lo ignora todo, nadie lo sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo”, y es en este marco de lo grupal donde esos saberes y esas preguntas aparecen y se entrelazan, donde van cobrando un sentido de proyecto que buscan superar las propuestas individualistas del escenario macrosocial. El proceso de aprendizaje involucra un proceso contradictorio donde lo previo debe ser desestructurado y nuevamente reestructurado, es posible, entonces, trabajar las diversas contradicciones que surgen como parte del proceso de aprendizaje y, a la vez, donde los integrantes se sostienen entre sí para poder abordarlas. El poner en común aspectos emocionales y cognitivos en relación a las diferentes ideas sobre lo que se aprende, en tanto intento de integración de lo nuevo desde una mirada personal y grupal produce movimientos de avances y retrocesos en la apropiación de la realidad, a la vez que la aborda, la integra y devuelve a los sujetos una mirada nueva y compleja de la realidad, producto de procesos creativos que nacen de la interacción.

Enseñar es mucho más que transferir o exponer un conocimiento (Freire, 2002). Con ello se expresa abiertamente la importancia que reviste la construcción de conocimiento en los procesos de liberación y de toma de conciencia de las condiciones de la realidad en cooperación con otros, nunca en solitario. Es a través de este conocimiento que los sujetos de una comunidad aprenden sobre los determinantes que los condicionan y las posibilidades de transformación que se visibilizan. Transitar de una curiosidad ingenua a una curiosidad metódica, de una curiosidad superficial a otra que cuestione lo obvio y cotidiano, pone al sujeto en un plano donde logra ampliar sus posibilidades comprensivas sobre el mundo y puede transformarlo.

## CIERRE

Esta ponencia concluye con la posibilidad de abrir otros debates en torno a las potencialidades de la perspectiva freireana y sus articulaciones con el pensamiento de Pichon Rivièrè en la formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación. El contexto pandémico y post pandémico le imprime urgencia al estudio de los procesos interaccionales, habida cuenta de las nuevas configuraciones que asumen los escenarios institucionales. En ese sentido, visitar las ideas de Freire y de Pichon Rivièrè contribuye a recuperar las posibilidades de encuentro y creación colectiva. Posteriores discusiones continuarán con la resignificación de nuestras prácticas educativas, siempre grupales, con el carácter político y el compromiso ético que ello encierra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011) *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y P. de Quiroga, A. (2016). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivièrè*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

P. de Quiroga, A. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

P. de Quiroga, A. (2014). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

# DESDE LA CURIOSIDAD HACIA EL ACTO DE INVESTIGAR: LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA. LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA TALLER SOBRE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

María del Huerto Ragonesi - mariluragonesi@gmail.com

María Sofía Gargiulo - profegargiulo@gmail.com

Eduardo Iglesias - profejiglesias@gmail.com

Alexis Maximiliano Paz - alexismaximilianopaz@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

## RESUMEN:

El presente trabajo tiene por objetivo principal exponer los itinerarios subyacentes del “hacer preguntas” dentro de la materia Taller sobre Problemáticas Educativas (en adelante Taller) de segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, Plan 2012, en consonancia con las propuestas de Paulo Freire y otros pedagogos críticos. Se busca reconstruir y revisar las diferentes miradas que asumió la asignatura en su desarrollo, en términos epistemológicos, metodológicos, políticos-educativos; contemplar los diversos cambios que se expresaron en diferentes modalidades del cursado y que se tradujeron en experiencias disímiles para los/as estudiantes.

Este “hacernos preguntas” se interpretó en dos dimensiones: una *epistemológica* y otra *metodológica* (Yuni y Urbano, 2016). La *dimensión epistemológica* se estructuró alrededor de nuestro objeto de conocimiento: la educación. La materia constantemente fue replanteándose ¿cómo abordar la educación?, ¿bajo qué premisas?, ¿cómo analizar la multidimensionalidad del hecho educativo en el contexto? Junto a esta dimensión epistemológica y unidas dialécticamente, se presenta la *dimensión metodológica*, que permitió aproximarnos a la educación como objeto de estudio desde diversas aristas, proponiendo múltiples abordajes prácticos -en acción- a dichos interrogantes. Estos planteamientos nos llevaban a buscar y elegir estrategias de aproximación a la realidad para hacer una lectura crítica.

Palabra clave: Taller; investigar; pregunta

## ABSTRACT

The main objective of this work is to expose the underlying itineraries of “asking questions” within the subject Workshop on Educational Problems (hereinafter Wor-

kshop) of the second year of the career of Educational Sciences of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNT, Plan 2012 in line with the proposals of Paulo Freire and other critical pedagogues. It seeks to reconstruct and revisit the different views that the subject assumed in its development, in epistemological, methodological, political-educational terms; and contemplate the various changes that were expressed in different modalities of the course and that translated into dissimilar experiences for the students.

This “asking questions” translated into two dimensions: one epistemological and the other methodological (Yuni and Urbano, 2016). The epistemological dimension was structured around our object of knowledge, education. The subject was constantly rethinking how to approach education? Under what premises? How to analyze the multidimensionality of the educational fact in the context? Together with this epistemological dimension, and dialectically united, the methodological dimension is presented, which allowed us to approach education as an object of study from different angles, proposing multiple practical approaches -in action- to these questions. These approaches led us to seek and choose strategies to approach reality in order to make a critical reading.

Keywords: Workshop; research; Question

## RESUMO:

O objetivo principal deste trabalho é expor os itinerários subjacentes de “fazer perguntas” dentro da disciplina Oficina de Problemas Educacionais (doravante Oficina) do segundo ano da carreira de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT, Plano 2012 em consonância com as propostas de Paulo Freire e outros pedagogos críticos. Busca reconstruir e visitar as diferentes visões que o sujeito assumiu em seu desenvolvimento, em termos epistemológicos, metodológicos, político-edu-



ccionais; e contemplar as diversas mudanças que se expressaram nas diferentes modalidades do curso e que se traduziram em experiências distintas para os alunos.

Esse “fazer perguntas” se traduziu em duas dimensões: uma epistemológica e outra metodológica (Yuni e Urbano, 2016). A dimensão epistemológica foi estruturada em torno do nosso objeto de conhecimento, a educação. O sujeito estava constantemente repensando como abordar a educação? Sob quais premissas? Como analisar a multidimensionalidade do fato educacional no contexto? Juntamente com essa dimensão epistemológica, e dialécticamente unida, apresenta-se a dimensão metodológica, que nos permitiu abordar a educação como objeto de estudo sob diferentes ângulos, propondo múltiplas abordagens práticas -em ação- a essas questões. Essas abordagens nos levaram a buscar e escolher estratégias de abordagem da realidade para fazer uma leitura crítica.

Palavras-chave: Oficina; pesquisar; Pergunta

## UN POCO DE LA HISTORIA DEL TALLER DE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

La materia que nos ocupa se inicia en el Plan 2012 pero reconoce antecedentes en el Plan '96 y en el Plan '93. Con el objetivo de que los estudiantes pudieran iniciar un proceso de articulación horizontal de contenidos aprendidos, se elaboró una propuesta de trabajo de integración alrededor de ciertos recortes de la realidad educativa en el contexto macrosocial. Como resultado de esas discusiones, en el Plan '93, dichos espacios de integración fueron dos: *Talleres Integradores I*, que se ubicaba en primer año de la carrera y *Talleres Integradores II*, en segundo. Para el Plan '96, cambia de nombre y pasa a llamarse Taller Integrador I, que se ubica en primer año; posteriormente estaba Taller Integrador II en segundo año y Taller Integrador III, en tercero, en una sucesión de propuestas de articulación de contenidos horizontal y vertical a lo largo de todo el cursado del Ciclo Básico. En cada uno de los casos el dictado de cada espacio era una tarea conjunta entre los docentes, de cada año, que pertenecían a la carrera. La evaluación tomaba la modalidad de coloquio final, que podía asumir diferentes formas expresivas.

El objeto de estudio del Taller ha mutado a lo largo de los años. Esto pone en evidencia que, en lo referente a la dimensión epistemológica, la materia redefinió en varias ocasiones su objeto de indagación. Esto también respondía a la lectura de la realidad social y educativa que iba emergiendo en diferentes contextos históricos. En un primer momento el objetivo era instrumental: pretendía superar la fragmentación de contenidos en un Plan que tenía una alta carga de materias de Formación General en el primer año, algunas compartidas con otras carreras, lo cual no permitía visibilizar con claridad el objeto de estudio de la Pedagogía. El cursado de primer año ofrecía serias dificultades dada la masividad de las materias del tronco común de la Facultad y la escasa relación temática entre las asignaturas. Es por ello que se llamaba Taller Integrador y no tenía una temática específica y definida como contenido a desarrollar, o en todo caso, el contenido era la inte-

gración. Es decir, estaba centrada en revisar los contenidos cursados y en ese sentido tenía un fuerte carácter procedimental. La integración se hacía a partir de los contenidos propios de la carrera de Ciencias de la Educación del 1er año (Introducción a la educación, Antropología sociocultural, Historia de la educación argentina, Introducción a la Psicología; Introducción a la Filosofía; y Sociología). Se puede decir, entonces, que *Talleres Integradores I* era una instancia de articulación de los contenidos de 1er año. La promoción de la asignatura se alcanzaba con un trabajo monográfico grupal, lo que contribuía a fortalecer los vínculos entre los estudiantes.

En el Plan '96 el espacio curricular cambió de denominación y de sentido. Podemos decir que tanto la dimensión epistemológica como la dimensión metodológica se redefinieron al interior de la materia. Si bien siguió siendo una asignatura de carácter instrumental, sin dotación de personal propio y que se nutría y organizaba a partir de las materias de primer año, comenzaron a plantearse como objetos de estudio problemáticas educativas con mayor nivel de profundidad (dimensión epistemológica) que requieren una instrumentación más específica en relación a la investigación educativa (dimensión metodológica). Con el Plan '96 se inició una instancia de presencia y observación de las prácticas en las instituciones educativas con la modalidad de trabajo de campo, que se llevó a cabo siempre en grupos. Tenía el objetivo de analizar ese recorte de la realidad educativa con los contenidos de primer año.

En esta etapa *Taller* hace un cambio en la concepción y selección de los contenidos. Se privilegió la práctica y la observación como camino hacia la reflexión sobre la práctica con los contenidos aprendidos en una dialéctica de construcción de conocimiento y puso énfasis en problemáticas educativas que requerían de una mirada integradora para ser comprendidas.

## INTRODUCIÉNDONOS AL MUNDO DE LAS PREGUNTAS

El acto de investigar/ leer, desde la perspectiva de Paulo Freire, es considerado como un acto de reflexión crítica y transformadora sobre las condiciones concretas de existencia de los sujetos atravesados por la inquietud, la curiosidad y la búsqueda constante de sentido en el acontecer del contexto, plagado de experiencias, palabras y preguntas. Diferentes interrogantes fueron guiando nuestra tarea docente en *Taller*. Desafiados por la necesidad de analizar el contexto socio-histórico y educativo en particular, fuimos planteándonos: ¿cuáles eran las formas más pertinentes de aproximación a la realidad para nuestros/as alumnos/as?, ¿qué estrategias metodológicas adoptaríamos para que los/las estudiantes puedan articular, reflexionar sobre sus experiencias educativas y lo aprendido en la carrera? ¿Cómo poner en palabras lo aprendido durante el cursado en términos de proceso?

Desde sus inicios, en el año 1993, hasta el presente, nuestra materia se estructuró a partir del ingreso procesual de los/las estudiantes a una experiencia educativa -en instituciones o fuera de ellas- mediante la observación, las entrevistas a diferentes actores educativos y la elaboración posterior de un informe final integrador con la modalidad

de un ensayo, que les permitiese articular lo vivido y reflexionado en clase con lo aprendido en el resto de su carrera.

Estos informes o trabajos finales que constituyeron y constituyen la posibilidad de promoción de la materia, tienen por objetivo último y fundamental hacer intentos de comprensión y ensayar un sinfín de preguntas que les permitan a nuestros/as estudiantes problematizar sobre las experiencias vividas. Comprendemos el acto de generar preguntas no como “un juego intelectualoide” (Freire y Faundez, 2014) sino como un hecho dialéctico de descubrir en los sujetos una relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra, acción y reflexión. La construcción de la conciencia crítica, la concienciación, suponía entonces la posibilidad de habilitar preguntas, cuestiones, dudas acerca de lo que parece obvio, pero que es el producto de una construcción social e histórica.

El Taller nos posibilitó abordar la generación de la pregunta como principio constructor de conocimiento, a través de la relación conceptual y vivencial de cada estudiante con su grupo de trabajo y con diversas realidades educativas. Las instancias grupales para el trabajo de campo y las entrevistas suponía un trabajo de acompañamiento individualizado de parte de los docentes a cargo de la materia, tarea que permitía trabajar lo conceptual y lo actitudinal.

## EL ACTO DE PREGUNTAR Y LA CURIOSIDAD

Esta reconstrucción de la historia del Taller, nos permite revisar también el itinerario de preguntas que recorrimos junto a nuestros estudiantes. ¿Quién pregunta?, ¿a qué preguntas responde el hecho educativo?, ¿qué es la educación? pregunta que abre a lo complejo del pensar pedagógico y que se manifiesta como un portal a un campo plagado de formas y de matices para darle respuestas. En ese sentido, el Taller es hoy una asignatura que tiene un carácter iniciático, inaugural, ya que es la primera materia que inicia la formación de investigadores en educación. Los contenidos son actualmente una propuesta de formación en investigación educativa.

A partir de estos y otros interrogantes múltiples, fuimos pensando el quehacer educativo, junto a los/as alumnos/as, tomando a la pregunta como punto de partida, no solo para responder y llegar a una única conceptualización, sino para permitirnos cuestionar y problematizar la educación. En ese sentido, tomamos las ideas de Freire y Faundez (2014), ellos conceptualizan la *castración de la curiosidad*, y para superarla nos permitimos adoptar una actitud de extrañamiento, de problematización, desnaturalización. Propusimos que nuestros estudiantes se animen al asombro, ejercitando constantemente la pedagogía de la pregunta. El acto peculiar de preguntar es, contradictoriamente, un acto de conocimiento en la búsqueda de las explicaciones del mundo en el cual estamos inmersos. Es menester pensar hoy que nuestras aulas universitarias deben estar estructuradas epistemológicamente y políticamente alrededor de esta pedagogía de hacer preguntas y dejar de lado el enseñar únicamente las respuestas, porque acentuar en esto último es acentuar la mirada en la cancelación de la curiosidad del propio sujeto en el pleno devenir social y

subjetivo.

Desde el corpus intelectual de Paulo Freire ponemos en evidencia este acto necesario de poder construir la pregunta desde nuestras prácticas y permitirnos “(...) vivir la pregunta, vivir la indignación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes.” (Freire y Faundez, 2014, p. 72)

En el cursado de ésta materia pretendemos poner al estudiante en la posibilidad y a la vez en el desafío de preguntar, entendida la pregunta como un acto de construcción de actitud participativa y dialogal con el docente y con los demás estudiantes. La experiencia de la escolarización que traen los jóvenes suele estar organizada alrededor de exposiciones unidireccionales, más o menos dialogadas, donde no se promueve la pregunta.

Siguiendo a Freire se afirma que hay una tendencia de cancelación de la curiosidad en el sistema educativo; Quiroga (1997) diría que hay una intolerancia al emergente, a lo que rompe la repetición y lo esperado. En el sistema educativo hay una fuerte tendencia a la homogeneización, proceso que forma parte de la alienación del ser auténtico. La experiencia de Taller pretende subvertir ese proceso, busca incorporar la pregunta como una actitud que dé lugar a la generación de conocimiento. En ese sentido, la pregunta que se busca desarrollar no es un recurso metodológico, sino una parte de la formación de la actitud crítica frente a la realidad y a la investigación acerca de la misma. La pregunta desde esta perspectiva toma otra dimensión, la de ser una indagación que inaugure otra forma de ver la realidad, y sobre todo, la realidad cotidiana de los hechos educativos alejándose de burocratizar los interrogantes en las instituciones que privilegian las formas de evaluación estandarizadas desde cortes tecnocráticos

## CIERRE

Para concluir, entendemos a la pregunta como una acción del arte de la reflexión pedagógica, la cual nos permite preguntarnos para indagar el mundo. Nos apropiamos del acto de preguntar desde una mirada crítica, y no desde el intelectualismo estéril de ciertos academicismos, ello supone una forma de transformación de la realidad. Insistimos en la necesidad de la autoría de la pregunta, en la posibilidad de preguntar como un acto de libertad pero también de una libertad condicionada por lo dominante.

Proponer un espacio donde se privilegie la pregunta forma parte de esta tarea que es formar el rol o perfil de investigador que pretende el Taller, posibilitando identificar a las preguntas no como enunciados aislados o como interrogantes de por sí “iluminadoras”, sino que deben también deconstruirse en dialogicidad permanente, para ver en qué medida son preguntas develadoras del orden socio-histórico existente y en qué medida son preguntas cuyas respuestas requieren desarrollo y análisis que permitan prospectivas transformadoras y no simplemente datos de una realidad fragmentada y pseudo neutral, permitiéndole al sujeto identificarse política y vitalmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pre-*



gunta. *Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.

Quiroga, A. P. (1997). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso del conocimiento*. Ediciones Cinco.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2016). El conocimiento científico. En J. A. Yuni, & C. A. Urbano, *Técnicas para investigar 1: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (págs. 23-36). Córdoba: Brujas.

# VISIBILIZAR PARA POTENCIAR TRAYECTORIAS, EN EL NIVEL INICIAL, A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL

Cecilia Isabel Marozzi - María Josefina Muratore

Escuela para la Innovación Educativa - Universidad Nacional de Santiago del Estero

## RESUMEN:

El presente artículo describe y analiza, a la luz de diversos marcos teóricos, la experiencia del acompañamiento tutorial que ha sido llevada a cabo, hace ya algunos años, por las autoras. El mismo se diseñó en el año 1998 por el equipo docente del jardín de Infantes N° 15, dependiente de la municipalidad de la Ciudad Capital de Santiago del Estero y surge por inquietud de un grupo de docentes, con el propósito de acompañar y apoyar a los alumnos que no avanzan en sus aprendizajes. El desafío consistía en provocar un impacto en sus trayectorias para que puedan imaginar un futuro distinto, ampliando el tamaño de la operación pedagógica y el horizonte de oportunidades.

Cabe destacar que esta experiencia, lejos de la elaboración y producción de juicios condenatorios, etiquetamientos o rotulaciones, busca generar estrategias que posibiliten apoyar y sostener las trayectorias de los alumnos a partir de un trabajo sostenido institucionalmente y articulado con las familias. El acompañamiento tutorial es una práctica evaluada con un impacto positivo que confronta los discursos individualizantes y autoresponsabilizadores que culpan al alumno de su propio fracaso escolar, con la importancia de la acción docente para lograr la igualdad de oportunidades.

Palabras Claves: Individualización. Acompañamiento. Trayectorias educativas.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de acompañamiento tutorial se originó en el año 1998 en el jardín de Infantes Municipal N° 15 de la Ciudad Capital de Santiago del Estero. La idea surge a partir de que las docentes de 3° ciclo (sala de 5), observaron que un grupo de niños no avanzaba en sus aprendizajes o lo hacía de manera lenta. Esto les generaba incertidumbre y preocupación acerca del futuro de estos niños en su escolaridad posterior.

En el Servicio Educativo Municipal, se encuentran institucionalizados mecanismos de evaluación al inicio del ciclo lectivo: en marzo, para conocer el punto de partida de cada niño y de esta manera diseñar propuestas de enseñanza acordes a las necesidades individuales y de grupo; en agosto, la evaluación de proceso para identificar los logros adquiridos o no, y tomar decisiones para ajustar

el proceso de enseñanza; y la evaluación final en noviembre, para acreditar los conocimientos adquiridos por el niño a lo largo de todo el proceso. Una vez finalizada la evaluación de proceso, se toman decisiones en relación a los ajustes que sean necesarios para continuar el proceso de enseñanza y se diseñan acciones de acompañamiento para aquellos niños que no registran avances significativos en sus aprendizajes.

Por un lado, se considera fundamental trabajar con las familias, pues son ellas quienes acompañarán a los niños a lo largo de toda su trayectoria escolar. Se los invita a reuniones con la docente y el directivo, buscando crear una verdadera corresponsabilidad y concientizarlos acerca de la importancia de una asistencia regular del niño al jardín. Se realizan talleres donde se les brindan herramientas y pautas para el apoyo al niño, se producen materiales didácticos con elementos descartables y se les enseña a hacer uso de los mismos para que, a través del juego, apoyen a sus hijos. Por otro lado, de manera más sistemática, la docente de sala planifica propuestas poniendo foco en las dificultades detectadas, involucrando también a los docentes de áreas especiales y celadoras o pares más expertos para acompañar y apoyar individualmente a los niños en distintos momentos de la dinámica escolar, sin que esto implique que el niño abandone el grupo total.

Las acciones del acompañamiento tutorial se sustentan en los aportes de la teoría de Vigotsky a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo*, entendida como el nivel en el que se centra la acción docente para que el niño, iniciando desde su desarrollo real, pueda llegar a alcanzar (con ayuda o el estímulo de otros) su desarrollo potencial. Teniendo en cuenta esta teoría, Jerome Brunner elabora el concepto de *andamiaje*, planteando que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño. Entonces, lo que el adulto ofrece es sólo ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el niño. Es una ayuda sin la cual es difícil que se produzca la aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos escolares. Estas ayudas (andamios) son necesarias y de carácter transitorio ya que, a medida se van alcanzando las metas, el andamio se va quitando y se arma otro a nivel superior siempre que sea necesario.

Esta experiencia se pudo evaluar con excelentes resultados por los siguientes efectos:



\*Equipos docentes repensaron sus propuestas de enseñanza instalando una práctica reflexiva.

\* Padres se comprometieron en el acompañamiento de sus hijos y tomaron conciencia de la importancia de una asistencia continua.

\* Alumnos fortalecidos en su confianza y autoestima y una evaluación final con un mayor progreso en el desarrollo de sus capacidades en función de la evaluación en proceso.

A partir de estos resultados se socializó la experiencia con los equipos directivos de todas las instituciones educativas del Servicio Educativo Municipal y se llegó a implementar en las mismas, como una estrategia que tiende a fortalecer las trayectorias escolares de aquellos alumnos cuya evolución no es la esperada, y a partir de la cual se pretende garantizar equidad en el logro de las capacidades y competencias planteadas para el nivel. Entendiendo que equidad no es solo inclusión, sino también garantizar a todos los alumnos el acceso al conocimiento y el aprendizaje, ofreciendo a cada uno lo que necesita. Es necesario aclarar que al hacerse macro la experiencia perdió el sentido en algunos casos, produciendo etiquetamientos y efectos contrarios a los esperados, lo que generó la necesidad de repensar las concepciones docentes y culturas institucionales, desencadenando diversas capacitaciones a nivel sistema con el propósito de sostener la importancia de asegurar la justicia educativa.

## ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Analizar esta experiencia nos lleva ineludiblemente a pensar en el concepto de trayectorias educativas, el cual hace referencia al camino que recorren los alumnos en su escolarización. Las mismas suponen ciertas características comunes, homogéneas y lineales, ya que se presume que los alumnos ingresan a la escuela a la misma edad, pasan de grado año a año y culminan en un determinado lapso de tiempo. Esto es lo que se denomina trayectorias teóricas. Sin embargo, la realidad escolar muestra que los modos en que los niños y niñas transitan su escolarización son heterogéneos, variables y contingentes: a estas se las denomina *trayectorias reales o no encauzadas*, en contraposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

Terigi (2010) plantea que no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema, tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como un problema. Sin embargo, lo que sí es novedad es que se ha dejado de categorizar como un problema individual, para entenderlo como algo que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. Es así que el acompañamiento tutorial cobra sentido como una estrategia para sostener y potenciar las trayectorias, reconociendo el importante rol de los docentes como constructores de subjetividad y la gran responsabilidad que les cabe en ese sentido.

Analizar y reflexionar esta experiencia a la luz de los marcos teóricos actuales lleva a pensar varias cuestiones tales como: considerar al niño como sujeto de derecho, más allá

de su condición social y a los adultos, padres y docentes, como garantes del efectivo ejercicio de esos derechos. Implica también volver a pensar en la igualdad, entendiendo que la misma no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita. Si bien las condiciones materiales en las que viven los alumnos son desiguales, es preciso comprender, que todos los alumnos son iguales en cuanto a su capacidad para aprender.

Es por ello que la clave del éxito de esta experiencia está en que los docentes asuman la responsabilidad de ofrecer propuestas de enseñanza que abran horizontes de posibilidades a todos sus alumnos, sin importar su origen ni su capital cultural heredado; de trabajar con ellos y con sus familias y mostrarles que pueden.

El docente es un actor clave en la producción de la autoestima, puesto que el alumno se percibe a sí mismo y se valora a partir de su mirada. Es así que el vínculo que el docente construye con el alumno es la base para generar confianza en ellos, en sus posibilidades y capacidades para aprender. En este sentido, Kaplan (2008) expresa: "los destinos sociales, si bien están prefijados, pueden cambiarse a lo largo del devenir. El trato con otras personas produce en el individuo ideas (...) y rasgos del carácter que constituyen su ser más personal, su verdadero yo" (p.238)

La perspectiva socioeducativa crítica valora el poder del conocimiento que tienen los docentes sobre el mundo de los alumnos para generar las condiciones que posibiliten una subversión cognitiva que confronte el conocimiento de sentido común, el cual opera para mantener un status quo. Ese conocimiento de sentido común, que estructura y direcciona los comportamientos de un grupo social se denomina *habitus*, el mismo tiende a reproducir las mismas condiciones de su propia producción.

El docente construye un conocimiento de sus alumnos a partir de las entrevistas iniciales que realiza a los padres, donde obtiene datos acerca de cómo está constituida su familia, dónde y con quien vive, cuáles son sus necesidades, cuál es la realidad del contexto en el que viven, etc; y del trabajo en el aula, que sabe, cómo aprende mejor, cuáles son sus habilidades, etc.

Estos conocimientos le sirven al docente no solo para poder comprenderlos y evitar juicios condenatorios, sino para pensar y diseñar propuestas de enseñanza y de acompañamiento tutorial que los inviten a aprender, a descubrir, que los estimulen y potencien en el desarrollo de sus capacidades.

Un argumento inadmisibles en boca de docentes es el justificar el bajo nivel intelectual de los alumnos, la elaboración de propuestas pedagógicas pobres, que redundan en lo obvio y conocido por el niño; pues no deberían naturalizar las desigualdades y allí donde las condiciones son más adversas, es donde, sin dudas, hay que redoblar la apuesta y esfuerzos para lograr sus propósitos. Bajo esta convicción el acompañamiento tutorial es la oportunidad para ampliar el tamaño de la operación pedagógica.

Es por ello que una fortaleza de esta experiencia radica en el trabajo articulado con la familia, buscando generar el compromiso de los padres en el acompañamiento de sus hijos, apostando y dándoles confianza en las posibilidades que ese acompañamiento les ofrece a sus niños y enseñándoles cómo, lo cual constituye un aspecto fundamental si se tiene en cuenta que la institución en la que se



desarrolla la experiencia es solo de nivel inicial y los alumnos al egresar tendrán que ir a otra escuela y serán ellos, los padres, quienes los acompañaran a lo largo de toda su trayectoria escolar.

## **CONCLUSIÓN:**

El acompañamiento tutorial, desde una perspectiva sociológica, sostiene que las capacidades y trayectorias individuales de los alumnos no son innatas ni están prefijadas, no existe el gen del éxito o del fracaso. Las trayectorias escolares poseen un doble aspecto: por un lado están atravesadas por condicionantes sociales (no elegidos por los sujetos) y por otro lado, expresan las expectativas que los sujetos van construyendo. Es en este último aspecto donde debe influir la acción educativa, en donde “la mirada del docente” debe aportar a desarrollar “la autoestima escolar”, a generar confianza en las posibilidades de sus alumnos, pues ellos, al verse en la mirada del docente, se construyen así mismos.

Es así que la escuela, a pesar de todos los cuestionamientos, críticas y demandas que pesan actualmente sobre ella, sigue siendo ese lugar de cobijo, contención y esperanza. Mientras existan docentes capaces de cuestionar sus propias prácticas, será también ese lugar en donde se generen y ofrezcan oportunidades a todos los alumnos de acceder a otros horizontes posibles, de futuros promisorios, sin importar los orígenes.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Kaplan, Carina V (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Ed. Colihue. Buenos Aires.

Kaplan, Carina V. (2013). *El miedo a morir Joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana*. En Kaplan, C. Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires

Terigi, F. (2010). *Conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”*



# LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE UN PARADIGMA B-LEARNING

Maximiliano Celmo David Budán <sup>\*,1,2,3</sup>

Melisa Gisselle Escañuela Gonzalez <sup>1</sup>

## RESUMEN:

Los nuevos escenarios educativos plantean adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el trabajo en colaboración, el desarrollo de competencias y de competencias comunicativas para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, el mercado laboral y las dinámicas sociales imperantes. En este sentido, cada una de las instancias de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben rediseñarse en base a un nuevo paradigma que haga posible una óptima experiencia. Entre los emergentes paradigmas que tienen como base el uso de las TICs nos encontramos con el denominado Blended Learning (B-Learning), el cual podría definirse como la combinación entre la enseñanza presencial y la no presencial a través de la tecnología. En particular, en este trabajo, discutiremos las etapas esenciales del proceso de enseñanza en este nuevo paradigma dentro de las ciencias básicas que integran la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información (LSI). Principalmente, nos centraremos en el proceso de motivación que los docentes deben fortalecer para demostrar cómo los contenidos presentados en la asignatura Lógica de LSI juegan un papel crucial en su desempeño profesional.

Palabras Claves: Enseñanza, Aprendizaje, TICs.

## INTRODUCCIÓN

La educación está experimentando, desde hace algún tiempo, una serie de transformaciones. A pesar de los cambios en el campo educativo, conocer y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para crear una efectiva acción pedagógica. Así, para construir un aprendizaje significativo en los estudiantes, los docentes debemos dar respuesta a tres cuestiones claves: ¿Quién aprende? ¿Qué necesita aprender? ¿Cómo aprende? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje nos ayudará a responder y actuar ante estos retos educativos. En especial, en este trabajo, abordaremos el qué y para

qué necesitan los alumnos un determinado contenido, en un específico contexto profesional, haciendo hincapié en la motivación por detrás del mismo.

En primera instancia, daremos una breve definición de los mencionados procesos dentro del dominio de la Educación. Según Fenstermacher en (Fenstermacher, 1989), los procesos enseñanza-aprendizaje se definen como:

**Enseñanza:** En éste proceso la tarea más importante del docente es acompañar el aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe ser vista como el resultado de una relación personal del docente con el estudiante. El docente debe tomar en cuenta el contenido, la aplicación de técnicas y estrategias didácticas para enseñar a aprender y la formación de valores en el estudiante.

**Aprendizaje:** El pensamiento es la base en la que se asienta el aprendizaje, es la manera de manifestarse la inteligencia. La inteligencia desarrolla una estructura y un funcionamiento, ese mismo funcionamiento va modificando la estructura. La construcción se hace mediante la interacción del organismo con el medio ambiente.

El aprendizaje y la enseñanza son procesos que se dan continuamente en la vida de todo ser humano, por eso no podemos hablar de uno sin hablar del otro. Ambos procesos se reúnen en torno a un eje central, el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los estructura en una unidad de sentido. El proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por cuatro elementos: el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales (características de la escuela/aula). Cada uno de estos elementos influye en mayor o menor grado, dependiendo de la forma que se relacionan en un determinado contexto.

A continuación analizaremos cómo el proceso de enseñanza se lleva adelante en un entorno híbrido, en donde la presencialidad y la virtualidad juegan un papel conjunto en virtud de una adecuada práctica docente profesional y una correcta experiencia de aprendizaje por parte del alumno.

### El paradigma B-Learning dentro de la educación

La tecnología es una aliada muy importante para la educación, pero la base fundamental es una propuesta de bue-

\* Autor Responsable e-mail: {mbudan, meliesca}@unse.edu.ar

<sup>1</sup> Departamento de Matemática, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, Universidad Nacional de Santiago del Estero (FCEyT-UNSE).

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones en Informática y Sistemas de Información, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, Universidad Nacional de Santiago del Estero (IISI-FCEyT-UNSE).

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).



na enseñanza (Anijovich y Mora, 2010). La buena enseñanza, es un proceso guiado, social y comunicativo. Su esencia consiste en la creación de un conocimiento compartido y la participación activa de los estudiantes como aprendices en los discursos disciplinares. Dada las demandas de una sociedad con un nivel de alfabetización tecnológica alto, las TICs son las herramientas pedagógicas que lograron colaborar positivamente para desarrollar un adecuado proceso de enseñanza y hacer que los mismos puedan ser trasladados parcial o totalmente a la virtualidad con éxito. Principalmente, es interesante el cambio de rol asociados a los alumnos, donde se convirtieron en sujetos claves, activos y participativos, que crean sus propios conocimientos en torno a un determinado contenido y a un conjunto de competencias, con un profesor presente, pero con el objetivo de guiar y mediar ideas en una comunicación colectiva activa.

Claramente, como es posible apreciar, y trayendo a colación lo argumentado por Anijovich y Mora en (2010), el uso de las TICs trae consigo un cambio drástico en la manera en cómo se planifica y ejecuta una secuencia didáctica, y así un rediseño o reingeniería del proceso de enseñanza. En este sentido, un paradigma que tiene características muy destacables, combinando las ventajas de la presencialidad con las de la virtualidad en un ambiente híbrido, es el que se conoce como B-Learning (Sein Echaluze, 2015; Belmonte, 2019). Éste paradigma busca incrementos significativos en la relación entre enseñar y aprender haciendo el proceso educativo más activo y centrado en el estudiante, es decir, el objetivo es mover al estudiante de un papel más pasivo a otro más activo. Las principales características de este método de formación son las siguientes: Formación flexible a la vez que personal y cálida (El alumno gana mayor libertad en cuanto a la hora y la forma que estudia); Discusión de casos prácticos en grupo; Conferencias de expertos (Las clases en línea y videoconferencias pueden ser dadas además de por los profesores, por expertos y especialistas en los temas); Tutorías personales; Diversidad en cuanto a técnicas y metodologías de enseñanza; y Permite resolver problemas desde diferentes enfoques.

Como mencionamos anteriormente, en este documento nos enfocaremos principalmente en el proceso de motivación de los contenidos perteneciente a la asignatura Lógica de LSI, tomando como principal eje su campo profesional. En este sentido, analizaremos la importancia de este proceso, y como el mismo se ve enriquecido dentro de un paradigma híbrido. Especialmente, nos referiremos a un modelo de B-Learning basado en la capacidad o competencias; éste modelo combina una variedad de eventos de aprendizaje con el apoyo de tutorías, con el propósito de facilitar la transmisión del conocimiento y desarrollar competencias para el mejor desempeño.

### **La motivación y su papel dentro del proceso de enseñanza**

A pesar de que las matemáticas, y en especial la Lógica, están presentes en la mayoría de las actividades de la vida y se reconoce socialmente que es necesario un conocimiento básico de las mismas para desenvolverse con eficacia en las situaciones cotidianas, esta materia no goza de gran popularidad entre los estudiantes, muchos las asumen como un mal necesario y las enfrentan con gran anti-

patía. Pocos son los estudiantes que se apasionan con los modelos abstractos y los mecanismos de razonamiento. Este panorama complica la enseñanza de las matemáticas ya que uno de los elementos fundamentales para conseguir el aprendizaje es la motivación, que puede definirse como una fuerza que moviliza al ser humano hacia determinadas metas.

La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Con relación al aprendizaje, se habla de una motivación innata del ser humano por acceder a nuevos conocimientos que le permitan comprender su entorno. Un alumno se siente motivado cuando puede responder autónomamente ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Según Echeverría et al. en (Echeverría et al., 2009) la motivación es un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos y emocionales que dirigen y orientan la acción hacia un objetivo. A lo que agregan que el comportamiento motivado siempre está orientado hacia una meta, objetivo, finalidad o propósito. Cuando un estudiante se dirige a la búsqueda de una competencia, además de querer tareas con sentido y proyección. Este razonamiento es que muchas veces nuestros estudiantes quieren aprender una materia, aunque no les resulte interesante, si les demostramos que tiene relevancia para su futura práctica profesional.

En una línea que enfoca la práctica docente Pozo et al. en (Pozo et al., 1998) cita a Claxton (1984) para plantear que “motivar es cambiar las prioridades de una persona y sus actitudes ante el aprendizaje”. El mismo autor hace referencia a la motivación extrínseca: cuando el interés por estudiar es externo al propio conocimiento y cuyos resultados dependen de premios y castigos (por ejemplo: las calificaciones en exámenes parciales y/o finales) y si lo que aprende no es percibido por el estudiante como algo de interés o significativo, ese aprendizaje será poco eficaz. Por el contrario, cuando la verdadera motivación es acercarse al mundo, indagando su estructura y naturaleza, hacerse preguntas y buscar las propias respuestas, el valor de aprender es intrínseco a lo que se aprende y el estudiante se esfuerza en comprender lo que estudia y darle significado. Estos aportes teóricos, nos interpelan para pensar de qué modo los docentes podemos actuar para operar sobre el deseo del estudiante.

Principalmente, desde las mencionadas cátedras, se propone motivar a sus alumnos haciendo énfasis en la relación que tiene la asignatura con futuras etapas de la carrera y cómo la misma es de gran importancia en su práctica profesional. En especial, se relaciona la asignatura con la Inteligencia Artificial, el cual es de gran interés para los jóvenes, puesto que en ello ven la aplicación de las teorías lógicas sobre sistemas inteligentes que brinda soluciones de manera automática a las necesidades de la sociedad. En este sentido, las TICs, forman un entorno propicio para encarar la motivación de los alumnos brindando entornos de simulación (sistemas de programación visuales que permiten ver y crear sistemas inteligentes fácilmente) y medios interactivos (pruebas de sistemas inteligentes) y visuales (videos educativos de como la IA afecta a la vida cotidiana). De esta manera, los alumnos pueden tener un acercamiento más intuitivo y prematuro a la tecnología y a su aplicación en su vida profesional. Así, llegar a los alumnos e impulsar el aprendizaje de la Lógica dentro de la carrera

de Licenciatura en Sistemas de Información se torna una tarea con una experiencia más efectiva y beneficiosa para todos.

España: Ediciones Morata. Revista de Psicología, 2019, vol. 8, no 15, p. 123-127.

## CONCLUSIÓN

En este trabajo destacamos la importancia teórica- práctica y social de la motivación como factor que influye en el contexto del proceso de enseñanza. Especialmente en las carreras de Ciencias Formales. Una actitud emocional positiva, conocimiento profundo y bien orientado de la carrera que se estudia, y un adecuado desarrollo de la motivación profesional durante el proceso de enseñanza por parte de los profesores, contribuirá a la elevación del rendimiento académico. Por lo tanto, queremos enfatizar que dentro de los aspectos fundamentales de dicho proceso que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentran la motivación por la carrera, los métodos y medios de enseñanza y la preparación pedagógica de sus docentes. En este sentido y destacando las cátedras de Lógica dentro de la Carrera de LSI, analizamos como las TICs pueden colaborar para alcanzar estos objetivos, incorporando las herramientas que permiten a los alumnos aplicar o visualizar la aplicación de los conocimientos formales en aplicaciones inteligentes que brindan soluciones a problemas del ser humano. Motivo por el cual, pueden palpar tareas relacionadas a sus propias prácticas profesionales.

## REFERENCIAS

(Fenstermacher, 1989) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós. Fenstermacher Gary D. Capítulo 3 "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza"

(Anijovich y Mora, 2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (1ª edición, 1ª reimpresión)* (pp. 101-105). Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. . Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

(Sein Echaluce, et al., 2015). *Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento*. Sein Echaluce, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & García Peñalvo, F. J. 2015.

(Belmonte et al., 2019). *Consideraciones sobre el b-learning en el proceso de enseñanza y aprendizaje/considerations on b-learning in the teaching and learning process*. BELMONTE, Jesús López; SÁNCHEZ, Santiago Pozo; GUERRERO, Antonio José Moreno. Universidad&Ciencia, 2019, vol. 8, no 2, p. 24-39.

(Pozo et al., 1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. MUNICIO, Juan Ignacio Pozo; POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. Ediciones Morata, 1998.

(Pérez Echeverría et al., 2009) *Psicología del aprendizaje: La formación en competencias*. MEDINA, María de las Mercedes Doria. Pozo, JI & Puy Perez Echeverría, M.. Madrid,



# PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CUADRO DE MANDO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge Segundo Castillo - jorcastunse@gmail.com

Ana Maria Ceballos

Carlos Omar Lescano

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud – UNSE

## RESUMEN:

El entorno globalizado, cada vez más competitivo y dinámico, en el que se desenvuelven las organizaciones exige el uso de adecuadas herramientas de gestión.

Las diversas organizaciones tienen características específicas en su gestión, dependientes de la naturaleza del producto/servicio que crean y prestan. Deben brindar un servicio de calidad en todo su proceso de gestión, y, al mismo tiempo, acercarse cada vez más a la sociedad, para satisfacer sus demandas.

El ambiente externo de las organizaciones está en constante mutación, con más y mejores competidores, usuarios exigentes y conscientes de lo que realmente necesitan.

El gran reto de los gestores es el diseño, desarrollo y mantenimiento de un Sistema Integrado de Información Gerencial que se constituya en el combustible del Planeamiento Estratégico, sobre la base de un Cuadro de Mando Integral (C.M.I.), que contengan informaciones pertinentes, confiables y en tiempo oportuno para que se puedan tomar las mejores decisiones, y, al mismo tiempo, facilitar la comunicación, revisión y control de las estrategias a los usuarios.

En este contexto se han planteado las ideas, siendo su objetivo realizar una propuesta metodológica de aplicación de la herramienta de gestión (C.M.I.) sobre la base de aportes de los gurús más representativos de la literatura de la Administración, a citar, Kaplan Robert S. y Norton David P. (autor de la herramienta de gestión) y otros en materia de gestión como Ansoff Igor, Ishikawa K., Davis Fred, Porter Michael, Wheelen Thomas, Prahalad H.

La propuesta servirá de base para convertirse en un proceso de gestión en instituciones educativas de nivel superior.

Palabras clave: estrategia – factores clave - indicadores

## DESARROLLO

Para la Educación Superior la evaluación constituye una razón de existencia. Es difícil concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje universitario sin considerarlo inevitablemente ligado a diferentes procesos de monitoreo.

Básicamente la evaluación, y en particular la autoevaluación, es una herramienta concebida para impulsar el mejoramiento continuo de la gestión universitaria en todos sus aspectos.

Las consecuencias de una evaluación derivarán en un análisis F.O.D.A., destinado a subrayar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que caracterizan la marcha de la institución monitoreada, cuyo punto de partida es el plan estratégico institucional y la clave es colocar en el centro los Cuadro de Mando Integral y Tableros de Comandos Integrales

Una entidad educativa podría ser vista en muchos de sus aspectos como una empresa. Es un emprendimiento organizacional destinado a brindar servicios. Pero ocurre que esos servicios tienen características muy particulares pues se trata de servicios de mejora humana, destinados a lograr en sus destinatarios un proceso de mejora integral. Y, además, la empresa educativa difiere sustancialmente de la empresa mercantil: mientras esta se orienta en forma exclusiva a la obtención de ganancias, la empresa educativa, aún sin desconocer en el caso de la enseñanza privada la alternativa de generar beneficios o excedentes, según el caso, está supeditada a objetivos mucho más profundos y trascendentes: mientras la esencia de la empresa mercantil es la realización económica, la esencia de la empresa educativa es la realización cultural.

Sostenemos que, como todo emprendimiento organizacional, el servicio educativo requiere de un gerenciamiento, no exento de exhibir el uso de las mejores técnicas de dirección. El gerenciamiento educativo se apoya en las funciones de dos categorías bien diferenciadas de responsables: a quienes llamaremos los académicos, o pedagógicos, y a quienes llamaremos los administradores. Ambos deben asumir roles fundamentales, pues se trata precisamente de educar, pero también de organizar y administrar la educación que se imparte. Lo que debe apreciarse en primer término al evaluar las fortalezas y debilidades de una institución educativa es el grado de convergencia y coherencia existente entre ambos gerenciamientos.

Los académicos: llamamos así a los recursos humanos dedicados a suministrar educación. Su tarea es directa y se aprecia en el aula, en los contenidos curriculares, en las metodologías empleadas, etc. La fortaleza fundamental del área académica consiste en que se asuma a sí misma como una tarea gerencial, con todo lo que significa conducir, orientar y liderar un proceso educativo. Para lograrlo, es necesario que los académicos dispongan de toda la información posible sobre los resultados de



su accionar, que se vean a sí mismos como un verdadero staff a cargo de misiones conductivas, y sobre todo que se conciban como un equipo destinado a estar sometido a un régimen de capacitación permanente.

Los administradores: Llamamos así a quienes están encargados de implementar las bases organizativas, administrativas, financieras y contables del ente en cuestión. La fortaleza fundamental en este equipo humano reside en la necesidad de su consubstanciación absoluta con el Ideario, pues observamos en muchas entidades un cierto divorcio de los hechos administrativos, financieros y cotidianos con los valores contenidos en el Ideario. Para ellos la demanda constante apunta a conocer, asumir y aplicar el Ideario en todas y cada una de las manifestaciones del proceso administrativo. Ellos también gerencian, pero no debieran divorciarse sus actos cotidianos de la observancia y respeto a los valores del Ideario.

Mientras en la empresa mercantil hablábamos de visión y misión, en la empresa educativa, además, hablamos del Ideario que las contiene. El Ideario de una empresa educativa es la base fundamental de sus acciones. Es lo primero que solicita el Control de Gestión. El Ideario educativo es un sistema coherente de ideas y principios generales destinados a engendrar y dirigir un proyecto de enseñanza.

Cabe resaltar que no se puede concebir un Tablero de Comando Integral o Cuadro de mando Integral (C.M.I.) sin antes haber realizado el Planeamiento Estratégico a través de Tableros de Gestión, que constituye el núcleo central que debe respetarse, y que puede describirse como el proceso por el cual se determina las relaciones causa/ efecto de las variables y sus relaciones con el entorno, mediante la fijación de objetivos estratégicos, vinculados a los factores críticos de éxito de una organización, que se pretenden alcanzar en el largo plazo.

El C.M.I. fue diseñado por Robert Kaplan y David Norton, y publicado por primera vez en la revista Harvard Business Review en 1.992, poniendo énfasis en la gestión basada no sólo en indicadores financieros, sino fundamentalmente en los activos intangibles autogenerados no reconocidos por la Contabilidad por no ser susceptibles de asignarles valores financieros fiables (E): las habilidades, motivación y flexibilidad de los empleados; fidelización de los clientes; las bases de datos y los sistemas). Sin embargo, estos son los activos y capacidades críticas para alcanzar el éxito en el entorno competitivo actual y futuro, y tienen creciente importancia como generadores de ventajas competitivas. Los autores consideraban que los enfoques de medición de actuación basados fundamentalmente en valores provistos por la Contabilidad Financiera, si bien necesarios, eran manifestaciones insuficientes, pues no medían los intangibles generadores de valor en la era del conocimiento. Por lo tanto, no medían la capacidad y habilidad de las organizaciones de crear un futuro valor económico. Es decir, faltaban identificar los “inductores de actuación” de los objetivos financieros. Se medían los resultados sin los inductores de actuación que permitían su logro.

Sostienen Kaplan y Norton que para alcanzar el éxito competitivo en las organizaciones en la era de la información, la empresa debe contar con habilidad para movilizar y explotar sus activos intangibles. Ello permite:

- Desarrollar relaciones con los usuarios que posibiliten retener la lealtad de los usuarios actuales y ofrecer servicios a usuarios de segmentos y áreas de mercado nuevos;
- Introducir servicios innovadores deseados por los usuarios objetivo;

- Producir servicios de alta calidad, con costos bajos y cortos periodos de tiempos de espera;
- Movilizar las habilidades y motivaciones de los empleados y profesores para la mejora continua en procesos, calidad y tiempos de respuesta; y
- Aplicar la tecnología, bases de datos y sistemas de información.

Analizando en profundidad, el Cuadro de Mando Integral, más que una herramienta de gestión o un sistema de medición, es un Modelo de Evaluación de Desempeño que se convierte en un sistema de Gestión con enfoque global centrado en lo estratégico; posibilita canalizar las energías, habilidades y conocimientos específicos de los miembros de la organización, hacia la consecución de objetivos estratégicos a largo plazo.

El C.M.I. es, en consecuencia, un Sistema de Gestión Estratégica que consiste en:

- Formular una estrategia consistente y transparente.
- Comunicar la estrategia a todos los miembros de la organización.
- Coordinar los objetivos de las diversas unidades organizacionales.
- Conectar los objetivos con la planificación financiera y presupuestaria.

Identificar y coordinar las iniciativas estratégicas.

Kaplan y Norton enfatizan que el diseño de un C.M.I. debe ser complementado por un proceso de implementación que estimule el trabajo directivo en equipo. Visto así el C.M.I. puede ayudar a crear un clima de aprendizaje continuo en la organización. De allí que también se lo considera un Sistema de Aprendizaje.

Proponen un modelo de negocio basado en 4 ejes o perspectivas básicas: financiera, clientes, procesos internos y aprendizaje, formación y crecimiento.

Sobre ellas se estructuran y balancean los indicadores para medir la actuación de la organización con centro en la estrategia: visión, misión, valores fundamentales, estrategias.

En cada perspectiva deben definirse al menos: objetivos, indicadores, metas e iniciativas. Es decir del modelo también denominado mapa estratégico hay que traducirlo en un modelo de conversión que tiene tres cuestiones fundamentales: prioridades estratégicas, iniciativas y tablero de comando para la medición.

Este modelo funciona sobre la base de un conjunto de vinculaciones o relaciones causa-efecto.

En una institución educativa como la UNSE deberíamos hacer referencia a “usuarios” o “grupos de interés” (stakeholders) en lugar de “clientes”; entendiendo por tales: alumnos, egresados, Estado, sociedad y entes con o sin fines de lucro. En virtud de ello, sería más acorde a la naturaleza de la institución “perspectiva fiduciaria”.

Los profesores López Hernández y García Valderrama (2006), manteniendo las perspectivas de Kaplan y Norton, indican que las perspectivas del C.M.I. para una institución de educación superior podrían ser:

Perspectiva fiduciaria, Resultados y/o financiera: incluye los objetivos e indicadores relacionados con la mejora de la situación de resultados alineados a la misión, visión y valores.

Perspectiva de usuarios, o clientes: en ella se recogerían los objetivos e indicadores relacionados con la ampliación del ámbito de actuación de la Facultad, fidelidad de los usuarios a los servicios que presta, aumento de satisfacción, mejor de la imagen de la institución, así como de las relaciones y la comu-



nicación con su entorno.

Perspectiva de procesos internos: lo sustancial está en la identificación de los elementos distintivos de la institución que le dan ventajas sobre sus competidores, tales como: excelencia en la enseñanza y aprendizaje, excelencia en un diseño curricular innovador, ambiente de trabajo que facilita el cumplimiento de estas metas.

Perspectiva de aprendizaje, formación y crecimiento: proporcionan los pilares que permiten que se alcancen los objetivos de las restantes perspectivas, o que son los inductores necesarios para poder conseguir buenos resultados en las otras tres perspectivas. Los objetivos e indicadores desde esta perspectiva han de ofrecer datos de los recursos actuales de la Facultad y sobre la capacidad de las personas que la integran para innovar, mejorar y aprender.

Profundizando lo anterior, en cada perspectiva se definen factores clave que son las variables básicas sobre las que es necesario actuar para tratar así de lograr los objetivos estratégicos fijados. Dentro de los destacados podemos citar:

- **Factores clave asociados a la situación financiera:**  
*Capacidad de gestión de recursos:* maximizar el uso de todos los fondos y recursos de los cuáles una universidad pública dispone.  
*Capacidad de generación de recursos:* con el objetivo de financiación.
- **Factores clave asociados a la perspectiva de usuarios.**  
*Atributos del servicio:* influyen en la satisfacción y crecimiento de usuarios.  
*Relaciones con usuarios.*  
*Imagen.*
- **Factores clave asociados a los procesos internos:**  
*Excelencia operativa:* conseguir que toda la comunidad de la institución otorgue como un valor añadido su buen funcionamiento en planificación y desarrollo de las tareas más comunes de tipo administrativas, docentes, etc. Se sintetiza en: planificación y gestión estratégica destacada, calidad docente, calidad investigadora, crecientes servicios de extensión, vinculación y transferencia y buen nivel administrativo. Es importante una comunicación externa adecuada.  
*Propuesta de valor de servicio ofrecido:* que lo distingue de la competencia. El valor se relaciona con las características del servicio y los beneficios en términos funcionales, emocionales y de experiencia, que responde a las exigencias y expectativas de los usuarios, y permiten: Aumento de relaciones e intercambios, tanto a nivel profesional (docentes, investigadores) como estudiantil, aumenta el prestigio de la universidad convirtiéndola en una universidad más global.
- **Factores clave asociados al aprendizaje y crecimiento:**  
*Formación del profesorado.* La formación docente y académica del profesorado, el cual es quizá el personal más crítico de éxito, supondrá una mayor satisfacción del mismo y el mejor desempeño de sus funciones.  
 Satisfacción, motivación y alineamiento del personal.  
 Trabajo en equipo.  
 Dotación de excelentes equipamientos. Cuanto mejor equipados estén los miembros de la comunidad universitaria, mejor podrán llevar a cabo sus funciones y mayores serán los beneficios.

La implementación del C.M.I., concebido como se dijo como

un sistema de administración de organizaciones tanto a corto como a largo plazo trae dos importantes beneficios:

1. Muestra desde diferentes puntos de vista en qué punto se encuentra nuestra organización a nivel de cumplimiento de objetivos, brindando información precisa sobre la estrategia de la empresa educativa, la eficacia de los procesos de producción o servicios, la satisfacción de los empleados y otros usuarios y los resultados.
2. Otorga inteligencia en el proceso de toma de decisiones.

Kaplan y Norton resaltan la necesidad de una correcta implementación de la estrategia, prueba de lo cual son los resultados de la encuesta a 275 gestores de carteras realizada por ellos, la que mostró mayoritariamente la convicción para los encuestados que “La capacidad de ejecutar una estrategia es más importante que la estrategia en sí”, siendo el dato relevante obtenido que menos del 10 % de las estrategias formuladas correctamente se aplicaban con éxito. Se puede o no compartir esta afirmación, pero no soslayar la gran importancia de la implementación de la estrategia. Desde mi óptica ambas son importantes: la definición de la estrategia (en el marco del planeamiento estratégico) y su implementación, resaltando que el dato antes consignado supone una estrategia bien concebida.

#### Se propone la siguiente propuesta metodológica:

En el punto de partida se utilizan dos herramientas de base: la Auditoría Estratégica y el Análisis de Escenarios, este último a partir del cual se podrán traducir en diferentes Tableros de Comando Integrales. En él se definen “visión”, “misión”, “valores fundamentales” y “objetivos estratégicos”. A ello se suma los tableros de entrada interno, externo y competitivo que luego son volcados las prioridades estratégicas en un Mapa Estratégico y Modelo de Conversión traducidos en iniciativas con su correspondiente Stratex (presupuestos estratégicos) e indicadores de gestión de los tableros de comando integrales para alcanzar los resultados deseados.

El gran desafío es mostrar cómo los factores claves son convertidos en cuentas estructurales estratégicas para que a través de un balance estratégico se muestre los activos y pasivos estratégicos relacionados a los objetivos estratégicos y se cuantifiquen. Finalmente se registrarán en el sistema, separados del modelo de contabilidad financiera, para que el usuario pueda tomar decisiones.

A tales efectos, el planeamiento estratégico se basa en un profundo autodiagnóstico de la situación actual y futura y con relación a estas últimas hacemos mención a que el mismo debe estar enmarcado dentro de las señales de las Weak Signals (eventos en estados de gestación del futuro).

Es de gran relevancia y exige un trabajo que involucre a todos los actores de la organización, pudiéndose seguir la metodología de Taller y/o entrevistas a todo el personal.

Si bien la mayoría de las instituciones educativas de nivel superior cuentan con un cúmulo de Indicadores financieros/cuantitativos más que cualitativos, estos no están integrados en verdaderos sistemas de información como los Tableros de Comando Integrales o C.M.I. concebido como “sistema de gestión y medición estratégico”.

Estas herramientas ayudan a clarificar y describir la estrategia contenida en el Planeamiento Estratégico y se podrían considerar verdaderos planes estratégicos.

La propuesta consiste en definir anualmente objetivos estratégicos, estos objetivos activarán todo el sistema de información gerencial que muestre los más relevantes para cada pers-



pectiva que integre el C.M.I. o Tablero de Comando Integral y definir prioridades estratégicas, iniciativas e indicadores que permitan alcanzarlas con la mayor eficiencia y eficacia posible, a fin de direccionar la gestión al logro de la visión cumpliendo adecuadamente la misión.

El diseño del Modelo propuesto comprenderá las siguientes dos etapas:

**Etapas:**  
**Etapas 1: Diseño o Desarrollo de la Estrategia**

**Herramientas utilizadas:**

- Auditoría Estratégica, marco de Auditoría Estratégica.
- Análisis de Escenarios, marco de Tablero de Escenarios presente y futuro (el Análisis de Escenarios deberá ser enmarcado en Tablero de Comando Integrales para evaluar las variables a considerar).

A continuación, acompaño la secuencia de las tareas a realizar para el diseño o desarrollo de la estrategia

Son 7 herramientas traducidos en Tableros de Entrada de información que se numera cada herramienta y se codifican las variables: (los números de tableros 1, 5 y 7 se duplican porque hay que diagnosticar el futuro)

Número de Tableros	Código de Variables	Denominación de la herramienta
1	1, 2, 3 ....	Tablero de Análisis y Evaluación de Escenarios Presente
1	10, 11, 12...	Tablero de Análisis y Evaluación de Escenarios Futuros
2	1, 2, 3 ....	Tablero de Visión Organizacional de Futuro
3	1, 2, 3 ....	Tablero de Misión Organizacional Presente
4	1, 2, 3 ....	Tablero de Valores Organizacional Presente
5	1, 2, 3 ....	Tablero de análisis y Evaluación de Factor Externo Presente
5	10, 11, 12...	Tablero de Análisis y Evaluación de Factor Externo Futuro
6	1, 2, 3 ....	Tablero de Análisis y Evaluación de Perfil Competitivo Presente
7	1, 2, 3 ....	Tablero de Análisis y Evaluación de Factor Interno Presente
7	10, 11, 12...	Tablero de Análisis y Evaluación de Factor Interno Futuro

**Formato de Prioridades Estratégicas:**

Contiene las Prioridades Estratégicas del autodiagnóstico integral de los siete Tableros.

**Etapas 2: Planificación de la Estrategia**

**Herramientas utilizadas**

- Definición del éxito y Objetivos Estratégicos.
- Mapas Estratégicos: relaciones causa/efecto (Número de Tablero 20) sobre la base de las 4 Perspectivas del C.M.I.: (Financiera/Clientes/Procesos Internos/Aprendizaje y Crecimiento).
- Modelo de Conversión: estrategias, iniciativas o programas de acción/ indicadores.
- Stratex (presupuestos estratégicos).

Número de Tableros	Código de Variables	Mapa Estratégico y Modelo de Conversión
20	1, 2, 3,...	Las 4 Perspectivas
1		Las 4 Perspectivas
2		Las 4 Perspectivas
3		Las 4 Perspectivas
4		Las 4 Perspectivas
5		Las 4 Perspectivas
6		Las 4 Perspectivas
7		Las 4 Perspectivas

**CONCLUSIONES**

El ambiente externo para las universidades se caracteriza por ser altamente competitivo y cambiante y estos cambios se producen en cada vez más acotados períodos de tiempo.

Ello obliga a monitorear y evaluar permanentemente la implementación de las estrategias previamente definidas y su validez en el tiempo. Allí radica el aporte del C.M.I.: proveer información de la forma en que la organización avanza en el logro de los objetivos estratégicos.

El mismo debe concebirse con centro en el Planeamiento Estratégico e inserto en un Sistema Integrado de Información (SII), que incluya el Sistema de Información Contable y el Gerencial que brinde información pertinente, confiable y oportuna para la gestión integrada e integral (académica, económica-financiera-patrimonial, social y ambiental) y el control de gestión, entendido este último como sistema inductor del comportamiento de los miembros de la organización para el logro de sus estrategias y metas.

El diseño del C.M.I. requiere previamente traducir gráficamente estrategias en términos operacionales, mediante la definición de perspectivas (en la Facultad: Fiduciaria/ Resultados - Usuarios/Grupos de Interés - Procesos Internos - Aprendizaje y Crecimiento), los objetivos estratégicos que se pretenden alcanzar en cada una de ellas, y sus relaciones causa-efecto que conducen al logro de objetivos financieros a partir de la gestión de los intangibles, todo lo cual se materializa en el Mapa Estratégico. De esta forma se torna explícito el aporte de los activos intangibles a la creación de valor para los usuarios.

Los objetivos estratégicos por cada perspectiva que se definen por período de planeación (ej. anual), no deben ser sino los relevantes, lo que posibilitará concentrar los recursos en lo que sea crítico para la competitividad y sustentabilidad de la organización.

La implantación del C.M.I. concebido como un Sistema de Gestión Estratégica requiere fundamentalmente liderazgo y apoyo directivo para su implantación, alineación de toda la organización alrededor de la estrategia y de las iniciativas estratégicas con el Presupuesto Integral aprobado.

Con un compromiso constante con un servicio de calidad en la educación superior, y, trabajando cada vez más cerca de la sociedad, para satisfacer sus demandas en lo económico, social y ambiental, los directivos de la Facultad podrán contar con informaciones relevantes, confiables y en tiempo oportuno para mejorar la toma de decisiones conducentes al logro de los objetivos estratégicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Robert S. Kaplan y David P. Norton, *"The Execution Premium". Integrando la estrategia y las operaciones para lograr ventajas competitivas"*-la ed.-Buenos Aires Temas Grupo Editorial, 2012

Alfredo Pérez Alfaro *"Control de Gestión y Tablero de Comando". Del diagnóstico a la acción. Su aplicación en la pyme, el negocio electrónico, el Estado y la Educación"*, Ediciones Depalma Buenos Aires 2000

Alberto M. Ballvé *"Tablero de Control". Organizando información para crear valor.* Ediciones Macchi Grupo Editor S.A. 2.000

Blanco Illescas *"El Control Integrado de Gestión" Iniciación a la Dirección por Sistemas.* Editores Limusa Noriega.2001



# PORTAFOLIO DIGITAL PARA EL TRABAJO ARTICULADO DE DOCENTES EN CARRERAS A DISTANCIA

Lidia Maldonado, Mabel Sosa, Emilse Cuba

Departamento de Planeamiento y Evaluación Académica, Escuela para la Innovación Educativa (EIE), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)

chuchu@eie.unse.edu.ar; litasosa@unse.edu.ar; emilsecuba@hotmail.com.edu.ar

## RESUMEN

En el marco de una política de mejoramiento en cuanto a calidad de las ofertas de grado de la EIE-UNSE, se prevé generar acciones orientadas a promover la formación docente continua, incentivar y orientar las propuestas y actividades innovadoras, proveer las herramientas digitales para una formación de calidad. Nos referiremos particularmente a las acciones de articulación y a un dispositivo que facilita su concreción: el portafolio digital docente. Bajo el nombre genérico de acciones de articulación e integración entenderemos a aquellas que conjugan objetivos, actividades y recursos de diferentes actores para el logro de un fin común superador de los objetivos individuales.

El uso del portafolio digital docente se comprende como un sistema de recopilación de materiales pedagógicos-didácticos, recursos de enseñanza-aprendizaje que dan cuenta de nuevos aprendizajes o saberes del docente en cuanto a su práctica docente profesional y que puede generar, compartir y recrear con otros pares.

El resultado esperado de una acción de articulación e integración al interior de las carreras de grado, mediante la aplicación de un portafolio como herramienta, es potenciar las actividades, el trabajo colaborativo y la reflexión de las prácticas docentes, en clave de mejora de la calidad de la docencia y su profesionalización, lo cual repercute sobre la calidad del servicio institucional.

Palabras claves: portafolio digital docente, articulación docente, calidad.

## ABSTRACT

Within the framework of a policy to improve the quality of the EIE-UNSE degree offers, actions are planned to promote continuous teacher training, encourage and guide innovative proposals and activities, provide digital tools for teacher training, quality, we will refer particularly to the articulation actions and to a device that facilitates their realization: the teaching digital portfolio. Under the generic name of articulation and integration actions we will understand those that combine objectives, activities and resources of different actors to achieve a common goal that goes beyond individual objectives.

The use of the digital teaching portfolio is understood as a system for collecting didactic pedagogical materials,

teaching-learning resources that account for new learning or knowledge of the teacher in terms of their professional teaching practice and that can be generated, shared and recreated with other pairs.

The expected result of an action of articulation and integration within the degree courses, through the application of a portfolio as a tool, is to promote activities, collaborative work and reflection on the practices of teachers, in order to improve the quality of teaching and its professionalization, which has repercussions on the quality of the institutional service.

Keywords: teaching digital portfolio, teaching articulation, quality.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo se realiza en el marco institucional de la Escuela para la Innovación Educativa (EIE) de la UNSE. La EIE constituye una unidad académica de Educación a Distancia cuya misión es promover la formación universitaria de profesionales en el sistema educativo de la provincia y la región. Se promueve la formación profesional para todos los niveles del sistema educativo, mediante el desarrollo de una oferta académica para el mejoramiento continuo de la educación, generando un espacio de reflexión y propuestas innovadoras de desarrollo profesional docente que puedan constituirse en promotores de ideas transformadoras de la sociedad.

La oferta académica se orienta a la formación de pregrado, grado y posgrado.

Las carreras de grado: Licenciatura en Gestión Educativa, Licenciatura en Educación de Nivel Primario y Licenciatura en Nivel Inicial, corresponden a un Ciclo de Complementación Curricular y se desarrollan en modalidad a distancia, apoyadas en un sistema de gestión de aprendizaje cuya plataforma es Moodle.

En la actualidad se evidencia un crecimiento y evolución de las carreras de grado, en su convocatoria e incremento de estudiantes, lo que origina la necesidad del desglose de comisiones en las distintas sedes donde se dictan las carreras que son asumidas por grupos numerosos de docentes.

En este contexto, se observa la necesidad de compartir nociones, ideas, conceptos, experiencias y formas de resolver diferentes situaciones que se presentan en el ámbito de docencia de la educación a distancia; también contar



con espacios de encuentros, reflexión, interacción, recreación y aprendizaje de los docentes.

Por lo que se propone, como objetivo del trabajo, incorporar una herramienta conceptual y tecnológica que sirva de apoyo al trabajo articulado de docentes de las carreras de grado y dentro de áreas disciplinares comunes.

A través del Área de Planeamiento y Evaluación Académica de la EIE, en su proceso de seguimiento y análisis del desarrollo curricular de las distintas carreras, se ha observado la necesidad de un fortalecimiento curricular, mejorando la articulación e integración horizontal y vertical entre los espacios curriculares. La articulación está fundamentada en la idea de proceso global y continuo a través del cual los sujetos evolucionan, promoviendo los aprendizajes colectivos, la gradualidad y pensando simultáneamente en unidad y diversidad.

## LA PROPUESTA

### Fundamentación

¿Qué es un portafolio digital docente? de acuerdo a Bozu (2012) actualmente hay diferentes definiciones del portafolio docente y variadas modalidades de producción y uso (Shulman, L., 1999; Corominas, E., 2000; Fernández March, 2004; Klenowski, V., 2005; Zubizarreta, J., 2009; Seldin, P., E., Seldin, C., 2010). Estos autores aportan dos miradas diferentes sobre el portafolio docente: el *enfoque procesual* y el *producto de la enseñanza*. Ambos no se oponen sino que se vinculan, interrelacionan y complementan.

En general, la literatura al respecto coincide en considerar el portafolio digital docente como una colección de materiales vinculados con la práctica de enseñanza, la reflexión sobre ella y su valoración para la mejora de la misma.

En cambio, el portafolio del estudiante como herramienta cognitiva se origina a modo de estímulo, para que los estudiantes lo utilicen como ayuda de evaluación educativa. Proviene de finales del año 1920 con la idea de carpetas de aprendizaje y fue empleada por Freinet (1896-1966) en sus clases. Durante el siglo XX se utilizaron en las escuelas.

Tosh y Werdmuller (2005), refieren que el uso práctico del portafolio se vincula con artistas y estudiantes de pintura, arquitectura, escultura, los que presentaron sus producciones en carpetas electrónicas. Actualmente, el Instituto Europeo de E-Learning (Eifel) impulsa la participación de los ciudadanos de la Unión Europea para el uso de la cartera digital.

En el presente se nombra a esta herramienta como e-portafolio, portafolio digital, o paisaje de aprendizaje personal, haciendo foco en la reflexión, la interacción, el aprendizaje y la gestión de conocimiento.

En nuestros días, el portafolio digital es entendido como una "colección de evidencia auténtica y diversa, elaborado a partir de un archivo más grande que representa lo que una persona u organización ha aprendido en el tiempo, lo ha reflejado y diseñado para su presentación a una o más audiencias para un propósito particular de retórica" (E-Portfolios, 2003).

El portafolio digital docente aporta beneficios a la práctica, entre los que se destacan:

- Ayuda a reflexionar individualmente y en equipo sobre el proceso de enseñanza y de articulación horizon-

tal, promoviendo la mejora de las prácticas docentes.

- Compromete una habilidad metacognitiva.
- Desarrolla las relaciones interpersonales y promueve el trabajo colaborativo docente en la generación del intercambio de experiencias, concepciones, valores y sentimientos.
- Facilita los procesos de toma de decisiones.
- Contribuye al desarrollo de la mejora continua de los procesos de enseñanza y de articulación.
- Contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en torno a la enseñanza y al fortalecimiento de una postura reflexiva en torno a su práctica.
- Se constituye en un instrumento para el desarrollo profesional, en tanto la reflexión que promueve sobre la práctica pedagógica es la fuente de la construcción del conocimiento docente y fortalecedor de los procesos de articulación.

### Justificación del uso de portafolio del docente

Podemos concebir el currículo como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje articulados intencionalmente. La organización curricular de los programas de las asignaturas de una oferta académica prevé aspectos como:

- Las características del contexto, marco legal, regulaciones de las políticas institucionales, características de los estudiantes entre otros.
- Estas formas de organización del currículo, tienen como finalidad la articulación de las asignaturas según tres fundamentos: a) conforme a un nivel de aprendizaje y resultados, b) especificidad o generalidad de los conocimientos y habilidades a adquirir y, c) por temáticas vinculadas al campo para la fundamentación profesional.

En las políticas de mejoramiento de la calidad educativa, las acciones de articulación son aquellas que enlazan objetivos, actividades y recursos de diferentes actores con la finalidad de superar los objetivos individuales.

Desde la perspectiva de Froener, C. L., Clérice, C., Antonio, M. Soledad (2015), la articulación del trabajo docente tiene como principal objetivo optimizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, superando la segmentación de conocimientos, la sobrecarga de actividades y el solapamiento de contenidos curriculares. En este sentido, las matrices de articulación establecen la relación conceptual y/o procedimental entre contenidos de los diferentes espacios curriculares, impulsando una reestructuración curricular que potencie los aprendizajes a través de un enfoque interdisciplinario, que promueva una formación integral de los estudiantes.

¿Qué entendemos por articular? Según el Diccionario de la Real Academia significa la unión de dos o más piezas (conceptos) de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento, combinando adecuadamente sus elementos. Implica unión pero a la vez, la distinción y diferencia de cada uno de sus componentes. Es integrar o fusionar dos o más conceptos divergentes entre sí, en uno solo que los sintetice.

Esta articulación puede ser *horizontal* y *vertical*.

La *horizontal* se refiere a todas las asignaturas de la estructura curricular, de un mismo curso y cuatrimestre. Esta articulación tiene el propósito de evitar los desequilibrios,

superposiciones y repeticiones en los contenidos de las asignaturas. Igualmente, se propone coordinar, organizar y programar todas las actividades formativas y de evaluación e impedir interferencias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al tiempo de establecer modalidades de seguimiento, facilitadores de la revisión y mejora de todo el proceso formativo.

*La articulación vertical* tiene que ver con los objetivos generales de la propuesta educativa y con la coherencia de todos los aspectos vinculados con el proceso del desarrollo de competencias. Procura dar coherencia al conjunto del plan de estudios, define los resultados del aprendizaje previstos y adecua a ellos todas las actividades docentes y de evaluación, da continuidad al aprendizaje, evitando la fraccionamiento, eliminando posibles lagunas formativas y coexistencia de contenidos, establece el nivel a alcanzar en cada competencia transversal y la forma de trabajar las competencias transversales entre las asignaturas.

No desconocemos que una variable interviniente importante son los modos de hacer de la institución, es decir, la *cultura organizacional* que requiere el pasaje de la cultura del individualismo personal o grupal a otra fundamentada en la coordinación docente, como una responsabilidad compartida que permita trabajar más allá de lo disciplinar y en equipo.

¿Qué dispositivo proponemos para posibilitar el trabajo articulado de los docentes, en particular en las carreras de grado de la EIE-UNSE? *El portafolio electrónico o digital docente*, como estrategia innovadora, para la articulación de las prácticas de la enseñanza de los docentes a través de la interactividad con los pares, el trabajo colaborativo, el análisis y la reflexión del proceso de enseñanza, el intercambio de experiencias y la generación de propuestas que fortalecen las prácticas de la docencia .

### **Estructura del portafolio**

El portafolio puede tomar muchos sentidos y formas diferentes, dependiendo de la finalidad y objetivos con los que se utilice. Se comparte la idea de Shulman, (1999) de que la percepción de portafolios va a estar determinada por la teoría de aprendizaje en que se sustenta: será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determinará lo que es conveniente incluir en el portafolio; lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil. El portafolio de trabajo constituye un hilo conductor de todos los aprendizajes y competencias que se van desarrollando, tanto en el proceso de aprendizaje como al término del mismo. Es por ello que debe estar cuidadosamente organizado. La organización es lo que distingue al Portafolio de una carpeta de trabajo, de una libreta de apuntes, o de un diario de vida, según sea la intención del Portafolio.

La recopilación de documentos pueden mostrar diferentes aspectos globales o parciales de una persona (personales, académicos, profesionales) o de una organización (objetivos, organigrama, productos) los cuales han estado seleccionados y organizados de forma reflexiva y deliberada y son presentados en formato digital (texto, imágenes, animaciones, simulaciones, audio y vídeo). Se puede decir que es una manera de presentar una identidad en formato digital.

Se propone un portafolio docente digital con la eviden-

cias sobre experiencias de enseñanza en la virtualidad de cada docente de un área disciplinar en particular. Tendrá la siguiente estructura:

- a) *Programa de la asignatura*: contiene las propuestas académicas en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula virtual. Además, pretende explicitar ciertos acuerdos que conforman lo que puede objetivarse del contrato didáctico que se celebra con los estudiantes y con la institución.
- b) *Guías de programación semanal* (hojas de ruta): espacio donde se registran los planes de acción a seguir, contiene una secuencia especificada de pasos, como un cronograma temporal, de tareas para lograr un fin determinado. En este sentido, la hoja de ruta muestra la distancia entre el estado actual (inicio del plan de acción) y el punto de arribo.
- c) *Evidencias de aprendizaje de los estudiantes*: contiene los documentos, producciones virtuales de los estudiantes, hilos discursivos de los foros, actividades, wikis trabajos prácticos, resultados de instancias evaluativas.
- d) *Procesos de evaluación*: se guardan los criterios e instrumentos de evaluación tanto formativa como sumativa.
- e) *Propuestas de mejora y experiencias de aplicación*: espacio donde se registran el plan de mejora, narrativas de experiencias de puesta en acto de las acciones, observaciones, videos, fotografías.
- f) *Espacio de intercambio y colaboración* entre docentes, que podría ser similar a un foro asincrónico para comunicación, reflexión, aportes, diálogo y socialización.

## **CONCLUSIONES PRELIMINARES**

El portafolio pretende ser una ventana para compartir, interactuar y articular con los pares docentes aquello que se produce en la propia práctica docente y formativa. Es decir, aportar evidencias que pueden comunicarse, exponerse, analizar de lo que como profesor concretamente hace en las clases, constituyendo un revelador de sus prácticas tanto pedagógicas como docentes en tanto develan las concepciones paradigmáticas del docente que inciden en sus modos de hacer. El fin es que el titular del portafolio recoja pruebas, muestras, materiales didácticos, de aspectos sobre los que quiera reflexionar con el objetivo último de tomar conciencia de su identidad para lograr u optimizar la articulación con los pares y en caso de que lo considere oportuno, mejorarla. Por tanto, tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un trabajo articulado con los equipos docentes que dictan su misma asignatura o las del mismo año en el marco de un trabajo reflexivo y colaborativo tomando conciencia de su competencia y potencialidad docente.

Quedan interrogantes abiertos para considerar una vez implementada la propuesta, vinculados con el análisis de sus prácticas con los pares.

- ¿En qué principios y puntos de vista se basa la práctica docente?
- ¿Se ven siempre reflejados en las clases o hay contradicciones en las forma de enseñar?



- ¿Qué estilo docente tienen las prácticas? ¿Qué papel se asume en las clases?
- ¿Cómo se pueden mejorar las formas de enseñar?
- ¿Qué cambios deberían llevarse a cabo en la labor docente?
- ¿Qué se espera de los alumnos?
- ¿Interesa saber qué esperan los alumnos del profesor?
- ¿Cuáles son los aspectos más gratificantes del trabajo como docente?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Bozu (2012) The Teaching Portfolio as an Innovative Training Strategy for New Lecturers: a Case Study DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077

Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria una experiencia de formación del profesorado novel*. Cuadernos de docencia universitaria 23 Universidad. Editorial Octaedro Bailén. Barcelona.

Corominas, E. (2000). *¿Entramos en la era portafolio?* Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.

Fernández March, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Universidad Politécnica de Valencia Universidad de Valencia Educar 33.

EDUCAUSE E-Portfolios. (2003). Recuperado de: <http://www.educause.edu/eli>

Froener, C. L., Clérici, C., Antonio, M. Soledad (2015). *Articulaciones disciplinares estratégicas en la construcción del profesorado. Reflexiones e investigación sobre algunas materializaciones*. FHYCS, UNaM

Klenowski V., (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid. Editorial Narcea. .

Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (Massachusetts): Anker Publishing Company.

Seldin, P.; Miller, E. y Seldin, C. (2010). *The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey Bass.

Shulman, L. (1999). *Portafolios del docente: una actividad teórica*. En N. LYONS (comp.): El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires, Amorrortu.

Tosh, D., and Werdmuller, B. (2004). Creation of a learning landscape: weblogging and social networking in the context of e-portfolios, [http://www.eradc.org/papers/Learning\\_landscape.pdf](http://www.eradc.org/papers/Learning_landscape.pdf)

Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio. Reflective practice for Improving student learning*. Printed in the United States of America.



# ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES

María Josefina Muratore

Doctoranda de la Escuela para la Innovación Educativa  
Universidad Nacional de Santiago del Estero

## RESUMEN:

El presente trabajo busca sistematizar la experienciaEl presente artículo versa sobre la evaluación en el nivel inicial, específicamente en el jardín de infantes, entendiendo que es allí donde los niños inician su trayectoria educativa. Es así, que a partir de los argumentos que en el mismo se exponen se pretende destacar la importancia de la evaluación como un proceso continuo de búsqueda de información relevante que aporte a la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, para reorientar las prácticas o ajustar la ayuda pedagógica a los alumnos en pos de sostener y potenciar sus trayectorias educativas.

Palabras claves: Evaluación. Trayectorias educativas.

diéndola como un dispositivo que posibilita poner bajo la lupa la enseñanza y el aprendizaje, a través de un proceso continuo de búsqueda de información válida y pertinente que respalde la toma de decisiones para la mejora de las prácticas educativas, en pos de potenciar las trayectorias educativas de los alumnos.

### Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje

La evaluación resulta siempre un tema controvertido por las concepciones que subyacen en el acto de evaluar. Es imposible soslayar que la evaluación como control dejó huellas impresas en la subjetividad de los docentes que dificultan asumirla como instancia de aprendizaje, de conocimiento y comprensión de los procesos educativos. Otra dificultad que Santos Guerra (1998) plantea es que:

La evaluación en la escuela se ha exclusivizado en los alumnos. Sólo ellos son evaluados. Creo que es una realidad reveladora. El alumno, jerárquicamente, es la última pieza del escalafón del poder. No es casual que sea el único evaluado. (p.18)

El autor destaca que el sentido democrático de la evaluación exige un cambio de perspectiva, recalcando que la finalidad de la evaluación es conseguir la mejora de las prácticas brindando ayuda a las personas que las realizan. Es así que la información que brinde la evaluación debe ofrecer pistas al docente para ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de sus alumnos y para conocer el grado en que logró sus propósitos. Información, que opera entonces, como insumo para la toma de decisiones orientando las intervenciones del docente. En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa:

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. (p.2)

Parfraseando a Ceman (2009) los docentes conocen su profesión, poseen saberes propios de su oficio, métodos y herramientas para llevar a cabo su trabajo específico. Planifican, seleccionan recortes, organizan contenidos,

## INTRODUCCIÓN

El nivel inicial es el primer espacio público por el que transitan las infancias y en el cual inician su trayectoria educativa. Es función de este nivel promover el aprendizaje y desarrollo de los niños de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral. Se puede afirmar, entonces, que la educación inicial abre la experiencia infantil a otros mundos posibles y tiene la responsabilidad tanto de la formación personal y social de sus alumnos, como la de ampliar su repertorio cultural. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece, en su artículo 18, que el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica conformada por el Jardín Maternal que abarca la franja etaria de cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años; y el Jardín de Infantes, que abarca la franja de tres (3) a cinco (5) años.

Si bien el nivel inicial tuvo diferentes funciones a lo largo de la historia, nadie se atrevería hoy a cuestionar su función educativa y el valor extra que aporta al desarrollo de los niños. Los expertos coinciden en afirmar que la educación en los primeros años de vida es una experiencia vital que amplía el horizonte de posibilidades, reduce las desigualdades y mejora el rendimiento en la escolaridad posterior, logrando trayectorias educativas más exitosas.

Es en este marco en el que se pretende resaltar la importancia de la evaluación en el jardín de infantes, enten-



promueven ciertos procesos intentando, en lo posible, favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Pero este docente, al igual que el artesano, cada vez que pone manos a la obra se encuentra con situaciones, al menos en parte, inéditas: siempre es un nuevo grupo de estudiantes, siempre ocurre algo en la enseñanza que no estuvo planificado, siempre descubre que él mismo trabaja de un nuevo modo ese mismo tema, siempre aparece lo imprevisto, siempre hay que tomar decisiones, siempre hay otro que incorpora su voz... ¡Y menos mal que es así! (Ceman, 2009, p.779)

Lo anteriormente expuesto expresa la necesidad de que los docentes reflexionen y evalúen su propia práctica, no solo para saber que los alumnos están aprendiendo, sino para conocer si las actividades propuestas son significativas, si aportan a la construcción de conocimientos, si las estrategias son adecuadas, si sus intervenciones son oportunas, si el ambiente creado y los materiales seleccionados son adecuados, etc. e identificar las dificultades y los obstáculos a superar, porque siempre habrá situaciones inéditas e inesperadas que requieran la toma de decisiones. De esta manera, se podrá intervenir a tiempo para reorientar o realizar los ajustes que sean necesarios. En este mismo orden de ideas, Santos Guerra (1998) aporta que no solamente es necesario conocer y analizar lo que ha sucedido, sino que también es importante planificar nuevas propuestas en función de aquello que se ha descubierto como obstáculo, destacando el valor de la retroalimentación de los procesos.

Para favorecer este análisis, reflexión y autoevaluación de la práctica es necesario ir al interior de las instituciones educativas, poner en claro qué evaluar y a partir de allí, acordar y construir indicadores que posibiliten poner el foco en aspectos relevantes de la enseñanza y su organización, tales como: los contenidos seleccionados y la significatividad de la propuesta, la coherencia en las actividades, si las mismas constituyen desafíos para los alumnos, la pertinencia y posibilidades que ofrecen los materiales, el tiempo, el espacio y los agrupamientos, las intervenciones y orientaciones docentes, las consignas, entre otros.

En cuanto a los aprendizajes que se espera hayan construido los alumnos en su paso por el jardín de infantes, el Ministerio de Educación de la Nación expresa en el documento Indicadores de Progresión de los Aprendizajes, un desagregado de manifestaciones intermedias de aprendizajes que los alumnos deberían lograr en distintos momentos de su escolaridad, para avanzar con buen ritmo en su trayectoria. Los mismos, están relacionados con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en tanto norma curricular vigente en el orden nacional.

“Se trata de aprendizajes imprescindibles e irrenunciables para los y las estudiantes de todo el país, pero claramente no han de ser los únicos que suceden en la escuela, por lo que la enseñanza, entonces, no deberá limitarse solo a ellos sino a todos los contenidos expresados en los Diseños Curriculares de cada jurisdicción, enmarcados en los acuerdos federales, que son las normativas que pautan la enseñanza en las escuelas” (p.3)

El citado documento explica que esos aprendizajes son producto de una construcción singular por parte de cada

alumno y que para apropiarse de los saberes y desarrollar las capacidades es necesario que los docentes, de manera sistemática, continua y progresiva, les ofrezcan múltiples y variadas experiencias. Además, deben generar situaciones de evaluación, durante todo el proceso, que les permitan identificar sus logros y dificultades y brindarles nuevas oportunidades para aprender.

Si bien el mismo constituye un avance en cuanto a que enuncia de manera clara los aprendizajes esperados por los alumnos en ciertos momentos de su escolaridad, se puede constatar que solo pone la mirada en los alumnos y no existen lineamientos que contribuyan con indicadores para la evaluación de la enseñanza. Por todo lo expuesto anteriormente, se recurre nuevamente a la figura del docente como artesano de su práctica, considerando que es imprescindible que puedan diseñar y construir esos indicadores que les provean información adecuada, que favorezcan la reflexión de manera crítica y sean el sustento en cual se base la toma de decisiones para la mejora.

Para concluir, es posible afirmar que la evaluación es un dispositivo que permite observar las trayectorias de aprendizaje de los alumnos e identificar sus progresos y dificultades, pero tomar conocimiento de esto debiera ser una oportunidad ineludible para analizar la enseñanza y realizar los ajustes y mejoras necesarias para que ellos puedan aprender mejor y, de esta manera potenciar, sus trayectorias educativas

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha procurado destacar el valor de evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Evaluar solo los aprendizajes, sin reflexionar sobre la enseñanza, sitúa al alumno como único responsable de este proceso y obtura cualquier posibilidad de mejora. Es por ello que se ha intentado resaltar la importancia de la evaluación como insumo de información al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, para conocer los progresos y dificultades de los alumnos, no con la intención promover juicios que los rotulen o etiqueten, sino para ajustar la enseñanza a sus necesidades y diseñar estrategias y experiencias de aprendizaje que les ofrezcan la posibilidad de avanzar y fortalecer sus trayectorias educativas. De esta manera, al detectar cuales son las dificultades que presentan los alumnos, es posible organizar tareas de apoyo a los niños que lo requieran, así como brindarles nuevas oportunidades para aprender haciendo efectivo su derecho a la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid. Disponible en: <http://www.unter.org.ar/imagenes/9986>.

Ceman, Susana E. (2009) *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario Educere*, vol. 13, núm. 46. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluación Educativa: un pro-*



*ceso de diálogo, comprensión y mejora.* Magisterio del Río de la Plata. Bs As.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206

Ministerio de Educación de la Nación. (2018) Indicadores de Progresión de los Aprendizajes.



# MODELOS DE ABORDAJES DE LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGA EN LA CIUDAD DE SANTIAGO DEL ESTERO

## Un estudio cualitativo desde las opiniones de los trabajadores de la Salud comunitaria.

Chávez Mariano A.<sup>1</sup>, Vázquez Arzamendia María T.<sup>2</sup>, Sayago Karina<sup>3</sup>, Herrera Elio<sup>4</sup>, Romina Gramajo<sup>5</sup>  
 Universidad Nacional de Santiago del Estero  
 chavez\_mariano@yahoo.com.ar

### RESUMEN:

Desde la prehistoria el hombre ha utilizado diferentes sustancias con la esperanza de reducir el dolor físico o alterar los estados de conciencia. Este uso se ha incrementado notablemente en los últimos años convirtiéndose en uno de los principales problemas de salud a nivel mundial, debido a que afecta a personas sin distinguir sexo, raza, clase social, profesión y ocupación.

Los dispositivos preventivos y asistenciales evolucionaron en diferentes etapas y esta evolución dio lugar a la configuración de “modelos de intervención”, estos utilizan categorías analíticas diversas y aún contrapuestas en la definición del problema a ser prevenido/tratado y, en consecuencia, los propósitos y la orientación de las estrategias de acción.

Así, en el devenir histórico, se propusieron distintos modelos conceptuales de prevención de sustancias psicoactivas en especial a las denominadas sustancias ilegales, conocidas comúnmente como drogas. Estos modelos de prevención se articulan en tres elementos básicos relacionados a esta problemática: la *sustancia*, la *persona* y el *contexto*; destacándose algunos de estos según el paradigma que sustente las acciones a llevar a cabo.<sup>6</sup> Desde el campo sanitario provienen los conceptos de “primaria, secundaria y terciaria”, dependiendo del momento en que se establece la intervención.

Es decir, cuando aún se considera un factor de riesgo (primaria), si se ha iniciado el consumo (secundaria) o si ya existe un problema o consecuencia del mismo (terciaria).<sup>7</sup> Es por ello que el presente estudio busca conocer los diversos abordajes de la prevención del consumo de droga

en la Ciudad de Santiago del Estero desde las opiniones de los trabajadores de la salud comunitaria y utilizando una metodología cuantitativa, a través de un diseño exploratorio - descriptivo. Las unidades de análisis serán los integrantes del equipo de salud de dichos centros de salud comunitaria.

Para ello se utilizaron fuentes primarias, basadas en entrevistas semiestructuradas al equipo de salud, los informantes claves; así también, fuentes secundarias como la revisión de documentos proporcionados por las Unidades Primarias de Atención (UPAS) y los Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS).

### FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El consumo de drogas en el mundo es una problemática social y de salud compleja que se presenta con diferentes síntomas. Condensa en sí mismo un sinnúmero de padecimientos subjetivos como encontrarse inscripto en una lógica cultural hegemónica del consumismo (Gallo, 2017), lo que resulta preocupante dado el creciente aumento del número de consumidores, la reducción de la edad de inicio y la frecuencia de su utilización.

Los estudios epidemiológicos en el proceso salud-enfermedad por mucho tiempo han puesto su mirada solamente en el modelo biomédico, evitando dar las oportunidades a reconocer factores de índole social, cultural e históricas de la persona. Por otro lado, la epidemiología psiquiátrica sigue sin poder conseguir apropiarse de las renovaciones teóricas y metodológicas producidas en el campo de la salud mental, que tienen en cuenta al hombre en todas sus dimensiones (biológica, psicológica y social).

<sup>1</sup> Mg. En Educación Médica, docente carrera Lic. en Enfermería UNSE

<sup>2</sup> Prof. En Educación para la Salud, Docente carrera Lic. en Obstetricia UNSE

<sup>3</sup> Lic. en Enfermería, Coordinadora de Enfermería, Centro Integral de Salud Infantil, Santiago del Estero

<sup>4</sup> Lic. en Enfermería, Docente carrera Lic. en Enfermería UNSE

<sup>5</sup> Lic. en Obstetricia Docente carrera Lic. en Obstetricia UNSE

<sup>7</sup> Gaudina, V. (2007). Prevención de Adicciones en el Ámbito Laboral. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Psicológicas y Pedagógicas: Universidad del Museo Social Argentino. Villar Luis, M (2005). Aspectos del Tratamiento y Rehabilitación: Modelos Explicativos del Uso de Drogas. Programa de Especialización En Investigación Sobre el Fenómeno de las Drogas.



En el sistema de Salud Pública y Comunitaria de la provincia de Santiago del Estero, aún tiene plena vigencia la atención del proceso salud/enfermedad enfocada, especialmente, en las necesidades de las personas enfermas. Se reduce al ser humano a una entidad biológica, sin tener en cuenta que es un ser integral (bio-psico-social) con sus relaciones colectivas en su medio cultural, social, económico y político. Estos factores le otorgan una particularidad que debe ser considerada al ofrecer cuidados de la salud.

La legislación vigente en Argentina, como la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 sancionada en 2010 y reglamentada en 2013, nos permite realizar un giro en las metodologías de trabajo y buscar nuevos paradigmas para analizar la realidad. En su artículo 4 del cap. II, dice que:

*“Las adiciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental, las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales, tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la presente ley en su relación con los servicios de salud”.* SEDRONAR, Ley Nacional 23737., Buenos Aires Argentina 2013.

Esto permite mirar a la persona en una forma integral, donde se considera al ser humano como un sujeto con derecho a ser atendido en cualquier centro de salud polivalente y en dispositivos territoriales. Por lo tanto, la tarea preventiva tendrá variantes de acción dependiendo del contexto en donde se desarrollarán, a quienes va dirigido y los actores que llevarán a cabo las acciones.

Dichas variantes y modelos de abordaje no son consideradas a la hora de preparar las estrategias pedagógicas destinadas a la capacitación de esos actores comunitarios, resaltando el trabajo en conjunto y el intercambio de conocimientos para construir nuevos saberes que nos permitirán llevar a cabo la tarea de prevención con una mirada integradora, teniendo en cuenta las tres dimensiones del hombre: biológica, psicológica y sociocultural; y los tres elementos que componen la problemática: la persona, la sustancia y el contexto. Es por todo lo anteriormente dicho que es imprescindible la conformación de un equipo interdisciplinario e interinstitucional para la capacitación, que permita un abordaje holístico de la problemática.

## DESARROLLO

SEDRONAR planteó, en su manual para el Abordaje Integral de las Problemáticas del Consumo, al consumo problemático como *aquellos consumos que mediando o sin mediar sustancia alguna afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales*<sup>8</sup>. Estos podrían responder a un estudio epidemiológico en salud mental al mostrar que los consumos problemáticos pueden presentarse de diferentes maneras como adicciones o abusos del alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas, legales o ilegales; o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado como compulsivo por un profesional de la salud.

Esta definición es bastante amplia y aparece en los últimos tiempos con los cambios de hábitos o condiciones socioeconómicas. Otros elementos que tienen gravitación son los medios de comunicación, las redes sociales y la globalización. Tiene en cuenta al sujeto desde su salud física y emocional y sus relaciones sociales y de qué modo estas relaciones se ven afectadas cuando una persona convive con esta situación problemática, y no solamente hace mención al consumo de sustancia, sino que también incluye diversos modos o formas de adicción.

Teniendo en cuenta los estudios anteriormente mencionados, se puede decir que los aportes que proporcionarán al proyecto están relacionados a la necesidad de provocar un diálogo interdisciplinario, con conocimientos de las ciencias sociales como alternativa de una superación, así también con teorías y metodologías de la epidemiología en salud mental al tener en cuenta que hay diferentes miradas y modelos de cuidados de las personas que padecen consumo problemático, ya que existe una falta de diálogo entre las ciencias, cada profesional tiene el sesgo de su perfil profesional y no puede integrar al tema en una sola mirada compartida. Por lo tanto, se diría que el abordaje es problemático, complejo y contradictorio en vista de que al sujeto lo definen desde la salud como un enfermo y desde la seguridad como delincuente.

Este problema no se solucionará mientras se mantenga dicha contradicción.

Desde los inicios de la historia de la humanidad el hombre siempre ha consumido drogas para la cura de enfermedades, ceremonias, y ritos, etc. Las drogas más antiguas eran naturales y se obtenían generalmente de las plantas. Hoy existen también drogas fabricadas enteramente en laboratorios como, por ejemplo, las drogas de diseños que muchos autores han mencionado. Todas ellas, tanto naturales como artificiales, responden a la definición de drogas, que es *toda sustancia que tiene acción sobre los seres vivos y que, incorporada al organismo, produce un cambio*.

Touzé y Rossi (1993) consideran que para realizar un programa de prevención es necesario dejar de lado la tentación de naturalizar la historia y articularla con técnicas de intervención que simultáneamente se justifiquen y se fundamenten en esa concepción. También sostienen estos autores que *“una actitud preventiva debe atender a la complejidad y diversidad de las situaciones, ya que el discurso uniforme y pretendidamente seguro no solo es inadecuado sino fuente de otros sufrimientos como alimento de los procesos de estigmatización social”.*(P 39)

En este sentido el abordaje de este tema y su perspectiva teórica se fundamentan en los estudios sociales que dan cuenta de los cambios en los patrones de consumo, en las nuevas demandas socio-comunitarias de información y respuestas estatales a las poblaciones.

Los dispositivos preventivos y asistenciales evolucionaron en diferentes etapas y esta evolución da lugar a la configuración de “modelos de intervención” que utilizan categorías analíticas diversas y aún contrapuestas en lo que varían las definiciones del problema a ser prevenido y tratado. Más allá de los puntos en común y sus controversias, estos modelos concuerdan en la búsqueda de una meta común.

Estas consideraciones permiten ver que el abordaje de cualquier situación problemática comunitaria debe ser

<sup>8</sup> Observatorio Argentino de Drogas, (SEDRONAR) Ley N° 26657/14

multisectorial, teniendo en cuenta los principios de Atención Primaria de la Salud. Todo esto abarcan los conceptos de Prevención “Primaria, Secundaria y Terciaria”, dependiendo del momento en que se establecen las intervenciones, es decir, cuando se detectan factores de riesgos (Primaria), si se ha iniciado el consumo (secundaria) o si ya existe un problema o consecuencia del mismo (terciaria). Se puede decir que no es pertinente estudiarlo como si fuera una línea de tiempo de sucesiones porque todos estos paradigmas conviven, coexisten, dialogan y se entrelazan. Cada modelo analiza esta interrelación entre sujeto, sustancia y contexto de manera diferente y reiteradas veces se ha parcializado el fenómeno, según cada perspectiva. Sin embargo, la OMS señala la importancia de un enfoque integral e interdisciplinar que abarque todos los aspectos del fenómeno. Se intenta con esto evitar enfoques reduccionistas (OPS/OMS, 2014).

*“Para abordar desde esta perspectiva las prácticas social-comunitarias en el campo de la salud, nos apoyamos en la rica producción teórica del movimiento de Medicina Social/Salud Colectiva Latinoamericano, acentuando la dimensión de cuidados en salud”* (Stolkiner & Ardila, 2012 citado en Bang 2014. P 110).

Considerando lo que afirma este autor, se puede decir que los trabajos comunitarios deben comenzar con una decisión política de transformar las condiciones de vida de las personas, en materia de factores económicos y sociales, para que estas personas tengan oportunidades de satisfacer sus necesidades humanas básicas como vivienda, trabajo, salud, seguridad social, educación entre otras.

Milanse (2009) afirma que el trabajo de calle consiste en: vivir la comunidad local desde la calle; buscar a las personas que la viven o trabajan (conocerlas y hacerse conocer); contactar a organizaciones, grupos, dueños de negocios, tiendas, es decir, a todos aquellos que de alguna forma viven y reciben personas que vienen de la calle (los comerciantes son un grupo meta especial); construir una red subjetiva comunitaria; identificar la red de recursos operativos; establecer una relación fuerte con los miembros del grupo meta; conocer el territorio (mapeo ecológico); monitorear, evaluar y mantener al día el diagnóstico de comunidad.

Es muy interesante tener en cuenta a estos autores con sus propuestas sobre los trabajos territoriales o comunitarios ya que estas estrategias han contribuido positivamente al permitir un abordaje partiendo desde el acercamiento de los consumidores con el sistema de salud y reconocer a este como un sujeto activo en toda intervención en el cuidado de la salud.

Con la finalidad de prevenir la estigmatización y discriminación, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, es clara y precisa cuando hace referencia a no diagnosticar en exclusividad el estatus político, socioeconómico, cultura, raza, antecedentes de hospitalización, etc. El reconocimiento de los adictos como sujetos de derecho, les brinda la posibilidad de ser partícipes del proceso de intervención.

Al decir de Basaglia (2005) *“hay que volver la vista sobre la persona y no sobre la enfermedad”* rescata la conciencia política dentro de la acción técnica. En este sentido, para que cambien las instituciones sociales y en particular los servicios que promueven el encierro debe modificarse “..

*la relación entre el ciudadano y la sociedad, en la cual se insiere la relación entre salud y enfermedad”* (P. 231).

Coincidimos como equipo en que para que exista una verdadera reforma no basta con una reorganización de los servicios de salud sino que se necesita una modificación sustancial de las producciones culturales, históricas y contextuales que sostienen este tipo de instituciones.

Involucra un proceso social complejo que tiene varias aristas. Por tal motivo, en los casos descritos en la Introducción, no alcanza con formar a los operadores en salud/seguridad respecto de las prácticas, sino hacer un cambio radical en la forma de concebir dichas prácticas; es decir, el cambio en las significaciones, percepciones y sentidos que están en la base de sus intervenciones.

Por todo lo expuesto se puede decir que para abordar la complejidad de la persona en su sufrimiento psíquico se deben aplicar los conocimientos y saberes acompañados legalmente por la ley Argentina 26.657, además de las prácticas y experiencias, que deben tener los profesionales, fundamental para la atención de pacientes altamente comprometidos con el “trastorno por uso de sustancias”.

Se sabe que existe un reconocimiento de la problemática del sufrimiento mental que no depende exclusivamente de la medicina mental; se incluyen otras disciplinas como parte de equipos transdisciplinarios que permiten visibilizar consecuencias no vistas si se infiere siempre desde una única posición profesional (Galende, 2015). Es una obligación moral, ética y legal conocer y aplicar los mandatos de las leyes vigentes y abarcar de manera holística al sujeto que sufre.

## RESULTADOS

Analizando las acciones que realizan estos agentes de salud, el equipo de investigación considera que en su mayoría son prácticas basadas en el modelo biologista; se desdibuja al ser humano como un todo multidimensional y se trabaja tomando a la persona como una patología a dar solución abocándose al trabajo de la curación que gira alrededor del consultorio. Muchas de las actividades que llevan a cabo están dirigidas al cuidado materno infantil, a través de las visitas domiciliarias, como también la asistencia a personas con patologías crónicas no transmisibles como la hipertensión, la diabetes, entre otras, restando importancia a la población adolescente.

Algunos centros de salud realizan acciones aisladas como es tratar el tema en instituciones educativas de su área de cobertura, no como un tema central sino como una consecuencia de otra problemática. Sin embargo, los docentes investigadores consideran que las prácticas de prevención del consumo de sustancias psicoactivas deben ser abordadas desde la interdisciplinariedad y la intersectorialidad y esto se debe realizar desde el paradigma de la salud, que sostiene que el hombre es un ser integral.

## CONCLUSIONES

Existe una falta de diálogo entre las ciencias porque cada profesional tiene el sesgo de su profesión y no puede integrar al tema con una sola mirada. Por lo tanto se diría



que el abordaje es problemático, complejo, contradictorio, en vista que al sujeto alguno lo definen como un enfermo o como delincuente y no se solucionaría este problema mientras se mantenga esta contradicción.

Las opiniones y conceptos que poseen los profesionales de la salud en la ciudad de Santiago del Estero acerca de las drogas difieren entre sí. Algunos sostienen que son sustancias que generan placer y satisfacción, ocultando situaciones traumáticas, muchas veces familiares que se dan en los jóvenes con inseguridad, falta de amor y contención; a veces funciona como un refugio o como una salida de la realidad.

Es un emergente social, un flagelo que avanza cada vez más y para el cual no existen políticas públicas formales ni protocolos de atención, solo acciones aisladas, que no dan solución a la problemática.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

Bobes García, J. Casas Brugué, M. Gutiérrez Fraile, M. *Manual de evaluación y tratamiento de drogodependencias. Ars Médica.* 2003. Barcelona.

Romaní, O. *Las drogas Razones y Sueños. (2 ed.)* Barcelona: Ariel Editores, (2004).

TOUZÉ, Graciela. (2012) *La construcción social del problema droga.* Curso virtual. Punto Seguido. Argentina.

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657



# LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

## Experiencias en Nueva Francia Dpto. Silípica

Susana Elizabeth Barbieri<sup>1</sup>

Patricia Mercedes Rojas<sup>2</sup>

Crear oportunidades de construcción y producción de conocimiento es uno de los desafíos principales de la educación popular. Por lo tanto, la generación de espacios educativos en los pueblos y para los pueblos, bajo el principio de educar para la libertad como lo promulga Freire (2020), hace que las personas sean capaces de transformar el mundo y su propia realidad.

Desde esta misma línea crítica, Chapela Mendoza (2007) conceptualiza la promoción de la salud emancipadora como el proceso que permite conocer a los seres humanos como sujetos éticos capaces de construir conocimientos independientes al de los expertos y al de las instituciones; reflexionando su propia realidad e identificando ellos mismos los problemas y las diversas formas de resolverlos.

Narrar estas experiencias nutre la ruptura de las hegemónicas del saber, donde en muchas ocasiones se desvaloriza lo que el pueblo cree, conoce, vive y siente; pero para ello es necesario disponer de espacios de participación, de expresión y escucha activa, para que se produzcan los aprendizajes que los lleven a transformar su realidad y aventurarse a vivir experiencias nuevas.

A partir de estas consideraciones surge el Proyecto de Investigación Acción participativa "Promoción de la Salud: capacidades en red comunitaria en la localidad de Nueva Francia", integrado por: Salvatierra Elisa (Directora); Gilardi, Adriana (Codirectora); Castiglione, A. María (integrante); Russo, Analía (integrante); Barbieri, Susana (Egresada); Rojas, Patricia (Egresada); Groh, Marilyn (Estudiante) y Subelza, Romina (Estudiante), perteneciente a la carrera de Lic. Prof. En Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en los años 2018 – 2020, como una propuesta de investigación acción con la participación activa de los miembros de la comunidad.

La Educación para la Salud como disciplina científica es un instrumento creador de espacios y lugares, donde se involucra responsablemente al individuo y a la comunidad en la toma de decisiones en defensa y promoción de la salud, promoviendo el desarrollo de potencialidades en los actores sociales, quienes se reconocen como dueños de su propio destino y constructores de alternativas y soluciones (Barbieri 2011). En este proceso la población se apropia de nuevas ideas, utiliza los conocimientos y complementa sus propias capacidades para enfrentar mejor sus problemas.

Es por ello que el éxito de la Educación para la Salud sólo puede alcanzarse en la medida en que el investigador logre captar la confianza y participación de la comunidad en los trabajos de promoción de la salud. Esto sólo es posible si se trabaja en función de sus necesidades, anhelos e inquietudes. (Kroeger, 1992)

En este sentido, la Investigación Acción Participativa como herramienta metodológica, se constituye como un instrumento colaborativo en la promoción de la participación de los actores sociales involucrados en el proceso, creando condiciones de fortalecimiento en las organizaciones locales, orientando sus acciones a la generación de sociedades autogestionadas democráticas y participativas (Ander Egg, 2003); y ubicando a la salud en un proceso dinámico que requiere la atención de todos, desde la responsabilidad individual y colectiva, que involucra a actores sociales que toman decisiones en políticas públicas, agentes de salud y la comunidad en general. (Chapela Mendoza, 2007).

Con el propósito de construir conocimientos emancipadores y con el protagonismo de los sujetos involucrados, desde la Educación para la Salud se recurre a las prácticas de Educación Popular, las cuales resultaron oportunas en el momento de conocer las necesidades de la población ya que posibilitan, tanto a los educadores como a los educandos, un aprendizaje de su propia realidad mediante la comprensión crítica del mundo que los rodea y su transformación mediante la reflexión y los diálogos (Freire, 1969).

La Educación Popular como práctica social e histórica se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad, referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones, valores culturales y experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas.

Para comprender estas dimensiones desde las prácticas educativas, se partió de un diagnóstico participativo realizado con estudiantes del Instituto María Antonia de Paz y Figueroa dependiente de la Sede Administrativa de Escuelas Diocesanas (SAED) el cual está ubicado en la localidad de Nueva Francia. Esta institución, de gestión privada con subvención estatal, cuenta con servicio educativo de nivel secundario, con la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, con énfasis en microemprendimientos; y atiende la demanda de una población estudiantil de ciento veinte alumnos aproximadamente, que provienen de la misma localidad y de zonas aledañas.

El diagnóstico se realizó en una primera instancia a partir del relevamiento de programas escolares y listados de egresados de los últimos 5 años. Se mantuvieron reunio-

<sup>1</sup> \*Mgter. Susana E. Barbieri. barberisusana@gmail.com. Egresada FHCSyS - UNSE

<sup>2</sup> Lic. Patricia M. Rojas. patrirojascordoba@gmail.com. Egresada FHCSyS - UNSE

nes con la Rectora de la institución, con los docentes y alumnos para la presentación del proyecto, concretar los primeros acuerdos y construir colectivamente las estrategias para dar respuestas a las demandas presentadas por los protagonistas.

Además, antes de iniciar el plan de acción se convocó, junto a la institución educativa, a las organizaciones locales tales como La Posta Sanitaria de Nueva Francia, La Feria, Radios y Roperito Comunitario del sector San Carlos; para incorporar a las propuestas información sobre la historia de la organización / Institución, principales actividades comunitarias, dificultades y posibilidades que se presentan para concretarlas, logros con repercusión comunitaria, capacitaciones realizadas, acciones conjuntas con otras agrupaciones, instituciones y gobierno local.

Durante la ejecución de las actividades se realizaron diferentes experiencias en terreno en las que se tuvieron en cuenta los saberes, modos y costumbres de la comunidad, de manera que cada experiencia sea generadora de aprendizajes significativos y transformadores de la realidad. Entre estas experiencias se realizó el Curso de Formación de Promotores Comunitarios en Salud, que contó con los siguientes módulos:

**Módulo I:** Donación voluntaria de sangre. Dictado por educadoras sanitarias pertenecientes al Centro Provincial de Sangre, el mismo tuvo una instancia de sensibilización, capacitación en las escuelas primaria y las secundarias públicas y privadas concluyendo con una colecta externa de sangre en la comunidad.

**Módulo II:** Salud bucodental. Dictado por la Odontóloga Marianela Muratore, quien abordó el cuidado bucodental como parte de la salud integral y las acciones que se pueden desarrollar frente a situaciones de riesgos. En la parte práctica, se realizaron ejercicios para una correcta limpieza y se resolvieron juegos con los aprendizajes obtenidos.

**Módulo III:** Primeros auxilios y RCP. Dictado por Los Bomberos Voluntarios de la localidad de Forres. Durante el taller se realizaron prácticas junto con el personal de La Posta Sanitaria de Nueva Francia.

**Módulo IV:** Consultoría sobre Educación Sexual Integral. Dictado por egresados de la carrera Lic. Prof. En Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, a partir de la búsqueda de la apertura del diálogo. Es una temática que para los adolescentes resulta de gran importancia para su formación pero que

para los adultos se encuentra aún como un tabú, por lo que este espacio propicio el encuentro de las generaciones y de sus formas de mirar la sexualidad para construir un conocimiento nuevo.

**Módulo V:** Inteligencia emocional. Dictado por egresados de la carrera Lic. Prof. En Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, mediante la aplicación de diferentes técnicas se trabajó con los adolescentes en el manejo de las emociones

**Módulo VI:** Construcción de Muñecos SOFT, como una práctica artesanal y creativa con el fin de ofrecer un nuevo producto en la Feria Artesanal productiva y cultural.

Cabe destacar que en cada una de estas instancias se pudieron visualizar los trabajos interinstitucionales y comunitarios, con la participación activa de adolescentes y adultos en la construcción colectiva de conocimientos logrados a partir de las acciones de extensión compartidas desde la universidad, reflexionando sobre su propio destino y los aprendizajes transitados sin asimetrías desde la horizontalidad de los saberes.

Entre las instancias de culminación de la experiencias se realizó una exposición en los festejos del aniversario de la localidad de Nueva Francia, en el que los promotores comunitarios tuvieron una participación activa entregando folletos y dando a conocer lo trabajado durante los talleres de formación; además, se presentaron stands sobre la Donación Voluntaria de Sangre, Primeros Auxilios y Prácticas de RCP, y Derechos de Salud Sexual y Reproductiva.

Finalmente, se efectuó el cierre del curso de Promotores Comunitarios con la participación de docentes, alumnos y autoridades de la FHCSyS UNSE, familias y representantes de las organizaciones comunitarias que se dieron cita para compartir una gran fiesta que contó con la música y el baile de los jóvenes de la comunidad. A su vez se presentaron stands con el material elaborado durante los diferentes módulos y se efectuó la entrega de certificados a los promotores e instituciones involucradas en el proyecto.

## CONCLUSIONES

Lograr integrar el modo de conocer de los investigadores y de los sectores populares posibilitó la generación de trabajo en redes comunitarias que se sostienen en el tiempo a pesar del infortunio del aislamiento producido por la pandemia



Módulo III: Primeros auxilios y RCP



Stand Promoción de la Donación Voluntaria de Sangre

de COVID – 19. Convivir con lo cotidiano configura un sentido de existencia y modo de ser colectivo que se sintetizan en la acción participativa. En este sentido, la selección teórica de la salud emancipadora y metodológica de la investigación acción participativa resultó oportuno para dar paso

a la creación de posibilidades contextualizadas, donde las prácticas sean de la comunidad y para la comunidad.

Esta nueva forma de relacionarnos en redes hace que emerjan nuevos valores y nuevas formas de mirarnos, sentirnos y construir juntos una comunidad saludable.



Stand Posta Sanitaria Nueva Francia



Curso de Promotores



Módulo de Inteligencia Emocional



Stand Roperito Comunitario Sector San Carlos



Stand Roperito Comunitario Sector San Carlos



# DOCENCIA, TIZA Y REBELIÓN

## REBELIÓN DOCENTE EN CATAMARCA

Dr. Gustavo Ramón Acosta - gacosta80@gmail.com

Lic. Olga Mercedes Ponce De León - olga.diplomatura@gmail.com

### RESUMEN

Este trabajo está realizado, en gran medida, desde las narrativas de los actores en el contexto de un importante crecimiento económico para la provincia y pobres condiciones materiales de vida de amplios sectores de la población en Catamarca.

Flujos económicos generados a partir de enormes emprendimientos productivos, acompañados de propaganda oficial se tensan y discrepan con posibilidades de una vida digna para todas y todos.

La rebelión (en este caso docente) surge de sentir y vivir las mesas de negociación salarial como espacios de intercambio de favores a partir de beneficios particulares, alejados de los intereses docentes.

Lo que denominamos “la rebelión de la tiza” marcó un antes y un después en la lucha sindical docente, disputó realidades discursivas y prácticas políticas sindicalizadas.

La praxis política de los educadores en la disputa resignificó las experiencias vividas para reconocerse en la construcción de un nuevo sujeto social, un actor colectivo (des)obediente.

La impertinencia docente trazó la rebelión a las sujeciones, marcó la escena pública, y disputó la agenda educativa provincial, haciendo visible a los ignorados, haciendo crujir el interesado sosiego dirigencial.

La protesta y la resistencia son parte del orden simbólico y actúan conformando identidades sociales y políticas.

Insumisión fundante de un nuevo espacio de sentido, interpelante de los centros simbólicos de poder desde un compromiso ético-político.

Palabras clave: Docencia – Rebelión – Identidad

### RASTROS DE LA HISTORIA RECIENTE DE CATAMARCA

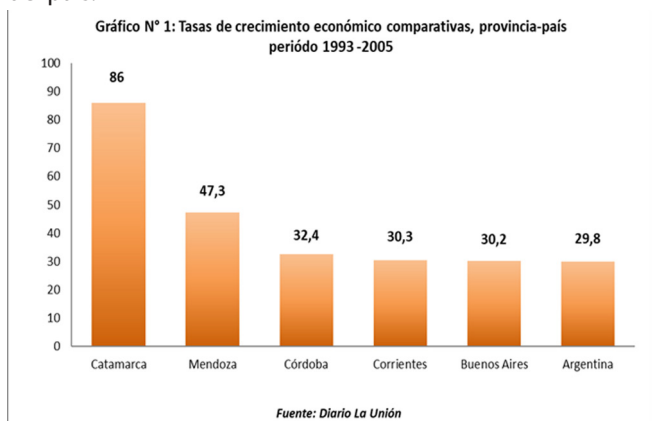
Escribir sobre la Rebelión Docente, del año 2012 en Catamarca, implica situarla en el contexto político, económico y social de la provincia.

Catamarca asistía al inicio de un nuevo gobierno: luego de casi de 20 años de radicalismo y un conglomerado de alianzas partidarias, todas ellas bajo la denominación de Frente Cívico y Social, ingresó una nueva conducción en la provincia, un Gobierno de signo peronista denominado Frente para la Victoria, apoyado por el Gobierno Nacional de entonces, que tenía idéntico linaje político.

A su vez, luego de varios años -en los que no se habían llevado a elecciones-, se produjo un cambio en la conducción gremial docente, aunque no en todos los gremios.

La provincia tenía en pleno desarrollo grandes emprendimientos productivos relacionados con la megaminería a cielo abierto en el Oeste provincial y emprendimientos olivícolas presentes en el Valle Central y en el Oeste; el incremento de la superficie cultivada de soja y la disminución de las EAPs<sup>1</sup>, sobre todo las correspondientes a pequeños productores, y aumento de la superficie cultivada en el Este, brindando un marco productivo de generación de grandes flujos económicos, pero que no se correspondían con las condiciones materiales de existencia de la población.

Dentro de la región NOA dos provincias como Jujuy y Catamarca mejoraron su performance exportadora en un 86,6 % para Jujuy y un 82,1 % para Catamarca, ocupando el segundo y tercer lugar en el ranking de mejoras en las exportaciones con respecto al resto de las jurisdicciones provinciales del país.



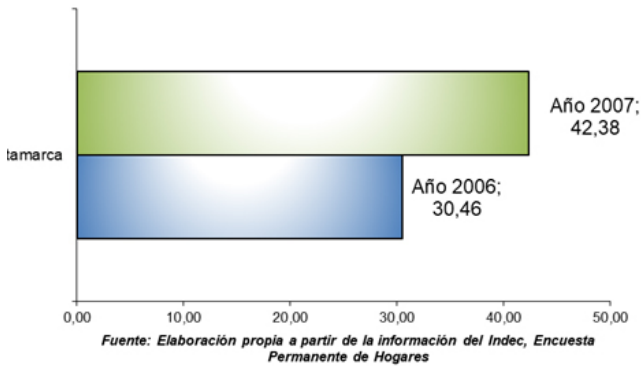
En este sentido, los indicadores macro sociales, marcaban la dinámica de un modelo de desarrollo productivista y grandes contingentes de población sometidos a la crudeza del despojo, la (des)ilusión del no trabajo, el trabajo precario o el trabajo para pocos.

Mientras la anterior administración provincial se aferraba a la discursividad propagandística “*Catamarca es grande, Catamarca es digna...*”; la información estadística comparativa con otras jurisdicciones provinciales refería, por ejemplo, que el flagelo de la desocupación se reducía en todo el país y en el NOA a una mayor velocidad que en esta provincia en términos relativos, Tucumán -28,27 %, Salta - 37,26 %, Santiago del Estero -46,46 %, y Catamarca solo el -18,75 %.

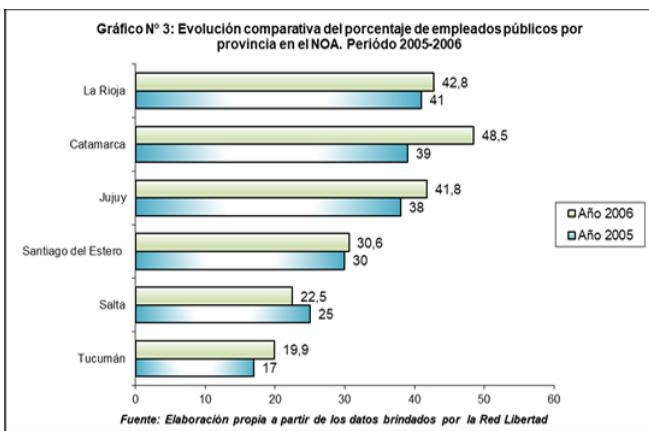
La evolución comparativa de la población desocupada, subocupada y con planes sociales pasó de 30,46 % en 2006 a 42,38 % en 2007.

<sup>1</sup> EAPs (Explotaciones Agropecuarias, unidad de organización para la producción) Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/13831/66986/file/GlosarioCNA.pdf>

**Gráfico N° 2: Evolución comparativa de la población desocupada, subocupada y con planes Jefes/as en porcentaje de la PEA para el período 2006-2007**



A la par, el empleo público en Catamarca ascendió en el 2005 del 39 % al 48,5 % en 2006; siendo la más alta del NOA.



A su vez, Catamarca en el primer trimestre 2007 ostentaba el 12,50 % de desocupación, la más alta del NOA y una de las más altas del país.

Todo esto aconteció en relación al país y teniendo presente que las demás jurisdicciones no tuvieron el boom de ex-

portaciones que tuvo Catamarca.

Así, la implantación de un modelo productivista, bajo el discurso del progreso y la modernización para todos, aceleró la discrepancia significativa entre las expectativas -generada por el asentamiento de grandes emprendimientos productivos mineros, olivícolas, etc.- y las experiencias -materiales de vida- de la población, triturando de este modo las posibilidades de continuidad política del Frente Cívico y Social.

En este escenario de crecimiento económico, penuria social, cambio de gobierno y reemplazo de autoridades en algunas conducciones gremiales docentes, la docencia de Catamarca no la estaba pasando bien, sobre todo en lo atinente al salario y la conculcación de derechos.

La información estadística indicaba la caída del salario docente en términos relativos a otras jurisdicciones provinciales, pasando de ser una de las provincias que en los años 1995, 1996 y 1997 estaba entre las que mejor pagaba (quinto y cuarto puesto) para luego ir cayendo al vigésimo tercer puesto de los peores pagos del país, es decir, pasó al puesto 23 de 24 jurisdicciones, incluida la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

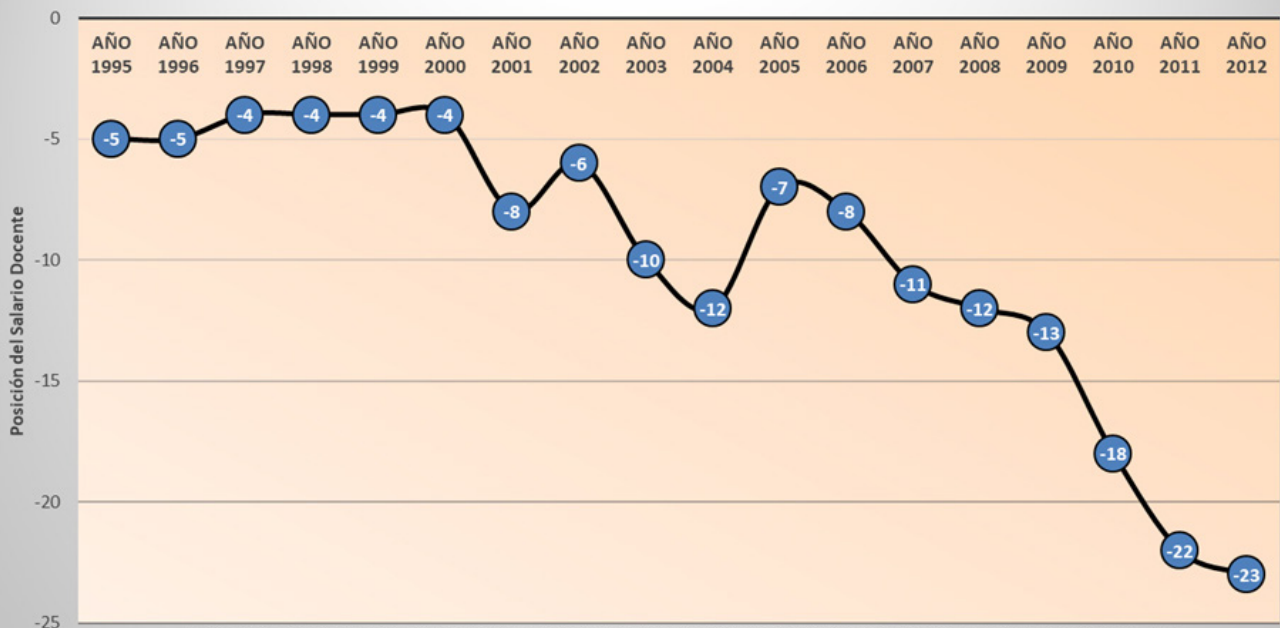
## DOCENCIA, TIZA Y REBELIÓN

La asunción del nuevo gobierno y los cambios de autoridades en alguna organización gremial docente no modificaron la lógica excluyente de los sectores dirigenciales de la provincia.

La estructuración de la desigualdad continuó objetivándose en la consolidación de las conductas políticas y sociales de la dirigencia provincial, tendiente a la reproducción de la sumisión.

El conflicto por el salario docente en 2012 era el emergente que cristalizaba años de despojo creciente en cuanto a la pérdida progresiva y constante del salario, la conculcación de de-

**Gráfico N° 4: Descenso del Salario Bruto del Maestro de Grado de Catamarca con 10 años de antigüedad en comparación con el resto de las Jurisdicciones Provinciales. Período 1995-2012.**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Coord. Gral. Est de Costos del Sistema Educativo. Ministerio de Educación de la Nación (CGECSE)/SsPE/SE/ME, en base a información proporcionada por las Provincias

rechos docentes, el Estatuto del Docente Provincial – dejado de lado por decretos –, resoluciones o disposiciones según el parecer de los funcionarios de turno de cada administración provincial, deudas salariales docentes impagas, etc; y un sistema educativo desquiciado, problema que la docencia atribuía a los gobiernos y a las conducciones gremiales.

El proceso de negociación salarial del año 2012 enciende el fuego de lo que será la disputa docente, la rebelión de los que empuñan la tiza por mejores condiciones de trabajo, jornadas de lucha que crisparon a un gobierno renuente a ceder y que puso en crisis a la dirigencia sindical docente, históricamente abúlica e indolente, acusada (por los sujetos docentes) de complicidad en el saqueo de sus salarios y sus derechos.

Los gremios docentes firmaron un Acta Acuerdo Paritaria y avalaron un 12,5 % de aumento para el sector, siendo que los docentes de la provincia habían pedido, a sus representantes, lograr un 30 % o al menos un 25 %.

La crónica periodística narra *“los docentes se autoconvocaron en asamblea frente a la sede del gremio ATEC en repudio al 12,5 % de aumento salarial [...]”* la furia (es el término que le cabe) docente se comenzaba a desplegar, la rebelión encarnaba décadas de sentirse arrasada por los gobiernos, desmantelada en sus conquistas laborales, y también entendía que el crecimiento económico de la provincia no era para todas y todos, por ello decían *“[...] mientras la provincia crece económicamente no hay plata para nosotros, a última hora se hicieron las refacciones en las escuelas, no tenemos contenidos curriculares y encima los gremios nos venden, nos siguen pagando el sueldo desdoblado, nos siguen descontando la canasta [...] venimos con un mandato a Capital (decía otro docente) para que todos los docentes estemos juntos y luchemos, y de no tener respuesta, desafiliación masiva [...]”*<sup>2</sup>.

Los sectores dirigenciales quizá no advirtieron que la reproducción de la desigualdad debe llevar, para su subsistencia como sistema opresor, la (re)adaptación a los cambios de las expectativas de los sujetados a condiciones de subordinación; es decir, debieron construir y renovar el consenso de la masa política para favorecer sus propios privilegios económicos y políticos. No se dieron el tiempo para comprender que el poder represivo no basta, sobre todo en una provincia en donde los grandes flujos económicos y los privilegios de sectores dirigenciales con un buen nivel de vida discrepan con los padecimientos de amplios sectores de la población, siendo uno de ellos los docentes.

La indignación atravesaba las escuelas, transitaba los espacios de encuentro de los docentes (las salas de profesores, las galerías y patios escolares, etc.).

Los sectores dirigenciales, dejaron de lado la apariencia y se

mostraron como eran, desoyeron los consejos del Príncipe *“no es preciso que un príncipe posea todas las virtudes citadas, pero es indispensable que aparente poseerlas”*<sup>3</sup>

Mientras esto ocurría las conducciones gremiales estaban convencidas que tenían un poder absoluto sobre los docentes.

Los dichos de la entonces novel gobernadora Lucia Corpacci Saadi reconociendo las deudas docentes, dejó aclarado que el conflicto docente se sustentaba en peticiones objetivas ante las faltas del Estado como empleador *“[...] sé que tenemos deudas con ustedes, pero quiero que sepan que valoro el esfuerzo cotidiano que hacen [...] en el interior de nuestra provincia aproximadamente 6000 niños quedan excluidos del sistema educativo por falta de escuelas cercanas, caminos, transporte [...]”*<sup>4</sup>.

El sinceramiento de la gobernadora deja al descubierto una provincia en donde fluye, al mismo tiempo, la riqueza y la pobreza, los privilegios y la postergación; es por eso que el conjunto de la población da vuelta la mirada al conflicto.

Entendían que los reclamos de los maestros eran justos, legítimos. A la par, la prensa escrita cercana al gobierno personificaba el llamado a la vocación, recurría al derecho de los niños y decía *“[...] por ello, en estos conflictos todos deben tener presente que, en contrapartida al derecho a huelga, al derecho de un salario justo, al derecho a trabajar, está el derecho a recibir una educación, que detentan nuestros niños”*<sup>5</sup>.

Corpacci Saadi ya había reconocido que era el Estado quien había desamparado a los niños, 6000 decía ella, más aún, la información estadística reiteraba en números las carencias, las privaciones de cientos de familias catamarqueñas azotadas por el no trabajo, por el hambre, entonces cabe la pregunta obvia ¿de dónde provienen los niños que llegan a las escuelas? provienen, efectivamente, de las familias de Catamarca. No es el docente entonces quien lo priva de educación sino la dirigencia política, reticente a hacerse cargo de las responsabilidades que le caben.

La prensa escrita, que se hizo portavoz del discurso gubernamental, intentó consolidar y legitimó la matriz de dominación/dependencia/subordinación<sup>6</sup> a partir del relato vocacional y el derecho de los niños, supuestamente en colisión con los derechos de los trabajadores, a tal punto llegó la inversión de las responsabilidades que dijeron *“[...] por ello resulta injusto meter a todos en la misma bolsa. No es lo mismo el maestro que a pesar de sus problemas es guiado por su vocación y jamás hace uso de licencias, que aquel que estudia y recurre a cuanta licencia le sea posible tomar, ya sea por problemas reales o fingiendo enfermedades [...] lamentablemente los malos ejemplos suelen sobresalir [...]”*<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Indignados, op. Cit.

<sup>3</sup> Maquiavelo, N. (1999) El príncipe. El Aleph. Recuperado de: [https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod\\_resource/content/1/El\\_principe\\_Maquiavelo.pdf](https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf)

<sup>4</sup> Corpacci hizo anuncios en la apertura del ciclo lectivo 2012. Catamarca, (2012, febrero 29), El Encasti página 16.

<sup>5</sup> El derecho docente. (3 de marzo de 2012) Recuperado de <https://www.elesquiu.com/editorial/2012/3/3/el-derecho-docente-59531.html>

<sup>6</sup> [...] En la matriz d/d/s el poder es co-extensivo al cuerpo social y sus relaciones son multiformes, allí los recursos materiales o simbólicos son puestos en juego para orientar la acción de los otros independientemente de sus voluntades promoviendo de este modo diferentes modalidades de interacción [...] la dialéctica del control, implicará que reglas y recursos se conecten directamente, en cuanto se verifiquen relaciones de poder, se verifican relaciones de autonomía y dependencia de los actores, y permiten desplegar recursos para influir en las actividades de los dominadores, esta tensión, autonomía-dependencia, es la dialéctica del control que consolida la matriz d/d/s [...] esta posición y distinción de los actores individuales y colectivos está atravesada o condicionada por tecnologías de gobierno sobre los cuerpos, que configuran o modelan la conducta a fin de encauzarlas en las direcciones deseadas..., poder, dominación, dependencia y subordinación se convierten en matriz subjetiva sobre los cuerpos. (Acosta, G., 2015, pp. 83-95)

<sup>7</sup> El derecho docente, op. cit.

La astucia de las narrativas de lo real no tiene desperdicio, ese llamado a la vocación abnegada implica el no faltar al deber de educar, aun cuando el salario no alcance. Desde ese lugar discursivo el docente debe someterse a un sutil ideal impuesto ideológicamente, ya el docente no tiene derecho siquiera a enfermarse, so pena de ser juzgado como traidor a su mandato.

La Rebelión Docente, La Rebelión de la Tiza se fue construyendo como islas de sentido crítico ante la realidad y los discursos de los sectores dirigenciales, en un proceso (des)naturalizante de lo real, insurrección transformadora de las subjetividades, que no se dejan regular y sujetar ante los llamados al orden.

Los hechos se fueron suscitando, uno tras otro, de esta forma se objetivaron la sensación de traición de la intersindical (en adelante USSA<sup>8</sup>), eran señales en procura de un cambio de matriz en la gestión de la cosa pública.

En ese escenario las tropelías no cesan, el diario El Esquíu atizaba el fuego “[...] el representante del gremio SUTeCa, Juan Gerardo Godoy, fue titularizado en dos puestos docentes en escuelas del Valle Central. La titularización se rubricó el 22 de febrero pasado, un día antes de la negociación por el acuerdo salarial docente con la ministra de Educación”<sup>9</sup>.

El mismo representante sindical tomaba la palabra en la conferencia de prensa de la intersindical: “[...] agregó que, la situación se ha descontrolado, y que debe ser el Ministerio de Educación y los docentes que tuvieron la responsabilidad de las acciones de huelga, quienes deben resolver la situación [...] este punto es el más difícil de solucionar por parte de quienes generaron la situación, que, nos somos nosotros”<sup>10</sup>.

Decididamente no era la intersindical docente quien había tomado la iniciativa de la rebelión; por el contrario, ésta representaba las posiciones y los intereses de los gremios peronistas aliados al gobierno provincial, de tal suerte que las 62 Organizaciones Peronistas de Catamarca elevan un comunicado de apoyo en forma incondicional al accionar de la dirigente de la Unión de Docentes Argentinos (UDA) Nancy Agüero y dicen: “la exhortamos a seguir luchando [...] por la buena conducta demostrada todo este tiempo que trabajó, no sólo por los compañeros sino por los trabajadores de otras actividades”<sup>11</sup>.

Es destacada la valoración de la dirigente gremial por su buena conducta institucional, independientemente que su accionar sea cuestionado por las bases docentes, cuyos reclamos no son atendidos.

La centralidad de la disputa está en los docentes autoconvocados, que pasaron a llamarse Docentes Unidos de Catamarca, para luego auto-identificarse como ADUCA (Asociación Docentes Unidos de Catamarca)<sup>12</sup> que en su

rebelión, interpelaba tanto al arco gremial docente como al conjunto del gremialismo provincial.

La ADUCA comienza a transformarse en esa isla de sentido para un conjunto importante de la docencia propiciando “[...] un proceso de reconstitución de una identidad colectiva fuera del ámbito de la política institucional, que dota de sentido y certidumbre a la acción individual y colectiva en la articulación de un proyecto de orden social [...] dos niveles principales 1. Como los individuos coinciden en constituirse en un nosotros sujeto de la acción (los procesos de identificación colectiva) y 2. El sentido que a tal acción atribuyen (los procesos de producción de sentido social de la acción)” (López, O., 2002, pp. 8-9).



Este nuevo actor social nació en la rebelión docente, de lo que todos consideraban la traición. Una de las crónicas periodísticas, describe la situación con maestría “Otro papelón, [...] tanta mansedumbre. Porque hasta el jueves del papelón [...], los gremios hinchaban el lomo embravecidos apenas les insinuaban la posibilidad de un aumento inferior al 30%. Se bajarían, en el mejor de los casos, al 25. De lo contrario, las clases no empezarían. [...] Se desconoce el acontecimiento que tornó comprensivos a los aguerridos sindicalistas. Lo que sí se sabe es que el misterio les degeneró en un escándalo dentro de sus sindicatos, donde se los acusa de connivencia espuria con el Gobierno. [...] Ocurre que, aparte de los misterios del fin de semana, dos integrantes de la conducción de ATECA, el secretario de Prensa Eugenio Cano y el titular de la seccional Santa María Antonio Marcucci, integran el gabinete del correo del Zar. Lo de Quiñones es de lujo. [...] La nueva secretaria general quedó pegada a la patronal en la primera negociación [...]. Es diablo el Carnaval. [...] Una se disfrazó de correo del Zar. A los otros todavía no se les entiende el disfraz. Algunos dicen que es de Judas. [...]”<sup>13</sup>

Las situaciones que se presentaban a los docentes esta-

<sup>8</sup> USSA inter-sindical docente conformado por UDA –Unión de Docentes Argentinos-, SUTeCa –Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de Catamarca-SADOP –Sindicato Argentino de Docentes Privados-, ATECa –Asociación de Trabajadores de la Educación de Catamarca.

<sup>9</sup> Gremios docentes pedirán adelantar la nueva negociación por los salarios. Catamarca (2012, marzo 10) El Esquíu

<sup>10</sup> Para la intersindical, no se podrán recuperar los días de clases perdidos, Catamarca (2012, marzo 10) Recuperado de: <https://www.elesquiu.com/educacion/2012/4/10/para-la-intersindical-no-se-podran-recuperar-los-dias-de-clases-perdidos-64054.html>

<sup>11</sup> Peronismo apoyo a Nancy Agüero, Catamarca (2012, marzo 10) Recuperado de: <https://www.elesquiu.com/educacion/2012/3/10/breves-educativas-60312.html>

<sup>12</sup> Los indignados lograron el apoyo de la CTA para formar un gremio, Catamarca (2012, marzo 29) Recuperado de: <https://www.elesquiu.com/educacion/2012/3/29/los-indignados-lograron-apoyo-de-la-cta-para-formar-un-gremio-62728.html>

<sup>13</sup> El correo del Zar, Catamarca (2012, febrero 25) Recuperado de: <https://www.elancasti.com.ar/opinion/2012/2/25/deprimientes-perspectivas-para-educacion-174646.html>



ban relacionadas con que uno de los gremialistas se hacía titularizar logrando la estabilidad laboral para sí, sin tener en cuenta al conjunto de docentes que decía representar. Otra gremialista que era felicitada por su buena conducta institucional por una agrupación de sindicatos que constituye una herramienta política del peronismo (casualmente el partido gobernante), consintiendo que la dirigente gremial estaba más cercana a los intereses del gobierno local que a los intereses de los docentes; y por último, la dirigente sindical de ATEC de extracción peronista que en el decir coloquial del periodismo quedó pegada a la patronal.

También se sumaron los docentes jubilados “[...] *la docencia debe conocer quienes son los que conceden un cheque en blanco a los gobiernos de turno y avalan un básico que no existe. ADUCA y los Jubilados Autoconvocados luchan por el Estatuto del Docente. Ni un paso atrás*”<sup>14</sup>

Entonces la insurrección docente fue tomando cuerpo en organización e identidad para convertirse en gremio. Surgió del desamparo, emergió desde las redes sumergidas en los sótanos de la escena política y se expandió, marcando la agenda de discusión educativa, irrumpiendo en la escena pública, enunciando discursos centrados en los intereses docentes, exigiendo respuestas a la dirigencia política y gremial provincial.

## CONCLUSIÓN

La dirigencia gremial ante el conflicto se desespera por el indisciplina de quienes se desafilian en masa “*docentes presentaron masivamente su renuncia a ATECa, el servicio de Correo Argentino colapsó [...]*”<sup>15</sup>

La ira de la ATECa se hace voz y arremete contra los rebeldes “*contra las bandas delictivas de la docencia [...]* esta conducción no tendrá contemplaciones [...] responderán con su persona y sus bienes [...]”<sup>16</sup>. La USSA, igual, “*la Intersindical docente quiere que se apliquen sanciones a los docentes agrupados en ADUCA*”<sup>17</sup>.

Intersindical y el gobierno estaban unidos, el Subsecretario de Planeamiento Educativo José Ariza decía “[...] *el reclamo de ADUCA es una campaña del FCyS; ‘la alianza Castillo-Brizuela del Moral es la que impulsa las acusaciones a este gobierno’ [...]*”<sup>18</sup>.

La rebelión de la tiza trazó jerarquizaciones de verdad sobre la realidad, los rebeldes se fueron construyendo en la creación y (re)creación de redes de relaciones sociales en torno a viejas y nuevas demandas, emergiendo una nueva identidad colectiva.

El nuevo colectivo social se enfrentaba al gobierno y a la intersindical docente ya que hacía brotar lo que estaba invisibilizado, borrado, hundido y silenciado. La ADUCA se

construyó desde lo opuesto en la rebelión.

La tiza se hace discurso, y la palabra se torna subversiva “[...] *nada más ruin [...]* es la persecución de los trabajadores por parte de los mismos gremios que se dicen representantes de los trabajadores; y un gobierno que se dice popular [...]”<sup>19</sup>.

La violencia material se hizo presente con pintadas y quemaduras de cubiertas en las casas de los principales referentes del nuevo gremio. El conflicto no tenía pausa.

La docencia estaba en llamas, en un claro proceso de (des)sujetación “[...] *el gran pecado de la docencia es haberse atrevido a disentir, a salir de la mansedumbre y la obediencia ante lo que considera injusto*”<sup>20</sup>.

La protesta se convierte en lucha. Se disputa en las calles, en las plazas, en las escuelas, en las paredes, en los medios de comunicación, cuerpo a cuerpo en las salas de maestros y profesores. No hay tregua, la disputa pone de manifiesto que el contrato social está hecho añicos, los que deben reproducir la institucionalización de lo social rasgan las relaciones de sujeción.

La rebelión docente irrumpió, (des)obedeciendo el mandato de la sumisión, cuestionando la naturalización del despojo, y adquiere legitimidad y representación social. Es el cuestionamiento al complejo de relaciones sociales del sistema.

El nuevo espacio de representación se muestra inquietante, resiste y propone. Es subversiva porque engendra el ‘Otro’ discurso que sacude el tejido gremial y político.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, G., (2015). *El campesinado santiagueño y la disputa por la transformación de sus espacios de vida*. Tesis inédita Doctorado en Ciencias Humanas. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca.

Auyero, J., (Abril, 1996). La doble vida del clientelismo político. Buenos Aires: *Revista Sociedad* N° 8, Universidad de Buenos Aires.

Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB, Colección Paradigma Indicial.

Bourdieu, P. (1999a). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones Pascalianas*. Buenos

<sup>14</sup> Gremios docentes que no defienden el Estatuto, Catamarca, *El Ancasti*, 1 de noviembre de 2012, página 17

<sup>15</sup> Renuncia a ATECa, Catamarca, *El Ancasti*, 12 de marzo de 2012.

<sup>16</sup> Contra las bandas delictivas de la docencia, Catamarca, *El Ancasti*, 26 de mayo de 2012

<sup>17</sup> Intesindical docente, Catamarca, *El Ancasti*, 08 de mayo de 2012

<sup>18</sup> El reclamo de ADUCA es una campaña del FCyS, Catamarca (El Esquíu, 2012, abril 29). Recuperado de <https://www.elesquiu.com/educacion/2012/4/29/el-reclamo-de-aduca-es-una-campana-del-fcys-66342.html>

<sup>19</sup> Comunicado de Prensa de ADUCA, marzo de 2012

<sup>20</sup> Compañeros, colegas y pueblo de Catamarca, Catamarca (El Esquíu, 2012, abril 28). Recuperado de <https://www.elesquiu.com/correoyopinion/2012/4/27/companeros-colegas-pueblo-de-catamarca-66169.html>



Aires: Anagrama, Colección Argumento.

Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

De Imaz, J. L. (1977) *Los que mandan*. Buenos Aires: El Coloquio.

De Sousa Santos, B. (2006). *Reinventar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Grosso, J. L. (2008) "Luchas interculturales y políticas del conocimiento. La intrahistoria poscolonial de la educación" en *Universidad y Sociedad*, publicación de la Cátedra de Estanislao Zuleta de la Universidad del Valle, Santiago de Cali, en imprenta.

López, O. (2002). Los movimientos sociales en América Latina: de las identidades sumergidas a la reocupación del Estado-nación. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/lopez.pdf>

Maquiavelo, N. (1999). El príncipe. El Aleph. Recuperado de: [https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod\\_resource/content/1/El\\_principe\\_Maquiavelo.pdf](https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf)

*Fuentes Documentales*

Diario La Unión

Diario El Ancasti

Diario El Esquiú

Comunicados de Prensa de ADUCa

# LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA: UN ESTUDIO SITUADO EN SANTIAGO DEL ESTERO

Noelia Gurmendi

(Instituto de Estudios para el Desarrollo Social- CONICET-UNSE noegurmendi@unse.edu.ar)

Rita Salvatierra

(Centro de Estudios de Demografía y Población- UNSE

rita.g.salvatierra@gmail.com)

## RESUMEN

La pandemia desatada por coronavirus (COVID-19), condujo a una crisis sin precedentes en todos los ámbitos y geografías. En la esfera de la educación, este acontecimiento ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y atenuar su impacto. En la provincia de Santiago del Estero fueron heterogéneas las situaciones para sostener la educación ante el contexto de cierre de los establecimientos educativos por el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO, en adelante). Por ello, el objetivo del manuscrito se vincula a conocer y visibilizar el modo en que se llevó a cabo el sostenimiento de los procesos de enseñanza en forma no presencial/virtual durante el ASPO, y cómo incidieron sobre los diversos aspectos relacionados a las condiciones de trabajo de la comunidad educativa, aspectos pedagógicos, materiales y herramientas de enseñanza en el aula virtual de toda la comunidad. Por último, los resultados del relevamiento socio-educativo realizado en el Instituto de Enseñanza Media San Jorge (IESJ), de la capital de Santiago del Estero, brindan un aporte situado a la realidad educativa transitada a lo largo de la pandemia durante el año 2020.

Palabras clave: Pandemia, educación virtual, ASPO, Santiago del Estero.

## ABSTRACT:

The pandemic unleashed by coronavirus (COVID-19), led to an unprecedented crisis in all areas and geographies. In the field of education, this event has led to the massive closure of face-to-face activities of educational institutions in more than 190 countries in order to prevent the spread of the virus and mitigate its impact. In the province of Santiago del Estero, there were heterogeneous situations to support education in the context of the closure of educational establishments, preventive and compulsory social isolation (ASPO, hereinafter). Therefore, the objective of the manuscript is linked to knowing and making visible the way in which the support of the teaching processes was carried out in a non-face-to-face/virtual way during

the ASPO, and how they affected the various aspects related to the working conditions of the educational community, pedagogical aspects, teaching materials and tools in the virtual classroom of the entire community. Finally, the results from the socio-educational survey carried out at the Instituto de Enseñanza Media San Jorge (IESJ), in the capital of Santiago del Estero, provide a situated contribution to the educational reality experienced throughout the pandemic during the year. 2020.

Keywords: Pandemic, virtual education, ASPO, Santiago del Estero.

## INTRODUCCIÓN

La ramificación planetaria de la pandemia del COVID 19 y el ASPO como principal medida preventiva, colocaron a los sistemas educativos de la mayor parte de los países del mundo frente a una situación inédita en la historia de la escolarización. Más del 90% de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) fue afectada por el cierre de escuelas en más de 180 países, Cepal (2020; 19). El acceso desigual a los recursos necesarios para el aprendizaje y a modalidades de educación a distancia de buena calidad, hace que las pérdidas en capital humano esten concentradas en los grupos más vulnerables de la población.

En numerosos estudios la CEPAL (2020), ha planteado que la situación social en América Latina y el Caribe se estaba deteriorando debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, junto a la persistencia y agudización de las desigualdades que condujeron a un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza. Frente a esta situación, en casi todos los países del mundo se desarrollaron distintas estrategias para sostener lo que se ha llamado la continuidad pedagógica, es decir, la continuidad del vínculo de los estudiantes con las escuelas y los aprendizajes. Aunque las estrategias y las características de la continuidad pedagógica muestran variaciones de acuerdo a la disponibilidad de recursos de los Estados, la intensidad, los antecedentes de trabajo en entornos vir-

tuales de los distintos sistemas educativos, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales en los hogares, las condiciones de vida generales de las familias, etc., estamos frente a un proceso que presenta, en todos los países, una característica en común: se fue “inventando” y sistematizando sobre la marcha, dado que ningún sistema educativo en el mundo estaba preparado para traspasar masivamente a los hogares, de un día para el otro, la educación escolar de la totalidad de sus estudiantes, (Messina y García, 2020).

Entendemos que hablar de “continuidad pedagógica” implica, en esta ocasión, un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos, y debe ser evaluada como tal. En este proceso han intervenido la provisión de recursos materiales y pedagógicos y las orientaciones producidas por el Estado, tendientes a otorgar mayor sistematicidad a las acciones a medida que se prolongaba el aislamiento preventivo. Pero fundamentalmente, ha sido resultado de la creatividad y el compromiso de escuelas, docentes y familias, que han reinventado, en un contexto de altísima dificultad y amenaza humana, los modos de sostener a la distancia, la relación de los jóvenes con la escuela y el aprendizaje.

Vale destacar en esta dirección que ante la irrupción de la Pandemia y el ASPO en Argentina, específicamente en Santiago del Estero, las estrategias de educación a distancia llegaron de manera desigual, en parte por la inequidad preexistente en el acceso a recursos como conectividad, dispositivos y ambientes propicios para el aprendizaje, lo cual se vinculó en agudizar las brechas educativas locales. A partir del presente relevamiento se propició un espacio de reflexión institucional de las políticas educativas internas tendientes a reforzar el sostenimiento y continuidad pedagógica.

## MÉTODOS Y FUENTES:

El instrumento del relevamiento –en pleno ASPO– consistió en un cuestionario institucional auto gestionado (google forms), con mayoría de preguntas de tipo cerradas (de respuesta única o múltiple según el indicador medido). El cuestionario fue enviado a toda la comunidad educativa, que incluye cuerpo docente y alumnos. El trabajo de campo fue llevado a cabo por investigadoras del Centro de Estudio de Demografía y Población –FHCSyS-UNSE– entre el 8 de junio - 25 de julio de 2020 y la labor fue supervisada por personal directivo de la institución educativa.

La encuesta tomó a la población objetivo conformada por 84 docentes (con un 71,4% de respuesta) y 504 alumnos (con un 76% de respuesta), divididos en primer y segundo ciclos de ambos turnos de asistencia escolar, matriculados al momento del relevamiento. Es decir que la población estuvo contemplada en el relevamiento en su totalidad (directivos, docentes y alumnos).

Para el diseño del cuestionario se adoptó el criterio de realizar un muestreo intencional, con el propósito de fragmentar los cuestionarios según características del referente empírico.

En una primera sección el mismo fue dirigido a docentes, estuvo compuesto por 10 preguntas subdivididas en tres ejes: el primero, sobre aspectos generales. El segundo,

sobre Experiencias en la modalidad virtual de Enseñanza, y el tercer eje, sobre Experiencias y vínculos en el proceso de enseñanza- aprendizaje virtual.

Por otro lado; en la segunda sección, vinculada a los estudiantes, el cuestionario fue subdividido para alumnos del 1° ciclo (1° y 2° año escolar de ambos turnos) y 2° ciclo (3° a 5° año de ambos turnos). Una vez recabada la información se la procesó y tabuló, generando un informe sobre la situación de la enseñanza-aprendizaje institucional durante el ASPO.

## RESULTADOS:

Para la presentación de los resultados del presente relevamiento se establecieron, en primera instancia, dos secciones con sus propios apartados analíticos:

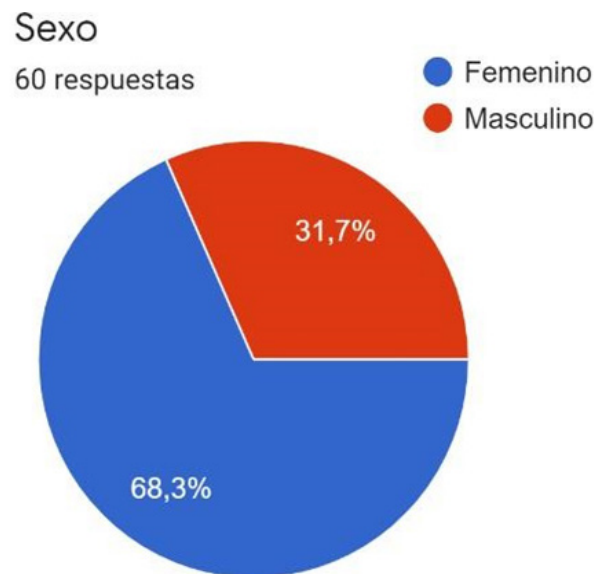
### 1 – SECCIÓN DOCENTE.

Sobre un total de 84 docentes de toda la institución, hubo 60 encuestas contestadas por los mismos, de las cuales se obtuvieron los siguientes datos y análisis:

#### 1.1 ASPECTOS GENERALES DE LA POBLACIÓN:

Sobre la tasa de respuesta el 68% se constituye por docentes mujeres y el 34% por hombres.

Figura 1: Sexo del cuerpo docente



Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

No resulta llamativa la elevada tasa de participación de las mujeres en este sector de la actividad económica santiagueña si se toma en cuenta que para el año 2010 de acuerdo a los últimos datos registrados por el Censo Nacional de Población y Vivienda (Indec, 2010; Gurmendi, 2020) el sector enseñanza registra un 73% de participación de mujeres, confirmando y manteniendo el esquema tradicionalista laboral que impera en la sociedad santiagueña y que, para la ocasión, se replica una década después de la última evidencia empírica relevada por fuentes oficiales de la Nación.

En relación a la edad de los docentes, el 32% posee entre 30 a 36 años de edad, el 24% se encuentra entre los 37 y 41

años, el 34% están comprendidos entre las edades de 42 a 47, y solo el 18% sostienen más de 48 años de edad (siendo valor máximo registrado 58 años). Por último, el 10% tiene entre 25 y 29 años. Estos guarismos indican que el 56% de la población docente se encuentra en el tiempo medio de años vividos, permitiendo suponer la adaptación al emergente esquema de enseñanza virtual y el 10% posiblemente tiene aún más facilidad de adaptación.

Un aspecto relevante se añade al indicador del ejercicio en la docencia que posee este grupo relevando, en donde se registra que el 42% de los docentes poseen entre 7 y 12 años de ejercicio docente, el 32% transita entre el 1° y 6 años de práctica docente, el 14% entre 13 – 18 y finalmente el 12% entre 19 - 30 años, entre los cuales el 8% tiene más de 25 años en el ejercicio docente.

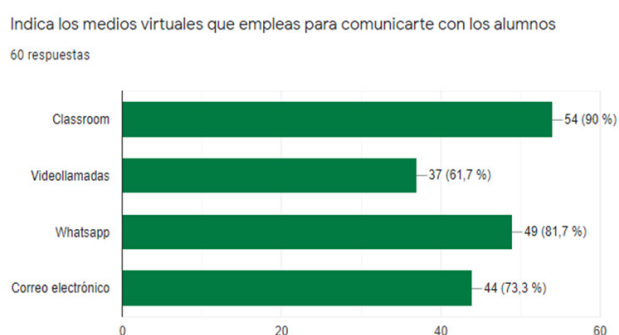
Este indicador si bien expresa la experiencia en años de la práctica docente, también manifiesta que este dato se fundamenta en el esquema tradicionalista de enseñanza presencial y no en la virtualidad, lo que conduce a interpelar a la institución si los años de pedagogía del docente pueden contribuir o no a los nuevos retos de la enseñanza virtual.

### 1.2- EXPERIENCIAS EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE ENSEÑANZA

Los docentes relevados manifestaron implementar en la enseñanza virtual los siguientes medios para su práctica docente en contexto de ASPO:

La plataforma Classroom lideró con un 94% de aplicabilidad, constituyéndose como el principal medio de trabajo en la virtualidad seguido de WhatsApp, en un 82%, y en menor medida se instrumentaron los medios como videoconferencias y correo electrónico con una tasa del 62% y del 73% respectivamente, tornándose complementarios cada uno de los medios relevados.

Figura 2: Plataforma de comunicación escolar



Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

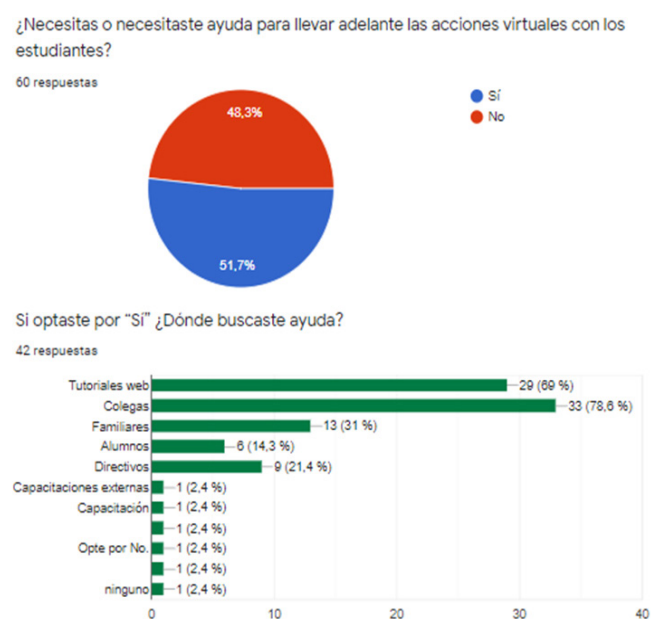
En relación a la carga horaria destinada bajo la nueva modalidad implementada (virtual) el 70% de docentes manifestaron destinar 9 o más horas semanales, dato que podría estar vinculado con los recursos utilizados "siempre" por los docentes, donde 66% elaboraron guías de trabajo, las cuales estuvieron acompañadas por la redacción o elaboración de textos propios (48%) y la selección de bibliografía (50%). Asimismo, en relación a la virtualidad solo el 14% aplicó el uso de generar video propios, sin evidenciar datos sobre el uso de videos disponibles en la red. Esta exigua producción de material educativo propio como herramienta de trabajo, podría vincularse a las carencias y de-

bilidades de conocimiento técnico en la modalidad virtual de enseñanza docente. Los datos evidencian claramente las dificultades que atraviesan los docentes para asumir el reto de la "virtualidad", sosteniendo aún modalidades de enseñanza convencional en el aula virtual, que ya quedaron en jaque.

Tomando en cuenta que las adecuaciones a la nueva modalidad de enseñanza comprenden la capacidad de resiliencia, la figura 3 permite observar que, el 52% de los docentes expuso haber necesitado ayuda para llevar a cabo las acciones de enseñar en la virtualidad, de los cuales el 78% buscaron ayuda en su grupo de pares, el 69% en tutoriales web y solo el 21% en los directivos y/o autoridad de la institución educativa.

Esta evidencia revela la necesidad de adaptación (ante la emergencia y urgencia) de los docentes a los nuevos contextos, donde adaptarse al "desafío emergente" cohesionó sobre "el nuevo aprendizaje". Y en este panorama son figuras protagónicas de retroalimentación en las nuevas exigencias los colegas, y todo grupo de pares, que contribuya al circuito de confianza de cada docente como, también vale argüir, los familiares (31%) no así la institución educativa que imparte dicha exigencia.

Figura 3: solicitud y tipo de ayuda requerida para usos digitales



Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

Por último, se advierte que respecto al uso y manejo para realizar las clases virtuales el 68% de los docentes (es decir un significativo caudal en esta base relevada) indicaron que se basan en *búsqueda y revisión de experiencias* lo que condice, claramente, con la comunicación que establecieron entre pares para consultar inquietudes sobre el nuevo modelo de enseñanza virtual, y el 55% tomó experiencias propias que devinieron de otros ámbitos del ejercicio laboral y finalmente, solo el 25% habilitó el uso de TICs bajo recomendaciones vinculadas a consultas con sus alumnos, lo que permitió vislumbrar las relaciones que se establecieron entre ese

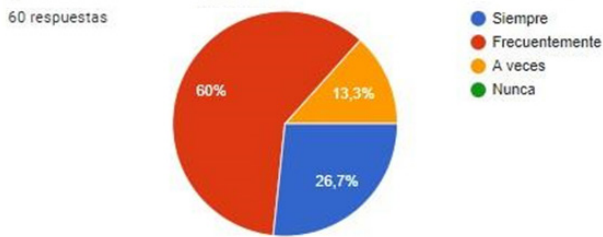


ínfimo porcentaje de docentes con sus alumnos, al realizar acuerdos pedagógicos de aprendizaje virtual, bajo nuevos consensos.

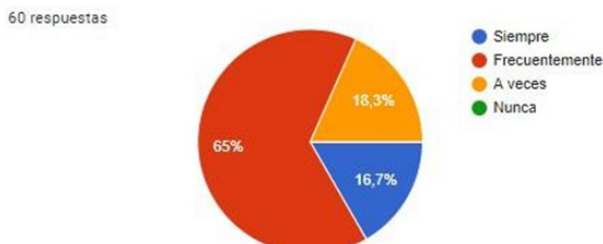
### 1.3 ENSEÑANZA DIDÁCTICA y PEDAGÓGICA VIRTUAL

En este apartado, bajo el propósito de conocer y vislumbrar cuáles y cómo se instrumentaron las nuevas herramientas, así como también advertir la incidencia y repercusión de la pedagogía virtual sobre los alumnos, se expresan las siguientes evidencias. Tomando en cuenta los indicadores señalados ut-supra existen vínculos que coadyuvan a una mejor comprensión del nuevo contexto de enseñanza virtual que atraviesan los docentes de esta institución en el ASPO.

Indica la frecuencia con que tus alumnos participan en las actividades que llevas a cabo en las clases



Indica la frecuencia con que tus alumnos cumplen con lo solicitado



Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

Ante las instancias de evaluación, ¿qué criterios tienes en cuenta en la virtualidad con relación a los alumnos?

60 respuestas

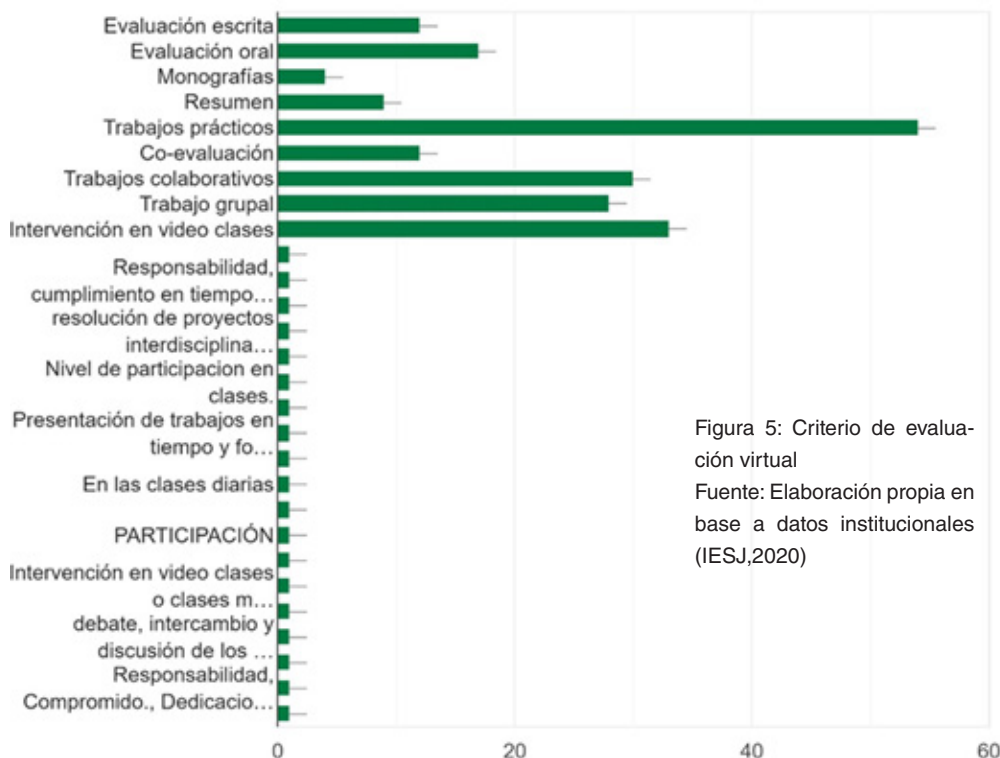


Figura 4: Frecuencia y cumplimiento de participación en clases

En principio se consultó sobre la participación de los alumnos en el aula virtual aplicada por los docentes, de acuerdo a ello el 60% de los docentes indicaron que los alumnos participaron de forma "frecuente" y el 65% coincidieron en que, los alumnos cumplían con lo solicitado, datos que podrían advertir la fluida comunicación y vínculo docente/alumno que, a diario, se establecieron a través de las aulas virtuales.

Resulta llamativo, al observar la figura 5 sobre los criterios de evaluación, que continuaron sin poder desprenderse de las herramientas evaluativas convencionales del aula tradicional y presencial, dejando entrever las impresiones de la valoración real que tiene la instancia de "seguimiento" en el proceso de aprendizaje del alumno y que se aplica como un indicador al momento de evaluar, establecido por la normativa institucional, pero que en la praxis se desvanece o debilita según lo relevado.

Figura 5: Criterio de evaluación virtual

En cuanto a las bondades de la emergente modalidad de enseñanza virtual, el 58% manifestó que la misma amplió las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, el 88% de los docentes concuerda en que facilita la búsqueda de información y recursos para el armado de sus clases, el 92% indicó que esta abre posibilidad de compartir y organizar la información; mientras que, el 73% sostiene que ha innovado o reelaborado el contenido de sus espacios curriculares y el 76% ha priorizado contenidos en su planificación curricular establecida para la presencialidad. Lo que conduce a colegir sobre la base de los datos

Figura 5: Criterio de evaluación virtual

Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

relevada, que la implementación de la nueva modalidad de enseñanza impartida ha beneficiado y/o facilitado la práctica docente en su mayoría.

Respecto a la enseñanza-aprendizaje vinculado a los alumnos, el 52% de los docentes entiende que “a veces”, las clases se hacen atractivas bajo esta modalidad, mientras que ese mismo guarismo apela a que “a veces” facilita la comunicación con los alumnos. Esta información advierte ciertas disonancias respecto a los indicadores relevados previamente sobre la “frecuencia” de comunicación con los alumnos, donde más del 60% advertían tener frecuencia comunicativa. Podría, tal vez, conjeturarse que este “tipo” de comunicación se refiere al convencional círculo de comunicación cerrado y bilateral entre emisor y receptor y no al tipo de comunicación abierta, social y colectiva, donde se gesta el aprendizaje virtuoso y genuino.

Asimismo, vale destacar que el 55% de docentes, expusieron que “a veces”, esta modalidad permite desarrollar el criterio de los alumnos, mientras que el 47% indicó que se pueden detectar problemas de aprendizaje y solo el 40% acuerda que esta modalidad podría llegar a fortalecer el vínculo familia y alumno, a partir del rol exclusivo, que tuvo que asumirla familia en la actividad escolar estudiantil.

Tomando en cuenta cómo conciben los cambios ocurridos a base de esta modalidad de enseñanza/aprendizaje virtual, también se indican llamativos datos en relación al proceso de evaluación que implicaron repensar los criterios que exigió el contexto educativo en pandemia. Justamente, a partir de ello, el 90% de los docentes tuvieron en cuenta la realización de trabajos prácticos de los alumnos, el 55% la intervención en las videoconferencias, otro 50% trabajos colaborativos y el 47% trabajos grupales. Se confirma claramente que los criterios de evaluación de “seguimiento áulico”, quedan nulos en porcentajes frente a la tradicionalidad evaluativa, ya sea plasmada en una guía o en prueba. Cabe destacar que la secular fragilidad del proceso de evaluación que se advierte entre datos no devino únicamente del nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje virtual, pero sí condujo a profundizar la deuda en instrumentar *parámetros claros* de valoración virtual desde los marcos normativos y directivos de los establecimientos educativos, que quedaron truncados y solapados dejando al libre criterio docente los aspectos de valoración.

Se añade que en la vinculación de estos indicadores de evaluación con la praxis docente del Instituto de Enseñanza San Jorge, el 72% admitió haber realizado una autorreflexión de sus prácticas. Sin embargo, no modificaron la evaluación convencional, desechando la noción de seguimiento áulico de aprendizaje, que no se encuentra considerada como un criterio de aplicación prioritaria ante el complejo contexto. Se podría conjeturar, por lo tanto, que dicha revisión de prácticas están vinculadas a reforzar el normalismo y conductismo que acompaña el paradigma educativo imperante, en donde no se condice la autorreflexión de las prácticas con la evaluación y los cambios de criterios pese a sostener, el 82% de ellos, haber modificado sus criterios de valoración entre la presencialidad vs. la virtualidad.

#### **1.4 EXPERIENCIAS Y VÍNCULOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE VIRTUAL**

El deber ser del docente le exige al maestro/tutor preparación permanente en su labor, más aún cuando devienen contextos repentinos de cambio que reclaman un mayor reto y compromiso para posicionarse a la altura de las nuevas realidades y poder impartir una genuina formación integral.

En este sentido, relevando aspectos de dicho proceso de cambio, el 50% de los docentes manifiestan haber enseñado según lo planificado pese al contexto ASPO. Así también advierten, el 50% de los docentes, haber tenido problemas técnicos para llevar adelante sus clases y en relación al tiempo de elaborar las clases en la virtualidad el 57% demora en la preparación de las mismas. A pesar de los contratiempos, el 93% sostiene que el emergente contexto de cambio permitió aprender cosas nuevas sin dotar información pormenorizada de cuáles fueron esos nuevos aprendizajes; y el 65% tuvo dificultades para motivar a sus alumnos e involucrarlos en las aulas virtuales.

Evidentemente estos datos advierten experiencias fragilizadas en relación a las aptitudes y habilidades pedagógicas en las tecnologías y no presencialidad, lo que se confirma al relevar los datos de que el 55% de los docentes sostiene que logran medianamente mantener involucrados a los alumnos en la virtualidad.

Otros aspectos que resultan necesarios triangular para una mayor proximidad de la heterogénea realidad que atraviesan los docentes, se vinculan a que en el nuevo contexto emergen nuevas preocupaciones poniendo al estudiante como un elemento social, perceptivo y participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2 - SECCIÓN ALUMNOS**

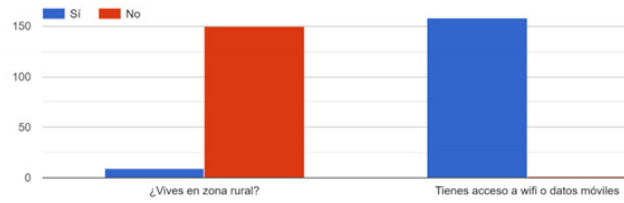
Sobre una base de 504 alumnos en toda la institución, la respuesta del 76% representó un aporte significativo para el estudio. Divididas en 159 respuestas del Primer Ciclo y 182 del Segundo Ciclo, los datos y análisis realizados son los siguientes:

### **2.1 ASPECTOS GENERALES DE LA POBLACIÓN**

- Con respecto a la cantidad de hermanos en edad escolar: en promedio, el 56% posee hermanos/as en edad escolar.
- Con respecto al acceso a la PC: en promedio, el 88% posee una computadora y el 12% hace uso de otros dispositivos, tales como celular/tablet, ante la ausencia de PC.
- Con respecto al número de computadoras en la casa: en promedio, el 67% posee un solo aparato en sus hogares.
- Con respecto a la disponibilidad de cámaras web: el 55% no dispone de cámara web.
- Con respecto a la conectividad: la mayoría tiene conectividad. Esto es positivo considerando la implementación dual del proceso de enseñanza/aprendizaje durante la implementación del ASPO 2020. Vale mencionar que, en el primer ciclo, 9 alumnos viven en zonas rurales y 1 de ellos no tuvo acceso a wifi o datos móviles. En el segundo ciclo, 19 alumnos viven en zona rural y 2 de ellos no poseían acceso a Internet.

Primer Ciclo

En relación a la conectividad



Fuente: Elaboración propia base a datos institucionales (IESJ,2020)

En relación a la conectividad

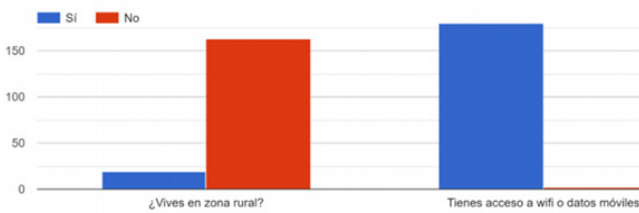


Figura 6: Conectividad en zona rural-urbana

Existen datos que resultan sugerentes para pensar alternativas de comunicación, por ejemplo: no solo en la reorganización de las clases virtuales, sino los padres/tutores de buscar

equipamiento tecnológico o adaptación de las cámaras celulares a la PC. Este indicador nos muestra que casi la mitad de los alumnos (45%) usa el celular para las videollamadas (que pueden ser propios o de sus padres).

Asimismo vale mencionar que, en relación a el uso de las tecnologías, en el caso del Primer Ciclo, el 84% considera que sabe usar bien las mismas, mientras que en el Segundo Ciclo el porcentaje de este indicador desciende a un 77%.

Con respecto a si tuvo inconvenientes con las aulas virtuales (WhatsApp, Gmail, plataforma virtual) en promedio el 38,5% tuvo inconvenientes en cualquiera de estas propuestas digitales.

**2.2 EXPERIENCIAS EN LA MODALIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE**

Es importante mencionar que entre el nivel de respuesta que se relevó en materia de “enseñanza virtual” y si “necesitaron ayuda para comprender las actividades”, el 58% necesitó ayuda. Redefinir y replantear las consignas en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la modalidad virtual (vinculado a la comunicación no verbal, que estuvo ausente) implicó el mayor de los retos a la labor docente.

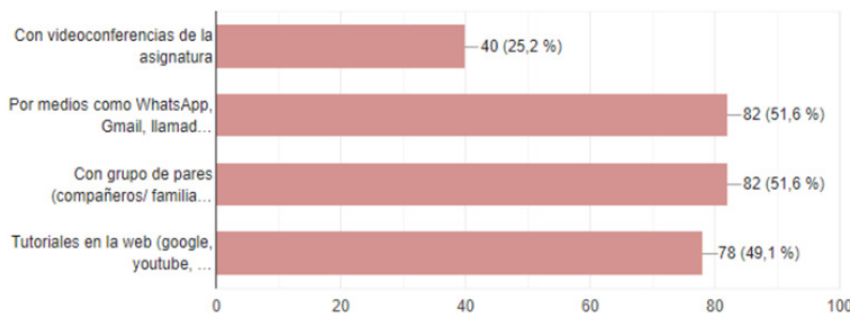
Por otro lado, respecto a la falta de comprensión de contenidos de las diversas asignaturas y cómo han resuelto dicha dificultad, un gran porcentaje de alumnos recurrió a los grupos de pares, tutoriales en la web y a consulta con docentes de acuerdo a los diferentes ciclos educativos de la institución.

Figura 7: Comprensión didáctica

Primer Ciclo

Ante la falta de comprensión de contenidos de las diversas asignaturas, ¿cómo lo resuelves?

159 respuestas

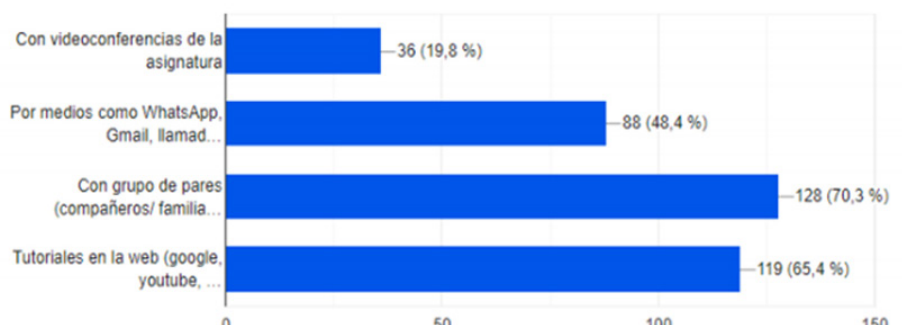


Segundo Ciclo

Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

Ante la falta de comprensión de contenidos de las diversas asignaturas, ¿cómo lo resuelves?

182 respuestas



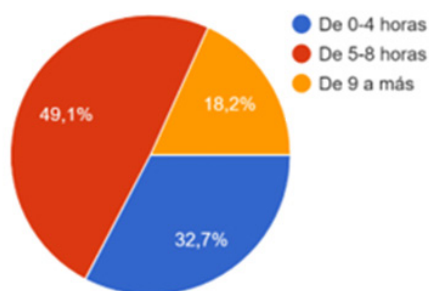


Un aspecto que a nivel institucional resultó relevante indagar se vincula a “la cantidad y adecuación del material de lectura utilizado para las actividades por asignatura”, donde se destacó que, para el Primer Ciclo, el 78% considera que es adecuado; mientras que, para el segundo Ciclo, el 59% considera que es adecuado y el 38% que es excesivo. Datos no menores que debe repensar el cuerpo docente son las estrategias pedagógicas adecuadas al contexto y necesidades del estudiantado. En la misma dirección, otro indicador relevado se vinculó al “material de lectura y guías de trabajo”, donde el 87% de los alumnos del Primer Ciclo, consideró que el material de lectura y guías de trabajo fueron comprensibles, mientras que, en el Segundo Ciclo, el porcentaje recayó en el 80%.

Por otro lado, una información sugerente en relación a los estudiantes y su dedicación en tiempos de pandemia (más precisamente en el ASPO), se vinculó a “la cantidad de horas semanales que los estudiantes dedican al estudio”, donde se logra advertir el escaso hábito de estudio. En el nivel de respuesta de alumnos del primer ciclo el 49% dedica entre 5 a 8 hs semanales y en el Segundo Ciclo, el 42% dedica entre 5 a 8 hs. Semanales.

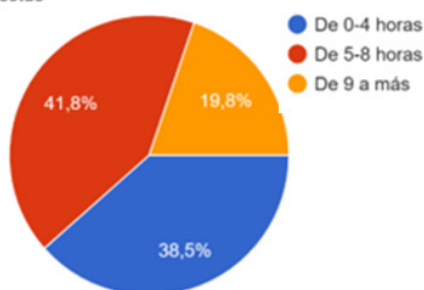
Figura 8: Horas de estudios de los estudiantes por semana

¿Qué cantidad de horas semanales dedicas al estudio?  
159 respuestas



### Segundo Ciclo

¿Qué cantidad de horas semanales dedicas al estudio?  
182 respuestas



Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales (IESJ,2020)

### 2.3 APRENDIZAJE & PEDAGÓGICA VIRTUAL

Resulta necesario tener en cuenta que la pandemia por COVID-19 ha mostrado, a nivel educativo, que han existido iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras por el cuerpo docente, así como importantes avances en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, también puso en evidencia las proble-

máticas que arrastra el sistema educativo en sus diferentes niveles. En su mayoría, problemas y desafíos sistémicos que, a su vez, exigen la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo.

En concordancia con lo planteado, los datos relevados durante el ASPO según los distintos medios virtuales de enseñanza docente, estuvieron vinculados según el orden de mayor nivel de respuesta. Dando como resultado: 1° Classroom, 2° Videoconferencias y 3° WhatsApp.

Asimismo, ante la necesidad institucional de conocer las mejores estrategias tecnológicas y acordar criterios institucionales para sostener la educación en la virtualidad, se consultó “si la modalidad virtual anima a la pérdida de interés educativo”. El nivel de respuesta en el Primer Ciclo consideró que “No”, pero un alto porcentaje hizo hincapié en el desinterés, relajación, apatía, entre otras actitudes que genera estar aprendiendo frente a una PC. De manera opuesta, en el Segundo Ciclo, la mayoría de los estudiantes consideraron que, “Sí” se pierde interés. Ante esto se recomendaba, a nivel institucional, repensar la práctica docente en relación a diferentes tópicos como: la rutina y la robotización de ciertas prácticas se transmiten.

Por último, ante los datos recabados no queda duda de que la sociedad y el mundo educativo hace mucho vienen pregonando que el actual sistema educativo necesita revisar su rumbo, y sin querer, el COVID-19, obligó a pensar en una nueva escuela. En un principio, ante la incertidumbre, se dieron situaciones improvisadas y espontáneas para salir adelante, pero al paso del año 2020 y frente a las distintas fases de aislamiento (ASPO) y distanciamiento (DISPO) sumado las experiencias de prueba y error, se han podido ajustar algunas prácticas didáctico-pedagógicas, las cuales nos han permitido preguntarnos ¿qué situaciones, no solo educativas, sino tecnológicas, emocionales, familiares y colectivas debemos revisar? interrogante que esperamos pueda ser materia de estudios posteriores.

### A MODO DE CIERRE:

No quedan dudas que la pandemia por COVID-19 exacerbó las desigualdades educativas, la inequidad y la exclusión social, al tiempo que se convirtió paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad del cuidado del otro, como una dimensión esencial de supervivencia colectiva.

A nivel educativo esta crisis y especialmente el ASPO, favoreció la resignificación de nuestros vínculos sociales y acuerdos internos institucionales, que condujeron a reinventar la nueva escuela frente a la incertidumbre, bregando por la cohesión de la comunidad educativa como un elemento vertebral para el sostenimiento de la educación.

En síntesis, la pandemia por COVID-19 planteó retos importantes no solo para el IESJ, sino para los sistemas educativos en general de todo el territorio nacional. Asimismo, ha dejado lecciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos nuevos propósitos frente a las nuevas demandas del estudiantado.



Por último, queda en evidencia que este desafío investigativo ha permitido analizar qué aspectos han funcionado y cuáles no, de qué manera se pudo dar un salto cualitativo para que esta institución (IESJ) pueda estar a la altura de las demandas educativas en medio de la crisis sanitaria por COVID-19 y qué retos se debieron llevar adelante para la aplicación de innovadoras y efectivas estrategias institucionales y así garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Sin lugar a duda, la escuela en la pandemia se convirtió en un espacio donde la toma de decisiones y acuerdos institucionales se realizaron de forma horizontal, buscando consensos, participación activa, responsable y comprometida de todo el cuerpo educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Marinelli, H. y otros (2020), *“La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”*; Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea]

CEPAL (2020), *“América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”*; Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.

CEPAL (2020). *“La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”*. Informe COVID-19-UNESCO. Agosto

Instituto de Enseñanza San Jorge (2020). Fuentes de información estadísticas y registros institucionales.

Messina, D. y L. García (2020), *“Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe”*; Documento de Trabajo, Santiago, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Ministerio de Educación de la Argentina (2020), *“Seguimos educando”* [en línea] <https://www.educ.ar/#gsc.tab=0> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].

# LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES EN EL TRABAJO POR CUENTA PROPIA: REPRESENTACIONES SOCIALES

**Conglomerado Santiago del Estero – La Banda (2001-2010)**

Lic. López Pepa, Gabriel Alejandro<sup>1</sup>

## RESUMEN

La economía argentina ha sufrido desde 2001 hasta 2010 una serie de transformaciones que cambiaron, dentro de los ciclos económicos, las condiciones de inserción laboral de las personas. La cantidad de profesionales insertos como trabajadores por cuenta propia ha variado a lo largo de los años y ello ha sido consecuencia de estos cambios, algunos un tanto radicales en cuanto a lo político, lo social y lo económico. El mercado laboral santiagueño posee una estructura heterogénea donde convergen diversas categorías de trabajadores y tipos de trabajo. Conocer e indagar respecto de las características y representaciones sociales que los trabajadores por cuenta propia profesionales del Conglomerado Santiago del Estero – La Banda construyen en torno a sus inserciones laborales resulta una tarea importante dentro de nuestro contexto, teniendo en cuenta que esta categoría de trabajo constituye un porcentaje importante en la estructura del mercado de trabajo mencionado.

Palabras clave: Trabajo por cuenta propia – Mercado de trabajo – Profesionales.

## RESUMO

A economia argentina passou de 2001 a 2010 por uma série de transformações que alteraram, dentro dos ciclos econômicos, as condições de inserção laboral das pessoas. O número de profissionais inseridos como trabalhadores por conta própria tem variado ao longo dos anos e isso tem sido consequência dessas mudanças, algumas das quais são algo radicais em termos políticos, sociais e econômicos. O mercado de trabalho de Santiago tem uma estrutura heterogênea, onde convergem várias categorias de trabalhadores e tipos de trabalho. Conhecer e indagar sobre as características e representações sociais que os trabalhadores autônomos profissionais do Conglomerado Santiago del Estero - La Banda constroem em torno de suas inserções laborais é uma tarefa importante em nosso contexto, tendo em vista que essa categoria de trabalho

constitui um percentual importante na estrutura do referido mercado de trabalho.

Palavras-chave: Autoemprego – Mercado de trabalho – Profissionais.

## ABSTRACT

The Argentine economy has undergone from 2001 to 2010 a series of transformations that changed, within the economic cycles, the conditions of labor insertion of people. The number of professionals inserted as self-employed workers has varied over the years and this has been a consequence of these changes, some of which are somewhat radical in terms of politics, social and economics. The Santiago labor market has a heterogeneous structure, where various categories of workers and types of work converge. Knowing and inquiring about the characteristics and social representations that the professional self-employed workers of the Santiago del Estero - La Banda Conglomerate build around their labor insertions is an important task within our context, taking into account that this category of work constitutes an important percentage in the structure of the aforementioned labor market.

Keywords: Self-employment – Labor market – Professionals.

## TRABAJADORES POR CUENTA PROPIA PROFESIONALES, ACTITUD, INFORMACIÓN Y CAMPO DE REPRESENTACIÓN EN TORNO A LA INSERCIÓN LABORAL

Existen diversas definiciones en torno al concepto de representaciones sociales, tal como es el caso de Moscovici, Jodelet, entre otros. En relación a la construcción del objeto de estudio del presente trabajo, tomaremos a Moscovici (1979) quien define a las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento,

<sup>1</sup> Lic. en Sociología (FHCSyS-UNSE) Técnico en Información Económica y Social (FHCSyS-UNSE) Docente Auxiliar de la materia “Enfoque Socio cultural de la Educación” (EIE-UNSE) Coordinador Editorial Revista estado y Sociedad (CEDEP-UNSE) Investigador miembro de equipos de investigación (CEDEP-UNSE)

cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación". (Pág. 17-18)

Las RS como contenido, refieren a una forma particular de conocimiento que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1979) las cuales aportarán al presente estudio como dimensiones de análisis de la categoría RS.

"La actitud, consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones" (Araya Umaña, 2002: 39).

"La información, concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información" (Óp. Cit.: 40).

"El campo de representación, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. Al respecto, lo crucial para la investigación será poder indagar en torno a las actitudes, positivas o negativas al momento de insertarse laboralmente los profesionales en el trabajo por cuenta propia" (Óp. Cit.: 40).

Es necesario destacar que durante el periodo en estudio existieron diversos cambios en el mercado laboral y respecto a lo social, lo político y lo económico en Argentina, como ser la crisis de 2001 y en Santiago del Estero, la crisis e intervención federal acaecida hacia 2004.

¿Por qué es importante señalar lo antedicho? Debido a que cada año tuvo sus características y cada entrevistado consiguió trabajo o se insertó laboralmente en diferente año desde 2001, hasta 2010. Es por ello que se organizará la información teniendo en cuenta no solo la actitud, la información y el campo de representación, sino además los años en los cuales se insertaron laboralmente como cuentapropistas.

Dentro del universo que contiene a los TPCPP, la experiencia en cuanto a la inserción laboral en algunos casos se plantea como una cuestión "fácil", de "prestigio" o de "muchas ofertas" (Actitud positiva).

Las carreras "clásicas" parecerían tener una preponderancia fundamental en el entorno de la inserción laboral de los TPCPP en Santiago del Estero. Lucía menciona que el 2001 "para los contadores no fue tan trágico, hace 17 años el país parecía que iba a comenzar a recuperarse y la gente necesitaba de administradores para sus negocios, en mi caso particular creo que no fue difícil ingresar a trabajar particular, lo complicado era conseguir un trabajo donde tener sueldo y obra social, tampoco quiero decir con esto

que había una demanda superior de profesionales porque estaría mintiendo, simplemente digo que había casos en donde necesitaban de personas que puedan guiar y administrar gastos en casos donde los ahorros habían sido retenidos por bancos y donde la incertidumbre hacía que no se sepa hacia donde iba el país". (Lucía. CPN. 52 años).

En otras opiniones de la misma índole: "conseguir trabajo en 2001 no fue difícil, aunque los sueldos eran miserables. El trabajar independiente compensaba muchas veces las cosas, el médico, el contador o el abogado en Santiago del Estero suelen tener algunas facilidades en torno a lo laboral y primero tuve experiencias en relación de dependencia, luego pude poner mi consultorio con ayuda de mi marido. Las opciones no son muchas en el sentido de que cuando arrancas y sos joven hay que hacer prácticas y guardias y de ahí te vas armando de a poco, trabajar alquilando algún consultorio es lo que se suele hacer y es también lo que hice en un primer momento, después como te dije con mucho trabajo llegó mi consultorio particular, hay colegas míos que tenían una base familiar que los ayudó a llegar lejos rápido". (Alicia. Médica. 49 años).

En otros casos el acceso al mercado de trabajo se plantea como una cuestión de "suerte". Sofía sostiene que en "nuestra provincia el periodismo está muy devaluado y no es fácil conseguir trabajo, no sé si fue mi capacidad o mi insistencia pero logré trabajar en dos espacios en la parte privada en 2002 y hasta el día de hoy tengo trabajo, si he realizado alguno que otro trabajo en lo particular de corrección de textos o pasar entrevistas grabadas a texto pero eso para ganar un poco más, ese también es un problema los bajos salarios del periodismo. Algo característico dentro del círculo periodístico santiagueño es la gran preponderancia de varones por sobre las mujeres y los dueños de medios de comunicación y autoridades por lo general son varones, las mujeres se ven relegadas a otras tareas, ni hablar de que no se visualizan mujeres camarógrafas asiduamente". (Sofía. Periodista. 52 años).

Como ya se mencionó en nuestro contexto el "prestigio" familiar parece calar hondo dentro de las posibilidades de inserción laboral de los profesionales, como menciona Juan: "en cierto modo (el prestigio y experiencia de su padre abogado) fue lo que permitió e hizo posible tener trabajo en 2003, antes de estar recibido inclusive. Fue un buen punto de partida para después hacer mi propio estudio que fue una continuación del de mi viejo. Ayuda tener una familia de abogados respaldando el trabajo de un joven que recién comienza y eso es fundamental, creo que hay familias que recién son primera generación de profesionales y eso complica el ingreso al trabajo". (Juan. Abogado. 51 años).

La ingeniería como profesión es planteada por Francisco y José en cuanto a la inserción laboral de la siguiente forma: "no tuve traspés para conseguir trabajo en 2004, había muchas ofertas y fue fácil en realidad, yo pude trabajar primero en la parte privada, luego en la parte pública y además realizaba trabajos particulares para quienes requerían mis servicios". (Francisco. Ing. Agrónomo. 51 años). "En una provincia de base extractivista un ingeniero forestal siempre anda bien, no digo que no haya problemas, pero por lo general siempre hay trabajo, creo que tuve suerte de poder realizar trabajos por mi cuenta hacia 2001 y además conseguir en la parte pública un cargo en 2004, al princi-

pio como técnico ayudando y después como jefe de un área encargada de controlar el tema de la deforestación". (José. Ing. Forestal. 59 años).

La perspectiva respecto de la demanda de profesionales dista mucho, como ya se dijo, entre aquellos que forman parte de las profesiones conocidas como "liberales" o "clásicas" (Salud, leyes, contabilidad e ingenierías) y las otras menos demandadas en el mercado de trabajo santiaguense. Mariela trabaja independiente como psiquiatra desde 2005 y cree que "los problemas en general de las personas hacen que uno siempre tenga pacientes y pueda trabajar rápidamente en cualquier provincia. Santiago es un lugar donde las problemáticas mentales han aumentado a lo largo de los años, siempre hay trabajo sobre todo en adolescentes y adultos aunque diría que a partir de 2008 han aumentado los casos de personas con problemas que requieran tratamientos psiquiátricos. No sé si se debe a que las familias se han desarticulado de la estructura clásica que tenían o que los adolescentes no encuentran algún tipo de contención en sus familias, pero el trabajo para un psiquiatra es constante y requiere de bastante dedicación". (Mariela. Psiquiatra. 53 años).

Algunos de los entrevistados relatan que "fue fácil" insertarse "laboralmente en Santiago del Estero hacia el año 2006". "Al poco tiempo de llegar de Buenos Aires me convocaron como docente de un instituto de enseñanza terciaria y después de una agencia de publicidad, en la cual trabajé por 15 años, el contexto santiaguense no es tan hostil respecto de los que muchas veces queremos o pretendemos trabajar por nuestra cuenta, es decir creo que si es amigable la provincia en cuanto a la situación laboral". (Lucrecia. Diseñadora Gráfica. 49 años).

Las experiencias de inserción laboral en Santiago del Estero muchas veces están ligadas, según palabras de los actores sociales, a recomendaciones por parte de otros más influyentes y con trayectorias construidas. Tadeo menciona que "fue una experiencia aceptable y sobre todo muy linda ya que realizo hasta el día de hoy las tareas para las cuales me perfeccioné y tengo mucha pasión. El paso del tiempo hizo que la gente requiera más de los profesionales de la informática, es decir, en 2001 no creo que haya sido para nada fácil insertarse laboralmente, pero en 2007 si mejoró todo, eso nos dio trabajo a muchos sosteniendo páginas importantes, en mi caso trabajo para el Estado, pero también para empresas locales que pagan bien por el hecho de mantener el aspecto y los accesos a las plataformas digitales". (Tadeo. Lic. En Informática. 50 años).

Pero no todas las profesiones tienen la misma suerte. Al momento de insertarse laboralmente, varios entrevistados consideraron que las primeras experiencias fueron "costosas", "complicadas" y "para nada factibles" (Experiencia negativa).

Para Germán, en 2002 fue "costoso" conseguir algún cargo en la provincia, "sin andar tras de un político las posibilidades se reducen diría yo. En aquel entonces, y con Juárez en el gobierno, lamentablemente si no estabas afiliado al Partido Justicialista no podías conseguir trabajo en relación de dependencia, pero esto me llevó a probar como experiencia el hecho de dar clases particulares, con mucho éxito, ya que en nuestra provincia a los chicos les cuesta el inglés y eso ayudó. No fue muy buena respecto a los ingresos iniciales y sigue siendo algo mala en cuanto a esto

último pero, creo que el hecho de tener un obstáculo al principio generó un emprendimiento para el cual podía valerme por mí mismo." (Germán. Prof. En inglés. 49 años).

Ahondando en las experiencias de los TPCPP, Marta nos cuenta la inquietud de las personas respecto a su profesión: "¿qué hace un licenciado en administración se preguntaban algunos en aquel tiempo en un país que estaba muy mal. Allá por 2003 logré conseguir un trabajo como administrativa en un estudio jurídico donde me pagaban muy poco y no era lo que yo quería hacer, pasaron varios años para poder tomar envión y ser conocida para trabajar con mi propio emprendimiento de consultoría de negocios" (Marta. Lic. En Administración. 48 años).

Otros comentan parecido a Marta, como es el caso de Ana quien menciona que "allá por 2004 la situación era muy complicada a nivel país, la gente no tenía ni para comer y no priorizaba la salud mental. Era comer o ir al psicólogo. Es decir, si logré trabajar, pero gracias a una amiga que me recomendó en un sanatorio en el cual más pagaba yo al sanatorio de lo que cobraba a los pacientes, no quedaba mucha ganancia y las obras sociales eran un desastre total y eso te cuento que no cambió demasiado" (Ana. Lic. Psicología. 49 años).

Narrar la historia para construir la experiencia es fundamental en algunos casos de TPCPP. Rubén comenta que "en Santiago la Carrera de Lic. en Obstetricia se creó en 1994, yo me recibí en 2002, ya era grande en edad tenía 32 años y con poca experiencia lo primero que obtuve fue una pasantía en el Hospital Regional, lo cual me ayudó para desarrollarme como profesional. Creo que mi trabajo particular comenzó en 2005 en un sanatorio donde daba consultas particulares a madres o jóvenes embarazadas" (Rubén. Obstetra. 50 años).

"No fue ni es fácil para un Lic. en Sociología insertarse laboralmente" relató Carlos, quien destaca que en la provincia "para nuestra profesión lo más factible es el hecho de ser empleado público, administrativo o bien trabajar en la parte privada, pero no cumpliendo tareas pertinentes a la carrera, sino más bien a lo que se da en la búsqueda de trabajo, eso creo que es bastante feo. En mi caso pude realizar trabajos de consultoría particulares donde puse en práctica mis conocimientos como sociólogo hacia 2006 y la generación de proyectos que eran pagados" (Carlos. Lic. Sociología. 60 años). En este caso particular, la vocación profesional es puesta en jaque cuando los trabajos que se consiguen no son los pertinentes a los conocimientos aprendidos en la carrera, al igual que le pasó a Marta.

La enfermería encuentra su cauce para los TPCPP dentro de los contextos barriales. Marcelo sostiene que "si bien siempre hubo trabajo en el barrio, una inyección que pedían los vecinos o un control de presión, eso no ayuda para sostenerse en el día a día, hay que pagar impuestos y para eso es importante tener un ingreso fijo mensual. Yo primero conseguí trabajo en el Hospital Independencia en 2007, trabajaba para una dirigente en el Barrio Smata y gracias a ella logré ingresar con un contrato" (Marcelo. Enfermero. 56 años). Una vez más las redes de relaciones personales ayudan al momento de ingresar al mercado de trabajo y son fundamentales.

"Mi forma de ingresar a trabajar fue mediante los vínculos familiares que tenía en el hospital Independencia hacia 2008" dice Gabriela, quien gracias a su mamá pudo

insertarse laboralmente, “por su antigüedad me ayudó a ingresar” relata, al tiempo que comenta “de a poco pude trabajar cobrando mensualmente. Trabajos de forma particular hice recién cuando un amigo que vino de Córdoba y que había estudiado lo mismo pero se había especializado, trajo algunos instrumentos que nos permitieron generar ingresos de forma independiente. Muchas veces los instrumentos para trabajar son caros y eso complica el trabajo particular en el caso de dentistas, radiólogos o kinesiólogos (Gabriela. Tec. Radióloga. 57 años).

Si bien la mayoría de los entrevistados coinciden en que la primera experiencia en su inserción laboral fue positiva, es necesario destacar que, para los mismos, las relaciones personales con diversos actores de la comunidad facilitaron el acceso al trabajo. Por otra parte, existen en los profesionales creencias respecto de qué profesiones son más relevantes en el mercado de trabajo local (abogados, médicos, contadores) y en cuanto a factores de frustración al momento de no poder realizar tareas competentes a su vocación<sup>3</sup>.

Para poder conocer las representaciones sociales de los TPCPP fue preciso saber y analizar con cuanta cantidad de información, respecto de la inserción laboral y del trabajo por cuenta propia profesional, contaban los entrevistados al momento de ingresar al mercado de trabajo local. Es en este punto donde se visualiza lo que subyace tras las experiencias positivas o negativas que los mismos tuvieron.

Alicia cree “que tener un consultorio propio y atender es ser cuenta propia”, aunque no sabe bien y dice que se genera una confusión en ella “sobre el hecho de que yo tengo una secretaria y soy jefa de ella porque le pago un sueldo fijo”. (Alicia. Médica. 49 años). Si bien se encamina hacia lo correcto, la misma no sabe a ciencia cierta o no cuenta con suficiente información como para definir el TPCPP: “Se me genera una confusión en torno al hecho de ser trabajador independiente y cuenta propia no sabría decirte si es lo mismo o si existe diferencia”.

En esa misma línea, Marta sostiene: “emprender algo es ser un trabajador por cuenta propia y creo que estar registrado es fundamental” haciendo referencia a que es monotributista. “Tengo conocimiento que en nuestra provincia muchas personas pueden desempeñarse por cuenta propia, no es necesario que sean profesionales” (Marta. Lic. En Administración. 48 años).

“Yo creo que los agrónomos (ingenieros) si trabajamos por nuestra cuenta, pero bueno, hay veces que el hecho de trabajar por cuenta de uno y poniendo a disposición su esfuerzo no es necesariamente un emprendimiento personal, sino que forma parte de un proyecto de otra persona y uno como profesional aporta sus conocimientos y colabora, trabaja”. (Francisco. Ing. Agrónomo. 51 años)

Por su parte Juan dice “desde el estudio jurídico cuando litigamos estamos trabajando por cuenta propia, no facturamos, pero si brindamos un servicio” (Juan. Abogado. 51 años). Nuevamente, el estar registrado como monotributistas aparece como algo importante para los actores sociales. “El abogado no genera bienes materiales para

vender, pero creo que vende su conocimiento sobre leyes”.

Al consultar con Carlos, Lic. en Sociología la cosa cambia: “dentro de las categorías que maneja el INDEC, existe la categoría del cuentapropista que es una clasificación laboral en realidad y trabaja con sus propias herramientas sean conocimientos o maquinarias. No es necesario ser profesional para trabajar por cuenta propia porque existen muchos oficios y también gente que subsiste gracias a trabajar por su propia cuenta” (Carlos. Lic. Sociología. 60 años). Carlos conoce la definición precisa de trabajador por cuenta propia y menciona al INDEC.

“Creo que desde siempre he podido trabajar por mi cuenta, obviamente luego de obtener mi título de ingeniero, antes si tenía trabajo, pero era empleado en una despensa y lo hacía para poder costear mis gastos de estudio. Luego de recibido el proceso fue más fácil. En nuestra provincia tenemos una estructura extractivista que posibilita el trabajo del ingeniero forestal (José. Ing. Forestal. 59 años).

En algunos de los casos surge el concepto de “trabajo independiente” relacionado al trabajo por cuenta propia, pero no significan lo mismo siempre. Mariela cree que “el trabajo independiente, en el caso de nuestra profesión, es fundamental para poder salir adelante, ya que en los hospitales pagan poco y de forma particular se gana más y eso para mí es trabajar por mi propia cuenta. Tengo un secretario que me ayuda, pero es mi esposo, no es mi empleado más bien es mi colaborador” (Mariela. Psiquiatra. 53 años).

Por su parte, Lucrecia considera que “el cuentapropismo es trabajar como monotributista, independiente. No es asalariado, no recibe aportes sociales de parte de quien le paga por su trabajo” (Lucrecia. Diseñadora Gráfica. 49 años).

Tadeo, en este sentido, menciona: “no creo que en nuestra provincia la gente pueda hacerlo plenamente (trabajar por cuenta propia) existen muchas trabas e impedimentos, los impuestos son una gran carga para el que pretende ser independiente” (Tadeo. Lic. En Informática. 50 años).

Germán sostiene: “creo que si doy clases particulares en mi casa puedo estar siendo un trabajador por cuenta propia profesional, el tema es que si yo no pago impuesto o apporto para mi jubilación no sé hasta qué punto tengo seguridad para mi futuro cuando ya no de clases”. En este caso, la figura del monotributo resurge pero desde el punto de vista de la seguridad social “¿Qué pasará cuando llegue a la vejez?” es la pregunta que repercute en la cabeza de Germán y que introduce otro factor al trabajo por cuenta propia profesional: los aportes jubilatorios. “No tengo presente en concepto qué es un trabajador por cuenta propia, pero sí sé que hay gente que no es profesional y trabaja de forma independiente” (Germán. Prof. En inglés. 49 años).

“Tengo mi consultorio y muchos pacientes”, dice Ana, “hay que estar registrado o matriculado para poder atender de forma independiente y eso creo que es ser un trabajador por cuenta propia, el Colegio de Psicólogos exige varios requerimientos para poder ejercer, me parece que es lo que les sucede a varios profesionales de Santiago no solamente en mi caso particular” (Ana. Lic. Psicología. 49 años). En este sentido, cabe señalar la importancia de algunas profesiones de estar registradas para poder ejercerlas.

A diferencia de Marta y su perspectiva emprendedora desde el punto de vista de su profesión, Marcelo no tiene

<sup>3</sup> Los trabajos de Isorni (2009) (2014) son ilustrativos a la hora de señalar Inserciones laborales y representaciones sociales en el mercado de trabajo de los profesionales universitarios en Santiago del Estero.

en claro los conceptos y comenta “emprender y trabajar por cuenta propia no sé si será lo mismo. Tal vez los emprendimientos cuentan con maquinaria que el trabajador por cuenta propia no necesariamente necesita, una fábrica o una panadería que tiene muchas máquinas y empleados que son necesarios para funcionar, aunque no se si lo que digo está bien o no” (Marcelo. Enfermero. 56 años). En este caso particular, dos tipos de categoría ocupacional son relacionadas por el entrevistado, quien no sabe bien la diferencia entre un jefe y un TPCPP.

Finalmente, la calidad de la información se torna regular. Gabriela menciona: “no sé si habrá que ser necesariamente profesional para poder ser trabajador independiente, creo que no, en realidad se trabaja de lo que se puede” (Gabriela. Tec. Radióloga. 57 años). En la misma línea Sofía dice “no sé, no creo que un periodista en nuestra provincia pueda trabajar por cuenta propia, en general no creo que haya periodismo independiente o por cuenta propia” (Sofía. Periodista. 52 años).

Dentro del campo de representación de los TPCPP, existen creencias con las que cuentan o contaban los mismos al momento de insertarse laboralmente. Se encuentran aquellas que tienen que ver con la “importancia de tener un título”; y contrariamente, otras que le restan importancia al mismo y sostienen que existen algunas personas que no necesariamente son profesionales y ganan mejor trabajando por su cuenta.

Por su parte, Alicia sostiene que “tener un título es fundamental para conseguir trabajo y más aún para trabajar independientemente” (Alicia. Médica. 49 años). Dando, de esta forma, mucho valor a la titulación para poder trabajar.

Tadeo coincide con la postura anterior y afirma que “en el mercado actual la mayoría trabaja arreglando PC o implementando infraestructuras y servicios de redes. Son áreas de mucho conocimiento técnico y de experiencia, las cuales son ejecutadas sin necesidad de contar con un título habilitante, es bastante frustrante ver a chicos que por ver un tutorial en YouTube ya trabajan como diagramadores, no digo que esté del todo mal simplemente que nos restan trabajo a nosotros que somos profesionales” (Tadeo. Lic. En Informática. 50 años).

Germán es un poco menos optimista en cuanto al TPCPP de un profesor de inglés y dice: “antes no había tanto trabajo para un profesor de inglés como lo hay en la actualidad, las cosas se han modificado y el inglés ha pasado a formar parte de la vida de las personas en todas partes del mundo y se usa mucho” (Germán. Prof. En inglés. 49 años).

Marta sostiene una creencia parecida a la de Tadeo, con la diferencia que ella hace hincapié en la remuneración del trabajo, más que en la práctica como profesional y dice “creo que la tarea del Lic. en Administración está mal valorada y por ende mal remunerada, conozco profesionales colegas que sí trabajan de forma positiva en cuanto al pago, pero en algunos casos, como ya te dije, nuestra profesión tiene que tolerar trabajar en relación de dependencia y cobrar miseria” (Marta. Lic. En Administración. 48 años).

“Es difícil la actividad de un abogado que es empleado, pero mucho más que la de alguien que litiga para vivir. Muchas veces no alcanza el dinero o los casos y el tiempo es tirano, no digo que los aranceles de los abogados sean bajos, ya que no lo son, pero cuando uno trabaja indepen-

diente las cosas cambian” (Juan. Abogado. 51 años).

Ana, en cuanto a la titulación, cree que “el profesional tiene más y mejores oportunidades laborales dentro del trabajo por cuenta propia, pero hablo desde mi punto de vista y mi carrera profesional que gira en torno a la atención de pacientes en un consultorio, no sabría decirte si corren la misma suerte otros profesionales que pueden estar demasiado ligados a la relación de dependencia con el Estado o con la parte privada” (Ana. Lic. Psicología. 49 años).

El campo de representación de los profesionales cuenta-propistas se encuentra signado por prejuicios, creencias y opiniones que desde su formación y visión engloban lo que representa ser trabajador por cuenta propia y como es insertarse en el mercado laboral santiaguense como tal.

“Un profesional se puede dar el lujo de negarse a cualquier tipo de trabajo sabiendo de antemano sus posibilidades y sus trabajos existentes. Además, tiene mayor probabilidad de encontrar un empleo” deduce Alicia desde su postura como médica.

Tadeo contempla una visión desde lo formativo y la capacitación de las personas en Santiago del Estero y asegura “en esta provincia, si bien existen recursos humanos en constante progreso y capacitados para desarrollar actividades que estén involucradas con la implementación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, se caracteriza por tercerizar muchos servicios”.

Una cuestión particular es la que surge como fruto de una pregunta realizada a Sofía: “el que trabaja independiente tiene que realizar doble esfuerzo para conseguir los ingresos”. Aquí aparece la creencia del “doble esfuerzo”, para la periodista de 52 años, un cuentapropista debe realizar mayor cantidad de esfuerzo a la hora de conseguir su dinero. Para ella, el trabajar en relación de dependencia resulta mayormente provechoso y seguro.

En este punto es donde se juntan dos reflexiones: por un lado la de Germán, quien sostiene que no necesariamente un cuentapropista genera mayores ingresos que un trabajador asalariado (aunque sí podría hacerlo); y por otro, la de Sofía que dice que para el TPCPP es más laborioso conseguir ingresos mediante su fuerza de trabajo.

“Para trabajar independientemente hay que ser competitivo y tener conducta emprendedora” dice Lucrecia, quien se desempeña como diseñadora gráfica en la provincia.

Juan, vuelve a traer al foco del análisis el hecho de las ganancias comparándolas con las de un empleo asalariado y dice que “el abogado gana mucho más litigando que trabajando para el Estado”. Lo que es preciso señalar es que los ingresos de profesionales no son iguales. Un médico o abogado no adquiere mensualmente los mismos ingresos, trabajando por cuenta propia, que un radiólogo, sociólogo o periodista.

Ana se refiere a la remuneración de un psicólogo/a y dice que “la parte Clínica del psicólogo es un fiasco, las obras sociales demoran mucho en pagar”. Es que, en Santiago del Estero, el sector de la salud cuenta con una estructura tripartita que se desglosa en salud pública, salud privada y prepagas. En este sentido, Ana se queja y comparte con Germán que no necesariamente el profesional que se desempeña como cuentapropista obtiene mayores ganancias o de mejor forma que un asalariado.

“Hay que esforzarse por ser un buen contador si se quiere tener muchos clientes” dice Lucia. Nuevamente el “es-



fuerzo” vuelve a imponerse como algo fundamental al momento de referirse al trabajo por cuenta propia. Esto se relaciona con lo que indicaba Lucrecia en referencia al espíritu emprendedor que, según ella, debe tener un trabajador independiente.

Rubén dice que “la ganancia de un obstetra va de la mano con el respeto a su trabajo y trayectoria, es decir, cuanto mejor hacemos nuestro trabajo más mujeres optan por requerir nuestros servicios. En todo caso, creo que donde se involucra la salud es delicado y la trayectoria hace al profesional”. El prestigio y la trayectoria son materia importante para los profesionales a la hora de desempeñarse en alguna actividad laboral independiente.

“No creo que las ganancias de un sociólogo estén dadas por trabajar independientemente, es muy difícil la inserción laboral de un sociólogo y más si tiene que trabajar solo, por su cuenta. Existen casos de profesionales de la sociología que forman consultoras, pero son los menos y en nuestra provincia no es tan plausible”. En el contexto actual y según Carlos “la mayoría de colegas se desempeña como empleado público o privado y el trabajo del sociólogo a veces es valorado y a veces no”. El concepto de “valor” reaparece también en este relato como un eje central: la valoración del trabajo profesional como algo que molesta cuando no se cumple y que requiere ajustes en el mercado de trabajo local.

“El que sube al colectivo a vender alfajores no es un trabajador por cuenta propia ni un emprendedor es simplemente alguien que por necesidad sale a vender. Para ser cuentapropista es necesario ser profesional” Francisco es tajante en torno a sus creencias y opiniones; sin embargo, sabemos por las definiciones de autores como Lepore y Schleser que esto no es correcto. Existen trabajadores por cuenta propia que no son profesionales.

Las representaciones sociales que los trabajadores por cuenta propia profesionales construyen en torno a su inserción laboral en el Conglomerado Santiago del Estero – La Banda, están ligadas a prejuicios que los mismos sostienen en torno a no poder ser profesionales o a deber ser profesionales para trabajar, es decir, no poder ser cuentapropista si no se es profesional y deber ser profesional para ser un cuentapropista, siendo esto es algo que puede determinar la actitud positiva o negativa al momento de su inserción.

## BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ (2015) “Dinámica de la generación y calidad del empleo y su distribución por ramas de actividad, en Santiago del Estero-La Banda, 2003-2010”. N° 24, verano 2015, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad).

DÍAZ e ISORNI (2008) “Reformas económicas, precariedad del empleo y vulnerabilidad de los hogares de asalariados de Santiago del Estero-La Banda”. En Isorni, M. E. y Díaz, R., Educación universitaria y mercado de trabajo en Santiago del Estero. Argentina: CICYT-INDES-PIET.

ISORNI (2014) “Inserciones Laborales, Representaciones Sociales y Calificaciones Demandadas: El Caso de Graduados

Universitarios. Investigaciones en la Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud: UNSE, 2014. ISBN: 978-987-45665-0-8.

ISORNI Y SABER (2001) “Trabajo y condiciones de vida: los sectores medios de Santiago del Estero en la década de los noventa”. XXIII Congreso Internacional de LASA 2001: GEN11, Washington D.C., septiembre 6-8.

LEPORE Y SCHLESER (2015) “La Heterogeneidad del Cuentapropismo en la Argentina Actual. Una Propuesta de Análisis y Clasificación. Dirección de Estudios y Estadísticas Laborales de la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales.

MOSCOVICI (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.



# “HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LA TEORÍA DEL PODER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO”

Daniela Anabel Palavecino

Profesora y Licenciada en educación primaria - Estudiante avanzada de Lic. en Filosofía de la UNSE

daniielapalavecino94@gmail.com

## RESUMEN

En el presente trabajo se pretende llevar a cabo una interpretación de la teoría del poder de Michel Foucault en el ámbito educativo desde una mirada filosófica y pedagógica, tomando como unidades de análisis dos modelos pedagógicos: la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. En este sentido, se hará uso de conceptos y nociones de Foucault referidas al poder, la autoridad sobre el ser y la resistencia al poder de la autoridad. Esto se aplicará al campo educativo desde los aportes del psicopedagogo Gilbert Roger en relación a la escuela como mecanismo de obediencia. En lo concerniente a las relaciones de poder y resistencia, se abordará a los mismos desde los aportes de Alberto Merani. Asimismo, en el análisis de las relaciones de poder que se establecen en ambos modelos pedagógicos, se trabajará con la obra Jacques Rancière “El maestro ignorante” en donde realiza una crítica a los métodos de enseñanza clásicos y a las interpretaciones que hacen de la igualdad el punto de llegada de las políticas emancipadoras.

Palabras claves: Relaciones de poder, Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Educación Emancipadora.

## ABSTRACT

In this paper we intend to carry out an interpretation of Michel Foucault's theory of power in the educational field from a philosophical and pedagogical point of view, taking as units of analysis two pedagogical models: the Traditional School and the New School. In this sense, Foucault's concepts and notions related to power, authority over being and resistance to the power of authority will be used. This will be applied to the educational field from the contributions of the psycho-pedagogue Gilbert Roger in relation to the school as a mechanism of obedience. Regarding the relations of power and resistance, they will be approached from the contributions of Alberto Merani. Likewise, in the analysis of the power relations established in both pedagogical models, we will work with Jacques Rancière's work “The ignorant teacher”, where he criticizes the classical teaching methods and the interpretations that make equality the point of arrival of emancipating policies.

Keywords: Powers Relations, Traditional School, New School, Emancipatory Education.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é interpretar a teoria do poder de Michel Foucault no campo da educação a partir de uma perspectiva filosófica e pedagógica, tomando dois modelos pedagógicos como unidades de análise: a Escola Tradicional e a Nova Escola. Neste sentido, serão utilizados os conceitos e noções de poder de Foucault, autoridade sobre si próprio e resistência ao poder da autoridade. Isto será aplicado ao campo educacional a partir das contribuições do psicopedagogo Gilbert Roger em relação à escola como um mecanismo de obediência. No que diz respeito às relações de poder e resistência, serão abordadas a partir das contribuições de Alberto Merani. Do mesmo modo, na análise das relações de poder estabelecidas nos dois modelos pedagógicos, trabalharemos com a obra de Jacques Rancière “O professor ignorante”, na qual critica os métodos clássicos de ensino e as interpretações que fazem da igualdade o ponto de chegada das políticas emancipatórias.

Palavra-chave: Relações de poder, Escola tradicional, Nova escola, Educação emancipatória

## LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA TRADICIONAL Y ESCUELA NUEVA

Los modelos pedagógicos son los que establecen los lineamientos curriculares y estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución, motivo por el cual es de suma importancia el conocimiento y el posicionamiento que el docente asuma de los mismos, ya que fundamentan la relación docente-estudiante-conocimiento. Los modelos pedagógicos a través de la historia fueron cambiando y variando de acuerdo a las necesidades educativas, políticas, sociales, etc. Sin embargo, en cada uno de ellos se puede advertir una lucha interna de poderes.

En este sentido quisiéramos remitirnos a Michel Foucault, quien sostiene que a lo largo de la historia el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo del hombre, llevándolo a que obedezca a reconocer la superioridad de un otro, de esta manera ese sujeto sometido es formado de acuerdo a las exigencias del que posee el poder y a quien deberá obedecer y respetar.

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un

descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican (Foucault, 2002, p.125)

El descubrir al cuerpo como el blanco del poder tiene su génesis en la figura del soldado. Podemos decir que es alguien fácil de reconocer desde lejos, por su adiestramiento, su postura, su actitud, su rigor, etc. Dentro de la teoría de Foucault esto se lo conoce como un cuerpo dócil “es dócil el cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 125) es decir, un cuerpo que ha sido sometido a un disciplinamiento para convertirse en un sujeto obediente y que cumple con las exigencias que se le imponen. Esta teoría nos lleva a comprender que en una relación de autoridad hay dos entes: uno que entrega su libertad y poder a otro; y ese otro -sujeto con poder- que ejerce lo entregado por el otro sometido, de tal manera que el poder no solo se transforma en una relación autoridad sino también se da una relación de obediencia y sujeción por parte del que pierde su poder al haberle dado la facultad al otro para que pueda dominarlo, controlarlo, castigarlo, etc.

En este sentido, si nos remitimos al ámbito educativo podemos advertir que si bien en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego una serie de contenidos por parte del docente para el desarrollo de competencias y habilidades en los alumnos, en dicho proceso también se desarrollan relaciones de poder.

La enseñanza mutua es la escuela de la obediencia a través de intermediarios; en otras palabras, es la escuela que abona el terreno para funcionarios (...) el alumno se convierte en copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él. (Gilbert, 1977, p. 41)

Las relaciones de autoridad se manifiestan de manera muy clara en el modelo pedagógico de la Escuela Tradicional, la cual enfatizaba una formación del carácter de los estudiantes. Es decir, se buscaba moldear a los alumnos a través del disciplinamiento. Este modelo pedagógico se caracteriza por la relación asimétrica entre el docente-alumno siendo, por un lado, el docente el único portador del conocimiento y el encargado de la trasmisión de los mismos; es quien organiza la vida académica, las actividades (prepara y dirige la forma en la que deben desarrollarse) y vela por el cumplimiento de los reglamentos; y por otro, los alumnos como meros receptores pasivos que cuentan con poca o nula independencia cognoscitiva, ya que reciben la información proporcionada por su maestro de manera memorística. De esta manera, el maestro es el que posee el poder/ autoridad absoluta y el alumno está sometido a obedecer las exigencias que éste le impone. Es aquí donde se puede observar los mecanismos de control, vigilancia y castigo de los que habla Foucault, ya que la escuela se convierte en una organización de adiestramiento y sus prácticas van dirigidas a los cuerpos de los alumnos convirtiéndolos en cuerpos dóciles.

Por otro lado, también quisiéramos remitirnos a la obra “El maestro ignorante” de Jacques Rancière, en donde desde sus primeras páginas podemos advertir cómo se realiza una crítica, en cierta manera, demoledora a uno de los recursos clásicos de la educación, la explicación:

Una luz repentina iluminó brutalmente, en el espíritu de Joseph Jacotot, esa evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones (...) Esta lógica, sin embargo, no deja de comportar cierta oscuridad (...) libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro (...) ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? (...) La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada (...) Este estatuto privilegiado de la palabra sólo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradójica. (Rancière, 2018, p.77)

En este sentido, podemos sostener que dicho recurso está posicionado en el modelo pedagógico de la Escuela tradicional, el mismo fue empleado por parte del maestro para conducir a sus alumnos desde una etapa inicial de ignorancia al conocimiento, convirtiéndose de esa manera en una herramienta de imposición y dominación ya que el alumno no tiene permitido un espacio para la reflexión, porque el saber ya está dado por el docente. Cabe destacar que en dicha obra Rancière se detiene en desarrollar que esta tarea cumplía una función regulativa porque separa “los que explican” y “los que escuchan/aprenden” es decir, los que saben de los que no, de tal manera que se lleva a cabo una segmentación y nuevamente nos encontramos con esa relación asimétrica entre el docente y alumno.

En términos generales podemos advertir que para el personaje de esta obra, “Jacotot”, la institución educativa tiene como función reproducir esa distinción jerárquica porque de ella justamente vive, es su condición de posibilidad y de esa manera el maestro administra -en nombre del estado- un segmento de poder ya que controla lo que se debe enseñar y lo aprendido, lo enseñable y la comprensión de lo enseñado.

Ahora bien, hasta ahora hemos abordado que cuando Foucault habla de la disciplina se refiere al poder con autoridad, es decir que tiene el poder absoluto sobre el sujeto sometido de tal manera que al sujeto se lo forma, educa y guía -en este caso en la educación- a través de la disciplina. Sin embargo el poder no solo oprime y gobierna sino que también desarrolla diversas formas de resistencia hacia él, desplegando capacidades y el anhelo por la libertad porque cuanto más tirano sea el poder más se necesita una mayor capacidad de desarrollo de aptitudes para poder hacer frente a ese poder absoluto.

Entonces, donde hay poder también hay resistencia por parte del que está dominado por quien tiene el poder, de tal manera que se va formando una fuerza de resistencia. Esta resistencia surge cuando el otro se percata de que el poder entregado se convierte en tiranía, en un poder absoluto contra él y es en ese momento en donde el hombre desarrolla formas de resistencia al mismo.

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder (...) Eso sería desconocer el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (Foucault, 2007, p.92)

La libertad se genera exactamente en donde hay poder y en contra del poder sobre uno, de tal manera que la libertad consiste en querer recuperar aquello que en un inicio era de ese sujeto dócil. Por lo tanto, esto sucede cuando éste sujeto toma conciencia de que ha perdido el poder de dominio sobre sí mismo y es ahí en donde se comienza a gestar el deseo de libertad, de recobrar lo que fue de él. En ese sentido, el hombre -en el ámbito educativo- esa búsqueda de la libertad lo llevó a buscar y proponer nuevas formas de educación, motivo por el cual se lleva a cabo un cambio en la enseñanza.

Esto nos lleva a nuestro segundo campo de análisis: el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, el cual está caracterizado por colocar a los alumnos como el centro de la educación, ya que defiende la idea de que la educación debe basarse en sus intereses y necesidades. En este modelo ya no se da una relación asimétrica entre docente-alumno sino que el docente tiene un rol de guía para sus alumnos, quienes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción del conocimiento.

El maestro despojado de su autoridad es un "facilitador"; el educando no estudia lecciones porque "investiga" "experimenta" por necesidad y voluntad propia; el texto, el clásico libro que en tantísimos hogares fuera del núcleo de una biblioteca, está siendo suplantado por una lectura y el 'análisis' de periódicos, por que el niño de la escuela acolchada se lo debe poner en contacto con la "realidad de la vida. (Merani, 1980)

Desde esta cita de Merani podemos comprender que cuando el docente pierde el poder -su autoridad absoluta- se convierte en un verdadero mediador. Esto significa que el docente ya no es un agente que impone y ordena sino que busca conocer de cerca las necesidades y los intereses de sus educandos, de tal manera que el poder es trasladado a los estudiantes, direccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma muy diferente a la tradicional.

En ese sentido, esa nueva pedagogía motiva al estudian-

te de modo que lo lleva a inquirir, lo impulsa al diálogo e incluso le da la libertad de aprender o no, es decir de que aprenda aquello que capte su interés (Merani, 1980). Por tal razón consideramos que al poder, más que verlo como un acto pasivo de dominación, sometimiento y alienación hay que concebirlo como una lucha. Esto se debe a que la vida escolar está inmersa en un mar de relaciones de poder, en donde la lucha adquiere un carácter verdaderamente original y en donde el enfrentamiento entre la dominación y la resistencia se hace patente.

Por ende, sostenemos que es en el modelo pedagógico de Escuela Nueva donde el estudiante es motivado, llevado a reflexionar, a dialogar, a criticar y a tener libertad de aprender aquello que capte su interés. Asimismo, podemos observar que en dicho modelo el estudiante ejerce el poder, la autonomía, es activo y crítico, de tal manera que el docente y el estudiante están en el mismo plano y en donde las decisiones emergen de la voluntad entre ellos. Por consiguiente, se pasa de un poder autoritario a uno democrático, en donde el estudiante es tomado en cuenta para su formación.

En relación con esto, retomando la obra de Jacques Rancière, podemos advertir que Jacotot sostenía que era posible construir otra relación entre maestros y alumnos -que la tradicional vertical- aquella organizada a partir del que supuestamente sabe y el que no. Esto mismo pasó a ser el punto de quiebre de toda una concepción de la enseñanza y transformó su vida, ya que comienza a llevar a cabo un esforzado intento por desplegar lo que vislumbraba.

Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de dónde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro (...) La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien, Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. Y aprender más o menos rápido el francés es, en sí mismo, una cosa de poca trascendencia. La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La vía rápida no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad, esta vía que Jacotot había experimentado en los ejércitos del año 11, en la fabricación de las pólvoras o en la instalación de la Escuela Politécnica: la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. (Rancière, 2005, p. 11)

En dicha cita podemos ver como la experiencia de Jacotot le hace constatar que es posible aprender sin un maestro explicador, que incluso si alguien quiere aprender puede ser capaz de disponer las relaciones con el otro de una manera original y propia, para no reproducir lo tradicional que se venía dando. En este punto él sostiene que quien



explica algo y controla el grado de fidelidad de lo aprendido es un “embrutecedor” y no un docente que lleva a cabo el proceso de emancipación, ya que instala al otro en un mundo de jerarquías y relaciones asimétricas.

Sólo un hombre puede emancipar a un hombre. Sólo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón. Hay cien maneras de instruir, y también se aprende en la escuela de los atontadores; un profesor es una cosa, sin duda menos manejable que un libro, pero nos lo podemos aprender, observarlo, imitarlo, analizarlo, recomponerlo, experimentar lo que su persona ofrece. Siempre nos instruimos escuchando a un hombre hablar. Un profesor no es ni más ni menos inteligente que otro hombre y presenta generalmente una gran cantidad de hechos para la observación del buscador. Pero solamente existe una manera de emancipar. Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna. (Rancière, 2005, p.56)

En este sentido, para Jacotot ya no se trata de enseñar un saber propio porque esa es la posibilidad del “maestro ignorante”, sino que se trata de hacer explícito que el sujeto es capaz de aprender lo que quiera, en este caso hablamos del sujeto que aprende. Entonces, lo que se enseña cuando verdaderamente se emancipa radica en enseñar a usar la propia inteligencia. De esta manera, la función del maestro es plantear al alumno un desafío del que solo pueda salir por sí mismo. Esto implica interrogar como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas. El docente que enseña emancipando es consciente de que incluso él también está aprendiendo y que las respuestas de sus estudiantes se convierten en nuevas preguntas para él. Así, la palabra circula entre todos y de manera unidireccional, como lo era en la educación clásica. Por lo tanto, las respuestas dejan de ser un secreto que atesora el maestro y se transforman en una conquista de cada alumno sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro debe sostener con tenacidad frente a un alumno es que puede hacerlo, de esa manera potencia las posibilidades de cada uno. En Jacotot, el tema de la igualdad está focalizado en la igualdad de las inteligencias y por eso se da una relación de igualdad en conocimientos entre el docente y el alumno.

Por último, quisiéramos mencionar que de hecho si nos posicionamos desde el marco normativo legal vigente, podemos decir que la educación no puede partir de la desigualdad, ergo, de una relación asimétrica que no contemple al sujeto que aprende como sujeto de derechos. En ese sentido, podemos sostener que para Rancière lo importante es que el docente descubra la potencialidad de todo sujeto y considere a todos los hombres iguales a él.

“ARTÍCULO 7 °.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de

las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley de Educación Nacional 26.206, de 14 de Diciembre del 2006)

## CONCLUSIÓN

La teoría de las relaciones de poder desarrollada por Michel Foucault se encuentra vigente en el ámbito educativo. En el presente trabajo analizamos dos modelos pedagógicos: Escuela Tradicional y Escuela Nueva, sustentando nuestros argumentos con los aportes de autores expertos en pedagogía: Gilbert y Merani. Asimismo, nos fuimos remitiendo a la obra de Jacques Rancière en donde se lleva a cabo una crítica a la educación tradicional y propone que el docente debe enseñar desde la emancipación.

En tal sentido, concluimos que tanto en la escuela tradicional como en la escuela nueva, existe y se manifiesta el poder, la autoridad y el sometimiento de unos contra otros, del docente para con el estudiante en el primero y del estudiante para con el docente en el segundo. Es decir, que la lucha por el poder y la autoridad siempre van a estar presente en el ámbito educativo; en realidad, en todos los ámbitos de la vida. Sostenemos, de la misma forma, que la educación tiene que ser democrática y como tal debe permitir ese traspaso de poder del docente a los alumnos, fomentando constantemente una actitud crítica y reflexiva.

## BIBLIOGRAFÍA:

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Foucault, Michel (2007) *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI.

Gilbert, R. (1977) “*Las ideas actuales en pedagogía*”. 1ª, ed al español. México: Editorial Grijalbo S.A.

Merani, A. (1980) *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.

Rancière, Jacques (2005) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Barcelona: Laertes.

# JUSTICIA Y EDUCACIÓN EN ARISTÓTELES: LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO

Matías Castro de Achával - castrodeachaval@gmail.com  
Ana Carolina Santillán Komornicki - anasantillank@gmail.com  
Docentes e investigadores UNSE

Para Aristóteles la *polis* o *comunidad política* es aquella que tiene como fin el bien supremo, por lo que es superior y comprende a las demás comunidades. Esta *polis* es un todo orgánico, siendo posible descomponerlo, para su estudio, en partes. Así, la familia y el individuo aparecen como elementos constitutivos de la *comunidad*; y son componentes de ésta, de modo análogo al que el tejido y la célula lo son con respecto al *órgano*.

Por ello, el bien del individuo se ve contenido en el bien de la comunidad. La indagación acerca de la *eudaimonía* (*buena vida*) individual, es, en última instancia, la búsqueda del bien de la comunidad como finalidad colectiva. La *política*, por lo tanto, se presenta como la *episteme* o facultad suprema encargada de intentar determinar ese bien más hermoso que el bien meramente deseable de una persona individual. Y, dado que la legislación establece las normas a las que debe ajustarse la *educación* del ciudadano, aparece la *política* como su encargada natural.

A los fines de abordar el pensamiento político de Aristóteles en torno a las nociones de *justicia* y *educación*, deberemos analizar diversos conceptos que hacen a la relación entre estos conceptos en la *comunidad política*; junto a la identificación de las posibles distinciones existentes sobre la educación en los diversos regímenes políticos, y entre la formación del “ciudadano” y del “conductor”.

Toda *acción humana* tiende, necesariamente, hacia un bien, que es su fin (dado que, para Aristóteles, el bien es aquello hacia lo cual todas las cosas tienden). Entendiendo que, además, existen distintos fines, y que algunos son superiores que otros, será necesario indagar cuál es el *fin supremo*, y cuál la *episteme* o *facultad* que permite alcanzar el mismo.

El fin supremo será aquel que se persigue por sí mismo (y no por otro), y por el cual se buscan los demás. Para Aristóteles, este no es otro que la *eudaimonía* (*buena vida*), que es un fin en sí mismo, bueno y mejor. Para investigar qué es la *buena vida* Aristóteles debe indagar en la función propia del hombre, concluyendo que esta es la de ser un ente *racional*, tomando esto en un *sentido activo* –es decir en cuanto ser que posee razón y, por lo tanto, piensa (y no en el sentido pasivo de *obedecer a la razón*)– constituyéndose la *eudaimonía* como *actividad del alma*.

Además, en tanto que se indaga sobre la función no solo del hombre, sino del *hombre bueno*, se debe añadir la *areté*<sup>3</sup>. Así, la *eudaimonía* implica una actividad del alma (que implica, a su vez, a la razón) de acuerdo con la virtud, que se manifiesta a lo largo de la vida del hombre.

De modo que en el pensamiento aristotélico adquiere vital importancia el concepto de *areté*, el cual es entendido como un *modo de ser* de acuerdo a la *recta acción*. Con relación a esto solo nos interesa señalar que, dentro de la clasificación aristotélica de *virtudes dianoéticas* o *intelectuales* y *virtudes éticas* o *morales*, si bien las primeras surgen y se desarrollan gracias a la educación, mientras que las segundas lo hacen mediante la costumbre, ambas –en última instancia– son *adquiridas* por los individuos mediante *actividades anteriores* y no tanto por disposición natural; dependiendo dicha “adquisición”, en gran medida, de la *legislación*. Esto es así en tanto que la legislación no solo indica las normas a las que debe ajustarse la educación del ciudadano, sino también las pautas de conducta con respecto a los hábitos y costumbres de la colectividad.

“En cambio, adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores (...) Esto viene confirmado por lo que ocurre en las ciudades: los legisladores hacen buenos a los ciudadanos haciéndoles adquirir ciertos hábitos, y ésta es la voluntad de todo legislador; pero los legisladores que no lo hacen bien yerran, y con esto se distingue el buen régimen del malo” (Aristóteles, 1997: 1103b).

Respecto a la *episteme* o *facultad* que permite alcanzar este fin supremo, es evidente que será aquella que aparece como superior a las demás en grado sumo. Esta es, para Aristóteles, la *política*. “Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias y prescribe, además, qué se debe hacer y qué se debe evitar, el fin de ella incluirá los fines de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre” (Aristóteles, 1997: 1094b (5)). Además, teniendo el hombre la condición de *zoon politikon*, es a través de la *política* como este alcanzará la *eudaimonía*.

Lo dicho hasta aquí se encuentra íntimamente vinculado al concepto de *comunidad política aristotélica*. Si bien la *familia* es la comunidad originaria<sup>4</sup>, la *polis* es la comunidad perfecta, “ya que posee, para decirlo de una vez, la

<sup>3</sup> Si bien *areté* es comúnmente traducida como “virtud”, no debemos olvidar que dicho término implica entre los griegos también una cierta “excelencia”.

<sup>4</sup> Escribe Aristóteles: “...Y bien lo dijo Hesíodo en su poema: “Ante todo, casa, mujer y buey de labranza.”” (1986, 1252b).

conclusión de la autosuficiencia total, y que tiene su origen en la urgencia de vivir, pero subsiste para el vivir bien” (Aristóteles, 1986, 1252b). De este modo, la polis aparece como anterior y suprema con respecto a la familia y al individuo particular. Estos últimos son componentes de la primera, por lo que es allí donde encuentran no solo la posibilidad de su subsistencia, sino también la aptitud de lograr el “vivir bien”.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de la justicia en la comunidad política? ¿Qué tipo de justicia deberá buscarse? ¿Es posible la existencia de una comunidad de este tipo que sea injusta?

En el Libro V de la *Ética Nicomáquea*, Aristóteles indaga acerca de la naturaleza de la ‘justicia’ y de la ‘injusticia’, contemplando -a través de la aplicación del método utilizado en el análisis de las otras virtudes- los diversos sentidos en que se dicen estas nociones. Distingue entre la *justicia universal* y la *justicia particular*, para luego referirse a la justicia distributiva, sosteniendo que este tipo de justicia se basa en la proporción geométrica y se refiere a todo cambio o repartición de bienes. Esta última noción se distingue de la de Justicia correctiva, la que se basa en la proporción aritmética y “tiene lugar en los tratos mutuos, tanto voluntarios como involuntarios” (Aristóteles, 1997, 1131b -25).

Luego de distinguir las nociones de *justicia* y de *reciprocidad*, Aristóteles se refiere al concepto de ‘*justicia política*’, a la que distingue de la *justicia doméstica*. Al referirse a la *justicia política* Aristóteles aclara, en primer término, que no solo está interesado en la justicia en un sentido absoluto, sino también en un sentido *político*. Esto se debe, principalmente, a que es en la *polis* donde el ciudadano podrá lograr su plenitud; es decir, donde podrá alcanzar la *eudaimonía*. A su vez, solo será posible esta justicia política en una comunidad entre libres e iguales. Una comunidad que no contemple esto no será una *comunidad política* (por lo que no sería posible una comunidad de este tipo que sea injusta), y la justicia que allí se encuentre no será justicia en sentido estricto, sino solo por analogía. (Aristóteles, 1997, 1134a -30). La justicia, entonces, aparece como principio rector de la comunidad política aristotélica; y, ya que aquella supone relaciones interpersonales reguladas por la ley, será necesario indagar acerca del rol y la importancia de la *legislación*.

Como dijimos antes, es la *legislación* la encargada no solo de reglamentar las conductas de los ciudadanos, sino también de proporcionar las normas que regirán los hábitos y la educación de los mismos. Esta preocupación, por parte de Aristóteles, de atender a la legislación acerca de la educación de los ciudadanos en general y de los jóvenes en particular, está dada, principalmente, con respecto al mantenimiento de la *constitución política* de la ciudad. A esta última se deberá adaptar la educación del ciudadano si se pretende que la constitución política de la ciudad subsista.

En vistas a esto, y dado que el fin de la *polis* es uno, será necesaria una única y sola legislación con respecto a la educación. Es decir, la educación del ciudadano deberá ser común y no particular; ya que los asuntos comunes requieren un entrenamiento comunitario. Por lo tanto, la postulación de una *educación común*, que se adecue a la constitución política de la polis, requiere de la *política*

como encargada natural.

Ahora bien, ¿qué sucede entonces con la educación de los *ciudadanos*? En lo referente a los ciudadanos, Aristóteles nos dice que serán considerados tales aquellos que tengan la capacidad tanto de *mandar*, como de *dejarse mandar*; variando esto de acuerdo a cada régimen político. Quien es considerado ciudadano en un régimen determinado puede no serlo en otro, de acuerdo a la *posibilidad* que tenga en participar o no las decisiones de gobierno y de justicia.

Ahora bien, ¿en qué difiere y en que se asemeja la educación del *ciudadano* y la del *conductor* de la comunidad política? Debemos distinguir, en primer lugar, entre el *mando político* y el mando del señor con respecto al esclavo, ya que solo es en el primero donde se da un gobierno sobre aquellos de la misma clase y libres, y por lo tanto, en este sentido, sobre “iguales”. Es por esto que el ciudadano y el conductor se asemejan, en cuanto que debe encontrarse en ambos la virtud de conocer el mando de los hombres libres, teniendo las condiciones tanto para mandar como para dejarse mandar. Esto es así porque incluso “el que manda debe aprender dejándose mandar; como por ejemplo, se aprende a ser hiparco estando a las órdenes de un hiparco, a ser general a las órdenes de un general” (Aristóteles, 1986, 1277b).

Sin embargo, y en esto radica la diferencia en cuanto a su educación, es posible encontrar una *virtud* propia del *conductor* (o gobernante), y otra del *ciudadano* –aún cuando, con respecto a las demás virtudes los dos participan en ellas y sean comunes a ambos. Es la *sensatez* la virtud propia del gobernante, mientras que la del gobernado lo es la *opinión verdadera*, “pues el gobernado es como un fabricante de flautas y el gobernante el flautista que las toca” (Aristóteles, 1986, 1277b). Hacia estas virtudes propias de cada uno estará dirigida, entonces, la educación *del conductor* y *la del ciudadano* en la comunidad política.

Finalmente, podemos destacar que es la *legislación –el gobierno de la ley y no el gobierno del hombre–* la que debe educar a los individuos (tanto gobernantes como gobernados). Y es así que, aún los *conductores* de la ciudad, deberán ser guardianes y siervos de la ley (Aristóteles, 1986, 1286b).

## CONCLUSIÓN

Para concluir podemos afirmar que el hombre es –para Aristóteles- un *zoon politikon*; y la *polis*, la comunidad que le permite al individuo (y a la colectividad) alcanzar la tan ansiada *eudaimonía*. El principio rector de esta polis es la *justicia* –entendida como *justicia política*, y no en un sentido absoluto-, la cuál solo se da entre libres e iguales. Dado que la justicia supone relaciones entre personas reguladas por la ley, es al gobierno de esta última al que se debe obedecer; siendo entonces la *legislación* la responsable de dirigir a los individuos hacia la consecución de aquel bien bello y justo que es el bien común, como finalidad colectiva. Por lo tanto, al establecer la legislación aquellas normas a las cuales debe ajustarse la *educación de los ciudadanos*, y dado que dicha educación influirá decisivamente en el régimen de la *polis*, aparece la *política*

ca como su encargada natural.

Será entonces la propuesta *política* de Aristóteles una *educación* orientada hacia la enseñanza de la *areté* y la adquisición de capacidades para el ejercicio de la *ciudadanía*, único modo en que la *comunidad política* tenga posibilidades de alcanzar su finalidad de *bien común* y *eudaimonía*.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aristóteles (1997) *Ética Nicomáquea*. (Traducción: Julio Pallí Bonet). Madrid: Planeta-De Agostini.

Aristóteles (1986) *Política*. (Traducción: Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez). Madrid: Alianza Editorial.





# POLÍTICAS PÚBLICAS EN ARGENTINA: PENSARLAS DESDE LA SALUD COLECTIVA

Taboada, María Beatriz del Valle. Posdoctorante en Salud Colectiva. Red Internacional en Salud Colectiva y Salud Intercultural. - Pertenencia institucional: Docente en UNSE y UNT  
mctaboada@unse.edu.ar; maritaboada2@hotmail.com

Véliz Burgos, Alex. Doctor en Psicología. Pertenencia institucional: académico e investigador Universidad de Los Lagos, Chile. - alex.veliz@ulagos.cl

## RESUMEN

Pensar la importancia de la Salud Colectiva en las políticas públicas, requiere de un análisis histórico que escapa a este trabajo. Sin embargo, se intentará presentar algunas reflexiones, ya que la significación de la participación política, de los diversos sectores educativos, socio-políticos, son necesarios para garantizar la salud de todas y todos. Esto bajo la mirada de una concepción de salud, que compleja y multidimensional, permitirá pensarnos, como seres sociales y políticos, lo cual trae aparejado, que el ser humano es capaz de modificar la misma. Se nace con la característica social y se necesita de otras y otros para sobrevivir.

En Argentina se han desarrollado políticas públicas desde el Ministerio de Salud; pero por sí solas no lograban sus objetivos hasta ser complementadas con otras desde el Ministerio de Desarrollo Social; esto demuestra la importancia de la Salud Colectiva al ampliar la mirada desde lo biomédico a lo eco-biopsicosocial.

Bajo esta misma perspectiva pensar la salud sólo desde lo biomédico o solo desde las disciplinas tradicionales de salud es un camino limitado. Se requiere ampliar la mirada incorporando otras áreas de conocimiento como las ciencias sociales, la educación, la propia comunidad, los contextos culturales, entre otras dimensiones para una mejor comprensión del fenómeno del bien estar de las personas y comunidades.

Repensarnos/pensarnos como actoras y actores políticos, necesarias y necesarios en la sociedad argentina es la tarea para confrontar la hegemonía biomédica y al capitalismo.

Palabras clave: Políticas Públicas-Argentina-Salud Colectiva.

## ABSTRAC

Thinking about the importance of Collective Health in public policies requires a historical analysis that is beyond this work. However, an attempt will be made to present some reflections, since the significance of political participation, of the various educational, socio-political sectors, are necessary to guarantee the health of all. This under the gaze of a conception of health, which is com-

plex and multidimensional, will allow us to think, as social and political beings, which entails that the human being is capable of modifying it. You are born with the social characteristic and you need others and others to survive.

In Argentina, public policies have been developed from the Ministry of Health; but by themselves they did not achieve their objectives until they were complemented with others from the Ministry of Social Development; This demonstrates the importance of Collective Health by broadening the perspective from the biomedical to the eco-biopsychosocial.

From this same perspective, thinking about health only from the biomedical point of view or only from the traditional health disciplines is a limited path. It is necessary to broaden the view by incorporating other areas of knowledge such as the social sciences, education, the community itself, cultural contexts, among other dimensions for a better understanding of the phenomenon of well-being of people and communities.

Rethink/think ourselves as political actors, necessary and necessary in Argentine society is the task to confront biomedical hegemony and capitalism.

Keywords: Public Policies-Argentina-Collective Health

## RESUMO

Pensar a importância da Saúde Coletiva nas políticas públicas requer uma análise histórica que vai além deste trabalho. No entanto, tentar-se-á apresentar algumas reflexões, visto que o significado da participação política, dos vários setores educativos, sócio-políticos, são necessários para garantir a saúde de todos. Isso sob o olhar de uma concepção de saúde, que é complexa e multidimensional, nos permitirá pensar, como seres sociais e políticos, o que implica que o ser humano é capaz de modificá-la. Você nasce com a característica social e precisa dos outros e dos outros para sobreviver.

Na Argentina, as políticas públicas foram desenvolvidas a partir do Ministério da Saúde; mas sozinhos não atingiram seus objetivos até serem complementados com outros do Ministério do Desenvolvimento Social; Isso demonstra a importância da Saúde Coletiva ao ampliar a perspectiva do biomédico para o ecobiopsicossocial.

Nessa mesma perspectiva, pensar a saúde apenas do



punto de vista biomédico ou apenas das disciplinas tradicionais da saúde é um caminho limitado. É preciso ampliar o olhar incorporando outras áreas do conhecimento como as ciências sociais, a educação, a própria comunidade, os contextos culturais, entre outras dimensões para uma melhor compreensão do fenômeno do bem-estar das pessoas e comunidades.

Repensar/pensar a nós mesmos como atores políticos, necessários e necessários na sociedade argentina é a tarefa de enfrentar a hegemonia biomédica e o capitalismo.

Palabras-clave: Políticas Públicas-Argentina-Saúde Colectiva

## INTRODUCCIÓN

Conocer la historia política de Argentina, permitirá pensar/pensarnos, como seres sociales y políticos, lo cual trae aparejado, que el ser humano es capaz de modificar la misma. El célebre filósofo Aristóteles (384-322, a. C.) dijo: “El hombre es un ser social por naturaleza” para constatar que nacemos con la característica social y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida, ya que necesitamos de los otros para sobrevivir. Al mismo tiempo, pensar las políticas públicas desde la Salud Colectiva, permitirá analizarlas con una mirada crítica.

El objetivo de este ensayo es realizar aportes de la importancia de la Salud Colectiva a las políticas públicas en Argentina. Para ello se analiza los siguientes artículos: Los sistemas políticos como determinantes de la vida, la salud y el sufrimiento (Gómez Arias, 2018), Gestión de políticas públicas: aspectos operativos (Gómez, 2012) y De la crisis de los fundamentos, a los fundamentos de una crisis civilizatoria más allá de la Modernidad. COVID 19 como catalizador en Chile. Salud y Bienestar Colectivo (Villasana López, 2020).

## DESARROLLO

Pensar la importancia de la Salud Colectiva en las políticas públicas, requiere de un análisis histórico que escapa a este trabajo. Sin embargo, se intentará presentar algunas reflexiones, ya que la significación de la participación política, de los diversos sectores educativos, socio-políticos, son necesarios para garantizar la salud de todas y todos.

Esto bajo la mirada de una concepción de salud que compleja y multidimensional, que posee varias aristas para su abordaje (Véliz, 2020). Bajo esta misma perspectiva pensar la salud sólo desde lo biomédico o solo desde las disciplinas tradicionales de salud es un camino limitado. Se requiere ampliar la mirada incorporando otras áreas de conocimiento como las ciencias sociales, a la propia comunidad, los contextos culturales, entre otras dimensiones para una mejor comprensión del fenómeno del bienestar de las personas y comunidades (Fierro, 2022).

Desde esta perspectiva, entenderemos los sistemas políticos, como contextos sociales articulados por redes de poder, donde se configuran tanto los procesos vitales como los enfoques para comprenderlos; entre los dispo-

sitivos de poder se mencionan el conocimiento, la moral, la ética, y entre las relaciones de poder se configuran los sistemas políticos (Gómez Arias, 2018). Podemos decir que los seres humanos, no viven de forma aislada sino en grupo sociales que comparten una cultura y que por esta, se determina su forma de vivir el proceso salud, enfermedad y cuidado. A la vez, esta convivencia implica relaciones de poder que permiten o no realizar el ejercicio de ciudadanía y es donde se deciden las políticas públicas que “responden a las necesidades de la población”, muchas veces imponiendo una mirada centralizada, técnica y con poca participación social (Véliz, 2022).

Las políticas públicas son dispositivos para el control social que tiene los Estados, donde intervienen los contenidos, los actores, el contexto y los efectos (Gómez, 2012). Estas, pueden ser políticas promotoras, protectoras de bienes de interés público, reguladoras de intereses en conflicto, reparadoras de un daño, sancionadoras; requieren ser analizadas críticamente y ver si responden a las necesidades e intereses de la población y si, se logran los resultados que resuelven el problema que se pretendía resolver. Por ejemplo, en Argentina el Programa de Salud Reproductiva y Procreación Responsable y REMEDIAR son políticas públicas que desde el Ministerio de Salud han respondido a un problema de salud; pero por sí solas no lograban sus objetivos, hasta que, el Ministerio de Desarrollo social implemento las asignaciones universal por hijo y de protección social por embarazo. Si sumamos como otro ejemplo las políticas y acciones en el área de salud rural, volvemos a la misma problemática, pretendiendo promover un modelo de salud centralizado que escasa relación tiene con las realidades regionales y locales (Camargo et al., 2021).

Villasana López (2020), plantea que transitamos una compleja crisis civilizatoria que atenta en contra de los fundamentos de la riqueza: el ser humano y la naturaleza, y pone en grave riesgo el sistema de vida en la Tierra (metabolismo social). Entonces, si no se trata de progresar sino de sobrevivir, tendrá/tendremos la y como sociedad replantearnos como estamos viviendo, cuáles son las prioridades y que queremos hacer con el ambiente; pensar en los determinantes sociales que están enfermando las comunidades. Tal vez así, cuando el ser humano se vincule con “su mundo”, la organización social responda a la capacidad del hombre de ordenar su entorno (Ochoa Arias, 2022). Además, en este contexto la formación valórica y técnica que reciben los profesionales del sector salud debe volver a su centro holístico, donde el ser humano es parte de y no un ente escindido que puede ser atomizado y analizado por partes (Barbar, 2018; Véliz, Soto y Dörner, 20217).

A la vez, trabajar en: la Solidaridad frente al individualismo; reivindicar la armonía, elegir la Vida (Villasana López, 2020). EL pueblo no debe continuar legitimando aquellas políticas que no responden a los intereses colectivos.

## CONCLUSIONES

Como refiere Bautista Segales (2014) en ¿Qué significa pensar desde América Latina? “Pensar que es posible descolonizar un país privilegiando la construcción... es

una ingenuidad, sin trabajar en la producción de la nueva subjetividad o la nueva conciencia con la cual se van a producir las grandes transformaciones". Entonces, está en cada una de nosotras/os cambiar/nos para ejercer poder social y transformar la realidad argentina, significa además considerar el valor del otro y por lo tanto de la comunidad como entes válidos y valiosos al momento de generar acciones en salud y especialmente en la construcción de políticas públicas en salud.

Repensarnos/pensarnos como actoras y actores políticos, necesarias y necesarios en la sociedad argentina es la tarea para confrontar la hegemonía biomédica y al capitalismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antiporta DA, y Bruni A. (2020). *Emerging mental health challenges, strategies, and opportunities in the context of the COVID-19 pandemic: perspectives from South American decision-makers*. Rev Panam Salud Pública, 44:e154. Recuperado de: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.154> [20 de noviembre de 2022].

Barbar AEM. *Atenção primária à saúde e territórios latino-americanos marcados pela violência*. Rev Panam Salud Pública, 2018; 42:e142. Recuperado de: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.142> [20 de agosto de 2022].

Bautista Segales JJ. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental* Fundación Imprenta de la Cultura Caracas, Venezuela. Recuperado de: [https://books.google.com.ar/books/about/Qu%C3%A9\\_significa\\_pensar\\_desde\\_Am%C3%A9rica\\_Lat.html?id=nDK9BwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&hl=es&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books/about/Qu%C3%A9_significa_pensar_desde_Am%C3%A9rica_Lat.html?id=nDK9BwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [20 de agosto junio de 2022].

Camargo Barrero J. Mayorga González J. y Castañeda Polanco J. (2021) *Psicología Rural: Retos y reflexiones en torno a la psicología en contexto rural*. Bogotá, DC. Colombia. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/351703584\\_Psicologia\\_Rural\\_Retos\\_y\\_reflexiones\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_psicologia\\_en\\_contexto\\_rural/link/61a564fb4553ea1b7ab51fe5/download](https://www.researchgate.net/publication/351703584_Psicologia_Rural_Retos_y_reflexiones_en_torno_a_la_psicologia_en_contexto_rural/link/61a564fb4553ea1b7ab51fe5/download) [23 de noviembre de 2022].

Gómez R. (2012) *Gestión de políticas públicas: aspectos operativos*. Rev. Fac. Nac. Salud Pública. 30(2): 223-236, Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v30n2/v30n2a11.pdf> [28 de julio de 2022].

Gómez-Arias RD. (2018) *Los sistemas políticos como determinantes de la vida, la salud y el sufrimiento*. Rev. Fac. Nac. Salud Pública. 36 (supl 1): 10-29. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/335871> [28 de julio de 2022].

Fierro Burgos, Y., Véliz Burgos, A. y Soto Salcedo, A. (2022). *Determinación social o determinantes sociales en la calidad de vida: una reflexión desde una comuna costera del Sur de Chile*. Revista Inclusiones, 9(2): 474-486. Recuperado de: [\[clu/article/view/3269\]\(https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.154\) \[28 de agosto de 2022\].](https://revistainclusiones.org/index.php/in-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Ochoa Arias A. 2022. Clase "Políticas Públicas, Salud Internacional y Salud Colectiva", Posdoctorado en Salud Colectiva. 27 de agosto de 2022.

Villasana López, P. (2020) *De la crisis de los fundamentos, a los fundamentos de una crisis civilizatoria más allá de la Modernidad. COVID 19 como catalizador en Chile. Salud y Bienestar Colectivo*. 4 (2): 18 – 28. Recuperado de: <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/82> [28 de julio de 2022].

Véliz-Burgos, A., Salcedo, A y Dörner A. (2017). *Una propuesta multidisciplinaria para abordar la salud colectiva y bienestar humano en comunidades vulnerables del sur de Chile*. Revista Inclusiones, 4(2): 179-87. Recuperado de: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/574> [20 de noviembre de 2022].

Véliz-Burgos, A. "Salud y bienestar: un campo multidisciplinario". Revista 100-Cs, vol. 6 n 2 (2020): 15-20. Recuperado de: <https://100cs.cl/index.php/cs/article/view/178> [20 de noviembre de 2022].

Véliz Burgos, A., Cabezas Cáceres, C. & Nass Álvarez, J. (2022). *Ciencias Sociales y Ciencias de la salud: Un nexo imprescindible en la formación holística de profesionales*. Revista de filosofía, 39(100), 370–377. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5986900> [21 de noviembre de 2022].

Véliz Burgos, A. (2022). *Aportes de los relatos biográficos a las reconstrucciones históricas comunitarias*. Revista Notas Históricas y Geográficas, número, 29 Julio – Diciembre, 2022: pp. 307 – 316. Recuperado de: <https://www.revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/446> [23 de noviembre de 2022].



# LAS POLÍTICAS DE REFORMAS EDUCATIVAS Y LA PUESTA EN ACTO EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

TDr. Edgardo J. F. Argibay  
 Prof. Adj. Ex. FHCSyS -UNSE  
 edgardoargibay16@gmail.com

## RESUMEN

La siguiente comunicación forma parte de un capítulo de la tesis doctoral titulada "Reformas, gestión y micropolítica educativa en el nivel Secundario: El caso de la Provincia de Santiago del Estero, 1993 - 2015", defendida en el año 2019 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca obteniendo el título de Doctor en Ciencias Humanas con mención en educación.

En general la tesis centra su mirada en el análisis de la micropolítica educativa proyectada por la macropolítica Nacional en el contexto de las reformas implementadas en los años 1993 con la Ley Federal de Educación (LFE), y en el 2006 con la Ley de Educación Nacional (LEN). Se analizan dispositivos de gestión estratégica para la microgestión, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Los procesos reformistas se propusieron en su diseño como ejes prioritarios, la autonomía y la descentralización educativa. El estudio se planteó desde una perspectiva interpretativa, donde se rescatan las ideas y experiencias de los actores involucrados, es por ello que la propuesta fue dar la palabra a los sujetos / actores del sistema educativo y operar una doble hermenéutica (Anthony Giddens, 1995).

Esto permite entender a la organización en su estructura formal, (lo que se planifica a nivel institucional y se encuentra en reglamentos, actas de fundación, organigramas, etc.) y en su estructura informal, es decir el conjunto de comportamientos, relaciones y estrategias no previstas desde la estructura formal y que surge del interjuego dinámico entre los sujetos educativos.

Los Sujetos / actores desempeñan un rol dentro de la institución, asumiendo que el papel de actor siempre es una construcción personal y un producto social. Los actores se relacionan directamente con la cuestión del poder dentro de las instituciones, ya que, son quienes lo sustentarán.

Hay una creencia fuertemente arraigada en que el poder está relacionado con los espacios formales institucionales. En realidad, el hecho de que existan redes informales en una institución, da cuenta de que el poder está distribuido y dependerá de cómo cada actor insti-

tucional juegue su rol. Se puede relacionar al poder con los distintos tipos de liderazgos que acontecen, y con su cultura.

## LAS POLÍTICAS DE REFORMA

En el capítulo cinco de la tesis se realiza una descripción del complejo contexto social y político de la provincia y sus implicancias en el sistema educativo, y se señalan aspectos relevantes que se pusieron de manifiesto al momento de los procesos de implementación de las normas que reforman el sistema educativo.

Se exploran las particularidades de la puesta en acto de los instrumentos normativos, LFE y LEN; la relación entre el Gobierno Nacional y el Gobierno Provincial y su incidencia en las políticas educativas. El capítulo responde al desarrollo del primer objetivo específico de la tesis "Explorar los procesos de reforma producidos por la LFE y la LEN y su incidencia a nivel de la micropolítica en las instituciones educativas del nivel secundario de la Provincia de Santiago del Estero".

Se describen particularidades en la Implementación de la LFE y la LEN a nivel provincial en cuanto a las características normativas, estructura, programas y proyectos, tensiones generadas, infraestructura del nivel medio, oferta educativa, impacto en la matrícula, entre otros.

## EL CONTEXTO SOCIO POLÍTICO PROVINCIAL Y LA IMPLEMENTACIÓN POR DECRETO DE LA LFE

La provincia de Santiago del Estero se ubicaba, al momento de la implementación de la LFE, en el concierto Nacional, con altos índices de pobreza estructural; según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del año 1988, registraba que más del 53,5 % de los hogares de Santiago del Estero y La Banda eran pobres (con más de 150.000 personas). De esos 28.873 hogares, el 60 % era clasificado como pobre porque no alcanzaba a cubrir con su ingreso una ca-

nasta mínima de consumo, y el 40 % restante manifiesta signos de pobreza estructural.

Es el escenario donde, a comienzos de la década de 1990, el gobierno de Carlos Menem comienza la reforma del sistema educativo que tenía dos ejes principales: la provincialización del servicio educativo con la implementación de la Ley de Transferencia (1992), y la nacionalización de la planificación sobre los ejes de la política educativa (LFE).

En la práctica, el proceso de transferencia gradual de escuelas nacionales a la provincia, en 1.992, fue sin la garantía de la atención presupuestaria. Tenti (2012), (Rivas y Luci, 2003), Dargoltz (2011) entre otros describen claramente la movilización de los trabajadores tanto activos como pasivos en general y en particular del sector docente por la inminencia del traspaso a la provincia.

Las medidas de fuerza ante las políticas de ajuste se generalizaron, el escenario de conflicto se impuso generando un malestar en todos los sectores sociales y productivos lo que derivó en la dimisión del gobernador Carlos Mujica, cargo que asume su Vice el Dr. Fernando Lobo.

Fue en su gestión donde la Cámara de diputados sanciona la ley ómnibus la misma planteaba la adhesión de la provincia a las leyes y decretos nacionales de reforma del Estado, de ajuste y privatizaciones de organismos del estado provincial como la Dirección Provincial de Obras Sanitarias (DIPOS), casinos provinciales, Banco de la provincia de Santiago del Estero, entre otros.

Con la sanción de la Ley, se inició su aplicación con la intervención al Consejo General de Educación (CGE) y la cesantía de los empleados públicos contratados, lo que culminó con una crisis socio-política que desencadenó, en la provincia de Santiago del Estero en 1993, en un fenómeno de estallido social, al que se denominó "el Santiagueñazo" <sup>1</sup>(Rivas y Luci, 2003).

Ante éste fenómeno socio-político, la provincia fue intervenida desde el 18 de diciembre de 1993 hasta el 6 de julio de 1995, en el marco del Gobierno de Carlos S. Menem, quien designó a Juan Schiaretti para administrarla en ese período. Esta situación política impactó fuertemente en el sistema educativo. Los docentes fueron víctimas de los recortes en el gasto educativo,

que afectaron las condiciones laborales; concretamente en 1993 como en 1995 se recortan los salarios docentes entre un 10% y un 40% según el monto de los sueldos. <sup>2</sup>

## LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN UN DECRETO DE LA INTERVENCIÓN FEDERAL

La Ley Federal de Educación, en la jurisdicción de Santiago del Estero, fue implementada por Decreto del Gobierno de la Intervención Federal a la Provincia. La reforma educativa recién se hace efectiva en el año 1995 con el gobierno del Interventor Federal Juan Schiaretti. Se comenzó con la implementación de experiencias piloto, a fin de dar forma a la nueva estructura de niveles propuesta por la LFE. El instrumento normativo fue el Decreto N° 0367/95, que estipulaba los plazos y la forma en que se llevaría adelante la transformación en la provincia.

La estructura académica prevista en el Art. 10 de la LFE, que se comienza a implementar en la jurisdicción, reestructura el sistema a nivel general de un modo gradual, en niveles y ciclos (Inicial, Básico, Medio y Superior); la Educación Inicial: de tres a cinco años, siendo el último obligatorio; Educación General Básica: de 9 años obligatorios, organizada en ciclos; la Educación Polimodal: de tres años de educación como mínimo; Educación Superior: comprende universitaria y no-universitaria y Educación Cuaternaria.

Desde la nación se financiaron actividades de capacitación, a fin de asesorar y capacitar a los técnicos de la provincia que tuvieron a su cargo los diseños curriculares. Rivas y Lucy (2003) describen que en la provincia los diseños de nivel inicial fueron aprobados en 1997, al igual que los de EGB 1 y 2. Por su parte, los diseños de nivel terciario datan de 1998, los de polimodal fueron aprobados en 2000 y los de EGB 3 en 2001.

Según el Informe del Ministerio de Educación de la Nación (1994), "Nueva Escuela, Más y mejor educación para todos. Aplicación de la Ley Federal de Educación, Programas Federales de apoyo a las transformaciones", se implementaron una serie de programas y proyectos con financiamiento del Banco Mundial (BM) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), los que se orientaron a la ejecución gradual y progresiva de la LFE. Algunos ejemplos de estos fueron: El

<sup>1</sup> Lo que se llamó "el Santiagueñazo" fue la conclusión de esta crisis, que involucró, hacia mediados de diciembre de 1993, una serie de estallidos sociales que pusieron a la provincia literalmente en llamas.

Desde el retorno de la democracia en 1983 la provincia consagra por tercera vez a la gobernación a Carlos Juárez quien termina su mandato sin grandes sobresaltos en 1987; su ministro de Gobierno y el de máxima confianza: César E. Iturre, es elegido su sucesor. Comenzarían los conflictos con el caudillo lo que derivó en la creación de la "corriente renovadora". De esta forma, Iturre terminará normalmente su gestión y lo sucederá en el gobierno el Ingeniero Carlos Mujica, un hombre de sus filas, quien resultará victorioso en las siguientes elecciones de 1991. El gobierno de Mujica, quien asume a fines de ese año, al promediar su mandato se verá atravesado por una de las peores crisis financieras de la provincia que lo lleva a presentar su renuncia y asume al cargo el Vice el Dr. Fernando Lobo derivando en la intervención federal.

<sup>2</sup> En el primer año éstos se dieron como consecuencia de la sanción de la Ley ómnibus (LEY PROVINCIAL N° 5986 SANTIAGO DEL ESTERO, 11 de Noviembre de 1993), que estipuló disminuciones entre el orden del 10% y el 40% para salarios mayores a \$700 y según fuera el monto de éste, afectando a todos los empleados de la administración pública provincial incluido los docentes los que fueron representados en sus reclamos por sus gremios, especialmente por los más movilizados como la Intergremial Docente, el sindicato de media CISADEMS -la agrupación que tiene la mayor cantidad de afiliados-, el gremio de los docentes privados -SADOP- y el sindicato de los educadores técnicos -AMET-. El sector oficialista se conformaba fundamentalmente por AESyA -gremio base de la CTERA-, el Sindicato de Maestros y por UDA.

programa de reforma e inversiones en educación<sup>3</sup> y el Programa Nacional de Formación Docente Continua.

El primero se orientó a apoyar acciones de relevamiento de necesidades de las jurisdicciones a fin de definir las metas específicas de cada una de las áreas, dimensionar el financiamiento e identificar las principales etapas de su realización. El segundo estuvo integrado por dos proyectos: Red Federal de Formación Docente Continua y Fortalecimiento de la Capacitación Docente. La propuesta de este último se organizó a partir de tres ejes de trabajo: 1) asistencia técnica en la formación de capacitadores, en las jurisdicciones que lo soliciten. 2) producción y distribución de fascículos "La nueva Escuela" (en este caso, la jurisdicción de Santiago del Estero recibió 16.500 Fascículos del O al 9 sobre bloques temáticos en las disciplinas: Biología, Matemática, Física, Historia, Química y Geografía) y 3) Asistencia técnica y financiamiento de proyectos provinciales de capacitación.

En este sentido, se evidenciaron deficiencias del Estado Provincial respecto a la gestión pedagógica y planificación curricular autónoma. En la década de los años 1990, con la aplicación de la LFE, Santiago del Estero fue víctima de la subordinación financiera, ya que los fondos asignados desde la Nación condicionaron fuertemente la gestión de la educación a nivel local. En el año 1993 se concretó la transferencia de todas las escuelas medias, esto impactó fuertemente en el presupuesto debido a la equiparación salarial que debía efectivizarse a los docentes transferidos.

Un aspecto que no se debe obviar, según lo plantea Rivas et al. (2003), es la histórica rivalidad entre los caudillos Carlos A. Juárez (1996-1999) y Carlos S. Menem. Si bien ambos pertenecían al mismo partido político, evidentemente tuvieron fuertes disidencias, a tal punto que se perjudicó a la provincia con desventajas económicas en general y, en particular, para

el área educativa santiagueña respecto a la disminución de la coparticipación.<sup>4</sup>

Un claro mensaje de su posicionamiento es que, a diferencia de muchas de las provincias, Santiago del Estero no contó con una Ley provincial que adhiriera a la LFE. Otro factor que evidenció las diferencias (Nación – Provincia) es que fue una de las pocas que no admitió fondos nacionales para la elaboración de los nuevos diseños curriculares<sup>5</sup>; este clima de tensión se agudizó cuando Carlos A. Juárez retomó el poder, luego de las elecciones que convocó Schiaretti para gobernar la provincia el período (1996 – 1999).

Esto acontece en un contexto de incertidumbre entre la nación y la provincia, ya que la vuelta al poder de Carlos Juárez, a pesar de los esfuerzos de la intervención para imponer otro candidato, no tuvo éxito. La gestión de alta concentración del poder fue ejercida en todos los ámbitos de gobierno; en el educativo, se jactaba de no ejecutar programas con fondos asignados por la Nación, justificando esta medida con el no endeudamiento de la provincia. Una consecuencia correlativa fue que, bajo el gobierno de Carlos A. Juárez, y luego el de su esposa Mercedes Marina Aragonés de Juárez (1996 al 2003), no se aprobó en la Secretaría de Educación y Cultura de la Provincia de Santiago del Estero ningún Postítulo, presentado por la Universidad Nacional de Santiago del Estero, asociado a la transformación del sistema educativo. Recién se comenzó a implementar esta modalidad de capacitación continua, como así también a gestionar proyectos entre la Nación y la Provincia, con la reactivación del Sistema de Ciencia y Tecnología de la Provincia, con el gobierno constitucional de Gerardo Zamora.

El liderazgo del caudillo santiagueño, Carlos A. Juárez, duraría hasta la nueva intervención federal decretada por la gestión del presidente Kirchner en el año 2004. Esta tuvo como principal causa el doble crimen de La Dársena<sup>6</sup>, donde involucraban

<sup>3</sup> Las metas del Programa están centradas en fortalecer: el funcionamiento del Consejo Federal de Cultura y Educación como cuerpo colegiado federal, las entidades provinciales de conducción educativa en relación a mecanismos de previsión, seguimiento, evaluación y retroalimentación del sector tomando a la escuela como unidad básica de gestión escolar, el diseño e implementación de estrategias conducentes a un aumento efectivo de la inversión educativa según lo prescribe la Ley tiene como meta lograr la calidad de la formación docente, la profesionalización de la carrera docente y la mejora de las condiciones laborales, la capacidad provincial para diseñar, actualizar, implementar y evaluar curricula, la distribución de textos y a zonas más necesitadas para superar el déficit y atender la expansión, el mantenimiento preventivo y correctivo de infraestructura y equipos. En este programa están integradas todas las provincias.

<sup>4</sup> Si se observan las transferencias por alumno que se ejecutaron con motivo del Pacto Federal Educativo y el Plan Social se evidencia que la suma de \$256,40 es similar a la de la media nacional (\$252,50), situando a Santiago en una posición intermedia, comparativamente con el resto de las jurisdicciones, en cuanto al dinero por alumno que se recibió. Teniendo en cuenta las características de extrema necesidad de la provincia (las cuales se evidencian al analizar, entre otras cosas, los indicadores de pobreza y la mayoría de los índices educativos) se concluye que no fue favorecida por estas erogaciones del Gobierno Central. (Rivas & Luci, 2003) Proyecto "Las Provincias Educativas" Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones Argentinas.

<sup>5</sup> Rivas & Luci (2003), El nuevo escenario suponía llevar adelante esta tarea y para ello la provincia evaluaba dos opciones: aceptar el préstamo que ofrecía la Nación para contratar especialistas que elaboraran los nuevos diseños (fundamentalmente a través del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación -PRISE-) o realizar esta labor con recursos propios.

<sup>6</sup> Era 6 de febrero de 2003 cuando, aún en tiempos juaristas, aparecieron los cuerpos de Patricia Villalba y Leyla Bshier Nazar en La Dársena, en un descampado a 15 kilómetros de la Capital. Bashier Nazar había desaparecido el 16 de enero. Villalba fue raptada y torturada el 5 de febrero. El 16 de enero Leyla participó de una fiesta. Se especula que fue asesinada por los hijos del poder luego de la misma. La otra víctima patricia Villalba, fue secuestrada el 5 de febrero a dos cuadras del negocio en el que trabajaba y fue llevada en una patrulla hacia la reserva donde fue torturada y abandonada mientras agonizaba. La investigación determinó que Villalba había ido a una fiesta de carnaval y allí le contó a José Patricio Llugdar que sabía sobre el crimen de Leyla. Llugdar se lo contó a Musa y llegó el horror. Ordenó matar a la chica, para encubrir a su hijo. Según la fiscal Olga Gay de Castellano, el ex jefe de Inteligencia ordenó a los policías Gómez, Mattar y Albarracín, quienes trabajaban para él, que torturaran y asesinaran a Patricia, cuyo cuerpo apareció a siete metros del cadáver de Leyla. Como suele pasar en estos casos, hubo confesiones. El 2 de noviembre de 2003, los tres policías del entorno de Musa Azar, presos entonces por el crimen de un ganadero, confesaron que él había planeado todo. Los informes forenses comprobaron que los huesos encontrados en el zoológico de Musa Azar eran de Leyla. Por su parte, Patricia tenía quemaduras en el hombro y antebrazo derecho y 15 puntazos en el lado izquierdo, bajo el seno. El fin de Juárez: el crimen tuvo tal repercusión por las implicaciones del poder que marcó el fin de la era juarista en Santiago. El ex gobernador había estado en el poder, directa o indirectamente desde 1948. Ese fue su final para él y su mujer, la temida "Nina" Aragonés de Juárez, que al momento de la intervención federal (abril de 2004) era la gobernadora. El 24 de junio de 2008 finalizó el juicio oral, después de ocho meses de debate, con las condenas a prisión perpetua a Musa Azar y tres ex policías y 22 años al joven José Llugdar.

al entonces Secretario de Seguridad de la Provincia y a los “hijos del poder” de delitos de lesa humanidad que comprometían al Caudillo y al Secretario de Seguridad, Mussa Azar, hoy detenido.

## LA ADHESIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL EN LA PROVINCIA

Néstor Kirchner, quien asume la presidencia en el 2003, y ante la situación social y política desencadenada en la provincia, toma la decisión de intervenir a la provincia, designando para el cargo a Pablo Lanusse, quien se hizo cargo del poder santiagueño un día después de que el Congreso aprobara la ley de intervención, el 1 de abril de 2004. El Poder Ejecutivo Nacional, en el proyecto de Ley que envió y se aprobó en el congreso, fundamentaba el “grave deterioro institucional” al que se había llegado en la provincia; la iniciativa fue acompañada por todo el arco político. La medida, según la ley de intervención aprobada por el Congreso de la Nación, se fundaba en la violación sistemática, por parte del poder provincial en ejercicio, de derechos y garantías resguardados por la Constitución federal, que afectaban ineludiblemente la vida republicana en sus principios fundamentales. El interventor designado, ante este escenario, se comprometía a que los santiagueños puedan recuperar la credibilidad en las instituciones y desterrar la corrupción, el acceso a un Poder Judicial independiente, sanear la policía provincial y dismantelar la red de espionaje y su sometimiento a la Justicia; planteaba una mayor calidad institucional (Ybarra, 2004).

En febrero de 2005 los santiagueños volvieron a elegir a sus autoridades de manera democrática. En las elecciones, el radical Gerardo Zamora se impuso al candidato peronista, José Figueroa. Zamora se convirtió luego en un radical K y en un aliado incondicional del Kichnerismo<sup>7</sup>; en 2009 asumió su segundo mandato y cuatro años después le entregó el mando a su esposa, Claudia Ledesma Abdala. Zamora fue electo senador y nombrado presidente provisional del Senado por la presidente Cristina Fernández de Kirchner.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 fue sancionada por el parlamento nacional en diciembre del 2006 y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional.

Un año después, el 27 de diciembre del 2007, el Poder Legislativo Provincial sancionó la Ley N° 6876/2007 de adhesión a la Ley de Educación Nacional N° 26.206. El gobierno de Zamora comenzó una relación auspiciosa con los docentes en general, y con los sindicatos que los agrupan en particular, ya que una de sus primeras medidas de gobierno fue la convocatoria a la democratización del Consejo General de Educación de la Provincia<sup>8</sup>.

Esta medida fue muy bien vista por los representantes docentes; éste proceso permitió a los docentes de los diferentes niveles elegir a sus representantes (Vocales, miembros de las Juntas de Calificaciones y Clasificaciones de cada Nivel Educativo y del Tribunal de Disciplina) para que conformen el Consejo General de Educación, mediante elecciones democráticas de los gremios, a través del sistema D’Hont.

## ESTRUCTURA ACADÉMICA

La jurisdicción de Santiago del Estero adoptó una estructura académica de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación Secundaria (Ley 6876/07). La decisión fue tomada entre las alternativas propuestas por la LEN; esto, según los entrevistados, generó problemas, por un lado, de falta de infraestructura, porque los estudiantes de séptimo grado vuelven al primario y, por otro, el reacomodamiento de aquellos profesores que tienen sus horas cátedra en el nivel secundario.

Se conformaron equipos técnicos a fin de trabajar en las adecuaciones curriculares de acuerdo a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) N°84/09 donde se aprueba el documento “*Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*”<sup>9</sup>. En cuanto a la organización académica, la Educación Secundaria, en la ley de adhesión a la LEN, la provincia está estructurada en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado, según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, cuya duración deberá determinar la reglamentación (Ley Provincial de Educación, Art.34). Con respecto a la duración, el Ciclo Básico común tiene dos años, y el Ciclo Orientado es de tres años como mínimo, y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística.

<sup>7</sup> Con la asunción a la primera magistratura el sector liderado por el primer mandatario provincial se alinea al proyecto Nacional del presidente Néstor Kirchner, formando parte de la Concertación, bajo la idea de la transversalidad partidaria proyecto nacido en el 2005 y cristalizado en el 2007 a nivel nacional con el apoyo a Fernández de Kirchner y a su entonces compañero de fórmula, el radical Julio Cobos.

<sup>8</sup> El Consejo General de Educación fue intervenido en el año 1993 por denuncias de corrupción. En efecto, en noviembre de ese año se sancionó la Ley Ómnibus N° 5986 que declaró la emergencia económica, esta Ley estableció la emergencia educativa y prohibió al CGE incorporar personal contratado, al tiempo que planteó rediseñar las plantas orgánico-funcionales (POF). Para llevar adelante esto postuló la creación del Comité de Reforma Administrativa, integrado por las máximas autoridades del área Educación y por el Ministro de Economía. Por último, se intervino al CGE. (Axel Rivas y Florencia Luci, 2003:36).

<sup>9</sup> En éste se abordan cuestiones relativas a la organización pedagógica, curricular e institucional del nivel. En él se acordó la elaboración de las acciones y consensos específicos sobre los propósitos formativos y saberes básicos en relación al séptimo año de la educación obligatoria, independientemente de la localización que el mismo tenga en cada jurisdicción. (Art. 4°). En esta línea, la Resolución CFE N° 135/11 aprobó los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el segundo ciclo de la Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria / 1° año de Educación Secundaria, para las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.



## ACCIONES DE GOBIERNO EN LA EDUCACIÓN

Los planes, programas y proyectos para el área educativa, son llevados adelante entre la Nación y la Provincia sin conflictos; por ejemplo, el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), que es una Política de Estado de carácter universal, garantiza el derecho y la obligación a la formación permanente de todos los docentes para mejorar la enseñanza y los aprendizajes, se desarrolla en todos los niveles del sistema educativo provincial.

El programa Conectar Igualdad también se implementó con una gran aceptación en la provincia, aunque con algunas críticas en cuanto al seguimiento técnico operativo del mismo. Esta Política de inclusión digital, permitió la entrega entre 2010 y 2013 de más de 38.000 netbooks a alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los Institutos de Formación Docente de gestión estatal en toda la Provincia.

Además, se financiaron planes de mejora institucional, a fin de fortalecer a las instituciones educativas en tareas de tutoría y apoyo en aquellas actividades relacionadas a proyectos tales como: políticas institucionales para el reingreso de jóvenes no escolarizados, desarrollo de acciones previstas en políticas transversales, por ejemplo, Educación Sexual Integral, convivencia escolar, educación y memoria, políticas de contención a las trayectorias escolares, entre otras.

En lo que respecta a la ampliación del servicio educativo en el extenso territorio provincial, cabe hacer mención que el mismo fue implementado mediante la ejecución del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), a través de un préstamo del Banco mundial, con el objetivo de mitigar la situación de pobreza estructural de la población sin posibilidades de acceso a la educación secundaria obligatoria.

El crédito fue otorgado en el año 2006 (BIRF 7353-AR<sup>10</sup>), e impactó directamente en las poblaciones rurales con un alto grado de vulnerabilidad. En el año 2011 la Auditoría General de la Nación (AGN), mediante Resolución

AGN 100/13 del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), planteaba observaciones a la marcha del Proyecto.

En cuanto a la eficacia, el informe destaca el incumplimiento del cronograma planificado de recursos, la menor asignación de recursos al Noroeste Argentino (NOA) y el Noreste Argentino (NEA) (regiones en las que el Proyecto explícitamente se focalizó) y, por el contrario, la asignación excedente a lo planificado para provincias con situaciones de inicio muy diferentes (Santa Cruz y Buenos Aires). En particular, debe señalarse que la menor asignación de recursos a las regiones NOA y NEA, afecta la equidad interjurisdiccional pretendida y formalizada por el Proyecto, plasmada en el déficit de gestión.

Desde el año 2010 se puede observar, según las fuentes consultadas, operatividad del proyecto en la provincia, y es en este momento en que se comienza con la creación de agrupamientos en forma exponencial. Según la base de datos del padrón de escuelas, se crearon, a la fecha, treinta y nueve (39) agrupamientos<sup>11</sup> en la provincia, lo que significó una gran inversión tanto en infraestructura como en recursos humanos.

Los objetivos generales del Proyecto se orientaron a respaldar las políticas del Gobierno Nacional para: en primer lugar, mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del Servicio de Enseñanza Nacional (SEN) y, en segundo lugar, mejorar la gestión del Sistema Educativo a través del fortalecimiento de la capacidad normativa, de planeamiento, información, monitoreo y evaluación en los niveles nacionales y provinciales.

Cabe destacar que el modelo de agrupamientos escolares (AE) es abordado por Bocchio (2016) y por Carvalho (2016) al estudiar el sistema educativo en Portugal implementado en el período 1996-2000 por un gobierno socialista. Los autores analizan aspectos de esta política financiada por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y la implementación, en el año 2010, del programa "Territorios educativos de intervención Prioritaria" (TEIP), apoyado por la Comunidad Europea con el fin de fortalecer el mo-

---

Por otro lado, la Resolución CFE N° 136/11 aprobó para la discusión el documento los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1er. y 2do. o 2do. y 3er. Año de la Educación Secundaria (en concordancia con la duración de la Educación Primaria), de las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Coordinación Administrativa Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional Informe Manual operativo del proyecto. (2007) El BIRF otorgó a la República Argentina en el año 2006 un préstamo de US\$ 290.309.462.- para la ejecución del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) – Préstamo BIRF 7353-AR, (AGN, 2011) consultado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001661.pdf>

<sup>11</sup> El Manual Operativo establece los términos y condiciones, Nivel Local: Agrupamientos: La gestión del Proyecto a nivel local es a través de los Agrupamientos de Escuelas que se constituyen en una nueva instancia que se incorpora a la toma de decisiones. Cada Agrupamiento está integrado por un conjunto de hasta 15 escuelas que se encuentran próximas geográficamente y, siempre que las condiciones de existencia y distancia lo permitan, que converjan con la zona de supervisión de Nivel Primario, con una escuela media de referencia. Se trata de reemplazar la consideración de cada escuela individualmente por la del análisis de las necesidades y particularidades de una zona expresada en el conjunto de escuelas. Contemplar esta unidad posibilita aplicar criterios integrales para la resolución de las problemáticas locales, analizando aspectos organizacionales, institucionales y didácticos comunes y teniendo en cuenta la trayectoria escolar del conjunto de alumnos de la zona. La Provincia podrá asignar al Supervisor de Nivel Primario y/o a uno de los Directores de las Escuelas del Agrupamiento, las funciones de coordinación del Agrupamiento a fin de que verifique la coherencia y continuidad de las actividades entre las escuelas que pertenecen a un Agrupamiento. El supervisor y/o director seleccionado, será responsable de: identificar las necesidades de desarrollo profesional de los maestros en consulta con cada Director de escuela y los maestros; promover y supervisar las reuniones del Agrupamiento; y promover la participación de la Comunidad. En caso de ser necesario, para la gestión de los recursos, la Provincia podrá contratar un responsable administrativo, preferentemente con experiencia previa como maestro de escuela rural y/o director de escuela.

Carvalho (citado en Miranda, 2017) sostiene que en el campo del gobierno escolar, en las últimas décadas, las reformas del Estado han estado impulsadas por un movimiento denominado la Nueva Gestión Pública (NGP), donde se destacan “tres tendencias de cambio en el gobierno escolar (...) la diferenciación de una tarea especializada (“el director de agrupamiento escolar”), la contractualización entre niveles de la administración y la divulgación (y el control) de las prácticas del gobierno escolar” (p.78).

Ambos autores, Bocchio (2016) y Carvalho (2016), analizan el rol que cumple en este nuevo modelo el directivo, ya que se vuelve un órgano unipersonal de gestión, donde se tiende a reducir el número de unidades de gestión, razón por la cual se produce una reducción de los actores con responsabilidad de dirección. Si se analiza la puesta en acto, en la provincia, del proyecto para el mejoramiento de la educación rural (PROMER), el Manual Operativo aprobado por el BIRF plantea que:

(...) los objetivos generales se traducen en los siguientes objetivos de desarrollo específicos que se alcanzarán en un plazo de cinco años:

**Cobertura:** Incrementar la matrícula de niños de 5 años en el Nivel de Educación Inicial y en el 7mo., 8vo. y 9no. año de estudio de la Enseñanza Obligatoria (EO), en áreas rurales.

**Eficiencia:** Mejorar el porcentaje de promoción en el 1er., 2do. y 3er. año de estudio de la EO y acortar los tiempos de promoción en el 4to., 5to. y 6to. año de estudio de la EO para los alumnos con dos o más años de sobre edad, en áreas rurales.

**Calidad:** Aumentar el porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel de competencia en los contenidos consensuados en el ámbito nacional, identificados como NAP, en áreas rurales.

**Gestión:** Ejecutar de forma satisfactoria los Convenios Bilaterales concertados entre el Gobierno Nacional y los Gobiernos Provinciales y los Planes Anuales relativos a la recopilación, el análisis, la divulgación y uso de estadísticas educacionales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p.7).

Tanto desde la opinión de los especialistas, como de los docentes a nivel jurisdiccional, hay coincidencias en que se trata de una experiencia nueva que recién se está implementando en la provincia, por lo tanto, se debe adecuar a la normativa que está en vigencia, ya que hay cargos, estructuras, que no están contempladas. Como se pudo constatar en la investigación, con los fondos del proyecto acordado por el BIRF, en la jurisdicción se dio un fuerte impulso en el ámbito rural a los Agrupamientos Escolares (AE). Estas redes de establecimientos conforman una nueva estructura burocrático – administrativa, donde un directivo puede coordinar hasta seis escuelas

que se encuentren próximas geográficamente, siempre que las condiciones de existencia y distancia lo permitan.

La actual Ministra de Educación de la provincia de Santiago del Estero, Dra. Mariela Nassif, al momento de la implementación de los agrupamientos escolares, en una nota realizada por Diario Info (s/f), cuando ocupaba el cargo de Subsecretaria de Educación en el año 2010, daba detalles sobre la resolución ministerial N° 3023/2010, que aprobaba el “Reglamento general de la escuela secundaria con circuitos de itinerancia en contextos rurales”. Este se enmarcó en una política pública, implementada por el gobierno de la provincia, de ampliación del servicio educativo en el nivel secundario que es obligatorio, y que en esa línea se planteaban las estrategias para que esa obligatoriedad sea real y efectiva.

Asimismo, sostuvo que el reglamento plantea los objetivos de la itinerancia, los fundamentos de la educación en la ruralidad, establece la configuración de los agrupamientos, da claridad de cómo se configuran, cómo funciona la escuela sede, la cantidad de escuelas que van a conformar los agrupamientos, cómo se vinculan entre sí, cuáles son los actores que intervienen, cuál es la dependencia jerárquica y los actores que involucra esta modalidad, cómo es la representación legal del agrupamiento, cuál es la documentación que debe tener; eso hace al modelo organizativo administrativo del agrupamiento y tiene un capítulo referido a lo pedagógico.

La funcionaria alude también a que se establece la relación con los diferentes actores, porque este ámbito de la ruralidad ha introducido perfiles pedagógicos distintos al de las escuelas secundarias urbanas, donde se presenta la figura del coordinador y docente tutor. En este marco, el fin era dar claridad en cuanto a la función de los actores que hacen a la estructura, comenzando desde el rector y siguiendo por el cuerpo de técnicos.

Así, los directores de las escuelas del agrupamiento cumplen las funciones de coordinación del mismo, a fin de verificar la coherencia y continuidad de las actividades entre las escuelas que pertenecen a un agrupamiento. El supervisor y/o director seleccionado, sería el responsable de: a) identificar las necesidades de desarrollo profesional de los maestros en consulta con cada director de escuela y los docentes, b) promover y supervisar las reuniones del Agrupamiento, y c) promover la participación de la Comunidad.

La implementación del PROMER (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural), financiado por un préstamo del BIRF 7353-AR por un monto de U\$S 290.309.462 para provincias como Buenos Aires, Santa Cruz, Santiago del Estero, entre otras, comenzó su ejecución en la provincia a partir del 2010, donde se constató un crecimiento significativo de los establecimientos educacionales en el interior provincial con la creación de 39 agrupamientos, con un fuerte impacto positivo en la matrícula<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Los datos presentados por el Observatorio Argentino de la Educación muestran que la cantidad de estudiantes en las secundarias rurales creció en casi todas las provincias. El mayor aumento se dio en Santiago del Estero, que incorporó 6836 estudiantes, seguida de Tucumán (4072), Córdoba (3930), Misiones (3577) y la provincia de Buenos Aires (3463). Solo cuatro provincias registraron una caída de la matrícula: la más significativa se dio en Chubut, con 269 alumnos menos. Nota diario digital ambito.com del jueves 10 de Mayo de 2018. Recuperado en: <http://www.ambito.com/920871-la-matricula-en-secundarias-rurales-crecio-el-doble-que-en-las-urbanas>

Otra de las medidas adoptadas para el sector, polemizada por algunos, fue la “titularización Masiva”, ya que aducen que se desvirtúa el normal desarrollo de la carrera docente al titularizar en cargos interinos a docentes con menos años y menor puntaje.

Los docentes con antigüedad plantean que se quedan sin cargos, a los que podrían acceder por el puntaje y los años de experiencia en el ejercicio de la docencia, lo que genera en los sujetos un sentimiento de vulnerabilidad de sus derechos.

En diciembre de 2011, se promulgó la Ley N° 7.053, sancionada en la Cámara de Diputados de la Provincia, enviada por el Poder Ejecutivo, de “Titularización Masiva”. Por la misma, se confirma al Personal Docente Interino que se desempeñaba en Servicios Educativos de gestión Estatal del Sistema Educativo Provincial en todos sus niveles y modalidades, en carácter de Titulares. La normativa abarcó a todos los docentes que registraron una antigüedad mínima de cinco (5) años, al 31 de Diciembre de 2011.

Los procesos electorales en el ámbito educativo son objeto de importantes movilizaciones, con la activa participación de los diversos gremios docentes en los que se disputan cargos electivos para la constitución del Consejo General de Educación, donde los docentes tienen representación, a través de sus organizaciones gremiales en diversos cargos de gestión.<sup>13</sup>

Se reconocen dos grupos bien diferenciados. Por un lado, un conjunto de gremios donde se puede identificar a la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), Unión Docentes Argentinos (UDA), entre otros, la mayoría cooptados por el poder hegemónico de la actual gestión provincial, que participan en la mesa de diálogo y trabajo (oficialistas) y, por el otro, la oposición nucleada en el Círculo Santiaguense de Docentes de Enseñanza Media y Superior (CISADEMS).

Estas son características de la política santiaguense que, según Vommaro (2003), se explicarían a partir del análisis de “la forma dominante de la distribución de bienes materiales y simbólicos asociada más al intercambio personal que a una dinámica de derechos en sentido clásico” (p.229). El mismo autor, al analizar la red clientelar sobre la que se asentó la estructura partidaria del peronismo, plantea que ésta se mantiene vigente y atraviesa transversalmente a las clases sociales, en una provincia en la que la economía depende, en gran medida, de los fondos públicos y pervive un fuerte arraigo de las lógicas patrimoniales y clientela-

res.

## ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

Según el censo del año 2004, la provincia contaba con 270 establecimientos educativos de nivel medio, 205 correspondían a la gestión estatal y los restantes a la privada, es decir, que el 76% de los servicios educativos son prestados por instituciones estatales mientras que el 24% restante son instituciones privadas. Del total de las instituciones educativas, el 62% tiene el ciclo básico y el orientado, mientras que el 36% solo tiene el ciclo básico y el 2% con el ciclo orientado. En el caso de las instituciones de gestión estatal, el 51% tiene ciclo básico y orientado, el 47% solo ciclo básico y el 2% ciclo orientado. En lo que respecta a los servicios educativos de gestión privada difiere notablemente, ya que el 97% responde al ciclo básico y orientado, quedando 3 puntos porcentuales para el ciclo básico solamente.

Según datos preliminares del censo 2014, el padrón de escuelas de la provincia, arroja para el nivel secundario la cifra de 329 establecimientos, es decir, que en el período 2004 – 2014, se incorporaron 59 nuevos establecimientos educativos. Del total de ellos, el 78% (256), son instituciones que prestan servicios con la modalidad estatal, mientras que el 22% (73) son de gestión privada. En el sistema de gestión estatal, la incorporación de los agrupamientos tiene una gran importancia en el crecimiento de la estructura del sistema.

## LAS OFERTAS EDUCATIVAS

En líneas generales, según la oferta de servicios educativos, el nivel secundario se caracteriza por la diversidad de ofertas: la educación técnica (con un ciclo básico común y otras con ciclo básico común y orientado), los Bachilleratos con Ciclo Básico Común y otras con Ciclo Básico Común y Orientado. Las orientaciones son múltiples, y esto está condicionado, en la mayoría de las veces, por la falta de disponibilidad de recursos humanos capacitados como así también la infraestructura adecuada. Para citar un ejemplo del conurbano Santiago-Banda, un estudiante puede cursar en cualquier escuela técnica el ciclo básico, no así las especializaciones o ciclo orientado, que sólo las ofrecen las escuelas técnicas “Ingeniero Santiago Maradona”, de la ciudad Capital, y la “Santiago Barabino”, de la ciudad de La Banda.

Las orientaciones de los bachilleratos van desde los que tienen, por ejemplo, una o varias orientaciones; esto de-

<sup>32</sup> Ley Provincial de Educación N° 6876 Art. 131°. - Los Vocales serán seis (6), tres (3) designados por el Poder Ejecutivo con acuerdo legislativo con sus respectivos suplentes, y tres (3) titulares con sus respectivos suplentes elegidos por votación secreta, obligatoria y directa de los docentes en actividad al cierre del padrón. Cada entidad gremial docente o un grupo que represente a más del tres por ciento (3%) del padrón de docentes en condiciones de sufragar podrán propiciar candidatos para los diversos cargos, oficializando las listas en la forma que la reglamentación determine.

Art. 136°. - Las Juntas de Calificaciones y Clasificaciones serán una por cada Nivel Educativo. Serán sus funciones las establecidas en la reglamentación vigente.

Art. 137°. - Estarán integradas por cinco (5) miembros docentes con una antigüedad mínima de diez (10) años en ejercicio de la profesión: dos (2) designados por el Poder Ejecutivo y tres (3) elegidos democráticamente por sus pares mediante el sistema proporcional de sufragios con sus respectivos suplentes, mediante voto directo, secreto y obligatorio.

Art. 139°. - El Tribunal de Disciplina estará integrado por cinco (5) miembros, todos docentes con una antigüedad mínima de diez (10) años en el ejercicio de la profesión: dos (2) miembros designados por el Poder Ejecutivo y tres (3) elegidos democráticamente por sus pares mediante el sistema proporcional de sufragios con sus respectivos suplentes, mediante voto directo, secreto y obligatorio.



pende de la localización y la demanda de servicios educativos; por ejemplo, en la mayoría de las escuelas rurales se encuentra la Modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales y la de Producción de Bienes y Servicios. En las escuelas Urbanas se tiene más posibilidades en cuanto se incorporan, a las ofertas citadas, el Bachillerato en Economía y Gestión de las Organizaciones con énfasis en Cooperativismo, en Ciencias Naturales con énfasis en Ambiente y/o en Salud, en Comunicación, Arte y Diseño, entre otros, lo que depende de la complejidad de la institución educativa.

## IMPACTO EN LA MATRICULA

En el informe del Ministerio de Educación de la Nación (2013), "La Educación Argentina en cifras 2013", realizado a partir de los datos relevados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) el año 2011, se registró para la jurisdicción de Santiago del Estero un total de 57.894 estudiantes que cursaron el nivel secundario, de los cuáles 32.633 cursaban el ciclo básico y 25.261 el ciclo orientado. Según el informe de Unicef Argentina<sup>14</sup> (s/f), donde realiza un diagnóstico de la educación de la Provincia de Santiago del Estero, la matrícula del nivel secundario tuvo un crecimiento entre 1998 y 2010. La cantidad de inscriptos en ese último año superó en todos los grados a la del 2002, pero fue inferior a la del 2006 en los grados 9 y 11.

Por un lado, plantea el informe de que la matrícula del ciclo básico<sup>15</sup>, entre esos años, evidenció un aumento del orden de los 24 puntos porcentuales, lo que representó cerca de 5.500 estudiantes entre los años 1998 y 2010, incremento de la matrícula que se lo puede asociar a las "políticas de inclusión"<sup>16</sup> (Terigi, 2016). Por otro lado, el ciclo orientado evidenció también un proceso de crecimiento; el mismo alcanzó el 15% (3.025 estudiantes más). Los grados 10 y 12 fueron los que mayor crecimiento relativo reportaron: 19% y 15% respectivamente, mientras que en el grado 11 el aumento fue del 8%.

A modo de resumen, puede decirse que en relación con el año 1998, se identifica una mayor cantidad de alumnos, tanto en el inicio, como en el final del nivel secundario. No obstante ello el año 2010, el perfil provincial mantuvo las características de los años anteriores: mayor

cantidad de estudiantes en los primeros grados del nivel y una caída sostenida en la cantidad de inscriptos a partir del grado 9. El informe del Ministerio de Educación y Deportes, la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa & la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (2017), denominado "Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional", que analiza el período 2007/2015, registró para la matrícula del nivel secundario de la Provincia un crecimiento promedio de 15 puntos porcentuales (14% en el sector estatal y 17% en el privado), confirmando que las cifras se mantienen respecto al período 1998-2010. Esta misma fuente registra que uno de cada tres alumnos que asiste a la escuela en Santiago del Estero, concurre a una institución del ámbito rural, el 68,3 % asiste a escuelas urbanas y el 32,7% a escuelas rurales; porcentaje que se ubica por arriba de la media Nacional que es de un 10%<sup>17</sup>.

## EL INGRESO AL NIVEL SECUNDARIO

Si se analiza la tasa de ingreso efectivo al nivel secundario<sup>18</sup>, en la jurisdicción de Santiago del Estero, "el promedio de alumnos que se inscribió en secundaria alcanzó tan sólo el 75,8%. Esta situación significó que, de cada 100 estudiantes en condiciones de inscribirse en el secundario al año siguiente, 24 no se inscribieron" (Unicef Argentina, s/f, p.91). Si se considera la tasa de ingreso efectivo al secundario por ámbito, ambos sectores, urbano y rural, de la provincia de Santiago del Estero en los años 2009-2010, se observa que se produce una brecha entre los jóvenes urbanos y rurales en lo que respecta a las posibilidades efectivas de acceso.

De cada 100 estudiantes egresados en el año 2009, al año siguiente, es decir, en el 2010, "(...) en el área rural solamente 56 jóvenes ingresaron al secundario y en las zonas urbanas esta proporción aumentó a 86. Por consiguiente, 44 jóvenes y adolescentes de la ruralidad y 14 de zonas urbanas respectivamente, abandonaron la escuela durante ese año" (Unicef Argentina, s/f, p.92). Terigi (2009) plantea que problemáticas como el abandono, la sobreedad, el ausentismo, la repitencia, entre otros, se asocian, más que al fracaso escolar individual de los sujetos estudiantes, a la persistencia de puntos críticos del

<sup>14</sup> Las fuentes analizadas se remiten a la información relevada por la Dirección de investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), a la producida en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, de los años 2001 y 2010, y a las Estadísticas Vitales publicadas por el Ministerio de Salud.

<sup>15</sup> El ciclo básico secundario se encuentra integrado por los grados 8 y 9, al tiempo que el ciclo orientado se compone de los grados 10, 11 y 12.

<sup>16</sup> Iniciativas como la Asignación Universal por Hijo (AUH), la educación de personas privadas de su libertad o los llamados "programas socioeducativos" implementados por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas a partir de 2009, que reemplaza a La Dirección Nacional de Programas Compensatorios, creada en los '90.

<sup>17</sup> Educación Rural: Es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales articulando los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favoreciendo el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales (Art. 49, LEN / Art. 49, LPE).

<sup>18</sup> Tasa de ingreso efectivo al nivel secundario: representa la proporción de inscriptos en el primer grado de la secundaria en un año calendario, respecto al total de estudiantes en condiciones normativas de inscribirse o reinscribirse por su situación escolar en el año anterior. Este indicador permite profundizar el análisis en los procesos de acceso a la educación secundaria, a través del dimensionamiento de los alumnos efectivamente inscriptos en relación con la demanda potencial, incluyendo no sólo a los egresados de la primaria, sino también a los que han tenido un primer acceso fallido a la educación secundaria (no promovidos del primer año de la secundaria en un año calendario).

sistema educativo.

Terigi (s/f), en su trabajo para SITEAL, plantea que “pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho, porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (...) por prácticas escolares” (p.9).

Los programas exitosos en la promoción de la vuelta a la escuela o la retención de la población en riesgo educativo, dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados, sino en condiciones que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos (Terigi, 2009).

## DOCENTES EN ACTIVIDAD EN EL SISTEMA

A los fines del análisis del sujeto/actor docente en un contexto local de las instituciones educativas del nivel secundario, se considera conveniente, en primera instancia, plantear una caracterización de aquellos docentes en actividad en los períodos de implementación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional.

Una fuente directa y confiable, que brinda un panorama general en un momento determinado, es el Censo Nacional de Docentes (CND) del año 2004, llevado a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Éste registró, para todo el país, un total de 825.250 docentes en todos los niveles del sistema educativo, cifra que para la provincia arrojó 17.940 de ellos.

En el período 2004 al 2014<sup>19</sup>, la cantidad de docentes en el país aumentó un 22%, tanto en el sector estatal como en el privado; el total de personas en actividad en el ámbito educativo llega a poco más de 1.221.000. De éste número, alrededor de 1.002.000 corresponden a docentes frente a alumnos. Sileoni<sup>20</sup> explicó que “el crecimiento docente se concentra en el nivel inicial, en los establecimientos de nivel secundario y en los Institutos de Formación Docente”.

Para el EGB 3 y Polimodal, en la provincia, el censo de 2004 registró un total de 9.444 docentes, discriminados de la siguiente forma: EGB3, 4.123; Polimodal, 4.066 y Cargos directivos y de apoyo 1.255. Si se le aplica el prome-

dio del 40% de crecimiento del sistema para la Región del Norte Argentino, en el período 2004 – 2014, dado a conocer por el Ministro Sileoni en el CFE, el nivel secundario pasó de 9.444 a 13.221 docentes, de los cuáles el 65,22% (8.623) corresponde al sexo femenino y el 34,78 % (4.598) al sexo masculino.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos analizados en el año 2010 se comenzaron a generar a nivel de la micropolítica de las instituciones del nivel secundario de la jurisdicción posibilidades que brindan a adolescentes y jóvenes de zonas rurales -expuestos a niveles de alta vulnerabilidad-, la alternativa de culminar sus trayectos escolares en los Agrupamientos Escolares, proyecto que se debía comenzar a ejecutar en el año 2007.<sup>21</sup>

Como se pudo constatar en la investigación -con los fondos del proyecto acordado por el BIRF- en la jurisdicción se dio un fuerte impulso en el ámbito rural a los AE. Estas redes de establecimientos conforman una nueva estructura burocrático-administrativa donde el rol del directivo asume cada vez más una tarea especializada de coordinación y de gestión, ya que en cada agrupamiento se incorporan nuevos actores como los coordinadores y los docentes tutores con quienes debe interactuar.

Los establecimientos incorporados al sistema educativo, lo hacen bajo la figura de los denominados Agrupamientos Escolares (AE); en este sentido, cabe destacar que Carvalho (2017) y Bochio (2017), cuando analizan el modelo de AE implementado en Portugal, plantean que el mismo responde a las reformas del estado impulsadas por la doctrina de la Nueva Gestión Pública<sup>22</sup> (NGP), dispositivo neoliberal.

A nivel de la mesopolítica y la micropolítica de las instituciones educativas del nivel secundario de la jurisdicción de Santiago del Estero, se constató que el proceso de reforma de la LFE, que se llevó a cabo mediante la provincialización del sistema (estrategia neoliberal de descentralización del estado, que fue resistido por los docentes de la provincia), incorporó cánones y principios (calidad, eficiencia, cuasi mercados educativos, etc.) que aún hoy persisten en la subjetividad de los sujetos educativos.

Si bien es cierto lo expuesto hasta el momento, con respecto a los AE como políticas enmarcadas en principios de la NGP, no puede dejarse de lado que desde el 2003 en adelante, y específicamente con la LEN, en la Argen-

<sup>19</sup> El dato forma parte de los resultados preliminares del Censo Nacional de Personal de los Establecimientos Educativos (Cenpe) que se realizó el año 2014 y que dio a conocer el Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, en una reunión del Consejo Federal de Educación (CFE) que agrupa a los titulares de las carteras educativas de las 24 jurisdicciones. Según contó el ministro a Página/12, el incremento de docentes “es más elevado en el norte del país, donde provincias como Chaco alcanzaron un aumento que llega al 42 por ciento”. La mayor parte del plantel educativo sigue siendo femenino.

<sup>20</sup> Ministro de Educación de la Nación, de la presidencia de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner.

<sup>21</sup> Según el manual operativo de supervisión del Banco Mundial, entidad que financio el proyecto en el año 2006, establece los términos y condiciones para su ejecución, disposiciones operativas de cumplimiento obligatorio.

<sup>22</sup> Carvalho en Miranda (2017) “La presencia generalizada de la nueva Gestión Pública, en variados contextos nacionales, en las políticas de reforma del estado, se manifiestan a través de dimensiones de cambio comunes, (...) esas dimensiones incluyen la fragmentación de los servicios públicos en unidades de gestión más independientes; la introducción de mayor competencia entre organizaciones del sector público; la introducción de prácticas de gestión del mundo empresarial; el disciplinamiento sobre el uso de recursos; el refuerzo del poder y de la responsabilización de los gestores que lideran las organizaciones públicas; el uso de padrones de desempeño mensurables (Pág. 82)



tina en general, y en la jurisdicción en particular, se implementaron políticas socioeducativas universales con carácter inclusivo, contrarias al modelo neoliberal.

Con la LEN, el Estado asume la centralidad en el control de las políticas públicas educativas. Con respecto a las políticas destinadas a los sujetos docentes, se impulsaron un conjunto de leyes que mejoraron sus condiciones de trabajo, tales como: La Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), La Ley de Financiamiento Educativo (2005), que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología; a partir de la ley, se creó también el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de compensar las desigualdades en el salario inicial en aquellas provincias en las cuales se evalúe que no resulte posible abonar el salario mínimo, Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).

La LEN reconoce la formación permanente como un derecho, el derecho de todos los docentes del sistema educativo a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. En el 2012, por Resolución del CFE se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, que establece como prioridades de la política la inclusión educativa. En el 2013, se aprobó el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", orientado a la jerarquización de las prácticas de todos los docentes y al fortalecimiento de las instituciones educativas.

En el estudio se valora positivamente la implementación de la LEN. Los sujetos colectivos remarcan, como logros, la incorporación a la ley de: *la obligatoriedad de la escuela secundaria, el retorno al sistema anterior*, ya que el mismo proporciona una menor fragmentación y los contenidos son más contextualizados, y el *cambio de estructura de niveles*. También perciben como positivo la incorporación de los docentes tutores, la incorporación de las TIC, la integración de niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, la incorporación de gabinetes psicopedagógicos, la multiculturalidad, la inclusión y la integración en la escuela, la valoración y el respeto por los Derechos Humanos, entre otros.

## PROCESOS MICROPOLÍTICOS IMPLICADOS EN LA PUESTA EN ACTO DE LAS REFORMAS

En la indagación se observó un proceso singular, relacionado al diseño del PEI y los PCI, que se vincula con la incorporación de temas transversales como obligatorios, tales como la educación sexual, la educación vial, la utilización de los NAP, la incorporación de la informática y la tecnología, la reorganización de los niveles, en primaria de 1° a 7°, y en secundaria de 1° a 5°, entre otros que los sujetos colectivos interpretaron como relevantes en la puesta en acto de la LEN. Los entrevistados coinciden en sus relatos en señalar que, habiendo transcurrido más de diez años de la reforma de la LEN, aún no se plantearon cambios estructurales a nivel del curriculum; en la jurisdicción se siguen con los diseños

curriculares de la LFE.

## EL NIVEL SECUNDARIO FRENTE A LOS PROCESOS DE REFORMA CURRICULAR

Se concluye en la investigación que el personal de las instituciones educativas no actúa como un sujeto con autonomía, menos aún las instituciones. Esto se constata en los bajos niveles de participación de docentes y en la falta de concientización respecto a las potencialidades, como herramienta democrática, que ofrece la planificación del PEI y el PCI.

Se reafirman que los modelos de liderazgos que predominan, tanto en directivos como en aquellos que detentan lugares de poder en la estructura micropolítica educativa provincial, son los autocráticos, característica que se observa tanto en instituciones urbanas como rurales.

En el trabajo de campo se pudo observar en el Sistema Educativo, a nivel micropolítico, que las instituciones trabajan en contextos complejos y con la diversidad que aportan las diferencias individuales de los sujetos colectivos institucionales; a partir de los datos relevados tanto en escuelas urbanas como rurales queda en evidencia que los curriculum rígidos, los objetivos únicos, métodos y tareas iguales no es lo recomendable para todos.

En lo que respecta a la LEN, se constató que el Estado retoma la centralidad en el control de las políticas sociales, a través de la puesta en acto de políticas educativas inclusivas para adolescentes y jóvenes de sectores en riesgo de exclusión. Son ejemplos de éstas el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo para protección social (AUH), el Programa Nacional de Becas, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), Comedores escolares, entre otras acciones compensatorias para los sectores más desprotegidos.

Se incorpora la garantía de las comunidades aborígenes, de los inmigrantes, hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos, para que sean reconocidos y respetados en sus lenguas y en su cultura, promoviendo la educación multicultural (Capítulo II, artículo 11, punto ñ de la LEN).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auditoría General de la nación (2011), Informe Promer. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001661.pdf>

Argibay, E. (2013). *“Los sujetos colectivos protagonistas de las Políticas Públicas Educativas; un análisis de la gestión a nivel micro”*. UNSE – Escuela Para la Innovación Educativa, trabajo de graduación de Especialista en Gestión de la Educación Superior.

Bocchio, M (2017). Territorializar las políticas educativas en Portugal. De director de escuela a gestor de agrupamiento escolar. En Miranda y Lamfri (ed.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 127-148). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Bocchio, M. y Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, pp.1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450054>

Carvalho, L (2017). Políticas educativas y gobierno escolar en Portugal. En Miranda y Lamfri (ed.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 77-96). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Dargoltz, R. (2011) *“El Santiagueño. Crónica de una pueblada Argentina”*, Colección: Historia Argentina Biblioteca Militante, Editorial R y R, Bs. As., Argentina.

Diario ámbito.com, diario digital (10 de 05 de 2018). *“Según Observatorio Argentinos por la Educación La matrícula en secundarias rurales creció el doble que en las urbanas”* Recuperado en: <http://www.ambito.com/920871-la-matricula-en-secundarias-rurales-crecio-el-doble-que-en-las-urbanas>

Diario Pagina 12, (25 de Febrero de 2004), nota de Dandan, A. *“A mi me ordenaron que cerrara la causa”*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-31907-2004-02-25.html>

Diario Panorama, (23 de 08 de 2016). *“Intervención al Consejo General de Educación de la Provincia. Capital, Santiago del Estero, Argentina”*. Recuperado de: <http://www.diariopanorama.com/noticia/233996/aprobaron-intervencion-consejo-general-educacion>

Diario Info (s/f) Edición digital, educación, *“Nota a la Subsecretaria de Educación Dra. Mariela Nassif”, “Presentan dos nuevas normativas para el nivel secundario”*. Recuperado de [http://diarioinfo.com/sitio/imprimir\\_notas.php?recordID=58340](http://diarioinfo.com/sitio/imprimir_notas.php?recordID=58340)

DiNIECE. (2007). Boletín de la DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Documento Base, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006). Documento para el debate, Ley de Educación Nacional, hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005353.pdf>

Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu. Argentina.

Informe Institucional Unicef Argentina (S/F), INFORME PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO - LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS (1998 – 2010). Recuperado de: [http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Informe%20provincia%20de%20Santiago%20del%20Estero%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20\(1998%20%E2%80%93%202010\).pdf](http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Informe%20provincia%20de%20Santiago%20del%20Estero%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20(1998%20%E2%80%93%202010).pdf)

Informe “La Educación Argentina en cifras 2013” publicado por el Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/2013-Educaci%C3%B3n-Cifras-WEB-31-3-141.pdf>

Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195/93 (sancionada el 14 de 04 de 1993). Recuperado de: <http://webfmn.unsl.edu.ar/secregeneral/Ley24195FederalDeEducacion.pdf>

Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206/06 (sancionada el 14 de 12 de 2006). Recuperado de: [www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Leyes/ley26206\\_de\\_educ\\_nacional.doc](http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Leyes/ley26206_de_educ_nacional.doc)

Ley Provincial de Educación (LPE) N° 6876/2007 (Sancionada el 27 de 12 2007). Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/snie/pais/santiago\\_del\\_estero/normativa/docs/santiagodelestero.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/santiago_del_estero/normativa/docs/santiagodelestero.pdf)

Ley Provincial N° 6.976 “Régimen de Valoración de Títulos y Antecedentes Para la Docencia de Santiago del Estero” (Sancionada el 22 de diciembre del 2009)

Meléndez, C. E. y Yuni, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis educativa*, 21(1), 55-63. Recuperado de: <http://www.scieilo.org.ar/pdf/praxis/v21n1/v21n1a06.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994) *“Nueva Escuela, Mas y mejor educación para todos. Aplicación de la Ley Federal de Educación, Programas Federales de apoyo a las transformaciones”*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95170/EL002617.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *La Educación Argentina en cifras*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005566.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Subsecretaría de Coordinación Administrativa & Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (2007) *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Manual Operativo*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001661.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa & Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>

Publicación del Ministro de Educación y Deportes de la Nación (MED), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) y la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE) *“PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL”*, Fecha de Edición. Mayo. 2017. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

Rivas, A., & Luci, F. (2003). Proyecto "Las Provincias Educativas" Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Jurisdiccional.

Tenti, M. M. (2012) "APORTES PARA UNA ANÁLISIS EXPLICATIVO DE LA PUEBLA-DA DEL 16 DE DICIEMBRE DE 1993 EN SANTIAGO DEL ESTERO", publicado en su blogspot, Historia Crítica, el domingo 12 de febrero de 2012. Recuperado de: <http://historiacriticammt.blogspot.com/2012/02/aportes-para-un-analisis-explicativo-de.html>

Terigi, F. (2009) "las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa", OEA. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Terigi, F. (2016) "Políticas Públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y cristina Fernández", publicación de la fundación Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), diciembre, 2016 – ANÁLISIS, N° 16 – 2016. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinen/13019.pdf>

Terigi, F. (s/f) "En la perspectiva de las trayectorias escolares", Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América latina: "la asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América latina", (SITEAL) Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de: [http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL\\_Atlascap3\\_20110916\\_Terigi.pdf](http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf)

UNESCO. (2004). Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity'. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>

Unicef. (2011). *Informe sobre adolescentes en Santiago del Estero*. (Unicef - Argentina, Productor). Recuperado de: [infoargentina.unicef.org.ar/informes/06\\_unicef\\_reporte\\_Santiago\\_final.pdf](http://infoargentina.unicef.org.ar/informes/06_unicef_reporte_Santiago_final.pdf)

Unicef (s/f). Informe Provincia Santiago del Estero. Las Oportunidades Educativas (1998-2010). Recuperado de: [http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Informe%20provincia%20de%20Santiago%20del%20Estero%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20\(1998%20%E2%80%93%202010\).pdf](http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Informe%20provincia%20de%20Santiago%20del%20Estero%20-%20Las%20oportunidades%20educativas%20(1998%20%E2%80%93%202010).pdf)

Vommaro, G. (2003). "Partidos partidos: elecciones y política en Santiago del Estero 1999, 2001" (tercera parte) en Isidoro Cheresky y Michel Blanquer, *De la ilusión reformista al descontento ciudadano. Las elecciones en Argentina, 1999-2001*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Ybarra, G. (2004). Pablo Lanusse asumió como interventor. Diario La Nación. Recuperado de <https://www.lana->



# IDENTIDAD ÉTNICA DE LA COMUNIDAD QUICHUAHABLANTE EN SANTIAGO DEL ESTERO: LENGUAS ABORÍGENES EN COMUNIDADES CRIOLLAS

Lic. Elinda Delgado  
Elindad4@gmail.com

## RESUMEN

El caso de la comunidad quechuahablante del dialecto de Santiago del Estero, no se autorreconoce como perteneciente a alguna etnia aborigen pero habla una lengua aborigen, lo cual muestra lo complejo de la relación entre las cuestiones de la preservación de la lengua, la etnicidad y la identidad cultural. En este texto, además de reseñar la situación sociolingüística actual de esta lengua, se intentará desarrollar cómo se construye la identidad étnica en la comunidad quechuahablante, considerando, por un lado aquellos procesos involucrados en el surgimiento de la conciencia étnica en estos grupos.

The case of the Quechua-speaking community of the dialect of Santiago del Estero, does not recognize itself as belonging to any aboriginal ethnic group but speaks an aboriginal language, which shows the complexity of the relationship between the issues of language preservation, ethnicity and cultural identity. In this text, in addition to reviewing the current sociolinguistic situation of this language, an attempt will be made to develop how ethnic identity is constructed in the Quechua-speaking community, considering, on the one hand, those processes involved in the emergence of ethnic consciousness in these groups.

O caso da comunidade de língua quíchua do dialeto de Santiago del Estero, não se reconhece como pertencente a nenhuma etnia aborígene, mas fala uma língua aborígene, o que mostra a complexidade da relação entre as questões de preservação da língua, etnicidade e cultura identidade. Neste texto, além de revisar a situação sociolingüística atual dessa língua, tentar-se-á desenvolver como a identidade étnica é construída na comunidade de língua quíchua, considerando, por um lado, aqueles processos envolvidos na emergência de identidades étnicas. consciência nesses grupos.

**PALABRAS CLAVES:** Identidad, etnicidad, quichua, idianización, comunidades.

## INTRODUCCIÓN

El Quechua o Quichua, conocido como "Runa Simi", es una familia lingüística con más de 8 millones de hablantes que se extiende por cuatro países sudamericanos:

Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina. Sin embargo, también es hablado en otros países por millones de individuos que han tenido que sufrir el desarraigo, para emigrar a lugares donde no se habla Quechua, a departamentos o provincias en los cuales el Quechua es lengua extinguida, como el caso de Tucumán, o bien donde es un idioma extraño, por ejemplo Buenos Aires.

En la República de Ecuador, el Quechua (los ecuatorianos lo llaman Quichua), la cantidad de hablantes supera los 2.233.000 individuos en Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Imbabura, Bolívar, Chimborazo, Napo, Pastaza, etc.

En Perú, por Decreto Ley N° 21.156, cuando el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, el Quechua adquiere rango de Lengua Oficial de la República, al igual que el castellano, y se reconocen seis variedades dialectales: Ancash - Huaylas, Cajamarca - Cañaris, Junín - Huanca, Ayacucho - Chanca, Cusco - Collao y San Martín. Es en el Perú, en donde encontramos la mayor cantidad de quechuahablantes: 4.402.023.

En Bolivia, es hablado por 1.594.000 personas en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, Oruro y Potosí, mientras que en Argentina el Quechua sólo es hablado como lengua nativa por 150.000 personas, principalmente en los departamentos ubicados en la mesopotamia Santiagueña, región ubicada entre los ríos Dulce (Mishki mayu) y Salado (Kachi mayu), en la provincia de Santiago del Estero.

Para entender la situación actual de las lenguas precolumbinas en Argentina, habría que explicar que, a pesar de la estructura supuestamente federal del estado, la toma de decisiones parte del poder central y el espacio físico de ese poder es Buenos Aires. Suele decirse que 'los argentinos descendemos de los barcos, popular frase que exalta el aporte inmigratorio y promueve el rechazo o la indiferencia por los grupos étnicos locales. Así de simple y trágica es la concepción de la historia en nuestro país desde la instauración de la república y a pesar de constituir un país multiétnico, pluricultural y multilingüe.

El dialecto quechua de Santiago del Estero cuenta con alrededor de 10% de hablantes dentro de su territorio provincial, con la mayor concentración en una de las zonas más de Argentina, con tierras salitrosas que dificultan la actividad agrícola ganadera. Pero es necesario

resaltar que hay una cifra significativa de quichuahablantes distribuidos por el resto del país, especialmente en grandes centros urbanos como Mendoza, Córdoba, Rosario y Buenos Aires.

El caso de la comunidad quechuahablante del dialecto de Santiago del Estero -cuya población no se autorreconoce como perteneciente a alguna etnia aborigen pero habla una lengua aborigen- muestra lo complejo de la relación entre las cuestiones de la preservación de la lengua, la etnicidad y la identidad cultural.

En este trabajo, se considera necesario, en un principio, definir la identidad y los diferentes factores que influyen en la formación identitaria de los pueblos, para luego explicar el surgimiento del criollismo en nuestro país y la construcción identitaria desde diferentes procesos históricos y culturales. Frente a este marco, se buscará identificar los procesos de colonización e indianización en Santiago del Estero, para así contextualizar la situación sociolingüística de la comunidad quichuahablante. Para finalizar, se intentará desarrollar cómo se construye la identidad étnica en la comunidad quechuahablante, considerando aquellos procesos involucrados en el surgimiento de la conciencia étnica en estos grupos.

## **CONCEPTO DE IDENTIDAD Y FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS**

Partiendo del concepto de identidad, Rojas de Rojas la define como una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupos.

Para Costas, la identidad tiene que ver más con lo descriptivo que con lo prescriptivo: En las sociedades modernas se presenta un problema de identidad porque se posee mucha información (impresa y telecomunicada), y en toda esa información hay muy poco que pueda llamarse "mío" o "nuestro". Para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último "... de la noción de identidad es diferenciar" (Costa, 1993; citado en Rojas de Rojas).

Por su parte, los pueblos latinoamericanos, perdieron gran parte de su identidad. Al ser "descubiertos", fueron obligados a asumir la identidad del colonizador. En este proceso, afirma Rojas de Rojas, que nunca fue homogéneo, mezclaron su identidad con la europea, lo que dio origen a una nueva identidad cultural, propia de los pueblos colonizados, en la que el equilibrio social y la convivencia fraterna que ellos habían conformado cambiaron su historia y se volvieron en contra del "sentido de continuidad y de permanencia creadora". (Rojas de Rojas, 2004:3)

Frente a esto, Rojas de Rojas (2004:5) plantea diferentes factores que inciden en la formación de la identidad de los pueblos, entre los cuales menciona:

- No juzgar a nuestros antepasados (indígenas,

españoles, negros), sino encontrar nuestra historia, tener acceso a su continuidad para tener un acervo histórico que nos deje entender quiénes fuimos, quiénes somos y con conciencia decidir quiénes queremos ser, y racional que oriente nuestra conducta social y nos permita dar respuesta al mundo diferente y cambiante que enfrentamos cada día conservando y manteniendo las líneas básicas de nuestra identidad.

- Adquirir plena conciencia de su historia, para conocer y entender mejor sus conflictos, sus crisis y sus carencias que configuran su perfil cultural y así comprender sus antecedentes y poder dar pasos certeros hacia un desarrollo cultural que remedie el innegable atraso que poseemos para dirigirnos con clara visión hacia la globalidad cultural.
- El factor cultural es fundamental para determinar el comportamiento del hombre frente a la sociedad, frente a sí mismo y frente a su futuro y, no es nada fácil modificarlo. Aunque Erikson (en Sárkány, M: 1992; citado en Rojas de Rojas;2004:7) señala que en el transcurso de la vida se pueden producir cambios de identidad y que el proceso de socialización no sólo se centra en las etapas infantiles.

De esta manera, es necesario reseñar los diferentes procesos históricos y culturales que forman parte de construcción identitaria de nuestro país y el surgimiento del criollismo como movimiento cultural de lo nacional.

## **CONSTRUCCION DEL CRIOLLISMO EN LA ARGENTINA**

Si reflexionamos que nuestra cultura popular es interiormente mestiza y heterogénea, se les suman las disputas ideológicas, políticas y sociales que atravesaron nuestra configuración nacional. Aquellos dirigentes e intelectuales que se lanzaron en la búsqueda, en la construcción y en la disputa de nuestra identidad cultural se proponían extinguir los resabios de lo que consideraban la cultura de la barbarie. Desde la perspectiva de Romé (2013:4), para estos intelectuales, el centro debía invadir a la periferia, se debía aniquilar al salvaje en nombre de la civilización; esto era un asunto de Estado. En la Argentina este proyecto tuvo, con el escritor y político Domingo Faustino Sarmiento, una de sus máximas expresiones. Sin embargo, el nuevo Estado Nacional fortalecía la educación pública y extendía la alfabetización a sectores populares cada vez más amplios, por lo cual el vencido habitante bárbaro del desierto sarmientino reapareció idealizado como figura poética y épica en la literatura gauchesca. Romé afirma que a fines del siglo xix, surge el movimiento cultural denominado "criollismo" que reivindica al gaucho pampeano como representante de lo más auténtico de nuestra nacionalidad. De esta manera, para dicho autor, el criollismo empezó a naturalizar la idea de que la identidad cultural, auténtica y pura, residía en los ámbitos rurales. Y así, el desarrollo y la disputa por la construcción de la identidad nacional eran procesos complejos, sin embargo se emprendió procesos de ho-

mogeneización. El apoyo institucional y la acogida que el público y la élite porteña mostraron hacia estos primeros recopiladores, fomentaban una determinada concepción de nuestra identidad que fuera bien distinta a la de los sectores urbanos medios y pobres que, mediante las luchas sindicales, comenzaban a poner en crisis ese modelo de Estado. (Romé, 2013:5)

Durante el siglo xx, aquel primer paradigma de la identidad nacional construido por el criollismo, basado en la idealización del gaucho pampeano, le concedió lugar a un patrón que encontró su figura en los campesinos pobres del noroeste azucarero. Este modelo se afianzaba, según Romé, con rasgos y con algunas costumbres aborígenes y mestizas, aunque explícitamente cristiano, sin embargo este sujeto poético estaba incontaminado de la influencia gringa, del cosmopolitismo porteño y, fundamentalmente, de la participación política (sindical o partidaria). De este modo, a partir de 1910 comenzó a idealizarse poéticamente a un campesino de ascendencia aborígen, introspectivo y sumiso, que asumía su destino de pobreza con orgullosa resignación por saberse el auténtico representante de nuestra identidad. (Romé, 2013:7)

Desde esta perspectiva, Ricardo Rojas abordará estas cuestiones en su obra *La restauración nacionalista* ([1909] 1922) distribuida entre los maestros de todo el país. Frente al aluvión de inmigrantes que recibió la Argentina a principio del siglo XX, Rojas proclamaba la imperiosa necesidad de preservar nuestras tradiciones criollas advirtiendo a los docentes que el folklore era el instrumento que permitía recuperar la herencia cultural, pues mostraba la continuidad entre el pasado y el presente. (Blache, 2007:301)

Martha Blache sostiene que, entre las diversas manifestaciones folklóricas actuales en el país la que se impone, bajo la supervisión de la élite porteña, como expresión de la argentinidad es la influencia criollista, destacando a la anacrónica cultura folk y a su personaje emblemático: el gaucho. "Mientras la élite dominante interpretaba la argentinidad a través del discurso unificador del criollismo, el cual legitimaba su posición, los grupos sociales y étnicos asentados en las provincias se vieron impelidos, en la elaboración de sus subjetividades colectivas, a tomar como referente al discurso único de las élites". (Blache, 2007:303)

Según Oscar Chamosa (Chamosa2012; citado en Rome, 2013:8), la importancia del noroeste en esta construcción residía, en dos cuestiones fundamentales: esta región poseía estratos de narrativa que otras regiones no poseían y era dominada por los poderosos dueños de los ingenios azucareros de gran ascendencia sobre los gobiernos nacionales hacia la Década Infame. De este modo, el noroeste se consagraba como una región con una profundidad cronológica prehispánica. Mientras las oligarquías provinciales disputaban el poder con Yrigoyen, el nacionalismo cultural se hizo cada vez más reaccionario y conservador. Según Chamosa, gran parte del discurso tradicionalista se volcó hacia "el fascismo clerical europeo incluyendo una fuerte dosis de antisemitismo" (Chamosa, 2012; citado en Rome, 2013:8).

Para Romé, según estos nacionalistas xenófobos, la Patria estaba amenazada por "la propaganda subversiva que intenta corroer la unidad de la nación". Las contradicciones entre este tipo de nacionalismo y parte de lo que el incipiente folklore representaba eran evidentes: reivindicaban

a un criollo de ascendencia hispana, blanco y cristiano, negaban cuatro siglos de profundo mestizaje colonial y, sobre todo, la herencia y la influencia aborígen y africana. (Romé, 2013:13).

## PROCESO DE INDIANIZACIÓN EN SANTIAGO DEL ESTERO

En Santiago del Estero, las políticas de colonización comenzaron con las ordenanzas del virrey Toledo, apenas pasados unos años de la llegada de los españoles a estas tierras, la misma fue implementada en nuestro territorio por Gonzalo de Abreu (1576) y posteriormente por el Oidor Francisco de Alfaro (1611 y 1612). Según Togo, Bonetti y Garay, una de las razones de esta nueva estrategia era la de sistematizar y regularizar la relación de dominio con el mundo indígena, como paso fundamental para la consolidación del espacio territorial conquistado. (Togo, Bonetti y Garay; 2009).

Estos autores sostienen que estas políticas estuvieron respaldadas a través de la simplificación de la multiplicidad étnica y cultural, como herramienta para fortalecer y ampliar el dominio sobre el territorio, y a las poblaciones que las habitaban. Para Togo, Bonetti y Garay el "procesos de indianización" se refiere a la coyuntura de estas políticas, es decir la estrategia de reducción de la complejidad étnica, la que se inicia a partir del XVI y se consolida durante los siglos XVII y XVIII y principios del XIX. La unificación de la diversidad étnica como estrategia de dominación, termina absorbiendo las diferencias y la creación de una nueva identidad hegemónica a través del genérico "indio". (Togo, Bonetti y Garay; 2009).

Desde estos autores, "lo indio es el resultado de ese intento por reducir la complejidad, en el sentido de lo diverso, que se les presentaba como un obstáculo frente a sus necesidades de dominio. Por lo tanto la etnia que representaba la diferencia, termina siendo en este proceso, un rasgo de identidad cada vez con menor fuerza, la que paulatinamente serán reemplazadas por categorías creadas como las de tributario, reservado, amigo o enemigo, pero en su condición de indios, a fin de diferenciar su posición frente al poder español". (Togo, Bonetti y Garay; 2009).

El concepto de "lo indio" se materializó a través de la reducción étnica por otro lado implicaba la determinación de un espacio físico, estableciendo a partir de su presencia una geografía que consolidase la hegemonía de lo español. Para Togo, Bonetti y Garay, esto marcaba nuevas fronteras que reemplazaban las antiguas regionalizaciones, y así quedó reducida a la polaridad entre el mundo de lo "civilizado" y el "salvaje", entre la civilización y el desierto.

En Santiago del Estero, en el espacio comprendido entre los ríos Dulce y Salado ya a principios del siglo XVII, tenían existencia real los "pueblos de indios" que representaban la expresión más alta de las políticas de colonización contenidas en las ordenanzas del Virrey Toledo. En la creación de estos pueblos se establecieron como uno de los objetivos la fijación de un territorio determinado, alrededor del cual se organizarían las distintas comunidades aborígenes, que una vez reducidas integrarían en su condición de "indios" al nuevo Estado colonial. En la margen izquierda del río Salado existía un extenso territorio denominado el Gran Chaco, poblados por grupos étnicos como los Mocovíes, Tobas y Abipones, que supieron resistir el avance español hasta bien



entrado el siglo XVIII, e incluso durante todo el siglo XIX. Esta realidad geopolítica dividió nuestro territorio en dos espacios, el de la “civilización” y el “desierto”, polaridad que cobrará dinámica a través de la frontera que representaba el río Salado. La misma representaba la unidad política-religiosa y militar, construida a partir de pactos y acuerdos entre las avanzadas españolas y las parcialidades aborígenes que circunstancialmente dominaban el territorio. (Togo, Bonetti y Garay; 2009).

Es en este contexto, donde las poblaciones colonizadas incorporan la lengua quichua como parte de su identidad étnica.

## **LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA COMUNIDAD QUECHUAHABLANTE**

Al igual que otras lenguas aborígenes de Argentina, el quechua se encuentra en una relación diglósica con el castellano. Pero mientras las comunidades de aquellas otras lenguas tendrían una clara conciencia de la necesidad de una resistencia activa frente al idioma dominante, en el caso de Santiago del Estero (SdE), donde la población es mayoritariamente criolla, la situación parece diferente. Generalmente se utiliza el término “criollo” para designar a los descendientes de europeos y africanos nacidos en tierra americana y al producto de su mestizaje con la población indígena, sin embargo, más que un criterio étnico, se trata más bien de la actitud personal de sentirse identificado o no con determinado grupo. En gran parte de la sociedad santiagueña, las designaciones de “aborigen” o “indígena” adquieren un sentido peyorativo y el quechua no es visualizado como el componente de una identidad indígena, sino como un aspecto pintoresco, sentimental y folklórico de una población criolla que borró de su memoria colectiva una parte sustancial de su pasado.

Albarracín y Alderetes (2002) afirman en su publicación que en los círculos académicos de SdE se considera a la quichua como un producto del período colonial y, por lo tanto, como parte de una herencia cultural hispánica antes que aborigen. Sin embargo, no hay por parte de los hispanohablantes una actitud hostil hacia el quechua, pero sí hay un sentido de paternalismo hacia algo que inconscientemente consideran inferior. Es el hispanohablante el que más insiste con la naturaleza exclusivamente oral del quechua y que éste no puede ser codificado porque “la quichua no se escribe, se habla”, como suelen decir los quichuistas.

## **CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ETNICA DE LA COMUNIDAD QUICHUAHABLANTE**

El cruce genético y cultural de europeos e indígenas de diversas etnias en el territorio santiagueño durante la colonización española y el posterior aporte de la inmigración, hace sumamente difícil por no decir imposi-

ble la diferenciación de cada grupo indígena originario y de sus descendientes, más aún cuando las identidades particulares se han ido transformado en otra global y distinta de cada una de las involucradas en el proceso.

Según Gilberto Giménez, la identidad de los actores sociales no se define por el conjunto de rasgos culturales que en un momento determinado la delimita y distingue de otros actores. El fundamento empírico de esta tesis radica en la siguiente observación: cuando se asume una perspectiva histórica o diacrónica, se comprueba que los grupos étnicos pueden modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad. Por lo tanto, la conservación de las fronteras entre los grupos étnicos no depende de la permanencia de sus culturas. Barth (citado en Gilberto Giménez) infiere que son las fronteras mismas y la capacidad de mantenerlas en la interacción con otros grupos lo que define la identidad, y no los rasgos culturales seleccionados para marcar, en un momento dado, dichas fronteras. Esta contribución de Barth (citado en Gilberto Giménez) no sólo es válida para pensar las identidades étnicas, sino cualquier tipo de identidad. Las culturas están cambiando continuamente por innovación, por extraversion, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por “modernización”. También cabe imaginar una pedagogía cultural que encamine a los estratos populares “hacia una forma superior de cultura y concepción”, como decía Gramsci (1975: 17, citado en Gilberto Giménez), sin temor a lesionar las identidades subalternas. (Gilberto Giménez)

La comunidad quechuahablante de Santiago del Estero está constituida por un conglomerado de grupos étnicos: paisanos árabes, colonos judíos, inmigrantes europeos, criollos, descendientes de indígenas y de afroamericanos. Frente a esta diversidad, surge la pregunta de en qué medida se puede aplicar el concepto de grupo étnico a toda la comunidad quechuahablante en su conjunto, si el atributo de un origen común parece estar ausente. Sin embargo, hemos dicho que un grupo étnico es un tipo de colectividad cultural que se distingue de otra por uno o varios rasgos culturales diferenciadores, como la lengua, la historia, la religión, las costumbres, las vestimentas, las instituciones, etc., y aunque la comunidad quechuahablante comparte la mayoría de los rasgos culturales del resto de la sociedad santiagueña, aparecen elementos diferenciadores que no se restringen únicamente a la lengua. Entre los atributos históricos y simbólicos-culturales que caracterizan la identidad étnica de los quechuahablantes se destacan indudablemente: la persecución de que fueron objeto, el territorio donde habitan, la trasmisión oral de su cultura, los problemas de la tenencia de la tierra, el constituir un grupo humano distintivo pero minoritario dentro de una sociedad mayor.

La identidad étnica de cada grupo es elaborada a partir de su propia historia y de la relación con todo su entorno, de allí que no puede ser inmutable para todos los grupos sino que cada uno puede presentar variantes que los diferencien. Además, la identidad étnica no es algo estático sino dinámico y en un mismo grupo los caracteres identificadores pueden cambiar con el paso del

tiempo.

En ocasiones, la creación de tales identidades tiene poco fundamento en las realidades sociológicas pre-existentes en tales circunstancias usualmente involucra lo que ha sido denominado “la invención de la tradición” (Hobsbawra y Ranger 1983, citado por Comarof, 1992) . La identidad étnica, la cual siempre asume rasgos prácticos y experienciales para aquellos quienes la portan, acarrea la afirmación complementaria de un propio colectivo y la negación de un otro colectivo; puede cuestionar la humanidad compartida y su sustancia probablemente refleje las tensiones encarnadas en las relaciones de inequidad.

Con la progresiva desaparición de la población aborigen (por etnocidio o mestizaje), se fue modificando la identidad étnica de la comunidad original quechua-hablante de SdE, para dar lugar, sumado a los cambios sociales de los dos últimos siglos, a una nueva forma de identificación que en apariencia ya no guarda relación con lo indígena. Así, la población criolla se constituyó en la depositaria de la lengua quechua y quizás esto contribuyó a que en un país racista y discriminador como Argentina, no corriera la misma suerte que otras lenguas aborígenes. De tanto negar lo indígena como parte de su herencia cultural, en el estudio de campo realizado por Albarracín, Lelia Inés y Alderetes, Jorge R. (2002) plantean que SdE frecuentemente es ignorado por los organismos gubernamentales con el argumento de que allí “no hay aborígenes”.

La identidad étnica, cuando sus portadores son miembros de grupos minoritarios o socialmente desfavorecidos, además de ser una relación social de contraste entre identidades minoritarias lo es, sobre todo, ante las identidades mayoritarias, y suele convertirse en un factor político importante cuya capacidad movilizadora puede actuar en beneficio del mantenimiento de la lengua (Albarracín, Lelia Inés y Alderetes, Jorge R., 2002:80). Pero en el caso de SdE, la identidad étnica no es un factor movilizador, de allí, salvo esporádicas excepciones, la inexistencia de acciones, individuales, grupales o institucionales en defensa de la cultura quechua. En esto quizás tenga que ver la connotación de valor de clasificación social, que la etnicidad toma en Santiago del Estero, al identificar al indígena como perteneciente a una clase social inferior, sólo por su condición étnica. En realidad, esta clasificación parece servir a toda la sociedad no indígena, incluso para los más pobres de ella, que ven al indio bajo el estereotipo de inferior social, económico y culturalmente.

Estos planteamientos se podrían analizar desde Comarof (1992) quien sostiene que la etnicidad tiene su origen en la incorporación asimétrica de grupos estructuralmente disímiles en una sola economía política. De esta manera, La emergencia de grupos étnicos y el despertar de la conciencia étnica son, en contraste, el producto de procesos históricos los cuales estructuran relaciones de inequidad entre entidades sociales discretas. Son, en otras palabras, los correlativos culturales y sociales de un modo específico de articulación entre grupos, en los cuales uno extiende su dominancia sobre el otro por medio de alguna forma de cohesión, violenta o de otra manera, situando a este último en una posi-

ción única como una unidad ligada y dependiente dentro de una división del trabajo inclusiva; y, al remover de éste el control final sobre sus medios de producción y/o reproducción, regula los términos sobre los cuales puede extraerse valor de ésta. En virtud de proceder así, el grupo dominante se constituye y constituye a la población subordinada en clases.

Frente a esto, Albarracín, Lelia Inés y Alderetes, Jorge R. (2002:147), en muy pocos casos se ha registrado testimonios que hagan referencia a la condición de aborigen. Según sostienen que cuando a un informante se le preguntó si su madre hablaba quechua, respondió: -“No, ella es de otra raza” y ante la insistencia aclaró: “Ella es de una raza que viene del Chaco, esos no hablan quichua”. En la Villa de Salavina, quienes conocieron a Jacinto Carpio, informante bilingüe de Berta Vidal de Battini, afirman que era “indio auténtico”, probablemente de ascendencia pilagá. Algunos tímidos movimientos recientes de reivindicación del pasado indígena e incluso de reidentificación étnica, al parecer están motivados por la cuestión de la tenencia de la tierra y no guardan relación con el bilingüismo.

El problema de la identidad étnica con referencia a la comunidad quechua-hablante de SdE es ciertamente complejo y se presta para la polémica. Son muy pocos los trabajos de investigación que se han hecho en este sentido, en cambio, abundan las contribuciones referidas a la identidad cultural de los santiagueños que algunos autores denominan “santiagueñidad”.

Sabemos que no hay dos grupos humanos que tengan la misma cultura, por esta razón no es posible encontrar dos regiones en el país que no muestren algunas diferencias en los elementos que componen su cultura. Es decir, costumbres, valores, normas, lenguajes y simbolismos cambian de grupo en grupo humano haciendo que cada uno de ellos exprese su propia identidad cultural. De manera que por identidad cultural se entienden todos aquellos rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo humano y a un nivel cultural se sientan iguales culturalmente.

A estos rasgos de la “santiagueñidad”, el quechua-hablante adiciona su lengua, su música, los mitos y leyendas, sus costumbres, etc., para construir su propia identidad cultural que lo distingue, no sólo de la cultura mayoritaria local, sino también de la cultura dominante nacional.

## LA PÉRDIDA DEL IDIOMA

Según las hipótesis de Crawford (1996:78) en cuanto a la pérdida del idioma, son los cambios sociales y culturales hacia el interior de una comunidad los que determinan principalmente la sustitución lingüística, de allí que, si cada lengua representa determinados valores sociales y culturales, entonces el cambio de una lengua por otra, refleja un cambio en esos valores.

Muchas veces en este tipo de planteos subyace el prejuicio de que a las comunidades indígenas no se les concede las mismas posibilidades de “cambiar” o “transformarse” que a las no indígenas, en el sentido que un cambio de los valores culturales necesariamente im-

plica una pérdida de la identidad cultural. La sociedad dominante les exige a las comunidades aborígenes que, para ser consideradas como tales, rindan permanente muestra de que conservan las pautas culturales que – casi siempre – es esa misma sociedad dominante la que las define como características de la condición de aborígenes.

A partir del caso del quechua de SdE, se puede considerar que los cambios, por significativos que sean, no implican necesariamente pérdida de la identidad y, por lo tanto de la lengua – pilar fundamental de aquella, ni siquiera en el caso extremo en que parte de la propia comunidad rechaza su pasado indígena al haber absorbido el mensaje de la sociedad dominante, luego de siglos de opresión. A veces la valoración que tiene la propia comunidad sobre sí misma también ha sido impuesta por la sociedad dominante.

Según la bibliografía analizada, se plantea la paradoja a nivel nacional de que en SdE, donde los valores sociales y culturales tradicionalmente asignados a las comunidades aborígenes del NOA están ausentes, la lengua quechua logró sobrevivir. En cambio, en las regiones donde, en mayor o menor medida, se mantuvieron dichos valores, la lengua quechua se extinguió. Mientras que en Jujuy se conservan numerosas costumbres ancestrales y en Tucumán hay comunidades aborígenes que conservan su organización social, resulta sorprendente que la lengua quechua haya podido resistir cinco siglos en SdE donde ninguno de estos valores sociales y culturales se han conservado. ¿Por qué allí cambiaron los valores y sin embargo esto no se tradujo en una pérdida del idioma?

Tradicionalmente se ha sostenido que son siempre las circunstancias externas las que inciden en la decisión, consciente o inconsciente, tanto individual como grupal, de cambiar una lengua por otra. La aseveración de Crawford que son finalmente las personas mismas, y no las circunstancias las que escogen cambiar o mantener los idiomas, nos plantea algunas dudas acerca del grado de generalidad que tiene su hipótesis. Cuando Crawford dice que “el cambio de idioma es muy difícil de imponer desde afuera” (Cromanof, 1996:80), estamos de acuerdo en que esto es particularmente cierto cuando en una comunidad hay una conciencia de la vinculación entre identidad étnica y lengua, y esta conciencia genera una gran resistencia de la comunidad al avasallamiento de su identidad cultural. Se produce entonces una reacción en defensa de su lengua que ayuda a su supervivencia. Sería lógico esperar, por lo tanto, que la falta de esta conciencia incidiera negativamente en el mantenimiento de la lengua.

Sin embargo, según Albarracín y Alderetes (2002:150), “en SdE, allí donde la lengua pervive, no se observa que la población establezca una vinculación entre identidad étnica y lengua, nunca hubo una resistencia a los intentos de suprimir la lengua ni una lucha organizada en defensa de la misma.

Los factores que determinan la sustitución lingüística, están cambiando permanentemente, y su dinámica guarda relación con la dinámica de los cambios que afectan a la sociedad en su conjunto”. Muchos intelectuales consideran al indígena y a su cultura como entes

ahistóricos y creen que la condición esencial para definir algo como “indígena”, es su fosilización. Sin embargo, sabemos que la cultura tiene un carácter histórico, que se desarrolla y existe en unas condiciones determinadas y, cuando ellas cambian, también la cultura se modifica. De allí que se sostiene que la construcción de la identidad también es un proceso que se desarrolla bajo determinadas condiciones históricas propias de una comunidad y que, durante el mismo, las características indígenas originales pueden verse modificadas. En SdE, este proceso fue forjando una identidad que en apariencia ya no es aborígen, porque sus elementos constitutivos fueron reelaborados de tal modo que en la superficie quedó lo más visible, es decir, lo hispánico.

Un ejemplo concreto lo constituye la música de SdE, en la que se utilizan instrumentos europeos como el violín y la guitarra; los ritmos también tienen su origen en Europa según algunos etnomusicólogos. Sin embargo, una vidala que se acompaña con un instrumento de percusión – la caja – y se canta en quechua, es un elemento constitutivo de la sociedad aborígen aunque no sea una supervivencia del pasado prehispánico (dicen que su temática no es andina) ni del período colonial (aunque provenga de él, ya que dicen que la métrica es española). Lo mismo puede decirse de la chacarera, la danza que caracteriza a SdE. Esos elementos que fueron tomados de la sociedad que la dominó – ritmos, instrumentos, poesía – fueron reelaborados por la sociedad aborígen de acuerdo con sus propias características y con el proceso histórico que le tocó vivir. Refiriéndose a la poesía santiagueña, Domingo Bravo dice: “Refleja una cultura europea, ven las cosas con criterio español y más propiamente con el criollo. Lo incaico está ausente en esta poesía” (Domingo A. Bravo, 1956: 55). De este texto se desprende que para Bravo, solo un huayno o un jaylli pueden ser indígenas.

De esta manera, se observa una vez más el análisis hispanizante que se hace de la cultura autóctona.

## CONCLUSIÓN

Cuando afirmamos que son las mismas comunidades las que deciden el destino de su propia lengua, estamos afirmando que el ejercicio de sus derechos lingüísticos presupone – hoy – la plena vigencia previa de otros derechos humanos que puedan garantizar esa libertad para decidir. Hemos puesto énfasis en la palabra “hoy”, porque se podrá alegar que la historia ofrece multitud de ejemplos de pueblos sometidos a esclavitud que lograron mantener su lengua. Pero no es menos cierto que los actuales mecanismos de opresión, dominación, aculturación y explotación son de tal grado de refinación, que sus efectos son más devastadores sobre la identidad cultural de los pueblos que las guerras de conquista o el mismo genocidio.

En el caso de la población quechuahablante de Santiago del Estero, sus derechos lingüísticos se ven amenazados adicionalmente por nuevas formas de discriminación originadas en prejuicios acerca de la identidad étnica de sus integrantes. Si los organismos pertinentes, especialmente los gubernamentales, insisten en margi-

nar a los “quichuistas” por no autorreferenciarse como indígenas, la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe en territorio santiagueño, será una meta inalcanzable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarracín, Lelia Inés ; Alderetes , Jorge R. (2002) Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión. En III ENCUENTRO DE LENGUAS ABORÍGENES Y EXTRANJERAS, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Dpto.de Lenguas Modernas - CEPIHA – CENTRO DE LENGUAS Y CULTURAS INDIGENAS, Sede Regional Tartagal, Salta, 5 y 6 de setiembre de 2002. Págs. 147-158. ISBN 987-20904-1-6

Albarracín, L.I.; Tebes, M.C. y Alderetes, J.R. (compiladores). (2002). Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo L.J.Nardi. Buenos Aires: Dunken.

Alderetes, Jorge R. (2001). El Quichua de Santiago del Estero. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Alonso AM. 1988. The Effects of Truth: Re-presentation of the past and the Imagining of Community. *Journal of Historical Sociology* 1 (1): 33-57

Alonso AM. 1994. The politics of space, time and substance. State formation, nationalism, and ethnicity. *Annual Review of Anthropology* 23:379-405

Bravo, Domingo A. (1956). Cancionero Quichua Santiagueño. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Comarof, John (2000). SOBRE EL TOTEMISMO Y LA ETNICIDAD: Conciencia, práctica y los signos de desigualdad.

Crawford, James (1996). Seven Hypothesis on Language Loss: Causes and Cures. En: G.Cantoni (Ed). *Stabilizing Indigenous Languages*. USA: Northern Arizona University.

Gilberto Gimenez. La Cultura como Identidad y la Identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

Rojas De Rojas, Morelba. Identidad y Cultura. (2004) Univ. De los Ande.

Rome, Santiago Folklore Argentino: aspectos introductorios, definiciones y debates. ARTE E INVESTIGACIÓN 9 • noviembre 2013 Universidad Nacional de La Plata • Facultad de Bellas Artes. Secretaría de Ciencia y Técnica.

Togo, José ; Bonetti, Carlos y Garay, Luis G.. La reducción de abipones: Un análisis de las políticas de colonización. *Revista Indoamérica*. Nueva Serie Científica, Año 2, nº 2. Publicación del Laboratorio de Antropología de la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud de la UNSE. 2008, Santiago del Estero.-



## EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y TERRITORIO

Revista académica de la Escuela para la Innovación Educativa de la UNSE

### • COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Matías Castro de Achával

### • COMITÉ EDITORIAL

Dra. Melisa Escañuela González

Mg. Susana Alonso

Esp. Francisco Muratore

Mg. Sergio Zamora

Esp. Gabriela Moyano

Dr. Edgardo Argibay

Dr. Matías Castro de Achával



**UNSE**

Universidad Nacional  
de Santiago del Estero

