



Una impronta teórica en ciencias sociales y humanas

Escenarios de prácticas: análisis y posicionamientos

Autor: Dra. Susana Morales Figueroa



Contenido

PRÓLOGO	3
Educación	6
1. Enfoques para el análisis de las políticas educativas	7
<i>Las políticas educativas y sus prácticas</i>	<i>7</i>
2. Controversias sobre la Gobernabilidad en educación	38
<i>Aportes a una fundamentación teórica</i>	<i>38</i>
3. Perspectivas filosófico-políticas de la educación contemporánea	60
<i>La implementación de la Teoría de John Rawls en la escuela secundaria</i>	<i>60</i>
4. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. El currículum en la dimensión didáctica	77
Sociología y Antropología	91
1. Un análisis sobre la Solidaridad nacional	92
Posicionamientos según Durkheim y Tiryakian	92
2. Métodos y técnicas de la investigación social	110
La investigación social	110
3. Métodos cualitativos y etnográficos de investigación	140
4. El choque entre prácticas jurídicas y pautas culturales. Prácticas que colisionan en comunidades originarias	152

Observación

Esta serie de trabajos forman parte de una investigación iniciada en el año 1987 sobre integración de áreas socioculturales. Las opiniones que en ellos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de exclusividad de la autora y no refleja necesariamente los puntos de vista de alguna institución en particular. Algunos trabajos de la autora fueron actualizados considerando nuevos índices censales como también institucionales.

PRÓLOGO

La producción del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y humanas exige un ejercicio permanente de vigilancia epistemológica. Esta tarea no solo implica la rigurosa articulación entre los marcos conceptuales y la evidencia empírica, sino también la revisión crítica de los propios instrumentos con los que se aprehende la realidad. La obra titulada *Una impronta teórica en ciencias sociales y humanas. Escenarios de prácticas: análisis y posicionamientos* se constituye, precisamente, como un testimonio de ese esfuerzo sistemático por examinar, corregir y actualizar los diseños de investigación que modelan la comprensión de los fenómenos socioeducativos, sociológicos y antropológicos.

A través de una estructura tripartita que organiza las contribuciones en las áreas de Educación, Sociología y Antropología, el libro ofrece un detallado análisis de las tensiones existentes entre los marcos teóricos universales y las realidades concretas de las instituciones y las poblaciones en el territorio argentino.

El primer gran bloque de la obra se consagra al campo de la **Educación** y se despliega a lo largo de cuatro capítulos fundamentales. En el apartado inicial se examinan los diferentes enfoques para el análisis de las políticas educativas y sus prácticas cotidianas, escenario donde se discute la brecha entre la formulación normativa y la implementación en las aulas. Posteriormente, el texto aborda las controversias sobre la gobernabilidad en educación, sección abocada a proveer aportes sustantivos para una fundamentación teórica de la gestión escolar en contextos de complejidad social.

La dimensión filosófica se introduce en el tercer capítulo mediante el análisis de las perspectivas filosófico-políticas de la educación contemporánea, centrando el estudio de caso en la implementación de la teoría de la justicia de John Rawls en el ámbito de la escuela secundaria. Este bloque pedagógico concluye con el estudio del diseño, desarrollo y evaluación curricular, propuesta que sitúa al currículum en su dimensión didáctica como un espacio de disputa y concreción del saber escolar.

El segundo y tercer gran bloque unifican las miradas de la **Sociología** y la **Antropología** para profundizar en los lazos de cohesión social y en las estrategias metodológicas de la investigación en territorio. El recorrido se inicia con un análisis teórico sobre la solidaridad nacional, donde se recuperan y contrastan los posicionamientos clásicos de Émile Durkheim y Edward Tiryakian respecto a la integración moral y sistémica de las sociedades modernas.

A continuación, la obra se orienta de forma específica hacia los métodos y técnicas de la investigación social. A través del examen de la investigación social cuantitativa, el texto desentraña la consistencia de los diseños empíricos, discutiendo la operacionalización de variables complejas y la construcción de matrices de datos bivariadas a partir de planes estratégicos nacionales.

El cierre de la obra consolida la potencia del enfoque cualitativo a través del capítulo dedicado a los métodos cualitativos y etnográficos de investigación. En este espacio se analiza el rol de la reflexividad en el trabajo de campo antropológico, recuperando la tensión entre la mirada disciplinaria del investigador y las memorias colectivas subalternas frente a relatos institucionales de desindustrialización o religiosidad popular.

Finalmente, la obra alcanza su punto de mayor densidad analítica en el cuarto capítulo de esta sección, centrado en el choque entre las prácticas jurídicas del Estado y las pautas culturales de las comunidades originarias. Mediante un exhaustivo estudio de caso en la periferia y el monte de la ciudad de Tartagal, provincia de Salta, el texto examina las contradicciones entre la dogmática penal hegemónica y los sistemas normativos consuetudinarios del pueblo wichí ante conflictos de vulnerabilidad interétnica y degradación socioambiental.

En su conjunto, este volumen no se limita a ser una recopilación de datos aislados, sino una propuesta epistemológica que concibe a las ciencias humanas como prácticas situadas y reflexivas capaces de producir nuevos sentidos en la sociedad actual.



EDUCACIÓN

- Políticas, Gobernabilidad, Rawls, Currículum



SOCIOLOGÍA / ANTROPOLOGÍA

- Solidaridad Nacional, Durkheim, Tiryakian



METODOLOGÍA

- Diseños Cuantitativos, Etnografía y Choque Cultural Indígena

Educación

1. Enfoques para el análisis de las políticas educativas

Las políticas educativas y sus prácticas

Proyecto de investigación

El discurso cotidiano sostiene con frecuencia que la institución escolar atraviesa una profunda crisis. Dicha realidad impacta con mayor fuerza en el tejido sociocultural y económico de naciones con menor desarrollo relativo, entre las cuales se incluye a la República Argentina. Frente a este panorama global, la Organización de las Naciones Unidas (2000) impulsó los Objetivos de Desarrollo del Milenio, una iniciativa que se integró a las estrategias nacionales de planificación entre los años 2000 y 2015. Esta agenda internacional funcionó como un catalizador para la reforma de marcos normativos y para la creación de organismos orientados a la ejecución de planes de acción locales. Si bien la alianza mundial generó transformaciones estructurales de relevancia, el cumplimiento de las metas asumidas exhibe un balance asimétrico entre los diferentes países de la región. En sintonía con este escenario de inestabilidad institucional, De Alba (2020) advierte sobre la necesidad imperiosa de asumir la crisis estructural que afecta al campo del currículum. La autora postula que, para alcanzar una comprensión integral del fenómeno, cada Estado debe realizar una lectura de carácter estrictamente político, y no limitarse a un abordaje meramente académico del diseño curricular.

Bajo estas premisas teóricas se inscribe el presente proyecto de investigación, titulado “Las políticas educativas y sus prácticas”. El propósito central de la indagación radica en el hallazgo de respuestas frente a los procesos de mutación y resignificación que experimentan las estructuras del sistema educativo argentino. Con el fin de operativizar este objeto de estudio, la metodología incorpora un análisis de caso enfocado de manera específica en la provincia de La Pampa durante el período comprendido por la década de 2000. La investigación plantea como meta principal la producción de datos susceptibles de

comparación con los trayectos de otras provincias, lo cual posibilitará la identificación precisa de los aciertos y los obstáculos en materia de gestión pública escolar. La preservación activa de la memoria histórica sobre los acontecimientos del sector educativo durante los últimos años constituye una herramienta indispensable. Este ejercicio de reconstrucción histórica no solo permite comprender las decisiones pretéritas, sino que provee el fundamento teórico necesario para el fortalecimiento y la formulación de nuevos proyectos estratégicos para el porvenir de la provincia y del territorio nacional.

I. Introducción: la investigación y su contexto

El diseño de la investigación contempla una estructura operativa dividida de manera estratégica en dos etapas complementarias. La primera fase consiste en la elaboración de informes jurisdiccionales que sistematizan el análisis empírico realizado en la provincia de La Pampa. Esta instancia se fundamenta en un trabajo riguroso de indagación sobre la práctica política de la educación, el cual se desarrolla bajo una perspectiva comparada en relación con otras jurisdicciones del territorio argentino. La segunda fase se orienta a la descripción analítica de una política educativa específica, con especial énfasis en su planificación y fines. En este segmento, el foco se concentra en la disección de la estructura organizativa, la delimitación de sus objetivos institucionales y la caracterización detallada de los actores destinatarios de la política implementada.

1.1. Formulación del problema

La articulación entre las directrices federales y las realidades provinciales genera dinámicas complejas que requieren ser examinadas a la luz de los compromisos globales. A partir de esta premisa, la investigación plantea como interrogante primordial: ¿Qué efectos produce la implementación de los programas nacionales de educación en la práctica educativa de la provincia de La Pampa durante la década de 2000, evaluados en función de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)? De manera complementaria, el estudio busca

responder a una segunda dimensión del fenómeno: ¿De qué modo incide la aplicación de estos programas en el desarrollo de los recursos humanos y en la gobernabilidad de las instituciones educativas pampeanas a lo largo de dicho período decenal? Este último eje se vincula con la perspectiva de Aguilar Villanueva (2006), quien señala que la gobernabilidad democrática depende de la capacidad institucional para asimilar las demandas de reforma y coordinar de manera eficaz a los actores del sistema.

1.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio se circunscribe al proceso de incorporación y traducción local de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el escenario gubernamental y escolar de la provincia de La Pampa. Esta delimitación conceptual permite analizar la correspondencia entre la agenda internacional de equidad y las políticas subnacionales efectivas.

Al respecto, autores como Tedesco (2005) sugieren que los procesos de reforma de inicios de siglo en Argentina reflejan la tensión entre las metas globales de inclusión y las restricciones presupuestarias y organizativas de cada provincia, aspecto que este proyecto busca desentrañar en el caso pampeano.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

El propósito central de la investigación consiste en evaluar el proceso de aplicación de los programas nacionales de educación en el marco de las prácticas políticas desplegadas en la provincia de La Pampa durante la década de 2000. Dicho análisis se efectúa en estricta consonancia con las metas y directrices establecidas por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). A través de este abordaje, se pretende determinar el grado de convergencia entre las agendas globales de inclusión y las dinámicas de gestión pública en el nivel subnacional.

2.2 Objetivos Específicos

Para la consecución del propósito general, la investigación propone en primer término sistematizar y compilar la información documental y estadística referida a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Posteriormente, el estudio se orienta a identificar y caracterizar las acciones de política educativa específicas que despliegan tanto el Ministerio de Educación de la Nación como la jurisdicción de la provincia de La Pampa.

En una tercera instancia, se plantea analizar la equidad en la distribución de los fondos nacionales coparticipables, con el fin de ponderar su impacto real sobre las asimetrías y desigualdades educativas observables entre las distintas provincias argentinas.

Asimismo, el proyecto busca examinar y desentrañar los factores multidimensionales que inciden de manera directa en el proceso de ejecución de los programas nacionales orientados a la mejora de la equidad escolar.

Finalmente, la investigación se propone evaluar los alcances del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), bajo la premisa de su función como mecanismo de garantía estatal para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de la población de jóvenes y adultos.

3. Contextualización geográfica y temporal

La provincia de La Pampa constituye uno de los Estados subnacionales más jóvenes de la República Argentina, debido a que su reconocimiento político formal se produjo en el año 1952. El territorio se sitúa en la región central del país, donde confluyen los últimos sectores de la pampa húmeda bonaerense en el extremo noroeste y las características geomorfológicas distintivas de la Patagonia en la mayor parte de la superficie restante. Esta particularidad geográfica la configura como una zona de transición o bisagra, cuya dinámica territorial funciona como un nexo de integración y conectividad para el territorio nacional. La jurisdicción cuenta con una extensión de 143.440 kilómetros cuadrados, cifra que

equivale al seis por ciento de la superficie total del país. Respecto de su dimensión demográfica, los registros estadísticos oficiales indicaban una población de 318.951 habitantes para el año 2010, una tendencia demográfica que se consolidó en el relevamiento del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC) con un incremento a 359.193 pobladores. Esta evolución estadística constata un crecimiento paulatino de la densidad residencial y refleja la reversión histórica del proceso de emigración poblacional que afectó a la región en épocas precedentes.

Desde la ciudad de Santa Rosa, capital administrativa de la provincia, las conexiones viales establecen distancias hacia los principales núcleos urbanos del país de 607 kilómetros a Buenos Aires, 608 kilómetros a Rosario, 610 kilómetros a Córdoba, 800 kilómetros a Mendoza, 327 kilómetros a Bahía Blanca, 602 kilómetros a Viedma y 534 kilómetros a la ciudad de Neuquén. Dicha localización geográfica reporta ventajas estratégicas fundamentales para el desarrollo provincial. Por un lado, la posición relativa respecto de las demás provincias y el acceso hacia las terminales portuarias facilitan la vinculación directa con los mercados nacionales e internacionales, lo cual favorece un flujo constante de intercambio comercial y cultural con las regiones del norte, los oasis de la región de Cuyo, la Patagonia y el litoral atlántico.

Por otro lado, su condición de acceso a la Patagonia argentina consolidó un proceso sólido de integración regional. Esta articulación institucional tuvo su hito cumbre en la reunión de mandatarios provinciales celebrada en la ciudad de Santa Rosa el 26 de junio de 1996, oportunidad en la cual se suscribió el Tratado Fundacional de la Región Patagónica, el primer acuerdo de su tipo amparado bajo el marco normativo de la reforma constitucional de la Nación.

Su situación geográfica redunda en una serie de ventajas:

La localización geográfica subnacional reporta ventajas estratégicas de gran relevancia para el desarrollo y la proyección de la provincia. En primera instancia, la posición relativa respecto de las demás jurisdicciones y el acceso hacia las terminales portuarias de gran calado facilitan la vinculación directa con

los mercados nacionales e internacionales más dinámicos. Esta situación de privilegio territorial le permite a la provincia sostener una comunicación fluida, así como un intercambio comercial y cultural constante con las economías del norte argentino, los oasis de la región de Cuyo, la Patagonia y el litoral atlántico.

En segunda instancia, su condición histórica como portal de acceso a la Patagonia argentina consolidó un proceso sólido de integración interprovincial, mediante el trazado de vínculos políticos e institucionales orientados a conformar una unidad regional definitiva. Esta articulación institucional tuvo su hito cumbre en la reunión de mandatarios provinciales celebrada en la ciudad de Santa Rosa el 26 de junio de 1996, oportunidad en la cual se suscribió el Tratado Fundacional de la Región Patagónica. Dicho documento representó el primer acuerdo de su tipo amparado de manera explícita bajo el nuevo marco normativo derivado de la última reforma constitucional de la Nación.

Cuadro 1. Población estimada en la Provincia de La Pampa. Años 2010-2020.

Año	Ambos sexos	Varones	Mujeres
2010	327.028	162.435	164.593
2011	330.268	164.027	166.241
2012	333.496	165.612	167.884
2013	336.706	167.187	169.519
2014	339.895	168.750	171.145
2015	343.056	170.298	172.758
2016	346.191	171.831	174.360
2017	349.299	173.350	175.949
2018	352.378	174.853	177.525
2019	355.422	176.337	179.085
2020	358.428	177.801	180.627

Fuente: INDEC. Censo 2010 «Proyecciones provinciales de población por sexo y grupos de edad 2010-2020».

Actualización datos de la población de La pampa

Cuadro 1. Población estimada en la Provincia de La Pampa. Período 2010-2026.

Año	Ambos sexos	Varones	Mujeres
2010	327.028	162.435	164.593
2011	330.268	164.027	166.241
2012	333.496	165.612	167.884
2013	336.706	167.187	169.519
2014	339.895	168.750	171.145
2015	343.056	170.298	172.758
2016	346.191	171.831	174.360
2017	349.299	173.350	175.949
2018	352.378	174.853	177.525
2019	355.422	176.337	179.085
2020	358.428	177.801	180.627
2021	360.114	178.636	181.478
2022	361.859	179.510	182.349
2023	362.215	179.692	182.523
2024	362.550	179.865	182.685
2025	362.840	180.015	182.825
2026	363.110	180.155	182.955

Fuente. Elaboración propia en base a las series y estimaciones demográficas de la Dirección de Estadísticas de la Provincia de La Pampa y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Nota: La evolución de los indicadores demográficos demuestra que la provincia de La Pampa experimentó una estabilización en su ritmo de incremento de población durante el último lustro. El análisis de la serie histórica evidencia que la brecha por motivos de sexo mantiene una proporción constante, con una ligera mayoría de presencia femenina en el territorio a lo largo de todo el periodo estudiado. Este comportamiento de las variables estadísticas resulta fundamental para contextualizar

la cobertura y el alcance de los programas de infraestructura escolar implementados en la jurisdicción subnacional.

4. Justificación teórica

Las sucesivas coyunturas de inestabilidad institucional y económica que afectan al territorio nacional en cada período decenal plantean la necesidad imperiosa de consolidar mejores prácticas en materia de políticas públicas. Bajo esta premisa, la institución escolar se instituye como un agente estratégico y un eje motor para la transformación estructural de la sociedad, de manera prioritaria en aquellas jurisdicciones subnacionales que presentan mayores vulnerabilidades socioeconómicas. Desde la culminación del proceso de transferencia y descentralización de los servicios escolares a principios de la década de 1990, junto con la posterior etapa de adecuación y gestión político-administrativa durante la década de 2000, las administraciones provinciales asumieron la responsabilidad plena sobre la conducción, el financiamiento y la orientación pedagógica de los sistemas educativos locales.

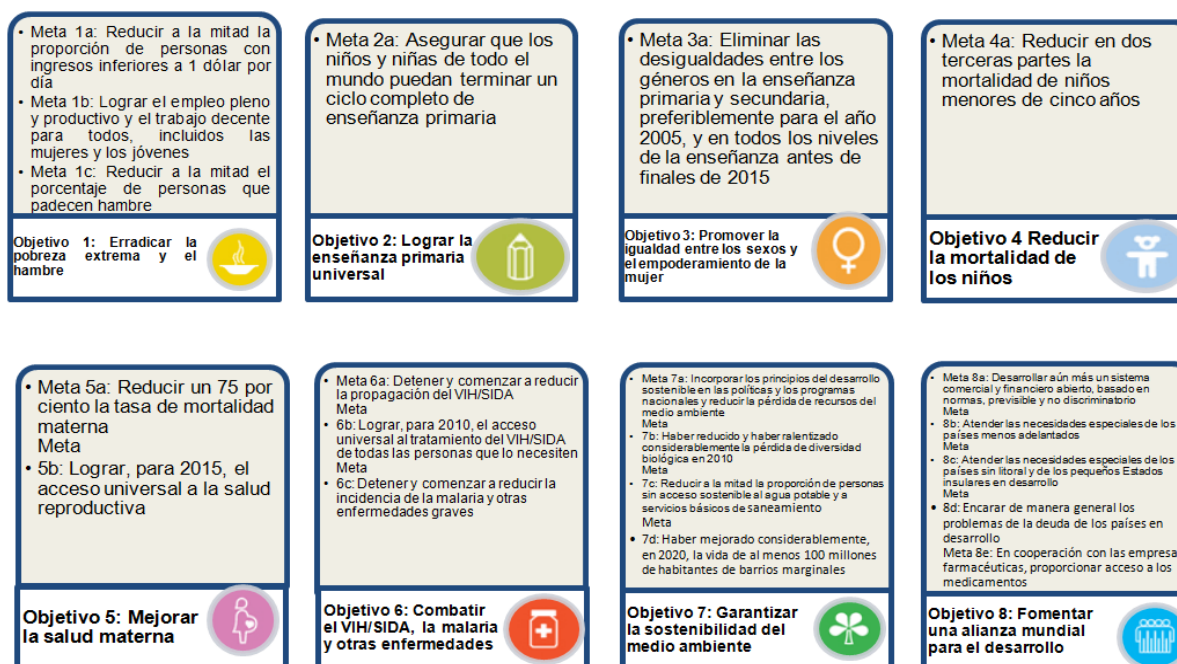
A un decenio de la suscripción de la Declaración del Milenio, los balances internacionales evidenciaron progresos sustanciales en el cumplimiento de los compromisos globales en diversas regiones del mundo. Los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010) constataron una reducción a escala global de los índices de pobreza extrema, así como mejoras en las tasas de matriculación escolar y en los indicadores de paridad de género en los trayectos formativos.

Asimismo, las tendencias estadísticas reflejaron avances en la disminución de la mortalidad infantil y materna, el acceso ampliado a los tratamientos para el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y el diseño de políticas orientadas a la sustentabilidad ambiental. Los Estados en vías de desarrollo integraron de manera progresiva estas metas globales en el diseño de sus planes estratégicos internos mediante la reforma de marcos normativos y la creación de agencias

institucionales aptas para la ejecución eficaz de sus programas de acción, lo cual arrojó un saldo de avances significativos en la consolidación de la alianza mundial.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) constituyeron una agenda programática compuesta por ocho metas específicas, suscritas por los 192 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas y diversas agencias internacionales con el propósito explícito de mitigar la pobreza hacia el año 2015. El núcleo de esta iniciativa contempló la reducción de la indigencia, la disminución de la mortalidad en la infancia, el combate contra enfermedades epidémicas y la construcción de consensos globales para el desarrollo. La literatura especializada advierte que estas directrices internacionales poseen un carácter multidimensional e indivisible, por lo cual resulta inviable un abordaje aislado de sus componentes debido a la profunda interconexión estructural que existe entre cada uno de ellos.

Ilustración 1. Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas



Fuente: Disponible en https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm

El primer propósito se orienta a erradicar la pobreza extrema y el hambre. Esta directriz incluye la meta de reducir a la mitad la proporción de personas con ingresos inferiores a un dólar por día, asegurar el empleo pleno y productivo con trabajo decente para toda la población —con especial énfasis en las mujeres y los jóvenes—, y disminuir a la mitad el porcentaje de individuos que padecen hambre. En segundo término, la agenda establece el logro de la enseñanza primaria universal, cuya meta principal radica en garantizar que los niños y niñas de todo el mundo concluyan un ciclo completo de instrucción elemental. El tercer eje programático promueve la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, mediante la eliminación de las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria, y su posterior extensión a todos los niveles educativos para finales del año 2015.

En lo que respecta a las metas sanitarias, el cuarto objetivo propone reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años en dos terceras partes. De manera complementaria, el quinto propósito busca mejorar la salud materna a través de la reducción de la tasa de mortalidad materna en un setenta y cinco por ciento, además de asegurar el acceso universal a la salud reproductiva para el año 2015. El sexto eje se dirige a combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades. Sus metas específicas contemplan detener y comenzar a reducir la propagación del VIH/SIDA, facilitar el acceso universal al tratamiento para dicha afección a todas las personas rezagadas, y mitigar la incidencia de la malaria junto a otras patologías de gravedad.

Por último, el séptimo objetivo procura garantizar la sostenibilidad del medio ambiente mediante la incorporación de los principios del desarrollo sustentable en las políticas públicas locales para revertir la pérdida de recursos naturales y de diversidad biológica. Este punto también abarca la disminución a la mitad de la proporción de personas sin acceso seguro a agua potable y servicios básicos de saneamiento, así como la mejora significativa en las condiciones de vida de los habitantes de barrios marginales. La agenda global concluye con el octavo propósito, orientado a fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Esta meta

final promueve la consolidación de un sistema comercial y financiero abierto, la atención a las necesidades particulares de los países menos adelantados y sin litoral, el abordaje integral de las deudas soberanas en las naciones en desarrollo y la cooperación con el sector farmacéutico y tecnológico para suministrar medicamentos esenciales a precios accesibles.

Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas actualizados

La agenda global contemporánea se organiza en torno a diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales proponen un enfoque integral e interconectado para erradicar las desigualdades estructurales antes del año 2030. El primer eje programático persigue el fin de la pobreza en todas sus formas, meta que se complementa con el segundo objetivo, orientado a alcanzar el hambre cero a través de la seguridad alimentaria y la promoción de la agricultura sostenible. En materia de desarrollo humano y sanitario, el tercer propósito garantiza una vida sana y promueve el bienestar para todas las edades, mientras que el cuarto eje, de vital relevancia para la administración pública escolar, se dirige a asegurar una educación de calidad.

Esta directriz exige de los Estados la garantía de una instrucción inclusiva, equitativa y gratuita, que abarque desde los trayectos iniciales hasta la formación técnica y superior, con el fin de asegurar competencias reales para el empleo decente. El quinto objetivo consolida el principio de igualdad de género mediante el empoderamiento pleno de las mujeres y las niñas, lo cual disminuye las asimetrías de acceso en el mercado laboral y profesional.

Por otra parte, la sustentabilidad de los recursos y la infraestructura se aborda a partir del sexto objetivo, centrado en el acceso universal al agua limpia y el saneamiento. El séptimo propósito promueve el uso de energía asequible y no contaminante, en estrecha vinculación con el octavo eje, el cual estimula el trabajo decente y el crecimiento económico sostenido. La modernización del Estado se inscribe en el noveno objetivo sobre industria, innovación e infraestructura,

mientras que el décimo propósito se orienta de manera directa a la reducción de las desigualdades tanto entre los países como en el interior de los territorios subnacionales. El diseño de entornos habitables corresponde al undécimo eje para el desarrollo de ciudades y comunidades sostenibles, apoyado por el duodécimo objetivo, que regula la producción y el consumo responsables.

La protección planetaria y la gobernanza institucional constituyen los pilares de cierre de esta agenda global. El decimotercer objetivo demanda una acción urgente por el clima, seguido por los propósitos decimocuarto y decimoquinto, enfocados en la preservación de la vida submarina y la conservación de los ecosistemas terrestres, respectivamente.

El decimosexto eje promueve sociedades pacíficas, justas e inclusivas, mediante el acceso universal a la justicia y la construcción de instituciones responsables en todos los niveles del Estado. Finalmente, el decimoséptimo objetivo consolida el andamiaje del proyecto a través de la revitalización de las alianzas mundiales para el desarrollo sostenible, mecanismo indispensable para la movilización de recursos y el intercambio técnico entre las naciones y sus provincias.

II. Marco Conceptual

2. Elaboración del marco conceptual

2.1. Selección de perspectivas teóricas de las que parten

La delimitación de las políticas públicas reviste una notable complejidad conceptual debido al carácter polisémico intrínseco de este término en las ciencias sociales. Con el propósito de precisar este andamiaje conceptual, resulta oportuno recuperar las formulaciones de Martínez Nogueira (1999), quien postula que una política pública constituye un fenómeno multidimensional. Desde esta perspectiva analítica, este objeto de estudio se define de manera simultánea como un campo de acción específico del aparato estatal, una declaración formal de intenciones gubernamentales, un proceso de conversión operativa, un ciclo dinámico de

intervención y un conjunto de impactos concretos sobre el tejido social. Este abordaje integral permite examinar las políticas no como actos aislados de la autoridad, sino como un flujo continuo de decisiones donde el Estado traduce sus objetivos programáticos en transformaciones reales para la comunidad.

En el marco de la presente investigación, la política pública se conceptualiza como la reconstrucción analítica, fundamentada en la observación documental, de la gestión desplegada por el gobierno educativo y de las consecuencias efectivas que dicha administración produce sobre los sujetos destinatarios. Un claro exponente de este enfoque lo constituye el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), dispositivo estatal que provee a los estudiantes un acompañamiento institucional mediante tutores y profesores, junto con trayectos formativos adecuados a sus demandas laborales y sociales. Los sujetos matriculados disponen de instancias de soporte pedagógico virtual a través del portal Educ.ar y del Canal Encuentro, además de recibir los materiales didácticos indispensables para asegurar la continuidad de sus trayectos escolares.

Bajo esta perspectiva teórica, las políticas se interpretan como regularidades o recurrencias de acciones, así como de omisiones o ausencias de intervención, las cuales no se asientan de manera necesaria en decisiones de carácter explícito. En ciertos escenarios, la política pública se identifica con una elección o con un entramado de decisiones articuladas que orientan la gestión y generan impactos específicos. En otros contextos, las políticas constituyen el producto de cursos de acción complejos, descritos por Martínez Nogueira (1999) como una red de acciones y reacciones desarrolladas a lo largo de extensos períodos cronológicos, donde adquieren un peso significativo las capacidades, las interpretaciones y los comportamientos que los actores despliegan durante la fase de implementación.

Por tales motivos, las políticas representan comprensiones sociales compartidas que se configuran mediante la manifestación de propósitos y su posterior reformulación y reinterpretación dinámica, un fenómeno que la literatura especializada denomina procesos de retroalimentación o reflexividad. De este modo, la política se instituye de forma simultánea como un proceso y como un producto, en consonancia con los planteamientos tradicionales de Pressman y Wildavsky (1998).

Esta naturaleza analítica define a las políticas como un ciclo abierto, complejo y dinámico, cuyas investigaciones actuales se concentran en desentrañar los elementos de permanencia institucional y los comportamientos corporativos que se estructuran en torno a ellas. Como ciclo de eventos interrelacionados, la literatura identifica diversas fases que guardan correspondencia con el modelo normativo de la toma de decisiones racionales, donde cada etapa presenta requerimientos específicos de información y demandas metodológicas diferenciadas.

La primera fase corresponde a la definición del problema, instancia que supone la identificación de valores, percepciones y aspiraciones sociales a través de técnicas orientadas a la estructuración de las problemáticas. La segunda fase comprende la formulación y la sanción de la política. La formulación surge como el resultado de estimaciones y previsiones sobre el curso de los acontecimientos frente a diversas alternativas de acción o de omisión, y concluye con la elaboración de recomendaciones técnicas. Por su parte, la sanción constituye el momento de la decisión formal que determina la distribución de responsabilidades, capacidades y recursos para la ejecución. La tercera fase está representada por la implementación, la cual abarca el conjunto de acciones operativas destinadas al logro de los fines propuestos, lo que da lugar a procedimientos de monitoreo y evaluación de procesos. La cuarta fase se refiere a las consecuencias de la política, dimensión que engloba los productos tangibles generados, tales como regulaciones, decisiones y servicios, así como los resultados en función de los objetivos y los impactos o transformaciones sociales producidas, elementos que

exigen la realización de evaluaciones ex post. Finalmente, la quinta fase implica la reformulación de las políticas, etapa que surge como consecuencia directa de las apreciaciones, inferencias y valoraciones realizadas a lo largo de la ejecución y el control.

En todo período de transformación estructural, el Estado asigna una prioridad absoluta a la atención de la situación social de cada región. Para este fin, las administraciones adoptan medidas de carácter compensatorio orientadas a revertir las carencias de los sectores de la población expuestos a condiciones de mayor precariedad social o exclusión, junto con el diseño de dispositivos cuya finalidad estriba en la preservación del capital humano acumulado. A partir del proceso de transferencia de funciones hacia las órbitas provinciales acontecido durante la década de 1990, el Estado nacional incorporó nuevos modelos de gestión pública enfocados en asegurar la eficiencia, la eficacia y la transparencia en la asignación del gasto social.

De manera simultánea, diversos países de América Latina implementaron mecanismos administrativos basados en la creación de programas y fondos específicos para el financiamiento de proyectos dirigidos a sectores vulnerables determinados, los cuales fueron ejecutados por agencias públicas, organizaciones no gubernamentales, provincias, municipios y sociedades intermedias. Este modelo de gestión delimitó las acciones respaldadas por el Estado o por organismos internacionales de crédito en función de los impactos buscados en los grupos poblacionales, una estrategia conocida bajo el concepto de focalización. Dicha herramienta define la capacidad de un proyecto para alcanzar con precisión a los actores sociales más afectados por la problemática que se pretende solucionar.

La formulación del objetivo específico de esta investigación, orientado a identificar los factores que inciden en el proceso de ejecución de los programas nacionales para la mejora de la equidad educativa, describe la centralidad de la focalización dentro de la problemática seleccionada. Esta categoría analítica también contempla la capacidad institucional para identificar beneficiarios indirectos, tales como los receptores de becas de las políticas socioeducativas o

aquellos estudiantes que hicieron abandono del sistema escolar y que encuentran en el Plan FinEs¹ una oportunidad institucional para concluir la escolaridad obligatoria.

2.2. Incorporación de estudios de investigación, antecedentes que se consideran válidos para el encuadre del problema investigado

2.2.1. Paradigma de políticas y proyectos

La reforma del Estado y las transformaciones en la gestión pública de numerosos países de América Latina transitaron por un sendero común dotado de diversas trayectorias históricas particulares, proceso en el cual Martínez Nogueira (2000) identifica dos etapas compartidas de gran relevancia. La primera fase estuvo signada por el ajuste, una dinámica que consistió en un redimensionamiento del aparato estatal mediante la reducción de los presupuestos y la contracción de las plantas de personal. Esta reestructuración se ejecutó de manera generalizada y afectó por igual a los distintos sectores de la administración pública sin el respaldo de soportes teóricos que le otorgaran sustento conceptual, de modo que su implementación se fundó en urgencias fiscales y exigencias coyunturales críticas bajo procesos políticos elementales y carentes de instancias de deliberación.

La segunda fase, vinculada de forma directa con las reformas económicas de carácter estructural, se orientó a la reestructuración institucional, un período que suministró las herramientas analíticas básicas para reconceptualizar las funciones estatales y diseñar nuevas modalidades de desempeño organizativo. A partir de un examen histórico de este contexto político e institucional, se advierte una tendencia iniciada durante la década de 1980, motorizada tanto por las nuevas orientaciones de las políticas económicas y los programas de ajuste estructural como por la emergencia de la pobreza en carácter de eje prioritario del

¹ Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). *Plan FinEs*. Recuperado de <http://www.fines.educ.ar/>

discurso de la cooperación técnica y financiera internacional. En este escenario, la participación de las instituciones financieras internacionales resultó determinante en lo que respecta a la provisión de recursos económicos y a la delimitación de las modalidades operativas y de gestión de las agencias locales. De este modo, adquirió una centralidad absoluta una visión remedial de las políticas sociales, expresada a través de programas compensatorios dirigidos a paliar los efectos negativos de la reestructuración económica y a estructurar una red de contención social orientada a reducir las fracturas y disrupciones derivadas de dicho proceso.

Este nuevo paradigma de políticas delimitó los contornos del conocimiento admisible requerido y legitimó las nuevas modalidades de intervención y de gestión pública. Las políticas compensatorias surgieron como el resultado de circunstancias específicas, acuerdos técnicos y negociaciones bilaterales con las instituciones internacionales de crédito, dinámicas que quedaron excluidas de los procesos políticos convencionales y al margen de los mecanismos institucionales históricamente establecidos. La legitimidad de estas intervenciones halló su vehículo en un discurso que resultó hegemónico por un prolongado período, asentado en una crítica hacia los modos tradicionales de concebir y operar las políticas sociales, los cuales se caracterizaban por la homogeneidad de los destinatarios de las acciones y por esquemas de ejecución centralizados.

De acuerdo con las formulaciones de Martínez Nogueira (2000), ese entramado discursivo articuló de forma progresiva las nociones de atención focalizada de necesidades, abordaje de situaciones específicas, identificación precisa de beneficiarios, reconocimiento de las heterogeneidades, descentralización operativa, empoderamiento y activación de la sociedad civil. Esta matriz de pensamiento corporizó la noción de proyecto en franca oposición a las concepciones tradicionales de planificación de largo alcance, lo cual redefinió la elaboración de las políticas con impacto sobre la realidad social. Por consiguiente, la intervención estatal en el campo de la política social derivó en una fragmentación de las políticas públicas que afectó de manera similar a diversos países de la región latinoamericana, donde cobró preeminencia el formato de

proyectos específicos financiados con el aporte de recursos externos y ejecutados bajo este modelo de gestión focalizada (Martínez Nogueira, 2002).

2.2.2. El modelo de organización y gestión del proyecto

La segmentación en formato de proyectos de las políticas educativas posee un correlato directo en las estructuras de ejecución y en los atributos propios de la gestión pública. Esta fragmentación institucional se ve reforzada por la especificidad de una inserción organizativa que distancia a los proyectos de las dependencias de la administración regular y de los canales tradicionales de representación política. En diversos escenarios, el financiamiento de estas iniciativas requiere de la aprobación parlamentaria para la contracción de endeudamiento externo; no obstante, frente a la escasez estructural de recursos en las arcas nacionales, dichos créditos rara vez son objeto de cuestionamiento en los ámbitos legislativos, lo cual redundando en una escasa atención sobre las actividades específicas que se pretenden financiar.

De este modo, los proyectos obedecen a dinámicas de gestión diferenciadas que se localizan en ámbitos aislados del resto del aparato estatal, sujetas a mecanismos de control especiales y apartadas de las contingencias políticas y presupuestarias del día a día gubernamental. Dicha compartimentación genera, además de una superposición evidente de esfuerzos institucionales y una pérdida de recursos materiales, la imposibilidad estructural de acumular resultados y aprendizajes organizativos a largo plazo.

La responsabilidad de la conducción estratégica de estas intervenciones suele estar asignada a unidades que no se integran de manera orgánica en la estructura de la administración pública. Estas unidades ejecutoras sustituyen en los hechos a los mecanismos regulares del Estado, donde rasgos como su carácter temporal, su articulación parcial con los ministerios, la escasa estabilidad de sus plantas de personal y los obstáculos para la comunicación con el resto de la institucionalidad pública impiden una transferencia eficaz de experiencias y

limitan los aportes orientados a la construcción de capacidades estatales permanentes (Martínez Nogueira, 2002).

La vigencia efímera de los proyectos y de sus respectivas unidades de gestión determina que estas estructuras no construyan una memoria institucional. Ante la ausencia de un registro histórico, se anula la posibilidad de aprendizaje y se consolida una fractura que se transforma en una pérdida de sentido para la acción pública, puesto que las dificultades para la sistematización y acumulación de datos impiden la producción de un saber científico sobre las prácticas escolares. Por consiguiente, la formulación de los proyectos se realiza bajo escasas instancias de deliberación democrática, con una subordinación marcada hacia las demandas de objetivos, contenidos, modalidades y formatos de rendición exigidos por los organismos internacionales de financiamiento. Esta lógica reduce a la pasividad a una gran cantidad de actores relevantes encargados de la producción, entrega y recepción de las prestaciones y los servicios educativos.

En la fase de ejecución de la mayoría de estos proyectos intervienen de manera directa las administraciones provinciales y los gobiernos municipales. El diseño centralizado que se adopta habitualmente para la conducción, en contraste con la delegación operativa hacia unidades subnacionales de otros niveles de gobierno, plantea serios desafíos para la acumulación de experiencias, la reconstrucción de los impactos efectivos y la determinación de la coherencia en la acción pública. La marcada heterogeneidad de las situaciones sociales, políticas y administrativas que estas intervenciones deben afrontar pone a prueba dicha consistencia, en un contexto donde las unidades centrales demuestran escasas capacidades técnicas para orientar, supervisar o apoyar las acciones locales.

De esta forma, la gestión parcializada, el énfasis excesivo en el cumplimiento puntual de los plazos cronológicos, la atención ritual a las actividades convenidas en los contratos y las presiones institucionales para una ejecución fiel a la planificación original terminan por convertir al proyecto en un mero ejercicio burocrático, con un claro desplazamiento de las discusiones sustantivas emanadas del proyecto en tanto proceso social, lo cual relega a un

segundo plano la verificación de las hipótesis teóricas que dan sustento a su diseño original.

2.3. Inclusión del conocimiento logrado a partir de estudios de investigación realizados en esta línea de investigación.

2.3.1. Poder de la educación: el mapa de poder de la educación en la provincia de La Pampa.

El marco de contextualización del sistema educativo pampeano introduce el mapa de los actores institucionales que intervienen de manera directa en la formulación y posterior implementación de la práctica política en el ámbito de la educación provincial. En este escenario específico se examinan las relaciones interinstitucionales, las tensiones de interés y los circuitos de poder reales que se estructuran entre los distintos agentes sociales responsables de la conducción y ejecución de la política pública escolar.

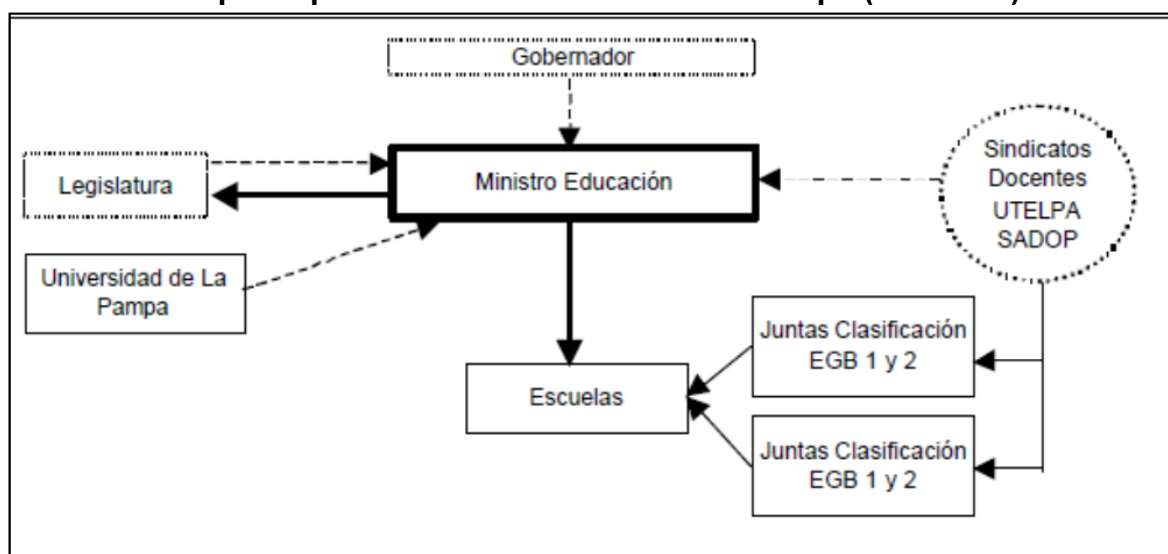
Desde una perspectiva histórica, la conducción del exgobernador Rubén Marín durante la década de 1990 se caracterizó por un marcado distanciamiento respecto de las decisiones de carácter técnico y operativo en la materia, dinámica que derivó en la concesión de un amplio margen de discrecionalidad y autonomía a sus funcionarios de línea. A través de este mecanismo de delegación de facultades, el Ministerio de Cultura y Educación concentró de manera progresiva la suma del poder político en lo relativo al direccionamiento estratégico de las reformas escolares. Dicha centralización de la autoridad no se compartió con órganos colegiados de consulta o cogobierno, tales como el Consejo de Educación que funciona en otras provincias de la República Argentina, ni encontró un contrapeso significativo en los mecanismos de control o debate parlamentario por parte del Poder Legislativo provincial.

En el interior de la propia estructura ministerial, el cuerpo de supervisores escolares constituye otro factor de análisis de gran relevancia. Mientras que en la mayoría de las jurisdicciones subnacionales este actor técnico y pedagógico suele funcionar como una fuerza de contrapeso interno o de resistencia burocrática

frente a las directrices centrales, en la provincia de La Pampa este colectivo se encontró plenamente consustanciado con la línea político-partidaria del Ministerio, al tiempo que logró preservar una comunicación fluida y un vínculo orgánico cotidiano con las realidades de los establecimientos escolares bajo su órbita.

Finalmente, la canalización institucional de las demandas y la concentración del poder también se articularon a través del espacio formal de las negociaciones paritarias docentes. Organizaciones gremiales de peso en el territorio, tales como la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPa), el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) y la Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), sostuvieron acuerdos programáticos y mesas de concertación con el Poder Ejecutivo pampeano, dinámicas de co-gestión laboral que propiciaron la obtención de beneficios sectoriales y la estabilidad social necesaria para la continuidad del servicio educativo regular en la provincia.

Cuadro 1 - Mapa de poder de la educación en La Pampa (año 2002)



Fuente: Proyecto “Las Provincias Educativas” – CIPPEC- Provincia de La Pampa

Cuadro 1. Mapa de poder de la educación en la provincia de La Pampa (Perspectiva Actualizada)

El mapa de las relaciones de poder y los circuitos de toma de decisiones en el sistema educativo pampeano exhibe transformaciones de orden estructural en comparación con los modelos de gestión de inicios de siglo. En el vértice de la estructura político-institucional se ubica el Gobernador de la Provincia, quien define los lineamientos estratégicos generales del Estado y delega la conducción técnico-pedagógica de manera directa en el Ministro de Educación. Bajo este esquema de autoridad, el Ministerio de Educación de La Pampa opera como el nodo central del poder educativo jurisdiccional, donde se concentran las facultades de diseño, planificación y ejecución de las políticas escolares locales. Esta centralidad entabla relaciones bidireccionales con el Poder Legislativo Provincial para la sanción de los presupuestos y marcos normativos específicos, al tiempo que mantiene un canal de vinculación e intercambio académico con la Universidad Nacional de La Pampa.

A diferencia del esquema tradicional estructurado bajo los parámetros de la antigua Ley Federal de Educación, la ejecución de las políticas en el territorio se despliega hoy a través de un sistema escolar reorganizado por niveles obligatorios: la Educación Inicial, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. La gestión y el ordenamiento de las trayectorias laborales de los equipos docentes dentro de estas escuelas dependen de los **Tribunales de Clasificación**, organismos institucionales que sustituyeron a las antiguas Juntas de Clasificación de la Educación General Básica (EGB). Estos tribunales técnicos se estructuran de manera específica para responder a las particularidades de cada tramo del sistema, divididos en el Tribunal de Clasificación de Educación Inicial y Primaria, el Tribunal de Clasificación de Educación Secundaria y Superior, y el Tribunal de Clasificación de Educación Técnico Profesional.

Por último, el subsistema de representación gremial y negociación colectiva complejizó sus dinámicas de intervención sobre el núcleo ministerial. El mapa de actores sindicales con representación formal en las mesas paritarias y en los propios Tribunales de Clasificación incorpora no solo a la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPa) y al Sindicato Argentino de Docentes

Privados (SADOP), sino también a la Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET). Este conjunto de organizaciones sindicales interviene activamente en la regulación de las condiciones laborales, la defensa del Estatuto Docente y la cogestión de los procesos de ingreso y ascenso en las escuelas, lo cual consolida una red de influencias compartidas que impacta de forma directa sobre las decisiones de la cartera educativa provincial.

El desarrollo de este proyecto de investigación se articula a través de dos fases metodológicas complementarias y sucesivas. La primera etapa consiste en la confección de los informes jurisdiccionales, los cuales sistematizan y compilan el análisis crítico realizado en el territorio provincial a partir de un trabajo riguroso de indagación sobre la práctica política de la educación, estructurado bajo una perspectiva comparada en relación con el comportamiento de otras jurisdicciones de la República Argentina. La segunda etapa se centra en la descripción analítica y profunda de una política educativa específica, encarnada en el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), instancia en la cual el foco de estudio se dirige a desentrañar la estructura organizativa de este dispositivo estatal, la delimitación de sus objetivos institucionales y la caracterización sociodemográfica de su población destinataria.

III. Formulación de Hipótesis

3.1. Formulación de preguntas de investigación y de hipótesis

En función de los objetivos planteados inicialmente en este proyecto, se explicitan de forma sistemática los interrogantes rectores y las hipótesis de trabajo correspondientes a cada uno de ellos. El primer eje de indagación se orienta a determinar cuáles son los programas específicos implementados en las trayectorias escolares para promover la retención de niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social en las distintas provincias. Al respecto, la hipótesis postula que los programas nacionales, tales como el Plan

FinEs o el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), logran la inclusión de estas poblaciones en el ámbito escolar mediante la generación de un entramado de estrategias que permiten sostener la escolaridad de los estudiantes que transitan las instituciones. Desde este enfoque, la problemática central no reside de manera exclusiva en la condición de pobreza de los sujetos, sino en la capacidad del sistema institucional para dar respuestas eficaces a la diversidad cultural de los mismos.

El segundo interrogante busca examinar de qué modo impactan la equidad y la desigualdad educativa entre las diversas provincias argentinas. La hipótesis formulada señala que la distribución asimétrica de los recursos coparticipables entre los Estados subnacionales afecta de manera directa el volumen de inversión real que cada estudiante recibe para su formación. En tercer lugar, la investigación plantea cuáles son los factores multidimensionales que inciden en el proceso de ejecución de los programas nacionales; ante esto, se hipotetiza que las estrategias de intervención y las instancias de capacitación de los equipos docentes reformulan las agendas y los planes de desarrollo tanto en el nivel local como en el plano nacional.

Finalmente, el cuarto dilema se pregunta de qué forma el Plan FinEs garantiza la finalización de la escolaridad obligatoria a los jóvenes y adultos de la provincia de La Pampa. La hipótesis correspondiente sostiene que el cumplimiento y la eficacia de dicho plan se encuentran subordinados a los lineamientos de la política educativa federal, los cuales experimentan un proceso de traducción y reformulación por parte de los ministerios de educación provinciales en el marco de los consensos establecidos por el Consejo Federal de Educación, bajo la normativa de la Resolución Número 22 de 2007.

Como punto de partida general para el inicio de esta investigación, se establece como hipótesis central que la incorporación de los programas nacionales en los establecimientos escolares transforma y complementa las lógicas tradicionales de las prácticas políticas de la educación. En el abordaje de esta problemática, el estudio asume el supuesto teórico de que, para comprender

el funcionamiento del sistema educativo provincial y sus posibilidades de mutación real, resulta indispensable analizar las estructuras de poder, con especial énfasis en sus condicionantes materiales, marcos de regulación, agentes intervinientes y dispositivos institucionales; dimensiones que constituyen la práctica política de la educación. Las decisiones en materia de política escolar se encuentran atravesadas por relaciones de poder complejas, ámbito donde se localizan las claves explicativas de las determinaciones estatales y de sus resultados en el escenario cotidiano de las escuelas. Con el propósito de sopesar el alcance de estas hipótesis y determinar hasta qué punto la promoción de los programas nacionales e internacionales favorece o no la integración de la política educativa en la sociedad local, el diseño metodológico contempla la recolección de información cuantitativa y cualitativa a partir de técnicas e instrumentos centrados en un enfoque descriptivo y analítico.

IV. Marco metodológico

4. Aspectos Metodológicos de Estudio

4.1. Metodología

El diseño metodológico que orienta esta investigación posee un carácter fundamentalmente descriptivo y explicativo, estructurado a partir de un enfoque de corte cuantitativo y mixto. Esta estrategia metodológica se operativiza mediante la obtención, sistematización y procesamiento analítico de series de datos estadísticos. Dicho abordaje permite identificar las regularidades en la asignación de recursos y trazar una caracterización objetiva sobre las variables demográficas y escolares que intersectan la ejecución de las políticas públicas en el territorio subnacional.

4.2. Técnicas

Para la recolección del material empírico, la investigación apela a la técnica de la observación indirecta y documental, la cual se nutre del examen exhaustivo de fuentes secundarias tales como libros especializados, informes técnicos de gestión, revistas académicas, marcos de regulación legal, archivos institucionales y fondos bibliotecarios. Este corpus documental se complementa con el trabajo de campo en territorio mediante la realización de visitas presenciales a los establecimientos educativos donde se desarrolla de manera efectiva el Plan FinEs.

Asimismo, la recolección de información cualitativa incorpora la administración de entrevistas abiertas a los actores clave del sistema, instrumento idóneo para recuperar los sentidos, las interpretaciones y las experiencias de los agentes encargados de la implementación del programa educativo.

4.3. Muestra

La delimitación de las unidades de análisis se fundamenta en la aplicación de la teoría del muestreo estadístico. Debido a la naturaleza del objeto de estudio, la investigación prescinde de la recolección de datos primarios a gran escala y se concentra en la selección y validación de muestras representativas que elaboran de manera oficial diversos organismos públicos de la esfera estatal nacional, las dependencias técnicas de la provincia de La Pampa y agencias de cooperación internacional. La triangulación de estas bases de datos secundarias garantiza la validez metodológica y la rigurosidad científica del procesamiento de la información recolectada.

4.4. Población

4.4.1. Población de referencia

La delimitación de la población de referencia para el presente estudio comprende tanto a los alumnos escolarizados en los diferentes niveles del sistema formal de la provincia de La Pampa como a la población en edad escolar o adulta que se encuentra no escolarizada. Este doble abordaje demográfico resulta

indispensable para contrastar el alcance real de las metas de inclusión frente al universo de sujetos que demandan la terminalidad educativa obligatoria.

El análisis de este universo poblacional se inscribe de manera directa en el contexto político provincial, el cual regula las condiciones de acceso, permanencia y egreso a través de sus agencias institucionales y sus normativas locales. En este sentido, la estructura del gasto educativo total por nivel constituye una variable clave para comprender la orientación de los esfuerzos estatales. La asignación presupuestaria diferenciada hacia la educación inicial, primaria, secundaria y la modalidad de jóvenes y adultos refleja las prioridades políticas de la jurisdicción y determina la capacidad de financiamiento de los programas socioeducativos orientados a mitigar la exclusión en el territorio pampeano.

4.4.2. Características de la muestra

La delimitación empírica del estudio atiende a criterios específicos de selección institucional y geográfica dentro del territorio de la provincia de La Pampa. Respecto del tipo de escuelas y su localización, la muestra selecciona establecimientos educativos de gestión estatal ubicados en la provincia de La Pampa, con especial foco en aquellos centros donde se ejecutan de manera efectiva los programas de terminalidad y las políticas socioeducativas nacionales. En relación con los sujetos de análisis, la muestra se circunscribe a los alumnos escolarizados en dichas instituciones, lo cual permite examinar el impacto de las estrategias de retención directamente sobre la matrícula activa del sistema.

4.4.3. Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra se focaliza a nivel urbano en la ciudad de Santa Rosa, en su condición de capital administrativa y principal núcleo demográfico de la provincia de La Pampa. La selección de este universo local responde a la densidad de instituciones educativas y a la concentración de la matrícula de estudiantes bajo programas de terminalidad obligatoria. Esta delimitación territorial

permite extraer inferencias válidas sobre el comportamiento de la política pública escolar en el principal escenario de implementación de la jurisdicción, bajo parámetros metodológicos controlados para el procesamiento de los datos estadísticos secundarios.

V. Aspectos Operativos

5.1. Institución donde se realizará la investigación

5.1.1. Organismo provincial

La instancia de investigación documental y de recolección de datos macroinstitucionales se desarrolla en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa, con especial foco en la Dirección General de Educación Secundaria y Superior. Dicha dependencia pública centraliza la información estadística y administrativa del sistema subnacional y tiene su sede en las instalaciones del Centro Cívico, específicamente en el segundo piso de la estructura gubernamental, ubicada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

5.1.2. Institución escolar:

El relevamiento empírico en territorio y el trabajo de campo de carácter institucional se localizan de manera específica en las dependencias correspondientes al Circuito Número Uno de la capital provincial. El establecimiento educativo seleccionado para la observación y el análisis del caso de estudio lo constituye el Centro Polivalente de Arte, institución escolar de nivel secundario cuya sede edilicia se encuentra emplazada en la intersección de la avenida Almirante Brown y la calle Primero de Mayo de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

5.2. Detalle de actividades:

5.2.1. Análisis de propuestas pedagógicas:

El desarrollo de las actividades operativas contempla, en primer término, el análisis exhaustivo de las propuestas pedagógicas del sistema, un procedimiento que examina la articulación de cada espacio curricular a través de su justificación teórica, objetivos institucionales, lineamientos político-educativos, opciones metodológicas, recursos didácticos y criterios generales de evaluación, junto con los instrumentos y las herramientas de evaluación específicos y el soporte de la bibliografía de referencia.

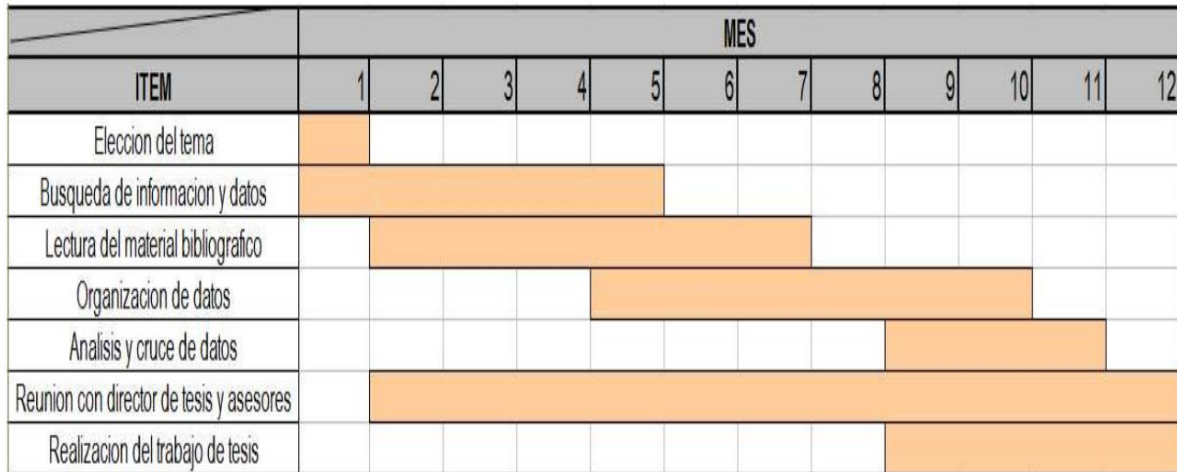
En segundo término, el cronograma de trabajo incluye la revisión y sistematización de la base de datos de los alumnos correspondiente al período comprendido entre los años 2000 y 2010, tarea que se complementa de manera directa con el examen de las planillas de registros de estudiantes de esa misma etapa decenal. Asimismo, las tareas de relevamiento se orientan a estimar la matrícula potencial de alumnos durante dicho lapso cronológico para ponderar el alcance del sistema en términos de inclusión y retención.

En tercer lugar, la labor investigativa aborda el análisis normativo a partir del estudio del Convenio Marco Número 479 de 2008 y la Resolución Número 962 de 2008, piezas legales que regulan los aspectos procedimentales del caso bajo análisis. Esta dimensión jurídica se vincula de forma estrecha con la indagación sobre las partidas de financiamiento educativo destinadas al sostenimiento de los programas en la provincia.

Finalmente, las actividades de campo se concentran en la evaluación de los mecanismos para la designación de docentes tutores y docentes secretarios, la delimitación operativa de las funciones asignadas a las escuelas sedes, y la sistematización de los criterios generales de evaluación y acreditación que rigen las trayectorias escolares en la jurisdicción pampeana.

5.2.2. Tiempo y duración de cada actividad

DIAGRAMA DE GANTT



Bibliografía Básica

- Evans, P., (1996). *El estado como problema y como solución*, Desarrollo Económico. Vol. 35, No. 140.
- CIPPEC, (2009), *Proyecto de Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo sobre la base de información obtenida de CGECSE*. Ministerio de Educación.
- Cunill Grau, Nuria, (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad: nuevas formas de gestión pública y representación social*, Caracas, CLAD.
- Martínez Nogueira, R. (2009). *Estado, Administración Pública y Sociedad. Aportes para el análisis de la gestión pública*. Bs. As.
- Martínez Nogueira, R. (1999). *Análisis de Políticas Públicas*, Buenos Aires, INAP.
- Martínez Nogueira, R., (1977) "La administración pública como problema político", en Vs. autores. *Pensar la República*, Bs. As.
- Martínez Nogueira, R. (2000). La Transformación del Estado y de la Gestión Pública. Cap. 4, Art. *Revista Administración*, UNCPBA
- Mezzadra, Florencia y Rivas, Axel, (2005). Coparticipación y equidad educativa: un debate pendiente en el campo de la educación. *Área Política Educativa*. CIPPEC, Pág.1-20

- Moore, M.H. (1998). *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. Barcelona, Piados.
- Rivas, Axel., Veleda, Cecilia, (2003) Proyecto “Las provincias educativas”, estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas, La Pampa.
- Rivas, Axel, (2003). Proyecto: Las provincias educativas. Mirada comparada de los efectos de la reforma educativas. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación. Documento N° 2, diciembre 2003. La Pampa.
- Pressman, J. L. y Wildavsky, A. [1973] (1998), Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A.C./Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010), Coparticipación y equidad educativa. One United Nations Plaza. New York, NY 10017, EEUU, junio 2010.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). La crisis económica mundial y PNUD”. One United Nations Plaza. New York, NY 10017, EEUU, marzo 2009.

2. Controversias sobre la Gobernabilidad en educación

Aportes a una fundamentación teórica

1. INTRODUCCIÓN

El presente apartado debate la relación compleja que se estructura entre el campo de la educación y la gobernabilidad democrática, a través del examen de las diferentes miradas teóricas que mediatizan los conflictos y los consensos del sector escolar en la República Argentina. A diferencia de las concepciones que prevalecieron durante el siglo XIX, la sociedad contemporánea se construye a partir de debates permanentes que sitúan a la institución escolar y a sus estrategias de gestión frente a las demandas propias de un mundo globalizado. El cruce de redes institucionales y globales indica la existencia de un período histórico singular, caracterizado por una mutación profunda en la estructura social.

Este escenario está determinado por la mundialización de la economía de mercado, el advenimiento de la revolución tecnológica, la reconfiguración de los mercados nacionales e internacionales de trabajo, y la coexistencia de órganos supranacionales con poderes locales. Y continuidad en las políticas educativas de mediano y largo plazo que van más allá de los procesos electorales. Además hay que pensar en el sentido que tienen las transformaciones porque requiere de la participación activa de los principales actores del proceso: padres, docentes y estudiantes.

Todas estas transformaciones de carácter estructural produjeron efectos negativos sobre las condiciones materiales de vida de diversos grupos sociales, dinámica que incrementó las asimetrías y generó nuevas formas de exclusión social. En este contexto adverso, la gobernabilidad en democracia requiere de la existencia de canales institucionales eficaces que permitan satisfacer de manera

genuina las demandas de participación social. Dichas demandas permanecen latentes en el cuerpo social y, tal como sostienen Puelles Benítez y De Urzúa (1996), la falta de respuestas satisfactorias por parte de los gobiernos democráticos contribuye de forma directa a la pérdida de su legitimidad política. Por consiguiente, la gobernabilidad en el marco de la democracia se legitima mediante la aceptación y la concreción práctica de los valores morales que le sirven de sustento, entre los que se destacan la tolerancia, la resolución pacífica de los diferendos, la libertad de pensamiento, la igualdad y la solidaridad, elementos que se integran en el desarrollo de una cultura cívica democrática consolidada.

En el escenario argentino, la crisis de la institución escolar se articula en una tensión constante entre el sistema educativo, la estructura económica y el orden social. Un exponente de estas fricciones se localiza en las investigaciones de Jaim Etcheverry (1999), quien realiza un diagnóstico crítico sobre el estado cultural de la sociedad argentina y su reflejo directo en la degradación de las instituciones escolares. Por otra parte, las formulaciones teóricas de Filmus (1996) guardan correspondencia con la trascendencia de las reformas, bajo la premisa de que todo cambio estructural demanda un proceso de construcción compartida y fortalecida por el conjunto de los actores sociales para el despliegue de políticas orientadas a la democratización y a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La necesidad de plantear transformaciones profundas obedece a que la gravedad de la crisis exige el aporte y la energía de las fuerzas vivas de la comunidad. Una reforma de esta envergadura temporal requiere de plazos extensos y de una continuidad en las políticas educativas de mediano y largo alcance que trascienda de manera efectiva los períodos de los procesos electorales y los cambios de gestión gubernamental. Asimismo, la determinación del sentido de estas transformaciones demanda la participación activa y el consenso de los principales sujetos del proceso pedagógico, un colectivo integrado por los padres, los cuerpos docentes y los estudiantes.

CAPÍTULO I

1. *¿Qué valores sociales deben orientar la búsqueda de la gobernabilidad?*

1.1. Acerca del concepto “gobernabilidad”

Al abordar el análisis del ejercicio gubernamental, resulta indispensable inferir la preexistencia de un orden democrático, participativo y orientado de manera explícita hacia la construcción de una estructura social más justa, próspera y libre. En torno a esta categoría analítica, Filmus (1996) advierte que el término gobernabilidad constituye un concepto polisémico en las ciencias sociales. La utilización contemporánea de este vocablo se encuentra ligada a su incorporación como un problema prioritario de estudio por parte de la Comisión Trilateral durante la década de 1970. Dicha inclusión surgió como el resultado directo de la insatisfacción y la desconfianza creciente que provocaba el funcionamiento ordinario de las instituciones democráticas en las naciones de los países centrales.

En referencia a la citada Comisión Trilateral, las formulaciones de Huntington (1975) aportaron una interpretación de matriz conservadora al asociar el fenómeno con la sobrecarga de demandas sociales dirigidas hacia el aparato estatal. De acuerdo con esta perspectiva, la problemática se reduce a la falta de eficacia de los Estados para dar respuestas oportunas a los reclamos de la ciudadanía. Desde un enfoque diferenciado, Rojas Bolaños (1995) expresa que, bajo determinadas condiciones macroeconómicas, la pérdida de confianza de la población hacia la clase política y las instituciones democráticas obedece a la insatisfacción de sus demandas socioeconómicas básicas.

Estas posturas de corte conservador reflejan el supuesto teórico de que la democracia, al permitir la articulación de mayores exigencias de la sociedad civil frente al Estado, experimenta un proceso de deslegitimación sistémica. De esta manera, gobernabilidad y democracia aparentan ser dos categorías antitéticas, donde un exceso de participación democrática se traduce en un déficit de

governabilidad, mientras que una gobernabilidad exenta de conflictos sugiere la presencia de una democracia deficiente.

Las estrategias que se propusieron históricamente ante este escenario conllevaron una impronta conservadora orientada a disciplinar a la sociedad mediante el uso de mecanismos ideológicos o coercitivos. Estas perspectivas teóricas se trasladaron al escenario de América Latina durante la década de 1990 a partir de los documentos programáticos elaborados por los organismos internacionales de financiamiento, de modo específico por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Tras la recuperación de la institucionalidad democrática en la región, los problemas de gobernabilidad se conceptualizaron como deficiencias técnico-administrativas del propio Estado y del sistema político.

La asistencia financiera internacional introdujo asimismo las nociones de rendición de cuentas, responsabilidad institucional, predictibilidad y honestidad en la gestión pública. Esta recuperación del concepto de gobernabilidad en los años noventa devela una posición restringida y elitista que reduce la problemática a un asunto de eficacia administrativa y gerenciamiento tecnocrático del aparato de gobierno.

Por lo tanto, la interacción coordinada entre el Estado, los organismos económicos, los poderes públicos, la ciudadanía, la estructura económica y el mercado resulta necesaria para la formación de consensos y mayorías estabilizadoras. De este modo, la gobernabilidad se instituye como un proceso complejo donde interactúa una diversidad de actores. La gobernabilidad democrática surge entonces como el producto de la capacidad de todos los agentes políticos para respetar determinadas reglas de juego, lo cual configura una concertación institucional desprovista de amenazas constantes de ruptura que siembren la incertidumbre en el cuerpo social.

En consecuencia, la estabilidad de la democracia depende de la eficacia de las políticas públicas y de la calidad de la conducción política. El sistema se

debilita y pierde gobernabilidad cuando la ciudadanía advierte que sus intereses, aspiraciones y valores fundamentales carecen de protección estatal, escenario que no garantiza transformaciones reales en el sistema político ni en el régimen de gobierno elegido.

1. 2. La construcción de la gobernabilidad como problema

América Latina enfrenta severas dificultades históricas para consolidar una vía de desarrollo sostenido que articule la inclusión social con una democracia participativa, contexto estructural bajo el cual se administra la educación en la actualidad. Las investigaciones de Tenti Fanfani (2004) describen esta realidad como un tejido social deshilachado y fragmentado. Resulta evidente que la educación requiere constituirse en un sistema integrado para alcanzar parámetros de gobernar. Desde el punto de vista analítico, un sistema educativo supone un conjunto de partes interdependientes y articuladas, donde el gobierno provee el sentido estratégico mediante la interacción de actores, intereses, proyectos, programas y recursos específicos. Sin embargo, la concepción tradicional sobre el gobierno de los sistemas sociales ha experimentado mutaciones profundas.

Durante la década de 1990, la mayor parte de las naciones latinoamericanas implementaron reformas educativas que introdujeron transformaciones en los modelos de gestión escolar, a través de dispositivos como la descentralización de los servicios, el rediseño del financiamiento y la reforma de la administración institucional. Al respecto, Tenti Fanfani (2004) recupera las advertencias de François Dubet (2011) relativos a que el proceso de descentralización difiere sustancialmente si se ejecuta en períodos de expansión económica o en contextos de crisis y recesión. Asimismo, el otorgamiento de autonomía a los establecimientos escolares produce efectos disímiles si se desarrolla en una sociedad civil dotada de actores locales fuertes, en comparación con aquellos procesos donde la autonomía escolar funciona como un mecanismo para desresponsabilizar a la administración central del Estado.

Bajo este marco analítico, el Estado central tiende a desprenderse de sus responsabilidades tradicionales de ejecución directa para asumir funciones de regulación e indirectas, tales como el estímulo a la innovación pedagógica, la provisión de asistencia técnica, la evaluación estandarizada, la producción de información estadística, la acreditación institucional, la definición de los diseños curriculares nacionales y la compensación de las asimetrías territoriales. El sistema escolar se encuentra inmerso en sociedades nacionales sujetas a transformaciones globales que alteran los modos de producción, las formas de distribución de la riqueza, la estructura de clases y los patrones culturales.

En el plano de la educación superior, Fernández Lamarra (2011) reafirma la urgencia de diseñar soluciones políticas orientadas por la equidad y la justicia social en América Latina, región que se caracteriza por ser una de las más desiguales a nivel internacional. La democratización del nivel superior debe operar como una garantía estatal que asegure no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de los sectores socialmente marginados.

1. 3. Analistas simbólicos, investigadores reformadores

Los procesos de democratización en América del Sur abrieron para una gran cantidad de intelectuales que regresaban del exilio la oportunidad de incorporarse a un movimiento denominado analistas simbólicos. Este colectivo de profesionales participó de manera activa en los procesos de diseño y desarrollo de las políticas públicas orientadas al sector educativo. En el interior de este movimiento se destacaron los investigadores o intelectuales reformadores, cuyos miembros procedían de instituciones de prestigio regional como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro de Desarrollo Emprendedor y Laboral (CeDEL) en Argentina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en Uruguay, así como las fundaciones Carlos Chagas y Getulio Vargas en Brasil, y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) junto al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) en Chile. Este conjunto de especialistas compartió modos

homogéneos para el examen de las reformas educativas, más allá de las lógicas diferencias en sus posicionamientos políticos, teóricos e ideológicos.

De acuerdo con las investigaciones de Braslavsky y Cosse (1996) para el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), los analistas simbólicos estructuraron una mirada crítica sobre los sistemas escolares y trazaron las grandes directrices para su transformación profunda. Este proceso se produjo en un contexto de notable expansión de organizaciones no gubernamentales, organismos regionales autónomos e instituciones privadas como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), agencias que desempeñaron un papel relevante en el análisis de las estructuras y los procesos políticos de la región. En este mismo orden de ideas, Brunner y Sunkel (1993) sostienen que un sector mayoritario de los investigadores sociales latinoamericanos se integró a esta emergente categoría técnica. Estos profesionales manifestaron una disposición orientada a producir, transportar, usar y aplicar saberes para la identificación, resolución y arbitraje de problemáticas complejas, mediante una habilidad específica para manipular conocimientos orientados al cumplimiento de tales funciones, ya sea por iniciativa propia o a través de la articulación de redes y equipos expertos.

A partir de estas consideraciones históricas, se evidencia en la actualidad un sistema educativo fragmentado y jerarquizado, el cual tiende a reproducir las asimetrías propias de una sociedad civil estructuralmente desigual. Asimismo, el modelo se caracteriza por ser policéntrico debido a la confluencia de numerosos actores que intervienen en el campo de la política escolar. Esta diversidad cultural en el interior de la sociedad civil adquiere una progresiva legitimidad institucional, espacio donde se localizan corporaciones profesionales, organizaciones sindicales, agrupaciones familiares y la Iglesia católica. Se añade a este rasgo estructural el hecho de que las sociedades latinoamericanas depositan variadas expectativas respecto de una escuela que experimentó una reconversión hacia la polifuncionalidad. De este modo, a la institución escolar se le demanda de forma

simultánea que enseñe a leer y escribir, que eduque y moralice, que forme ciudadanos y recursos humanos competentes para el mercado de producción, y que promueva el desarrollo de una conciencia crítica y de la autonomía individual.

Por otra parte, la tarea de evaluar la calidad de los procesos se vuelve dificultosa, al igual que la labor de calificar el desempeño de una política y de sus agentes. El factor que complejiza la gobernabilidad del sistema radica en que los establecimientos escolares asumieron funciones vinculadas de manera directa con la generación de las condiciones sociales básicas para el aprendizaje. Resulta necesario destacar que la escuela no solo socializa, sino que transmite saberes universales y construye subjetividades. En sintonía con las formulaciones teóricas de Dubet (2004), la institución escolar también asume tareas de alimentación, cuidado sanitario, contención afectiva, orientación y motivación para una gran cantidad de niños y jóvenes que asisten a sus aulas. Esta realidad multifacética pone en crisis la identidad tradicional de las instituciones y de los cuerpos docentes, quienes observan un desdibujamiento de su perfil profesional debido a que las infancias trasladan al espacio escolar problemáticas ligadas al hambre, la angustia, el abandono y la violencia familiar que caracterizan su cotidianidad.

Por tal motivo, el gobierno de la educación requiere de articulaciones transversales y orgánicas con otras esferas de las políticas públicas, tales como los ministerios de salud, nutrición, desarrollo social, minoridad y justicia. La implicancia de estos dispositivos en la retribución social busca blindar a las políticas educativas frente a los vicios históricos de los esquemas asistenciales, entre los que sobresalen el clientelismo político y el desvío de recursos públicos para fines particulares o gastos reservados de la administración. En América Latina, la crisis de la política entendida en términos de representación constituye un vector de conflicto persistente. Se vuelve complejo gobernar un sector cuando los funcionarios que asumen la responsabilidad política de la conducción exhiben un bajo nivel de reconocimiento y legitimidad social. Un indicador claro de este déficit de legitimidad radica en la baja confianza que los docentes

latinoamericanos manifiestan hacia los ministerios de educación nacionales y hacia las instancias locales de administración y gestión burocrática.

El déficit presupuestario del Estado limita la capacidad del sector público para acompañar el crecimiento permanente de la escolarización con un incremento proporcional de la inversión financiera. Tal como señala Filmus (1996), las carteras educativas se ven obligadas con frecuencia a ejecutar una mayor cantidad de programas con un volumen menor de recursos materiales, dinámica que afecta la calidad de los procesos y de los productos pedagógicos. Las relaciones de fuerza políticas e ideológicas terminaron por imponer en la opinión pública una visión que asocia de manera unívoca lo estatal con la ineficiencia y la corrupción, mientras se postula a la sociedad civil como la solución de mercado para todos los problemas de gobierno de la educación.

Esta disputa ideológica, capitalizada por las corrientes de pensamiento neoliberal, vuelve compleja la tarea de construir un Estado eficiente dotado de recursos humanos competentes, con retribuciones dignas y equipamiento tecnológico apto para las funciones de orientación, asistencia técnica, evaluación y control de las prácticas escolares. La pérdida de legitimidad de lo público y de las agencias desde donde se ejerce el gobierno escolar torna políticamente inviable la propuesta de remunerar de forma justa a los técnicos y profesionales que demanda una gestión moderna de la enseñanza. Finalmente, la consolidación de corporaciones autónomas, fuertes y de carácter privado se instituye como un desafío para la gobernabilidad, en tanto que la fortaleza corporativa de estas entidades privadas confronta de manera directa con la debilidad del Estado para imponer regulaciones y hacer cumplir las disposiciones legales que la mayoría de las constituciones de América Latina garantizan en sus textos normativos.

CAPÍTULO II

2. Nuevos desafíos del gobierno de la educación

A partir de los planteamientos realizados en el apartado precedente, este capítulo examina los nuevos desafíos que emergen en torno a la gobernabilidad educativa. En este sentido, la toma de posición en términos de valores socialmente deseables debe orientar de manera directa el diseño de las estrategias de intervención, con el propósito de proyectar un nuevo esquema de gobierno del sistema escolar basado en el acuerdo, la autonomía y la libertad de los actores. Este horizonte analítico se dirige hacia la construcción de sociedades nacionales justas, cohesionadas e integradas.

Frente a este escenario, resulta evidente que, entre el antiguo Estado educador de carácter centralista y el posterior Estado regulador de corte neoliberal, se requiere la consolidación de un Estado director. Esta categoría conceptual define a un Estado presente, dotado de iniciativa política y con capacidad técnica para orientar los recursos financieros bajo estrictos criterios de justicia distributiva. Asimismo, este modelo estatal debe garantizar la producción y asignación de recursos tecnológicos avanzados y adecuados a cada realidad local, junto con la implementación de mecanismos de evaluación para los procesos y productos educativos, tanto en el sector de gestión pública como en el de gestión privada. Esta función de control sobre las buenas prácticas escolares se ejerce en función de parámetros claros, nacionales y democráticos.

Con frecuencia, el discurso tradicional de la gobernabilidad se asocia de forma unívoca a determinadas orientaciones ideológicas, de modo que funciona como un andamiaje retórico que prescribe una vía única de reforma política. Por ejemplo, cuando la literatura tecnocrática postula que la gobernabilidad constituye un problema genérico, pero omite detallar sus condiciones sociohistóricas de emergencia, se promueve de manera implícita la necesidad de ejecutar medidas como la descentralización de servicios, la privatización de la oferta, el achicamiento del aparato estatal y el empoderamiento de la sociedad civil en detrimento de las responsabilidades públicas.

Ante estas visiones restringidas, resulta oportuno recuperar los aportes de Dubet (2004), quien propone dos grandes ejes de discusión. Por un lado, plantea

la necesidad de articular la autonomía de los actores educativos con un control centralizado de la enseñanza, con el fin de que la educación preserve su condición de sistema nacional integrado. En un contexto signado por profundas desigualdades sociales, esta autoridad central tiene la responsabilidad ineludible de transferir recursos presupuestarios, definir contenidos curriculares básicos comunes a todo el territorio, evaluar los resultados del aprendizaje en sus múltiples dimensiones y garantizar condiciones laborales homogéneas para las diferentes categorías de trabajadores y profesionales del sector. Por otro lado, este enfoque supone que el poder central debe instituirse como un instrumento de integración social, lo cual asegura el derecho intrínseco de los niños y jóvenes a recibir las competencias y los conocimientos indispensables para constituirse en ciudadanos activos e individuos autónomos.

2.1. ¿A quién pertenece la escuela?

El análisis de las nuevas perspectivas referidas a la gobernabilidad educativa conduce de forma necesaria al siguiente interrogante: ¿a quién pertenece, entonces, la escuela? La respuesta académica determina que la institución escolar le incumbe de manera exclusiva al poder público. La escuela no puede pertenecer a las corporaciones privadas, ni a los usuarios individuales, ni a las fundaciones benéficas; la escuela pertenece a la nación y a sus representantes democráticamente elegidos. En consecuencia, cuando la legitimidad de la institución escolar pierde su carácter sagrado o tradicional, dicha validez debe fundarse en principios estrictamente democráticos.

Para ilustrar este fenómeno, Tenti Fanfani (2004) analiza el caso de Francia, donde la capacidad política para conducir el sistema educativo experimentó procesos de debilitamiento. Los complejos equilibrios entre intereses corporativos opuestos, la densidad burocrática del sistema y la timidez de los partidos políticos y de las organizaciones sindicales frente a los dilemas pedagógicos suelen generar un sentimiento de parálisis política generalizada. Esta

dinámica demuestra que la legitimidad democrática de la institución no representa un asunto que interese de manera exclusiva a la cúspide del sistema. Por el contrario, cada establecimiento educativo debe erigirse como un espacio democrático en el cual los padres, los estudiantes y los docentes compartan una civilidad común, regulada por un conjunto de derechos y deberes recíprocos.

El debate sobre la igualdad escolar conduce de manera inevitable a la conceptualización de la igualdad de derechos y de capacidades. Al indagar cuáles son las desigualdades justas en el entorno escolar, el gran modelo de justicia se organiza en torno al ideal de la igualdad de oportunidades. Este postulado conserva una absoluta vigencia en aquellas naciones donde amplios sectores de la infancia carecen aún de acceso a la escolarización básica. El principio de igualdad de oportunidades presupone que la oferta escolar debe ser homogénea, con el objeto de evitar que la escuela otorgue un mejor tratamiento pedagógico a aquellos sujetos que ya ingresan al sistema con una mayor dotación de recursos económicos y capitales culturales previos.

Existen Estados que, en el marco formal de la igualdad de oportunidades, garantizan la gratuidad escolar y proveen asistencia específica a los sectores menos favorecidos. No obstante, aun bajo este escenario de realización plena, la escuela continúa como un espacio de producción de desigualdades, frente a las cuales cabe preguntarse hasta qué punto poseen un carácter justo. A partir de una lectura basada en las teorías de la justicia de Rawls (1979), es posible cuestionar la confianza ciega en la igualdad de oportunidades y en las asimetrías que esta dinámica engendra, cuyas principales víctimas son los sujetos que fracasan en sus trayectorias escolares. Bajo este enfoque, resulta erróneo atribuir a los propios estudiantes la responsabilidad exclusiva de su fracaso escolar.

Por lo tanto, se vuelve necesario precisar, en primera instancia, el acceso a los bienes escolares fundamentales a los que todos los alumnos tienen derecho por su condición de ciudadanos, dimensiones que deben quedar al margen de la lógica de competencia implícita en la igualdad de oportunidades. En segunda instancia, resulta indispensable evaluar la utilidad social de las titulaciones

oficiales. Este factor constituye un criterio de justicia distributiva central, dado que las desigualdades no solo se producen en el interior del sistema, sino al momento de la dispersión de los diplomas en el mercado de trabajo, donde su valor social varía de manera sustancial.

En una escuela de masas, estas asimetrías tienden a reforzarse de modo mutuo. Las investigaciones de autores como Dubet y Dussel demuestran la coexistencia de tres tendencias conceptuales consolidadas en el último período: la igualdad de oportunidades entendida como acceso y homogeneidad de la oferta, la igualdad de oportunidades evaluada en función del acceso y los resultados académicos obtenidos, y la equidad concebida bajo el paradigma de una educación inclusiva y justa.

En el plano de la investigación nacional, Gorostiaga (2014) indaga en qué medida la política educativa argentina para el nivel secundario se orienta hacia la reducción de las brechas de recursos y de oportunidades escolares entre los distintos estratos sociales. Este autor localiza un antecedente de relevancia en la Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993, cuyo artículo quinto incorporaba dentro de los principios rectores para el diseño de las políticas públicas la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes, junto con una justa distribución de los servicios educacionales con el fin de lograr la máxima calidad posible y resultados equivalentes.

Sin embargo, la revisión histórica efectuada por dicho investigador pone en evidencia que, a pesar de la implementación de políticas compensatorias, se consolidaron circuitos diferenciados de escolaridad para los distintos grupos sociales, lo cual fortaleció un sector educativo de gestión privada destinado a las clases medias y a los sectores de mayores ingresos. Con posterioridad, la [Ley de Educación Nacional N° 26.206](#), sancionada en el año 2006, determinó la obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio de la República Argentina, meta que se instituyó como el eje central de la política educativa federal para

avanzar hacia una mayor equidad tanto en el acceso como en los resultados de aprendizaje.

A pesar de estas iniciativas de orden normativo, Gorostiaga (2014) concluye que el gobierno nacional y las principales administraciones provinciales no logran ofrecer políticas públicas capaces de revertir la fragmentación estructural del sistema. En este escenario persisten grandes brechas en la asignación de recursos entre los diferentes sectores sociales, altas tasas de abandono temprano, fenómenos de repitencia recurrente y resultados de aprendizaje marcadamente dispares. Si bien las estadísticas constatan un incremento cuantitativo en los niveles de escolarización, el acceso formal a la escuela no parece garantizar, en especial para los sectores de más bajos ingresos, el ingreso efectivo a una educación de calidad.

De forma complementaria, las investigaciones de Ibáñez Martín (2015) abordan una discusión de carácter filosófico en torno a las definiciones de equidad social y equidad educativa, para determinar que la segmentación del sistema constituye una de las expresiones más agudas de la injusticia escolar. El propósito central de esta autora se concentra en el estudio empírico de la fragmentación del sistema educativo argentino durante la última década, lo cual le permite confirmar la persistencia de una segmentación fundamentada en el origen socioeconómico del alumnado y la presencia de un bajo grado de movilidad social intergeneracional.

La tesis doctoral de Serio (2016) aporta una perspectiva de gran valor sobre la desigualdad de oportunidades educativas en Argentina. La autora analiza, en primer término, las asimetrías de oportunidades en el acceso a la educación media, el ingreso a trayectos de calidad pedagógica y la distribución del capital institucional disponible en el territorio nacional. Este examen del desempeño escolar se realiza a partir de un modelo donde los factores que afectan a la distribución del acceso y el rendimiento se dividen en aceptables, vinculados a los esfuerzos individuales como la edad del joven y el grado que cursa, y no aceptables, asociados a las circunstancias de origen como la educación y

ocupación de los padres, la conformación del hogar, el género, el idioma nativo, el estatus migratorio, los recursos educativos disponibles en la vivienda y la localización geográfica del establecimiento.

Los resultados de esta etapa de la investigación reflejan una baja desigualdad de oportunidades en el acceso formal a la escuela media, pero constatan una elevada disparidad en lo que respecta al ingreso a instituciones que brindan una calidad educativa superior. En el caso específico de las competencias adquiridas por los alumnos, las métricas indican una desigualdad de oportunidades significativa que representa más de un tercio de la varianza total. La investigadora concluye que en la República Argentina los jóvenes poseen similares opciones de matriculación en el nivel secundario, pero no cuentan con las mismas posibilidades para desarrollar sus competencias cognitivas o acceder a ofertas de alta calidad pedagógica. En consecuencia, las poblaciones estudiantiles procedentes de contextos vulnerables parten con severas desventajas materiales al momento de intentar su inserción en el mercado laboral o de buscar el ingreso a las instituciones de educación universitaria.

Posteriormente, el estudio profundiza en el análisis de la desigualdad de oportunidades del desempeño educativo a través de los cambios distributivos en las competencias de los alumnos entre los años 2000 y 2012, con el propósito de hallar las principales fuentes de disparidad. Los resultados indican que en el período analizado el Estado argentino no logró reducir la desigualdad de oportunidades educativas, dinámica en la cual la dotación de recursos escolares y la localización geográfica del colegio contribuyen a incrementar las brechas institucionales.

Finalmente, la investigación se enfoca en las diferencias existentes entre los establecimientos de gestión pública y de gestión privada, dado que Serio (2016) considera que estas disimilitudes se instituyen como una fuente central de desigualdad cuando la calidad pedagógica es mayor en el sector privado y el acceso al mismo se encuentra condicionado por el nivel socioeconómico de origen. Los hallazgos sugieren que los alumnos que asisten a escuelas públicas y

a escuelas privadas notoriamente no disponen de las mismas oportunidades. En el caso de las primeras, el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas públicas de contextos favorables solo logra igualarse con el de aquellos alumnos que asisten a escuelas privadas de contextos desfavorables.

Este fenómeno se explica, en parte, debido a que en los últimos años se produjo un fuerte incremento de la matrícula en los colegios privados de menores aranceles; sin embargo, las mayores ventajas relativas se concentran de forma exclusiva en los alumnos que asisten a escuelas privadas de sectores favorecidos. De este modo, la autora concluye de manera crítica que la escuela pública perdió el rol igualador que la sociedad argentina le otorgó históricamente.

El análisis sobre el desarrollo de la violencia escolar en los establecimientos tanto europeos como norteamericanos indica que el modelo meritocrático de la igualdad de oportunidades puede ser vivido por los sujetos como un sistema de gran crueldad, en tanto que aquel individuo que fracasa en su trayectoria escolar solo puede reprocharse el resultado a sí mismo. En estos escenarios de exclusión, el fracaso escolar se transforma en una humillación de carácter personal y social, debido a que el principio de la igualdad de oportunidades se complementa con la moral de los vencedores. Como consecuencia de este panorama, una escuela justa debe manifestar una preocupación genuina por la utilidad social de la formación que propone a la comunidad.

Bajo esta premisa teórica, la escuela justa tiene la obligación de dispensar un buen trato pedagógico e institucional a quienes no alcanzan el éxito académico. En diversos países, entre los cuales se incluye a Francia, la justicia escolar se fortalecería mediante la atenuación de los efectos que las calificaciones escolares producen sobre las estratificaciones sociales posteriores. De igual forma, resulta imperioso evitar que las desigualdades de origen socioeconómico afecten a las trayectorias escolares, de modo que estas últimas no constituyan rentas sociales permanentes que, a su vez, engendren desigualdades sociales excesivas en el porvenir de la ciudadanía.

3. A modo de conclusión

3.1. Sobre los debates y dilemas del nuevo rol del Estado en la educación

Para concluir con las controversias abordadas en los apartados anteriores, se establece que la década de 1990 introdujo cambios sustanciales en la vida sociopolítica de la región latinoamericana, período caracterizado por la recuperación del crecimiento económico y la plena vigencia de las instituciones democráticas. Desde el discurso oficial de la época se retomó la concepción sobre la centralidad de la educación y del conocimiento en carácter de estrategias indispensables para el desarrollo y la equidad social, en consonancia con los planteamientos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe junto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO, 1992).

En relación con esta matriz conceptual, se iniciaron en la región procesos de transformación educativa que exhibieron características estructurales comunes. Entre las estrategias que se propusieron como ejes motores para el cambio del sistema se destacaron la descentralización de los servicios escolares, la implementación de mecanismos externos para la evaluación de la calidad, la extensión cronológica de la escolaridad obligatoria, la modificación de los contenidos curriculares, la priorización presupuestaria de la instrucción básica, el diseño de políticas socioeducativas focalizadas y una mayor apertura hacia la participación de las comunidades locales.

Varias de estas directrices surgieron por recomendación de los organismos internacionales de financiamiento, agencias que pretendieron liderar la orientación del proceso de reforma. No obstante, las evaluaciones técnicas realizadas hacia finales de dicho decenio arrojaron resultados poco satisfactorios. En un grupo considerable de países se constató la continuidad del deterioro de los sistemas escolares, mientras que en otras naciones los avances en torno a la mejora del

rendimiento y la calidad pedagógica resultaron escasos, tal como advierten las investigaciones de Carnoy y Moura de Castro (1996), así como los balances de Ottone (1998).

Algunas de las causas que explican esta situación revisten un carácter exógeno al sistema formal, entre las que sobresalen el incremento de la desigualdad social, el aumento en los niveles de pobreza extrema, el repliegue del Estado en diversos aspectos de su función social tradicional, la crisis fiscal y la necesidad de ejecutar severos ajustes económicos. Estos factores se vincularon de forma directa con la restricción de las inversiones presupuestarias en el área, con la naturaleza fragmentada de las políticas y con las deficiencias en las estrategias elaboradas para su efectiva implementación. Pese a estos límites, la modificación del modelo institucional continuó vigente en las agendas, donde el debate principal se concentró en torno a los alcances y las perspectivas de la descentralización educativa.

La coyuntura sociopolítica y económica contemporánea posiciona al desarrollo de procesos de amplia concertación de políticas educativas como una condición indispensable para avanzar en la transformación de los sistemas. La primera circunstancia que valida esta estrategia deriva del retorno a la institucionalidad democrática, escenario que situó de manera progresiva a la política como la actividad organizadora clave de las relaciones sociales. En esta dirección, se procura que tanto los procesos de toma de decisiones como las instancias para la resolución de diferendos se trasladen desde un sistema basado en el criterio de confrontación hacia otro modelo que reconozca en la concertación su principio estructurador, de acuerdo con los supuestos de Tiramonti (1995).

Este enfoque no pretende la eliminación utópica del conflicto, de las tensiones o de las diferencias inherentes a la sociedad civil. Por el contrario, se orienta a la creación de mecanismos institucionales a través de los cuales una parte de las disputas se resuelva mediante el diálogo y la suscripción de acuerdos para la acción, en una búsqueda de resultados que contemplen los intereses

diversos y aun opuestos del cuerpo social, en sintonía con las formulaciones teóricas de Tedesco (1995).

Resulta imperioso destacar que la concertación de políticas educativas no equivale a la existencia de un consenso absoluto. En primer término, porque sería ingenuo suponer un acuerdo unánime de todos los sectores de la sociedad en torno a las estrategias democratizadoras, en especial cuando desde perspectivas conservadoras se esgrimen argumentos que pretenden soluciones de corte elitista ante la crisis mediante la subordinación de la escuela a las leyes del mercado. En segundo término, debido a que aun entre los propios actores que acuerdan un núcleo central de estrategias de cambio coexisten disidencias operativas.

La noción de concertación implica la capacidad de dirimir los temas polémicos mediante mecanismos de resolución de conflictos previstos por la norma legal, al tiempo que se avanza en aquellos aspectos donde existen coincidencias programáticas. La segunda condición para la viabilidad de la concertación reside en la relevancia que adquirió la posibilidad de generar procesos de crecimiento socioeconómico sustentados en mayores niveles de integración y justicia distributiva.

Tras años de autoritarismo político, estancamiento de las fuerzas productivas, endeudamiento externo y crisis fiscal profunda, este período estuvo acompañado inicialmente por un marcado pesimismo pedagógico, en franca oposición a lo que ocurrió en la etapa previa donde las concepciones de la teoría del capital humano resultaron hegemónicas. De este modo, la recuperación del sentido de la institución escolar no se orientó de forma exclusiva hacia los aportes de orden económico, sino que se dirigió hacia la construcción de identidades nacionales y regionales, el fortalecimiento de los sistemas democráticos y la elevación de los índices de equidad social.

Finalmente, la posibilidad de avanzar en dinámicas de concertación proviene también del alto grado de acuerdo que generó el diagnóstico sobre la profundidad y la gravedad de la crisis del sector. A principios de la década de 1990

resultaba evidente que la escuela se había desvinculado de las demandas reales de las sociedades iberoamericanas de fin de siglo. La insatisfacción con el rendimiento escolar y la consecuente necesidad de transformación compromete en la actualidad al conjunto de los actores sociales, quienes pretenden hallar herramientas que permitan combinar mayores niveles de productividad con una sensible disminución de las brechas de desigualdad.

De esta manera, se configura un contexto social favorable para el desarrollo de alianzas políticas que viabilicen la articulación de distintos agentes en dirección a la reforma de la enseñanza. En este marco, la investigación científica y la evaluación educativa desempeñan un papel de gran relevancia para la creación de condiciones de igualdad en las mesas de concertación. Tanto la necesidad de contar con información estadística precisa respecto de la situación real del sistema como el manejo democrático y transparente de estos datos constituyen funciones indelegables de la órbita estatal.

Situar este capital de conocimiento en manos de la sociedad civil representa uno de los aportes principales que la comunidad científica y el Estado pueden realizar para fortalecer el rol de los sujetos que deben protagonizar la construcción de la gobernabilidad democrática. A través de estos mecanismos, los sistemas educativos se encuentran en condiciones de saldar sus tensiones con el pasado y de afrontar los nuevos desafíos que plantean las transformaciones del presente siglo.

4. Bibliografía

- Braslavsky, C y Cosse, G (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, vol. 5, p. 23.
- Brunner, J. J. y Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. FLACSO.

- Casassus, J. (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO-CONCRETAR - Miño y Dávila.
- Carnoy, M. y Moura de Castro, C. (1996). *¿Qué rumbo debe tomar la reforma educativa en América Latina?* BID.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas.
- Dubet, F (2004) “*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*” En: *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Dubet, F. (2004). *¿Para qué sirve la escuela?* Siglo XXI Editores.
- Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I (1978) Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina. *Revista Perspectivas*, vol. VIII, nº 3. Paris, UNESCO.
- Fernández Lamarra, N; Vales, A Y Alonso Brá, M. (2003); *Saber Administrativo y Educación*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Administrativas, Buenos Aires, FCEUBA.
- Fernández Lamarra, N (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites”, en *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Nº 02, V. 15, julho de 2010, Universidade de Sorocaba, SP.
- Fernández Lamarra, N (2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México DF, ANUIES
- Fernández Lamarra, N y De Paula, M.F (Comp.) (2011), *Democratización de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- Filmus, D (1996) “Concertación educativa y gobernabilidad democrática”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 12 (sep. -dic): Buenos Aires: OEI.
- Filmus, D. (1996). *Para qué sirve la escuela*. Tesis Grupo Editorial.

- Frigerio, G (2000) “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, 23 al 25 de agosto de 2000: Chile (Mimeo).
- Gorostiaga, J. (2014). Debates sobre el nivel secundario en Argentina: las políticas de inclusión obligatoria. *Revista Granatense de Educación*, 145-157.
- Ibáñez Martín, M. (2015). *Equidad y segmentación educativa en la Argentina* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Sur.
- Jaim Etcheverry, G. (1999). *La tragedia educativa*. Editorial Galerna.
- Ottone, E. (1998). *Modernidad y desarrollo educativo*. CEPAL.
- Puelles Benítez, M. y De Urzúa, R. (1996). Educación y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12), 3-15.
- Serio, M. (2016). *Desigualdad de oportunidades educativas en la Argentina* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Cuyo.
- Tedesco, J.C. Y Tenti Fanfani, E. (2004) *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Tenti Fanfani, E (2004) “Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet”. En AAVV (2004) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos*. IIPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (1995). *La concertación de políticas educativas: un modelo de gestión para la transformación*. FLACSO.

3. Perspectivas filosófico-políticas de la educación contemporánea

La implementación de la Teoría de John Rawls en la escuela secundaria

Introducción

En la cotidianeidad social, es frecuente que la ciudadanía manifieste, ante diversos conflictos de orden público, que los preceptos de la Constitución Nacional carecen de un cumplimiento efectivo en la realidad. En el escenario escolar se reproducen discursos análogos, donde se observa que el estudiantado replica las posturas ideológicas del entorno familiar mientras el cuerpo docente lidia de forma cotidiana con múltiples adversidades institucionales. Frente a este panorama, la institución escolar se instituye como el ámbito apropiado para recuperar el sentido profundo de la Carta Magna de un país y para reinstalar el debate sobre el principio de justicia.

En sintonía con los planteamientos de De Alba (1991), resulta necesario asumir la situación de crisis que afecta al campo del currículum; para alcanzar una comprensión integral de este fenómeno, cada Estado debe realizar una lectura de carácter político y no meramente académica de sus diseños curriculares. Bajo esta premisa, el presente trabajo toma como referencia el artículo octavo de la [Ley de Educación Nacional N° 26.206](#), el cual determina que la educación debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, además de promover en cada educando la capacidad de definir su propio proyecto de vida en base a los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. De este modo, la investigación pone bajo análisis una serie de hipótesis y reflexiones emanadas del espacio curricular de la escuela secundaria denominado Construcción de Ciudadanía.

Las respuestas teóricas al interrogante sobre la definición de la justicia exhiben variaciones sustanciales desde la filosofía griega hasta la actualidad. Diversas corrientes de pensamiento en torno a este concepto hallan su origen en las obras de Platón, Aristóteles y, con posterioridad, en las formulaciones teóricas de Santo Tomás de Aquino. En la época contemporánea, la discusión cuenta con los aportes de Hans Kelsen, Robert Nozick, Brian Barry y John Rawls, entre otros especialistas de relevancia. Más allá de realizar una evaluación abstracta de estos modelos teóricos, la propuesta analítica de Rawls (1979) conserva una vigencia directa en el diseño actual del espacio curricular de la escuela media.

La institución escolar recibe de manera hegemónica las prescripciones de los diseños curriculares, los cuales asumen valores sociales específicos integrados en nuevas denominaciones para la enseñanza de la ética. Al respecto, esta asignatura experimentó sucesivos cambios de nomenclatura desde el siglo pasado, tales como Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Formación Ética y Ciudadana y, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la denominación actual de Construcción de Ciudadanía. Esta evolución constata la existencia de una trayectoria pedagógica orientada de forma explícita a moldear la formación integral del futuro ciudadano.

Por su parte, los balances y las perspectivas del Consejo Federal de Educación sostienen que la institución escolar constituye el eje central del proyecto de un país moderno e integrado, donde todos los sujetos encuentran un espacio para el ejercicio efectivo de sus derechos políticos y sociales. Por tal motivo, la investigación incorpora la perspectiva analítica de Rawls (1979), quien desarrolla un modelo fundamentado en el igualitarismo, los criterios distributivos equitativos y el examen de las consecuencias materiales que la desigualdad económica produce en la vida de las personas. Una de las preocupaciones centrales de este filósofo radica en demostrar que una sociedad regida por sus principios de justicia se consolidará como una organización estable, debido a la generación de un proceso de retroalimentación interna que refuerza la adhesión de los ciudadanos a tales normas de convivencia.

A fin de estructurar un mapa de intenciones que permita interpretar el significado actual de una formación ciudadana comprometida con los valores éticos, la investigación cuestiona el sentido práctico de categorías como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común. Bajo la premisa de que la escuela representa un escenario de buenas prácticas, este espacio experimenta de forma constante la tensión entre las demandas de igualdad, libertad y justicia. La sociedad democrática contemporánea exige el hallazgo de un marco social y político estable y justo, es decir, un escenario donde la convivencia pacífica y la cooperación mutua resulten viables entre ciudadanos que poseen diferentes concepciones filosóficas, morales, políticas o religiosas, y que desarrollan estilos de vida diversos en el interior de una misma comunidad.

Desarrollo

1.Sobre la igualdad

El análisis de los contenidos educativos exige una reflexión profunda en torno a los valores de libertad, igualdad, responsabilidad, justicia, diversidad, solidaridad y bien común. En este marco, la obra del filósofo estadounidense John Rawls, quien se desempeñó como profesor en la Universidad de Harvard, cobra una relevancia fundamental. Sus investigaciones rechazan el utilitarismo y otras fundamentaciones contemporáneas de la ética con el propósito de construir una teoría de la justicia válida, postulado que lo posiciona como uno de los más destacados teóricos del liberalismo a través de publicaciones fundamentales entre las que se incluyen obras dedicadas a la igualdad, la libertad, el derecho y el liberalismo político. Resulta oportuno, asimismo, examinar la segunda etapa de su pensamiento, período donde el autor concilia la libertad y la igualdad en calidad de principios reguladores de las relaciones sociales y políticas.

Los individuos constituyen los agentes encargados de formular juicios, tomar decisiones y obrar en el plano moral, conductas que se desarrollan en consonancia o en disidencia con una determinada concepción acerca de lo que se

considera bueno, correcto o justo. Al respecto, Camps (1990) postula que las normas universalizables deben hacer referencia de manera estricta a situaciones que comprometen a los sujetos como colectivo, y no vinculadas a la gestión individual de lo que cada persona considera una vida buena, cuya delimitación depende de las preferencias particulares. La aspiración a la felicidad, eje de múltiples teorías éticas y de la totalidad de los seres humanos, se gestiona a través de diversas modalidades individuales. Por lo tanto, la defensa de la universalidad de ciertos principios que sirven de base a los derechos fundamentales, como la igualdad, implica el reconocimiento de un colectivo humano universal, escenario donde la identidad diferencial se anula como tal para reafirmar la condición de igualdad jurídica. Bajo esta premisa, ningún sujeto debe quedar excluido de la posesión de los derechos humanos.

En ocasiones, cuando los discursos institucionales defienden el derecho a la diferencia, como ocurre en los casos de estudiantes integrados que presentan discapacidades visuales, físicas o mentales, se produce una contradicción respecto del derecho de todos a la igualdad. Esta asimetría se evidencia cuando los dispositivos administrativos otorgan certificaciones de carácter diferenciado que segregan a estos alumnos en relación con sus compañeros de aula. Reconocer la igualdad como punto de partida en el ámbito escolar no debe anular la pertenencia de los sujetos a una comunidad de cultura y de costumbres particulares. Por el contrario, este valor universal debe armonizarse con el modo singular mediante el cual cada institución educativa construye y procura su propia identidad comunitaria.

La igualdad no constituye un fenómeno que exista de hecho en la naturaleza social, puesto que la realidad constata la presencia de marcadas diferencias entre los seres humanos debido a factores como el dinero, la clase socioeconómica, el sexo o las capacidades cognitivas. Ningún individuo nace igual a otro y las trayectorias de vida se diferencian de manera notable entre sí. La igualdad surge como el resultado de un acuerdo formal por medio del cual las personas se reconocen de forma recíproca en los otros, una noción que guarda

sintonía con el imperativo categórico de Kant, el cual señala el deber de querer y pensar para los demás todo aquello que se quiere y se piensa para uno mismo.

El desafío de conciliar un valor ideal y universal como la igualdad con las prácticas sociales concretas, especialmente en el interior de la escuela, representa un dilema persistente para la mayoría de las democracias modernas. Un emergente que aparece de forma recurrente en el aula está constituido por las conductas discriminatorias, expresiones que, en primera instancia, no suelen ser percibidas por los estudiantes como lesivas en el plano moral. En el escenario escolar, la existencia de una discriminación que opera de manera implícita impide que los actores se autoperciban como sujetos discriminadores, una dinámica que se reproduce mediante el uso de ciertas categorías estigmatizantes o la aplicación de certificaciones diferenciadas.

Mientras que la violencia racial histórica vivida en otras regiones del mundo genera un rechazo generalizado, la observación de la realidad de marginación y desamparo que afecta a las comunidades de los pueblos originarios revela la persistencia de un trato desigual y hostil en el territorio local. Los juicios y las acciones cotidianas, que con frecuencia funcionan como mecanismos justificadores de la desigualdad, presentan analogías con las lógicas de segregación del apartheid. Aunque los miembros de la comunidad escolar no se identifiquen a sí mismos de forma directa como agentes discriminadores, este tipo de omisiones alimenta el prejuicio social y dificulta la inserción efectiva de los discursos sobre la igualdad y la solidaridad en la dinámica de las instituciones educativas.

2. Construcción Ciudadana

Los fundamentos del espacio curricular denominado Construcción de Ciudadanía residen en la premisa de que en la sociedad contemporánea coexisten diversos elementos complejos, tales como cambios estructurales, transformaciones culturales, relaciones globales y lazos sociales redefinidos y

recontextualizados. Este escenario convoca a la participación activa en el proceso de configuración de una nueva ciudadanía, ámbito donde la institución escolar contribuye a formar sujetos que se desarrollan como personas autónomas. En efecto, el propósito se orienta a la formación de seres productivos e integrantes activos de diversos colectivos sociales, capaces de asumir actitudes y valores propios de las sociedades democráticas. Por lo tanto, la escuela persigue el fin de contribuir al conocimiento y a la valoración de sí mismos para enfrentar, en conformidad con principios éticos sólidos, las problemáticas de la vida cotidiana.

Desde una perspectiva histórica, la escuela ha trabajado sobre la representación de un ciudadano aislado, presuntamente apto para ejercer su ciudadanía sin conflictos ni contradicciones internas. Resignificar ese enfoque tradicional implica desandar una concepción estática y formal de la ciudadanía. En contraste con dicha postura, el espacio curricular Construcción de Ciudadanía entiende que esta condición se aprende a través de su ejercicio efectivo y práctico. Esto significa que se genera un espacio formativo específico donde los estudiantes comprenden y asimilan la ciudadanía en tanto construcción sociohistórica, así como práctica ética y política, cuya enseñanza se extiende desde el primero hasta el sexto año de la escuela secundaria obligatoria. Por consiguiente, se requiere la inclusión, en la experiencia escolar cotidiana, de una articulación de diferentes saberes que posibiliten la edificación de proyectos colectivos. Estas iniciativas deben favorecer la expresión, la participación y la acción de los sujetos en el ejercicio activo del derecho a decir, decidir, actuar y transformar los contextos materiales en los que se vive.

La práctica ciudadana constituye una práctica social que se edifica cotidianamente en diferentes ámbitos del espacio público. Supone una acción deliberada, así como una intersección de dinámicas de comunicación, participación y compromiso con la comunidad que siempre conllevan niveles de conflicto y de contestabilidad. Este encuentro entre sujetos con diferentes intereses, perspectivas y valoraciones obliga a revisar los puntos de vista individuales y a construir espacios comunes de concertación. Para alcanzar la

condición de ciudadano activo, un sujeto debe recibir formación teórica y disponer de oportunidades institucionales reales para que dicho proceso acontezca.

La escuela constituye, en los términos teóricos de Cullen (1998), un espacio público destinado a la construcción de lo público por parte del conjunto de los jóvenes y adolescentes escolarizados. Bajo esta línea de pensamiento, una formación política de carácter emancipatorio ofrecerá oportunidades concretas para reflexionar sobre los modos de alcanzar una vida mejor, al tiempo que proveerá las herramientas conceptuales para la concreción de ese deseo colectivo. Si lo público se instituye como un contenido a enseñar, el espacio público del aula funciona también como una herramienta didáctica fundamental. De esta manera, los estudiantes se inician en el tratamiento autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos actuales. La educación se define, entonces, como un derecho fundamental indispensable para estar en condiciones de aceptar y exigir la realización de los principios básicos que estructuran una esfera de justicia social.

2.1. John Rawls en los diseños curriculares

Abordar la categoría de la justicia o la teoría de la justicia desde la perspectiva analítica de Rawls (1979) introduce los dilemas de la cotidianidad social en el interior de las aulas. Más allá de los emergentes que surgen de forma espontánea en el diálogo entre los estudiantes, las tensiones escolares reactivan nociones latentes sobre los principios de la justicia social, instancia donde los derechos y los deberes de las instituciones básicas del Estado se someten al debate áulico. Las desigualdades materiales que operan en la sociedad en distintos campos culturales entretejen redes complejas que impactan de manera directa sobre el colectivo escolar.

Es en este escenario donde la teoría de la justicia de Rawls adquiere el carácter de controversia pedagógica, debido a su incorporación de forma recurrente en los textos escolares de Formación Ética y Ciudadana y de Construcción de Ciudadanía. Esta obra se considera un hito fundamental en el pensamiento filosófico, jurídico, ético y político contemporáneo, además de

instituirse como un modelo del liberalismo igualitario que recupera las tradiciones contractualistas de pensadores como Locke, Rousseau y Kant para formular una concepción estructural de una sociedad ordenada.

En los manuales escolares se describe a un autor que intenta elaborar y llevar a sus últimas consecuencias las premisas de Kant sobre la existencia de seres puramente racionales, abstraídos de sus circunstancias contingentes de índole empírica. Esta abstracción metodológica implica que los sujetos eligen de forma libre los principios morales con total independencia de sus intereses particulares, de sus deseos individuales o de sus ventajas previas en la estructura social.

De este modo, la propuesta teórica se ocupa de las normas que deben regir en una sociedad bien ordenada, categoría que define a una organización aislada de otros entornos y destinada de forma exclusiva a avanzar hacia el bien de sus miembros, donde todos los sujetos aceptan los mismos criterios de equidad y las instituciones básicas se ajustan a tales mandatos. Los estudiantes construyen sus prácticas ciudadanas a partir de la interpretación de estos conceptos, los cuales establecen pautas para la asignación de derechos y obligaciones institucionales, al tiempo que definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas derivados de la cooperación social.

Con el propósito de explicar cómo la justicia se constituye en la primera virtud de las instituciones, el autor redefine el contrato social bajo la categoría de un acuerdo original o inicial que establece los cimientos de la justicia como imparcialidad. La propuesta parte de una posición original de igualdad que permite deducir los derechos y los deberes básicos como el resultado de un convenio justo. Bajo este diseño conceptual, no se pretende alcanzar una igualdad absoluta de condiciones, sino que se postula que las desigualdades de riqueza y de autoridad resultan justas únicamente si producen beneficios compensadores para la totalidad de los miembros, en particular para los sectores menos aventajados de la comunidad.

La exploración de estas posturas teóricas en el aula pone al descubierto las formas en que el dominio y la explotación económica se tornan sistemáticos, lo cual aparta el velo de las relaciones sociales y de las prácticas culturales existentes. Al considerar la justicia como un ideal social, esta perspectiva filosófica se selecciona para su desarrollo específico en el último año de la escuela secundaria, mientras que en las instancias iniciales del trayecto escolar se abordan las nociones elementales de igualdad y diferencia.

En los escenarios de las prácticas de aula, entre las controversias pedagógicas y los vínculos sociohistóricos, emanan las historias de vida de diversos actores políticos. En medio de estas contradicciones, la figura de Rawls se instituye como el eje elegido por los cuerpos docentes para responder ante los dilemas de la realidad social a través de argumentos racionales, lo cual permite la reconstrucción teórica del contrato social sobre la base de libertades básicas garantizadas.

Esta concepción de la justicia como equidad determina que las normas sociales estables corresponden a los principios que elegirían personas libres, puramente racionales y autointeresadas si se encontraran en una situación de igualdad inicial. Para dinamizar la comprensión de este postulado, las estrategias didácticas suelen recrear la hipótesis de la posición originaria, concebida como una reunión imaginaria de sujetos racionales desprovistos de ventajas previas. En la práctica docente, esta categoría estimula la capacidad de contextualizar, criticar y oponerse a las situaciones de opresión. Al situarse de forma analítica en este estado inicial, el cuerpo docente se replantea las fuerzas colectivas de la emancipación tanto dentro como fuera del sistema educativo, lo cual canaliza formas de resistencia capaces de inscribir la práctica individual en un proyecto de transformación colectiva.

Al examinar el significado de los principios de libertad y de diferencia, la labor pedagógica incorpora metodológicamente actividades asentadas en fábulas y ejemplificaciones diarias sobre la responsabilidad y el respeto hacia los derechos del otro. En las aulas del nivel secundario, resulta pertinente realizar

comparaciones de forma sistemática entre las acciones libres y los marcos normativos, bajo la premisa de que la transgresión a la ley afecta tanto la libertad de los demás como la autonomía que se espera para sí mismo. El principio de libertad garantiza la vigencia de prerrogativas fundamentales como el ejercicio del voto, el acceso a los cargos públicos, la libertad de expresión, el derecho de reunión, la libertad de conciencia y de pensamiento, la seguridad personal y el derecho a la propiedad privada, dimensiones consagradas en el texto de la Constitución Nacional.

Para los sujetos que integran esta estructura teórica, las reglas de juego deben aplicarse de forma equitativa sin favorecer a persona alguna. Si el proceso educativo promueve el desarrollo de un pensamiento crítico, el Estado tiene la obligación de garantizar la vigencia de los dos principios acordados originariamente: las libertades básicas y la justa igualdad de oportunidades. Por su parte, el principio de la diferencia aborda de forma directa las problemáticas sociales y políticas de las democracias actuales. Frente a la existencia inevitable de sectores económicamente favorecidos y grupos vulnerables en el interior de la estructura social, este criterio equilibra las asimetrías al determinar que las desigualdades materiales se justifican únicamente si operan en beneficio de los miembros menos favorecidos de la sociedad y si se resguarda el acceso irrestricto a las funciones públicas.

En este sentido, la teoría establece un sistema de expectativas donde los mayores incentivos u otorgamientos concedidos a los sectores más favorecidos económicamente deben funcionar como un estímulo dinámico para elevar el bienestar y las perspectivas de los grupos que poseen peores condiciones de origen. De esta manera se configura un esquema justo, bajo la hipótesis de que una contracción drástica en las expectativas de los sectores dinámicos produciría un deterioro correlativo en la situación de los menos favorecidos. El debate de esta sección del esquema en el espacio del aula propicia la transición desde la interpretación teórica hacia la praxis política, lo cual suscita la emergencia de concepciones diversas sobre la justicia legal, la igualdad de oportunidades y el

derecho a la educación formal, escenarios donde los estudiantes discuten las responsabilidades ciudadanas frente a la acumulación de privilegios y riqueza.

A partir del principio de diferencia se introduce en la discusión áulica una máxima de la cotidianeidad social que cuestiona la aparente injusticia de que unos pocos posean un acceso restringido a los bienes materiales mientras una minoría acumula excedentes significativos. Bajo esta línea analítica, surge asimismo el tratamiento de los roles institucionales, dimensión de la cual emanan los derechos fundamentales y las responsabilidades civiles que deben cumplir los ciudadanos en el marco del Estado de derecho.

Este enfoque conceptual traslada el debate hacia el examen de los privilegios y el volumen de riqueza que acumulan los individuos cuando aprovechan la ocupación de cargos especiales o posiciones de autoridad en la estructura social. Este tipo de diferenciación socioeconómica se justificará siempre que el esquema general resulte beneficioso para el sujeto menos favorecido que habita en la sociedad, y no mediante la mera maximización del bienestar de una mayoría estadística. De esta forma, la categoría de la justicia se define de modo tal que sea consistente con la eficiencia del sistema, bajo la premisa ineludible de que los principios explicados anteriormente se encuentren absolutamente consolidados y garantizados en la práctica democrática.

Conclusión

La premisa que define a la escuela como el escenario donde se experimentan las tensiones entre la igualdad, la libertad y la justicia supone un examen crítico del diseño curricular derivado de la [Ley de Educación Nacional N° 26.206](#). A través de este marco normativo, el estudiante comprende los principios éticos insertos en la estructura social, en un contexto donde los medios masivos de comunicación reconstruyen de forma constante imágenes y símbolos de lo injusto frente al deber ser. Este contraste conceptual permite la emergencia de debates sobre las condiciones necesarias para la edificación de una sociedad

justa. La enseñanza de los principios de la justicia basada en la propuesta de Rawls promueve que, en la práctica cotidiana de los actores sociales, el estudiante internalice el sentido de la responsabilidad civil de forma diaria. De igual manera, cuando el sujeto ejerce la libertad de elección, se rememora el ideal regulativo que estructura la base de la teoría de la justicia como equidad.

A partir de este andamiaje conceptual y de su transposición en los textos escolares, se muestra la representación de una sociedad regida por principios de justicia estables, una configuración armoniosa que difiere de las dinámicas fácticas de los sistemas escolares. Al respecto, Cullen (1996) advierte que la tradición de la pedagogía crítica se ha desplazado históricamente por las riberas de los enfoques dominantes de la actividad escolar, lo cual incluye tanto el sesgo liberal como las posturas conservadoras que ostentan una hegemonía institucional indiscutida. La propuesta de Rawls exhibe ciertas debilidades metodológicas, aunque para el propio autor estas limitaciones constituyen dimensiones necesarias para la coherencia de su modelo. El filósofo estadounidense prescinde del análisis histórico y del devenir social para establecer un esquema rígido que aspira a perdurar de forma inamovible, bajo la premisa de garantizar a todos los sujetos una serie de beneficios compensadores que neutralicen las desigualdades de origen. En este sentido, la conceptualización sobre la justicia, al omitir la centralidad del conflicto y subrayar un ideal de perfección inmóvil, presenta puntos de contacto con las construcciones utópicas tradicionales inspiradas en la obra de Tomás Moro.

Esta perspectiva parece nutrirse de los momentos iniciales del ascenso burgués, cuando las ciudades nacientes recibían sus fueros e instalaban sus propios modos de administración de justicia. No obstante, esa visión soslaya que dichos fueros constituyeron el producto de una prolongada gestación sociohistórica y que su vigencia no escapó a las disputas de intereses. Por lo tanto, resulta más explicativa y funcional la interpretación que identifica el nacimiento de los sistemas de justicia como uno de los resultados directos de la

lucha por el poder, dinámica donde una minoría hegemónica provista de la fuerza impone su concepción particular de lo justo al resto de la comunidad.

Las transformaciones del capitalismo global a partir de la década de 1990 señalan la retracción del Estado de bienestar, la precarización del empleo, la exacerbación de los índices de pobreza, la especulación financiera internacional y el control militar, económico y político de las grandes potencias sobre las naciones periféricas. Este escenario globalizado se caracteriza por la emergencia de nuevas formas de racismo, la fragmentación del tejido social, el avance de las tecnologías de la información sobre la cultura de masas, y el control mercantil de fuerzas naturales mediante la nanotecnología o la ingeniería genética. En el plano educativo, este proceso deriva en la mercantilización, burocratización y vaciamiento de la enseñanza, dinámicas orientadas a adaptar la institución escolar a los nuevos paradigmas productivos de las corporaciones empresariales. De este modo, el capitalismo global se transforma en un poder totalizante que penetra en los rincones de la vida pública y privada como una realidad naturalizada.

En los términos teóricos de McLaren (1997), el capitalismo global produce una mutación profunda en los dispositivos de subjetivación, identificación y producción de sentidos sociales de pertenencia. El auge del individualismo consumista y la fragmentación comunitaria desdibujan a la clase social en su condición de núcleo subjetivante desde donde constituirse en sujeto de acción política. En el interior de este orden social dominante, la institución escolar asume la defensa de la diversidad a partir de unos diseños curriculares que se transforman en nudos de tensión permanentes, espacios donde el profesor y el estudiante interactúan y configuran nuevas formas de resistencia cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe

Cullen, Carlos. 1996, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires.

- Camps, Victoria (1990) *Virtudes públicas*, premio Espasa de Ensayo 1990, Espasa Calpe, Madrid,
- Cullen, Carlos (1998), “*La educación como mediación normativa*” en Formación Ética y Ciudadana, p.126. Cp. UNSa.
- Cullen, C. (1998). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas.
- Cullen, C. (1996). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. UNAM.
- Educación Cívica y Construcción de Ciudadanía 1º y 2º año CBU de Ed. Aique secundaria
- Freeman, S. (1990). Lecciones sobre la historia de la filosofía política. Paidós
- Kant, I. (1995), *Crítica de la razón práctica*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Kant, I. (1995) *Crítica de la razón práctica*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- MC Laren, P. (1985) *Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza UAM*.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación en la Democracia, Balance y perspectivas. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/educ_y_demo.pdf
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1986), *Justicia como equidad*. Materiales para una teoría de la justicia. Trad. Miguel A. Rodilla, Madrid, Tecnos. Págs. 33-39
- Rawls, John (1990) *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*, Edición de Samuel Freeman, Paidós.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Crítica.
- Moro, T. (1516). *Utopía*.
- Resolución 628/03.
- <http://www.lapampa.edu.ar/normalsantarosa/normativas/resolucion62803completo.pdf>
- <http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/sitio/materiales.html>

ANEXOS

Educación Cívica 1

Planificación de unidades didácticas

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Bloque 1	La libertad y la responsabilidad	
1 La libertad en la acción	La acción moral y la libertad. Límites y condicionamientos de la libertad y responsabilidad. La justificación de las acciones: motivos, fines, medios y resultados. Tipos de responsabilidad. Requisitos de la responsabilidad. Diferencias entre ética y moral.	Actividad 1: Reflexión a partir de la lectura de la fábula "El escorpión y la rana". Actividad 2: Cuestionario para afianzar conceptos sobre el tema de la libertad. Actividad 3: Trabajo grupal de ejemplificación sobre la acción libre. Actividad 4: Análisis de la canción <i>El miedo</i> , del grupo Sancamaleón, que se transcribe en la página 23 del libro.
2 Los valores y las normas	Características y tipos de valores. Los medios de comunicación y los valores. Sentido y función de las normas. Distinción entre normas morales, reglas sociales y normas jurídicas. Relevamiento y detección de costumbres, hábitos, normas, principios y preferencias que orientan las acciones. Noción de <i>conflicto moral</i> .	Actividad 1: Producción escrita a partir del análisis de fotografías que reflejan distintas actitudes. Actividad 2: Escribir ejemplos que confirmen que los valores nacen de la interacción con los demás. Actividad 3: Análisis grupal acerca de los valores que transmiten los distintos medios de comunicación. Actividad 4: Análisis de la canción <i>Blues del traje gris</i> , del grupo Los piojos, que se transcribe en la página 37. Actividad 5: Selección y análisis grupal de letras de canciones tomando en cuenta el concepto subjetivista de los valores. Actividad 6: Cuestionario guía aplicando el concepto objetivista de los valores a la obra de Van Gogh. Actividad 7: Debate grupal acerca de la aplicación de los valores en la convivencia democrática. Actividad 8: Análisis grupal sobre el cumplimiento de las normas a partir de un texto de Luis Moreno Ocampo.
Bloque 2	La igualdad y la diversidad	
3 El individuo, la sociedad y la cultura	Sociedad y cultura. Identidad y diversidad cultural. Semejanzas entre los seres humanos. Concepciones de la igualdad social, prácticas inclusivas y políticas igualitarias. El etnocentrismo y el relativismo. La diversidad y la desigualdad social.	Actividad 1: Entrevistas a personas adultas con el fin de indagar los cambios culturales experimentados. Trabajo grupal. Actividad 2: Análisis de la canción <i>Te guste o no</i> , de Joan Manuel Serrat, que se transcribe en la página 57. Actividad 3: Análisis de los diálogos emitidos por programas de radio y televisión. Argumentación escrita.

© Alique Grupo Editor S. A.



	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Bloque 2	La igualdad y la diversidad	
4 Igualdad, desigualdad y discriminación	La igualdad como postulado normativo. Igualdad en las formulaciones legales y jurídicas. El problema de la discriminación. Los prejuicios. Tipos de discriminación. La discriminación a los jóvenes.	Actividad 1: Análisis del concepto de <i>igualdad</i> a partir de la canción <i>Coche viejo</i> , del grupo Paralamas. Actividad 2: Producción escrita sobre los prejuicios y estereotipos más frecuentes. Actividad 3: Guía para la elaboración de un afiche en contra de los actos de discriminación.
Bloque 3	El Estado de derecho	
5 El Estado, garante y protector de los derechos	Los derechos humanos. Características y tipos de derechos. Derechos individuales y colectivos. Los derechos en la Constitución Nacional. Las garantías constitucionales. Los derechos de los niños.	Actividad 1: Trabajo grupal sobre los derechos humanos y su incumplimiento. Actividad 2: Reflexión a partir de la lectura del preámbulo de la Declaración de los Derechos Humanos en página 170. Actividad 3: Análisis de los derechos que se enumeran en los artículos 14 y 14 bis de la Constitución Nacional. Actividad 4: Debate grupal sobre el contenido de los "Nuevos derechos y garantías" que establece la Constitución Nacional. Actividad 5: Trabajo grupal a partir de la lectura del artículo 17 de la Convención sobre los derechos del niño.
6 La ciudadanía activa en democracia	La democracia. Ciudadanía y diversidad cultural. Políticas de asimilación, multiculturalismo. Ciudadanía activa en defensa de los derechos. Tipos de participación. El desinterés político. La participación juvenil.	Actividad 1: Debate grupal acerca de la democracia representativa. Actividad 2: Cuestionario guía sobre los derechos de los ciudadanos como usuarios de servicios públicos. Actividad 3: Explicar el concepto de <i>ciudadanía</i> y los requisitos para obtenerla. Actividad 4: Conversar en grupo sobre la ciudadanía activa y cómo ejercerla. Actividad 5: Análisis de un artículo periodístico sobre la ciudadanía de los niños y jóvenes. Actividad 6: Reflexión sobre las actitudes de los jóvenes frente a la política a partir del análisis de la canción <i>El rebelde</i> , del grupo La Renga. Actividad 7: Investigación grupal sobre organizaciones que desarrollan tareas solidarias o culturales en la comunidad.



BLOQUE 2.

CAPÍTULO 4:

IGUALDAD, DESIGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN



Guía de lectura

- ¿Cuáles son los derechos *comunes* de las personas?
- ¿Qué son los derechos políticos y los derechos sociales?
- ¿Por qué estos derechos están relacionados?
- ¿En qué consiste el principio de igualdad ante la ley?
- ¿Qué diferencia existe entre la *igualdad de oportunidades* y la *igualdad sustantiva*?
- ¿Por qué se considera que la igualdad es una garantía de condiciones de vida digna?
- ¿Cómo definirías un *acto discriminatorio*?
- ¿Por qué los actos discriminatorios son ilegales?
- ¿En qué consiste la discriminación de género, de generaciones y por rasgos físicos?
- ¿En qué consiste la discriminación por origen nacional, étnico, por tradiciones culturales, creencias, estilos de vida y por la condición social?
- ¿En qué consisten la xenofobia y el racismo?
- ¿Qué significa *naturalizar* la discriminación?
- ¿En qué consiste la discriminación institucional?
- ¿Qué son los prejuicios y los estereotipos?
- ¿Qué es el *derecho de admisión*? ¿Por qué es discriminatorio?
- ¿De qué modo puede discriminar la escuela?

Para profundizar en la temática del capítulo

Propuestas de trabajo

- » Investigar qué es la *judicialización* y la *criminalización de los conflictos sociales y sindicales*.
- » Averiguar qué significa *estigmatizar*. Ejemplificar.
- » Indagar cuáles son los partidos políticos de la Argentina que se definen como *de derecha*.

4. Diseño, desarrollo y evaluación curricular.

El currículum en la dimensión didáctica

Conceptos, sujetos y perspectivas teóricas

El examen de los procesos curriculares demanda un análisis minucioso de las corrientes epistemológicas que modelan la labor didáctica en las instituciones escolares. Al respecto, el pedagogo estadounidense Eisner (1998) postula en sus investigaciones sobre la cognición y el currículum que, para ciertos sectores de la planificación educativa, la consideración de las variables del entorno social se interpreta como un procedimiento carente de eficacia. Una orientación de carácter técnico y procedimental en cualquier tarea pedagógica persigue el establecimiento de metodologías universales, diseñadas de modo tal que se abstraigan de las idiosincrasias particulares o de los contextos individuales de los sujetos.

Bajo esta matriz de pensamiento tecnocrático, la planificación educativa se orienta de forma exclusiva hacia la obtención de un método óptimo de enseñanza. Dicha aspiración no resulta ajena a una concepción tradicional de la ciencia, la cual busca el descubrimiento de leyes universales aptas para regular y predecir los fenómenos de estudio. Para este enfoque de la gestión escolar, los valores de la eficacia técnica y la eficiencia administrativa se instituyen como el dechado máximo de las virtudes institucionales, lo cual posterga la relevancia de los procesos humanos y las especificidades sociohistóricas de cada comunidad escolar.

En este sentido, la matriz tecnocrática defiende la uniformidad metodológica como una supuesta garantía de equidad, bajo la premisa errónea de que ambos fenómenos constituyen categorías equivalentes. Sobre estos pilares conceptuales se diseñaron las reformas educativas de la década de 1990 en diversos países de la región, entre los cuales se incluye a la República Argentina. Como es de

suponer, la reestructuración escolar llevada adelante desde dichos presupuestos teóricos no brindó una solución efectiva a las problemáticas estructurales de los establecimientos y, por el contrario, bloqueó muchos de los proyectos innovadores que se desarrollaban en el interior de las aulas.

La noción de que la totalidad de las escuelas debe adoptar un currículum común y someterse a exámenes estandarizados exhibe un indudable atractivo lógico, en especial cuando se planifica la regulación de un conjunto de instituciones en el marco de un Estado nacional o regional. Ello obedece a que el acto de detenerse en las asimetrías de los contextos, los valores locales y las trayectorias históricas complejiza de forma notable las tareas de control de la administración central o de los ministerios de educación. Sin embargo, la atención minuciosa al entorno social se vuelve cada vez más indispensable para alcanzar un desarrollo ordenado de la enseñanza que resulte, a la vez, eficaz y productivo en términos pedagógicos.

De este modo, al abordar el concepto de currículum en el sistema educativo resulta necesario vislumbrar tanto sus componentes estructurales como sus aspectos formales. En este marco analítico, las disposiciones oficiales, los estatutos docentes, las reglamentaciones vigentes, los planes de estudio y los modelos de organización institucional constituyen las dimensiones procesuales y prácticas fundamentales para comprender la constitución y el devenir histórico de la institución escolar. Las esferas que abarcan variables de relevancia en el interior del currículum son múltiples, espacio donde sobresale la dimensión social. Esta última se concreta a través de los programas socioeducativos que se despliegan en el territorio escolar y que ocupan diversos márgenes temporales, ya sea en el turno regular, en el contraturno o durante los días no laborables para el personal docente. Exponentes de esta dinámica lo constituyen el acompañamiento de parejas pedagógicas en las aulas, las clases de apoyo escolar, los Planes de Mejora Institucional, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y el programa Conectar Igualdad.

Otra dimensión significativa del currículum se localiza en la institucionalidad, categoría que alude al nivel, modalidad o tipo de educación, la población destinataria de la oferta, la distribución de las franjas horarias, la asignación de los espacios físicos, la organización de los contenidos curriculares, las redes de comunicación interna, la dinámica relacional entre los sectores y la jerarquía escolar propiamente dicha. Esta dimensión técnico-institucional se articula con la dimensión áulica, concebida como el espacio de encuentro directo entre el profesor y el alumno, ámbito donde se desarrolla y adquiere concreción fáctica la propuesta curricular compartida.

Junto a estos indicadores, la didáctica subyace como un componente analítico de vital importancia en el currículum. A través de la práctica cotidiana en el aula, la didáctica se ocupa de la comunicación estratégica de los saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se configura así un sistema didáctico donde interactúan de forma permanente los sujetos que aprenden, los agentes que enseñan y los contenidos que son objeto de transmisión y asimilación. Por lo tanto, la relación sistemática que se establece entre los saberes con los sujetos y los contenidos resulta determinante en el plano didáctico. Este fenómeno acontece cuando el docente promueve y adopta una posición teórica y metodológica en sus relaciones con el estudiante y con el objeto de conocimiento. En este proceso, el educador propone y capitaliza actividades mediante las cuales el alumno organiza sus experiencias y construye sus propios saberes. De esta manera, la didáctica constituye un campo teórico de estudio e investigación que, a través de la estructuración adecuada de los elementos del currículum, otorga sentido científico a la práctica de la enseñanza.

A partir de estas premisas, se expone un debate reflexivo sobre la importancia del currículum desde la articulación entre la teoría y la praxis, con el propósito de trazar líneas de discusión sobre las buenas prácticas escolares. De acuerdo con las formulaciones de Camilloni (1996), el campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los propios especialistas de la materia, pero

constituye un ámbito de difícil reconocimiento por parte de otras disciplinas científicas. En este sentido, la didáctica representa un territorio cuyos límites epistemológicos no resultan del todo claros, motivo por el cual con frecuencia se la omite dentro de las ciencias de la cognición. Esta situación, en consonancia con la tradición académica europea, explica la controversia histórica acerca de la existencia de la didáctica en calidad de teoría general de la enseñanza, así como su recurrente confusión con la psicología educacional en el marco de la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo veinte. La hipótesis que sugiere su reemplazo definitivo por otros objetos de conocimiento, en particular por el campo del currículum, obligaría a emprender una reconstrucción profunda de las fronteras de esta disciplina, la cual parecía gozar de una mejor delimitación epistemológica en el siglo diecisiete que en la etapa contemporánea.

Frente a este dilema, Schwab (1973) señala la importancia de abordar el currículum a partir de un planteo teórico inicial que luego se vuelque hacia la práctica, estrategia indispensable para evitar crisis conceptuales recurrentes. El autor propone una aproximación directa hacia la praxis mediante el empleo de teorías adecuadas que permitan evaluar de forma sistemática los aciertos y los desaciertos de la gestión escolar. Debido a que los modelos abstractos no poseen la capacidad de comprender la totalidad de las acciones requeridas para movilizar el currículum en el territorio, las teorías derivadas de las ciencias sociales puras resultaron de difícil aplicación para el campo curricular, escenario donde coexisten enfoques diversos y en permanente competencia por la imposición de sus respectivas visiones del mundo.

Para superar las crisis y los fracasos derivados de los excesos teóricos, Schwab postula el desarrollo de las denominadas artes prácticas, enfoque que implica que las instituciones y las dinámicas existentes deben experimentar procesos de transformación por partes, y no mediante estrategias de desmantelamiento o reemplazo absoluto de las estructuras. La práctica curricular comienza a partir de la identificación precisa de los problemas y las dificultades concretas del aula, y no desde aspiraciones ideales impuestas desde fuera del

campo pedagógico. Esta perspectiva demanda un compromiso ético con el método de la deliberación práctica, una forma de pensamiento crítico que considera problemáticos tanto los medios e instrumentos utilizados como los fines últimos de la educación. Bajo este modelo, los profesores se consolidan como los actores fundamentales del sistema, en tanto conciben la educación como una tarea práctica que expresa valores humanos y una visión política sobre la relación indisoluble entre la institución escolar y la sociedad. Por consiguiente, se vuelve necesario proyectar soluciones alternativas y situadas frente a los problemas curriculares que se descubren en la cotidianeidad de las escuelas secundarias.

Una perspectiva teórica diferente se localiza en la propuesta de Tyler (1974), quien señala cuatro cuestiones fundamentales que deben ser reconocidas al momento de desarrollar un plan de enseñanza. La primera de ellas refiere a qué objetivos educativos trata de alcanzar la institución escolar. Para ello, el autor propone definirlos de forma clara, en términos de contenidos y de aspectos conductuales, una premisa que con posterioridad Bloom retomará a través del diseño de sus taxonomías clásicas, herramientas que moldearon la formación de los cuerpos docentes. Al respecto, Díaz Barriga (1974) señala que la formulación de objetivos de aprendizaje surge en el seno del debate pedagógico estadounidense y constituye una expresión directa de la aplicación de los principios de la administración científica del trabajo al ámbito de la escuela, una tendencia que adquirió consistencia hacia la década de mil novecientos cincuenta con la elaboración de las citadas taxonomías.

La segunda cuestión tratada por Tyler (1974) alude a la selección de las experiencias educativas aptas para el logro de dichos objetivos, para lo cual establece cinco principios generales. En primer término, en relación con un objetivo determinado, el alumno debe disponer de experiencias que le brinden la oportunidad fáctica de practicar el tipo de conducta implícita en esa meta. En segundo término, las experiencias deben reportar satisfacción al ejecutar el comportamiento que se espera consolidar. En tercer lugar, las reacciones esperadas deben situarse al alcance de las capacidades de los estudiantes. En

cuarto término, la teoría asume que existen variadas experiencias concretas válidas para alcanzar un mismo objetivo y, en quinto lugar, se postula que una misma experiencia posee la capacidad de generar resultados diversos en los sujetos.

La tercera cuestión abordada por el autor se concentra en el modo en que estas experiencias pueden organizarse de forma efectiva a partir de tres criterios normativos: la continuidad, la secuencia acumulativa y la integración de los saberes. Este proceso exige la definición previa de los elementos objeto de organización, tales como conceptos, valores y destrezas, así como la descripción de principios de ordenamiento y de estructuras organizativas concretas, expresadas en lecciones, temas o unidades didácticas. Este aporte técnico detalla las etapas indispensables para planificar una unidad de organización, la cual comprende un esquema general, principios de nivel, el desarrollo de planes flexibles y el empleo de estrategias de planificación compartidas entre el alumno y el profesor en relación con las actividades del aula.

Finalmente, la cuarta cuestión analiza cómo determinar si se alcanzaron los objetivos propuestos, una dimensión que remite de forma directa a la evaluación en tanto conjunto de nociones y procedimientos de control. Si bien Tyler hace referencia al estudio de la vida social contemporánea, a la filosofía de la educación y al espíritu liberal y progresivo de la teoría educativa de la primera parte del siglo veinte, su modelo no precisa con claridad qué se considera una filosofía de la educación, como tampoco si los diseñadores curriculares poseen la capacidad real de identificar los aspectos de la vida social que deben ser estudiados para erigir las bases de los objetivos institucionales.

En el marco de este análisis, se introduce en el debate una corriente crítica en el campo de la didáctica que Barco (1996) deconstruye a partir del pensamiento de Tyler (1974). Esta lectura demuestra la necesidad de que la didáctica no se presente como el territorio de las certezas absolutas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas concretas. Por lo tanto, la disciplina debe poner en tensión sus propios marcos conceptuales

frente a las realidades del aula, un ejercicio epistémico que contribuye al desarrollo de la actividad creadora de los docentes y a la delimitación del objeto de estudio de la didáctica general.

Para el modelo tyleriano, el currículum se concebía al margen de la labor cotidiana de los docentes, puesto que el autor facilita una guía técnica sobre cómo construir un diseño curricular bajo las limitaciones de un sistema educativo cuya estructura macro ya se encuentra preestablecida por el Estado. De este modo, su obra demuestra una mayor vinculación con los aspectos procedimentales sobre cómo construir el currículum, en detrimento del examen crítico acerca del porqué y el para quién de la educación.

Al aceptar la relación entre educación y sociedad, Tyler (1974) coincide con las teorías tradicionales del currículum al proponer que su elaboración debe asentarse sobre bases filosóficas, sociológicas y psicológicas. Sin embargo, su enfoque enfatiza una perspectiva técnica subordinada a la teoría psicológica conductista, una visión que constituyó un producto genuino de su época. Bajo esta matriz de pensamiento, la responsabilidad del diseño quedaba confinada a un grupo de tecnólogos dependientes de los científicos puros de la psicología, lo cual convertía a los profesores en meros operarios técnicos encargados de ejecutar las directrices de los expertos.

Frente a esta lógica, Phillips (1981) señala de manera crítica que el razonamiento tyleriano resulta caduco, debido a que las formas contemporáneas de conceptualizar la escuela no hacen justicia a la complejidad ni a la dignidad de la condición humana. Este investigador advierte que el control del currículum ha quedado en manos de tecnólogos, elaboradores de pruebas estandarizadas, editores de libros de texto y administradores escolares, lo cual provoca que las escuelas pierdan de vista los valores y las metas de corte humanístico, en un escenario donde los especialistas curriculares tienen poco que ofrecer a los profesores que les sirva de ayuda directa para la labor en el aula.

Para Phillips, estos modelos tecnocráticos dañan a las poblaciones estudiantiles, con una mayor incidencia sobre la infancia y las minorías expuestas a condiciones de pobreza y opresión. De esta manera, se asume la situación de crisis que afecta al campo del currículum, un fenómeno que se manifiesta a través de diversas modalidades tanto en los países industrializados como en las naciones dependientes, y cuya comprensión exige un abordaje desde una dimensión estrictamente sociopolítica.

Para finalizar este debate conceptual sobre el currículum en su dimensión didáctica, De Alba (1995) reflexiona sobre los vínculos entre el diseño curricular, la modernidad y la posmodernidad. Esta perspectiva modifica la ubicación epistemológica del investigador y confronta la construcción discursiva que encerró al currículum en los enfoques instrumentales de los últimos años. Este abordaje pone en crisis tanto las visiones restrictivas del currículum como la reducción del mismo al mero plan de estudios, y propone un análisis que recupere la relación indisoluble entre el diseño escolar y la estructura de la sociedad.

Por consiguiente, el currículum se instituye como un campo problemático que posee la facultad de analizar, recortar, reprimir o habilitar saberes bajo distintas miradas de poder. Desde este posicionamiento crítico, el interés principal del análisis curricular se localiza en las articulaciones y en las relaciones discursivas, antes que en los contenidos fijos de los que parten las teorías clásicas. Para De Alba (1995), los contenidos conceptuales surgen como una consecuencia directa de la articulación discursiva que se produce en el proceso de determinación curricular. No existen contenidos previos o externos al proceso de producción del currículum, debido a que el propio diseño modifica y reconfigura los discursos disciplinares de origen. A través de este giro teórico, la pedagogía recupera la autonomía intelectual necesaria para manifestar su propia lógica científica frente a los desafíos escolares del siglo veintiuno.

De Alba (1995) despliega su análisis a través del prisma del currículum universitario, bajo la premisa de que en este trayecto se moldean las nuevas generaciones que se incorporarán a la estructura social y al mercado de trabajo en

contextos de crisis orgánica. La autora examina el discurso curricular mediante la delimitación de dos vertientes principales: un abordaje crítico y un enfoque de carácter eminentemente técnico. En la dimensión crítica, su marco teórico hace referencia al diseño de los objetivos institucionales y a la vinculación directa que estos mantienen con los sistemas de evaluación y de acreditación académica.

A partir de este posicionamiento, la investigadora propone sustituir las lógicas tradicionales por el trabajo en base a estructuras conceptuales, al tiempo que subraya el papel protagónico del docente y recupera categorías analíticas esenciales como el currículum oculto. Esta mirada propicia una diferenciación clara entre el currículum formal y el currículum vivido, lo cual permite reconocer al diseño escolar en su condición de práctica social compleja. Asimismo, esta perspectiva aborda la relación indisoluble entre el diseño curricular y los trayectos de formación docente, bajo la advertencia de que la imposibilidad de desarrollar plenamente un diseño de forma lineal constituye un rasgo intrínseco del campo pedagógico.

Respecto de la dimensión técnica, De Alba (1995) observa un énfasis desmedido en el análisis de los contenidos conceptuales, así como una rígida distinción burocrática entre la planificación del campo educativo general y el espacio curricular específico, dimensiones que se articulan de forma estrecha con los mecanismos de evaluación. En esta misma línea operativa, el enfoque tecnicista otorga una importancia capital a la evaluación de programas y concibe la problemática del currículum como una mera tarea de readecuación instrumental frente a los nuevos fines dictados por el mercado. Bajo esta lógica, el currículum se reduce a un camino prefijado para el logro ciego de las metas establecidas en las planificaciones oficiales.

Si bien en estos modelos la participación de los agentes se enuncia como un requisito indispensable y las nociones de innovación y cambio adquieren un carácter fundamental, el porqué y el para quién de las transformaciones se mantienen ocultos de forma deliberada. De este modo, las grandes ausencias de la matriz técnica se localizan en la omisión de la discusión teórica de fondo y en la

desnaturalización del carácter político y social que posee toda propuesta curricular.

A pesar de que los sistemas educativos aún arrastran vicios históricos referidos a la centralización de la elaboración y evaluación curricular en un número reducido de manos, la realidad contemporánea constata la multiplicación de espacios institucionales donde equipos de académicos y especialistas abordan estas materias desde miradas complejas. En el escenario particular de México, De Alba (1995) asegura que la crisis del campo curricular afecta de manera simultánea tanto al discurso tecnologicista como a la vertiente crítica. Esta parálisis epistemológica obedece a la ausencia de un análisis riguroso sobre el problema formativo propiamente dicho; es decir, se evidencia una falta de consideración respecto de la incidencia real que poseen los espacios de formación sobre el andamiaje curricular, así como un abandono de la discusión teórico-epistemológica que sustenta la disciplina.

Por otra parte, la hegemonía de la tendencia tecnologicista favoreció históricamente la ausencia de estudios particulares que permitieran desentrañar la complejidad intrínseca de los diferentes planes de estudio. Asimismo, esta corriente bloqueó la reflexión y la elaboración sistemática en torno a la dimensión metodológica analizada desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Frente a estas limitaciones, De Alba (1995) enfatiza la necesidad imperiosa de promover la constitución de equipos de trabajo consolidados en el interior de las instituciones educativas. Esta estrategia metodológica facilita la incorporación de aportes centrales de las ciencias de la educación, entre los que se destaca la asimilación crítica del impacto que ejercen las teorías curriculares europeas y norteamericanas en los modelos locales. De igual forma, este enfoque promueve la integración del pensamiento pedagógico latinoamericano y recupera las categorías de teóricos críticos fundamentales como Giroux, Apple y McLaren, cuyas investigaciones unifican de forma rigurosa el análisis de las problemáticas culturales, sociales, políticas e ideológicas que atraviesan los sistemas escolares.

Las perspectivas vertidas en torno a la dimensión didáctica del currículum hallan una notable correspondencia en la obra de Lucarelli (2009), quien, a semejanza de los planteamientos de De Alba (1995), examina el discurso del currículum universitario a través de abordajes diferenciados entre lo crítico y lo técnico. Su propuesta defiende una enseñanza fundamentada en una concepción dialéctica de la teoría con la práctica, donde la explicitación rigurosa de los fundamentos epistemológicos se constituye en uno de los ejes vertebradores de dicha articulación. Desde esta posición, el espacio de la cátedra universitaria reconoce la influencia determinante de factores externos, tales como el contexto sociopolítico, sobre la enseñanza y sobre la práctica concreta del diseño profesional. El reconocimiento de la incidencia del entorno sobre la situación de enseñanza y aprendizaje adquiere concreción fáctica a través de la identificación precisa del rol de los distintos actores, las particularidades del medio social y las características del contenido seleccionado.

En lo que respecta a la complejidad de los contenidos de la enseñanza superior, la propuesta de Lucarelli (2009) incluye el desarrollo de la dimensión afectiva junto con la adquisición de competencias cognitivas, habilidades técnicas y destrezas operativas, bajo la premisa de que los componentes emocionales producen un impacto directo sobre la configuración de las actitudes profesionales. El despliegue de las actividades docentes se asienta sobre la base de un concepto dinámico y complejo del aprendizaje. Bajo esta matriz, los profesores se definen como orientadores del proceso y como figuras de contención para los estudiantes, cuya labor didáctica consiste en fijar pautas institucionales claras al tiempo que se habilita un espacio de autonomía para el hacer autónomo de los alumnos. La relevancia de la práctica profesional en el interior del currículum universitario se evidencia de forma directa en el estilo de enseñanza que desarrolla el equipo de cátedra, caracterizado por ser un modelo abierto, dialéctico y facilitador de la creatividad y de la construcción social del conocimiento.

En este marco analítico, Lucarelli (2009) plantea una distinción teórica de gran valor: la innovación conceptualizada desde la perspectiva tecnicista en

calidad de objeto frente a la innovación entendida desde la perspectiva crítica en carácter de ruptura y práctica emancipadora. Mientras que el enfoque crítico reconoce a las prácticas pedagógicas dentro de la historia material de los sujetos, los grupos y las instituciones bajo un encuadre estrictamente histórico y situacional, la matriz tecnocrática percibe la innovación de forma restringida. Para el tecnicismo, el cambio se reduce a una modificación parcial o a una sustitución específica de los componentes técnicos de la situación de enseñanza y aprendizaje, tales como la reformulación formal de objetivos, la adopción de nuevas metodologías de transmisión, la alteración de los recursos didácticos o el reemplazo de los formatos de programación y evaluación.

Por el contrario, la organización de la cátedra orientada bajo la dialéctica crítica entre teoría y práctica se direcciona hacia la construcción de un sólido entramado conceptual. Esta lógica distingue e integra la incorporación de los saberes más técnicos que involucra la práctica profesional en su fase de entrenamiento inicial, tal como queda definido en la propuesta de organización curricular de la asignatura. La utilización estratégica de situaciones problemáticas funciona como un dispositivo de enseñanza fundamental que coloca al alumno en circunstancias figuradas de desarrollo profesional.

En estos escenarios de simulación, el estudiante debe desplegar su capacidad creativa a partir de una actuación asentada en el supuesto de desempeñarse como un diseñador real en el ejercicio de su disciplina. De este modo, el sujeto se posiciona de forma temprana como un profesional del diseño, lo cual favorece un vínculo dinámico con la dialéctica entre la teoría y la práctica, los conocimientos científicos, los procedimientos técnicos y las actitudes éticas que hacen a la práctica profesional. Esta estrategia didáctica estimula el aprendizaje para la toma de decisiones complejas, la elección racional de los cursos de acción más adecuados frente a cada problema y la evaluación crítica de los procedimientos ejecutados. Los componentes de esta situación didáctica posicionan a la propuesta pedagógica en calidad de una expresión fundamentada, rigurosa y crítica de la didáctica general.

A modo de conclusión final

El recorrido epistemológico desplegado a lo largo de este trabajo permite concluir que el campo del diseño, desarrollo y evaluación curricular se instituye como un territorio en permanente disputa política, ideológica y pedagógica. La confrontación entre la matriz tecnicista de corte instrumental —sostenida históricamente por las reformas de mercado y los modelos basados en la eficiencia conductual— y las corrientes de la didáctica crítica pone de manifiesto que el currículum nunca constituye un dispositivo neutro. Por el contrario, la planificación escolar y universitaria opera como una práctica social regulatoria que posee la facultad de reproducir las asimetrías del orden social dominante o, en un sentido emancipatorio, de habilitar espacios para la construcción autónoma del conocimiento y la resistencia cultural.

La deconstrucción de los modelos tradicionales propiciada por las perspectivas críticas demuestra que la pretensión de alcanzar métodos universales y evaluaciones estandarizadas desatiende las variables contextuales y las realidades singulares de las escuelas. Tanto en el escenario de la educación secundaria obligatoria como en el plano de los trayectos de nivel superior, la atención al entorno sociohistórico se define como una condición indispensable para dotar de sentido ético y social a la práctica de la enseñanza. De este modo, la didáctica general recupera su autonomía científica al distanciarse de las certezas absolutas del tecnicismo y al asumirse como una disciplina reflexiva, cuya articulación dialéctica entre la teoría y la praxis dota a los cuerpos docentes de herramientas para la deliberación y el pensamiento crítico.

En última instancia, el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática de los sistemas escolares depende de la capacidad del Estado y de las comunidades científicas para democratizar el manejo de la información y para dotar de recursos genuinos a las instituciones. La articulación de los diseños curriculares contemporáneos en nudos de tensión permanentes exige que la escuela no sea reducida a un mero engranaje burocrático adaptado a las demandas del mercado corporativo. Frente al avance del capitalismo globalizador, la defensa de la

escuela pública, la promoción de la equidad en el reparto de los recursos federales y la implementación de programas inclusivos de terminalidad obligatoria constituyen las vías fundamentales para restituir el rol igualador del sistema educativo. El porvenir de las nuevas generaciones requiere, por consiguiente, de una política educativa sustentada en esferas de justicia real, donde la interacción cotidiana entre profesores y estudiantes configure un espacio público democrático orientado hacia la emancipación social y la transformación colectiva del porvenir nacional.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Camilloni, Alicia (2005): *“Notas sobre la historia de la teoría curricular”* OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Camilloni, A., (1988) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Cuban, Larry. (1992). *“Curriculum Stability and Change”* en Handbook of Research on Curriculum, Ed.
- Philip Jackson. El curriculum y sus descontentos, New York, Macmillan, Cap 8.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997) *“Didáctica y Currículo”*, Convergencias en los programas de estudio, Ed. Paidós. Buenos. Ares. Nueva edición corregida y ordenada.
- De Alba, A. (1995). *Currículum, postmodernidad y educación*. Plaza y Valdés Editores.
- De Alba, A. (1995). *“Currículum: crisis, mito y perspectiva”*. México. UNAM.
- Eisner, Eliot (2007) *“Cognición y currículum”*. Buenos. Aires. Amorrortu editores
- Lucarelli, Elisa; *“Teoría y práctica en la universidad, la innovación en las aulas”*; Miño y Dávila; Buenos Aires; 2009, Capítulo V.
- Lucarelli, E. (2009). *La didáctica universitaria: Un espacio para la innovación y la investigación*. Miño y Dávila Editores.
- Schwab, J. (1973). Un enfoque práctico para la planificación del currículum. *El Ateneo*.
- Tyler, R., (1974). *“Principios básicos del currículum”*. Buenos Aires. Troquel.

Sociología y Antropología

1. Un análisis sobre la Solidaridad nacional

Posicionamientos según Durkheim y Tiryakian²

1. La solidaridad nacional

El examen conceptual de la solidaridad nacional exige una aproximación teórica desde las matrices fundacionales de la sociología, campo donde las reflexiones del pensador francés Émile Durkheim adquieren una centralidad indiscutible. Para Durkheim (1987), la solidaridad no constituye un mero sentimiento ético de carácter individual, sino un hecho social medible que define la naturaleza de los lazos sociales y asegura la cohesión en el interior de un territorio. En sus investigaciones acerca de la división del trabajo social, el autor distingue dos modalidades históricas de este fenómeno: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica. La primera de ellas caracteriza a las sociedades tradicionales o preindustriales, estructuras donde la cohesión se asienta sobre una base de homogeneidad social, una fuerte conciencia colectiva y una escasa diferenciación entre las funciones de los individuos. En estos entornos, la solidaridad nacional se preserva a través de la uniformidad de valores, creencias comunes y la aplicación de un derecho represivo que sanciona con severidad cualquier desviación respecto del orden establecido.

Por el contrario, el advenimiento de la modernidad y la consecuente complejización de las estructuras productivas propician la transición hacia la solidaridad orgánica, propia de las sociedades industriales avanzadas. Bajo este nuevo modelo, la cohesión social ya no depende de la similitud entre los miembros de la comunidad, sino de la interdependencia funcional surgida a partir de una

² En: Tiryakian, Edward, "Durkheim, Solidarity and September 11", en Alexander, J. y Smith, P., *The Cambridge Companion to Durkheim*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, 305-321

acentuada división del trabajo especializado. Los individuos se necesitan de forma mutua para asegurar la supervivencia del cuerpo social, dinámica que transforma al Estado en un agente coordinador y promueve la vigencia de un derecho de carácter restitutivo. La solidaridad nacional en la modernidad se instituye, por tanto, como un delicado equilibrio entre la autonomía individual y la necesidad de una regulación moral superior capaz de mitigar los riesgos de la anomia, categoría que describe la ausencia o el debilitamiento de las normas sociales comunes en períodos de transición económica.

Esta línea de análisis clásico halla una continuidad y una relectura conceptual de gran relevancia en las aportaciones contemporáneas de Edward Tiryakian. Este sociólogo estadounidense retoma los postulados de la escuela francesa para examinar los procesos de integración nacional y el resurgimiento de las identidades colectivas frente a los desafíos de la globalización. Tiryakian (1995) postula que la solidaridad nacional no puede interpretarse de forma exclusiva a través de variables económicas o lazos puramente funcionales, sino que demanda la consideración de una dimensión existencial y simbólica fundamental. Desde su enfoque, la cohesión de una sociedad nacional se nutre de un núcleo espiritual o una fe cívica compartida, componentes que otorgan sentido de pertenencia y orientan la acción de los sujetos en momentos de crisis civilizatoria.

El autor advierte que las sociedades contemporáneas experimentan tensiones profundas entre las fuerzas de la homogeneización global y las demandas locales de reconocimiento cultural. Ante este escenario de fragmentación, la solidaridad nacional se instituye como un campo problemático donde coexisten el lazo orgánico de la interdependencia laboral con la persistencia de formas de solidaridad mecánica, expresadas en los nacionalismos modernos y en la búsqueda de valores comunitarios tradicionales. Para Tiryakian, la eficacia de las políticas públicas y la estabilidad de las instituciones democráticas se encuentran subordinadas a la capacidad de los Estados para actualizar este pacto de solidaridad moral, lo cual demuestra que el mantenimiento del lazo nacional

constituye un proceso dinámico de recreación de sentidos y no un estado inmutable de la estructura social.

Para iniciar este análisis, se expondrán las concepciones formuladas por Durkheim a partir del estudio de los vínculos entre el individuo y la sociedad, eje que constituye la piedra angular de su teorización. En esta relación existe una supremacía de la sociedad frente al sujeto, derivada del poder moral que posee el cuerpo colectivo. En este sentido, la sociedad demuestra la capacidad de imponer límites a las necesidades humanas y de desarrollar una función reguladora de la vida común. Por lo tanto, toda organización colectiva se instituye como una sociedad moral, cualidad de la cual se deriva su potencia reguladora y cohesionadora.

El eje explicativo de la perspectiva durkheimiana se localiza en la problemática de la solidaridad social como sinónimo de cohesión. En consecuencia, la vida comunitaria surge de una doble fuente: la semejanza de las conciencias y la división del trabajo social. Esta existencia común, que representa una dinámica colectiva y regulada, depende de forma simultánea de la similitud de los valores y de la solidaridad que emana de la cooperación recíproca. Para Durkheim, los individuos poseen dos tipos de conciencia.

Por un lado, se identifica una conciencia individual que contiene solamente los estados personales de cada cual y que representa la personalidad singular de cada sujeto. Por otro lado, existe una conciencia colectiva que encarna el tipo común y se expresa a través de las creencias y los sentimientos compartidos por la totalidad de los miembros del grupo. De esta última resulta la cohesión social sustentada en la semejanza, una modalidad de lazo típica de las sociedades homogéneas y poco desarrolladas donde la división del trabajo es aún incipiente, lo cual define a la solidaridad mecánica o inorgánica.

El análisis de Tiryakian (2005) representa un caso de renovación de la solidaridad mecánica bajo la forma de solidaridad nacional, una dimensión que Durkheim percibió a través del comportamiento de sus conciudadanos y que no

había sido examinada de forma exhaustiva en su obra sobre la división del trabajo social. Por esta razón, el sociólogo francés reflexionó sobre el denominado caso Dreyfus, acontecimiento que sacudió a Francia y que señaló diversas líneas problemáticas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, una trayectoria de movilización moral que tuvo una continuidad en las actividades desplegadas por Jaurès en 1914, las cuales marcaron un nuevo estilo para la solidaridad política.

En una línea histórica posterior, el atentado contra las Torres Gemelas del once de septiembre no solo activó una solidaridad de carácter nacional, sino que configuró lazos internacionales e incluso universales, debido a que las fracciones políticas, las divisiones ideológicas y las concepciones religiosas se encontraron en la oración a través de distintos ritos y lenguajes comunes. Esta solidaridad mecánica renovada se llevó a cabo en gran medida dentro de un marco religioso latente, cuyas bases teóricas subyacen en la obra de Durkheim (1912) referida a las formas elementales de la vida religiosa. En dicho texto se debaten las creencias y los rituales que reafirman el carácter sagrado de la colectividad, un componente simbólico que se reflejó en los discursos presidenciales de la época, los cuales recurrieron a imágenes religiosas y a la invocación de una cruzada contra las organizaciones terroristas.

Los ataques contra el World Trade Center y el Pentágono constituyeron una agresión directa contra el pueblo estadounidense, un delito violento que propició que todos los sectores sociales tomaran conciencia de los elementos culturales que compartían en su condición de ciudadanos. De este modo, la bandera de los Estados Unidos se transformó en un símbolo renovado de la identidad colectiva, exhibido en templos, en las solapas de las vestimentas y en los vehículos, al tiempo que la promesa de lealtad hacia el emblema patrio —que había sido objeto de impugnación por parte de algunas organizaciones civiles— reingresó con fuerza en la esfera pública nacional.

Para dar significación a las tesis de Tiryakian (2005), y en continuidad con la caracterización de los tipos de lazo social, se destaca que la especialización en la división del trabajo avanza y se acentúa a medida que las sociedades se

complejizan. Con este proceso aumenta la autonomía de las personas y se profundiza su individualización. El incremento de la división del trabajo opera en el sentido de la individualización, pero de forma simultánea torna a los sujetos más dependientes entre sí. Esta dinámica los convierte en cooperadores necesarios que, más allá de sus diferencias individuales, se necesitan de manera recíproca para la supervivencia cotidiana. Durkheim denomina a este tipo de cohesión solidaridad orgánica, debido a su analogía con el comportamiento de los órganos en los animales superiores, donde cada componente posee cierta autonomía operativa, pero la vida reside de forma exclusiva en la unidad del organismo integrado.

El fundamento por el cual la solidaridad mecánica pura se distancia de las dinámicas complejas obedece a que este lazo es propio de sociedades sin una organización política estructurada. Se trata de la cohesión social que procede de un estado de conciencia común semejante en todos los miembros, rasgo típico de las comunidades simples donde existe una limitada división del trabajo y los individuos resultan intercambiables entre sí. En estas estructuras, la totalidad de las funciones depende de la comunidad y todos comparten una conciencia colectiva que garantiza la supervivencia, bajo la regla de que a mayor individualidad, menor es la vigencia de la solidaridad mecánica.

Frente a este fenómeno, cuanto más débil resulta la solidaridad o más floja se presenta la trama social, mayor es la facilidad para que dispositivos extranjeros se incorporen en el interior de las sociedades. Al retomar el análisis de Tiryakian (2005), las distintas sociedades del mundo reaccionaron ante la caída de las Torres Gemelas debido al impacto de este evento sobre la representación social del poder económico global. A diferencia de la variante mecánica, la solidaridad orgánica se asocia a sociedades dotadas de organización política, donde los individuos gozan de mayor libertad para creer y actuar según su propio criterio.

En estos entornos existe una mayor individualización que tiende a restringir los estados comunes de conciencia, pero que refuerza la dependencia mutua entre unos ciudadanos que, debido a sus diferencias específicas, necesitan

cooperar de forma constante para la satisfacción de sus necesidades básicas. Por lo tanto, se constata que a menor individualidad, menor es la fuerza de la solidaridad orgánica.

De manera general, la solidaridad mecánica liga a los hombres con menor intensidad que la solidaridad orgánica y experimenta un proceso de relajamiento progresivo a medida que avanza la evolución social. Sin embargo, la fuerza de los lazos sociales que poseen este origen varía en función de condiciones específicas. Por un lado, cuanto más definidas se presentan las prácticas y las creencias colectivas, menor es el espacio que se concede a las divergencias individuales, puesto que operan como moldes uniformes en los cuales los sujetos introducen sus ideas y acciones, lo cual viabiliza un consenso perfecto. Por otro lado, la dinámica opera a la inversa: cuanto más generales e indeterminadas resultan las reglas de la conducta social y las estructuras del pensamiento, mayor es la necesidad de que intervenga la reflexión individual para la aplicación adaptada de las normas a los casos particulares de la vida comunitaria.

El caso del once de septiembre se dirige de forma inequívoca al tipo de sociedad moderna, caracterizada por la posesión de tecnologías avanzadas y una densa división del trabajo social. En estas estructuras coexisten individuos interdependientes que necesitan de los demás para la satisfacción de sus demandas básicas, tales como los procesos de consumo masivo. De manera simultánea, estos sujetos manifiestan un tipo particular de conciencia colectiva, expresada en una serie de valores y visiones del mundo compartidas que actúan como un moderador de las aspiraciones puramente egoístas de los componentes del sistema, lo cual los mantiene unidos por encima de sus intereses particulares. Un claro exponente de esta dinámica simbólica lo constituyó el discurso pronunciado por el presidente de los Estados Unidos en aquella oportunidad. La totalidad de los medios de comunicación de las diversas naciones permaneció conectada ante el evento, donde el equilibrio entre los deseos individuales a escala global se encauzó hacia el rechazo unánime hacia los protagonistas de

dicha acción bélica; de este modo, la cohesión social quedó fácticamente consolidada.

Existen otros acontecimientos históricos de impacto global que también sirven al análisis empírico de la solidaridad nacional. El primero de ellos corresponde al paso del huracán Katrina por la ciudad de Nueva Orleans en el año 2005, un desastre socioambiental que conmovió a múltiples sociedades en el mundo. El impacto de la catástrofe afectó la cotidianeidad de cada individuo, en un escenario territorial que inició su reconstrucción mediado por la reactivación del jazz. Este género musical, originado históricamente en Nueva Orleans, experimentaba un proceso de declive y desaparición con anterioridad al desastre debido al desplazamiento provocado por nuevas corrientes estéticas. Los flujos turísticos que arribaron con posterioridad al paso del huracán manifestaron un renovado interés por el patrimonio musical de la localidad, dinámica que impulsó a los músicos promotores del género a restaurar el auge del jazz en el espacio urbano. El retorno de los artistas que se habían marchado a causa de la tormenta funcionó como un eje de articulación cultural que ayudó a recuperar tanto la tradición musical como el tejido social de la ciudad.

El segundo acontecimiento de relevancia internacional estuvo representado por la crisis y posterior rescate de los mineros chilenos atrapados por debajo de la superficie a setecientos metros de profundidad, evento que generó un profundo impacto en la opinión pública mundial. Asimismo, las amenazas orientadas a la quema pública del Corán para conmemorar el aniversario de los atentados del once de septiembre, promovidas por el líder religioso Terry Jones, operaron como un factor de movilización moral global. Aunque el referente protestante desistió finalmente de ejecutar dicha acción, la inminencia del agravio religioso suscitó un amplio movimiento de repudio internacional que incluyó las declaraciones de condena por parte del expresidente estadounidense Barack Obama y del Papa Benedicto XVI.

Para cerrar esta primera sección teórica, se concluye que, a diferencia de las perspectivas comprensivas de Max Weber, la concepción de la acción humana

en la obra de Durkheim se halla indisolublemente vinculada con su intento de fundar una sociología de carácter positivo. Esta epistemología emerge del principio metodológico de mostrar a la sociedad en calidad de una realidad externa al individuo, dotada de un poder coercitivo propio y regulada por diferentes modos de cohesión social. Por consiguiente, las estructuras objetivas del orden social condicionan las modalidades de la conciencia colectiva, matriz simbólica por medio de la cual se moldean los caracteres y las conductas de los sujetos individuales.

2. Reflexionar el caso a través de categorías weberianas de acción y racionalidad

Tras las consideraciones expuestas en el apartado precedente, las categorías de acción social y de racionalidad formuladas por Weber señalan una posición epistemológica alejada tanto de la matriz cientificista de corte newtoniano como de los postulados de los filósofos de la Ilustración. El pensador alemán descrea de la premisa de que en el campo de las ciencias sociales pueda reivindicarse la existencia de una estructura unívoca de la realidad, sujeta a leyes inmutables aptas para ser descubiertas por la razón humana. Para Weber, la realidad social se presenta como un objeto dotado de características infinitas y complejas, mientras que el espíritu humano y la capacidad racional poseen, por el contrario, un carácter estrictamente finito. Esta toma de posición teórica implica la negación directa de los fundamentos del paradigma racional-iluminista de la modernidad temprana.

Tanto en la obra de Durkheim como en las investigaciones de Marx es posible localizar teorías que postulan que la realidad posee una determinada configuración intrínseca, de modo que los casos particulares se explican en función de los lineamientos contenidos en teorizaciones sustantivas de alcance general. Weber coincide con Marx y con Durkheim en el papel determinante que juega la obligatoriedad de la acción humana en lo relativo a la organización colectiva para proveer los recursos necesarios que atiendan las demandas

biológicas y sociales de los sujetos. Sin embargo, el autor sostiene de forma crítica que la presencia de regularidades de este tipo no alude a la existencia de una estructura unívoca de la realidad regida por leyes científicas universales; este fenómeno significa de manera simple que un hecho social o institucional se repite en el tiempo. Dentro de este conjunto de hechos repetidos e históricos se ubican las dinámicas de la producción económica, así como las relaciones de la oferta y la demanda en el mercado.

Por tales motivos, el andamiaje teórico weberiano edifica una teoría de carácter tipológico sobre la realidad social. No se trata de una teoría sustantiva, puesto que no postula leyes fundamentales de la historia ni posee una pretensión explicativa totalizadora sobre el porvenir comunitario. La teoría de la acción es una construcción tipológica desarrollada en términos de probabilidad estadística y no bajo el supuesto de una conexión causal mecánica. De este modo, la labor sociológica se orienta a la elaboración de conceptos-tipos a partir de las regularidades observables en la conducta de los agentes.

Weber considera que no resulta epistemológicamente viable teorizar de forma sustantiva sobre el acontecer social. No obstante, la adopción de una teorización de base tipológica reporta ventajas metodológicas fundamentales para la investigación social: fija los conceptos de manera unívoca, evita las repeticiones innecesarias del lenguaje común, orienta los procesos de búsqueda en el territorio, señala el camino eventual de una indagación sobre lo real y ayuda a ordenar con rigor científico el flujo de la información empírica recolectada. Los componentes centrales de esta modalidad de teorización están constituidos por los tipos ideales, categorías que definen a conceptos abstractos mediante los cuales se fijan ciertos significados sociológicos de referencia. Estas construcciones conceptuales no representan la realidad misma, sino que se instituyen como herramientas nominales y metodológicas que posibilitan un acercamiento analítico y riguroso a los fenómenos de la sociedad contemporánea.

2.1. Acción Social

Para la perspectiva weberiana, el objeto de estudio fundamental de la sociología está constituido por la acción social. De acuerdo con este enfoque, el inevitable desajuste entre las necesidades humanas, tanto físicas como espirituales, y unos recursos que siempre resultan escasos torna ineludible la emergencia de la acción social. Esta asimetría estructural convoca a la asociación entre los hombres, a la planificación colectiva, al trabajo organizado y a la lucha constante contra las restricciones de la naturaleza. Así, la acción social se presenta en la realidad empírica como un hecho repetido cuyo motivo primario radica en la satisfacción de las necesidades humanas. La definición de la acción comprende a toda conducta a la cual el actor o los actores enlazan un sentido subjetivo, como ocurre cuando un sujeto realiza una actividad recreativa por diversión. En cambio, la acción social se especifica como una conducta cuyo sentido mentado se refiere al comportamiento de otros sujetos, de modo que se orienta por estos en el curso de su propio desarrollo, tal como sucede cuando la producción se destina al intercambio mercantil.

El sentido de la acción se encuentra vinculado de forma necesaria al comportamiento con otros actores, lo cual remite a sujetos sociales históricamente contruidos. Un exponente de esta dinámica se localiza en el sentido de la acción que despliega un candidato presidencial durante una campaña electoral; de manera homóloga, es posible atribuir un sentido en carácter de promedio o de forma aproximadamente común al voto de los ciudadanos que deciden otorgarle su apoyo en las urnas. La acción siempre posee un sentido o motivo conductor, categoría que Weber define como la conexión de sentido que, para el propio actor o para el observador externo, aparece como el fundamento significativo de una conducta determinada. Por lo tanto, la acción se orienta por las acciones ajenas, rasgo que le otorga su carácter estrictamente social al tomar el accionar de los demás como referencia y al poseer un fundamento motivacional inteligible para el sujeto que la ejecuta.

Con el objeto de favorecer el abordaje analítico de este fenómeno, el andamiaje teórico weberiano edifica cuatro tipos ideales de acción social: la acción

racional con arreglo a fines, la acción racional con arreglo a valores, la acción de tipo afectivo y la acción tradicional. El autor relaciona de forma estrecha estos tipos ideales de acción social con las modalidades de la dominación y con las estructuras de administración del poder. En este marco, el poder se define como la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento que sustente dicha probabilidad.

Al retomar los acontecimientos históricos del once de septiembre, el poder de los grupos revolucionarios y terroristas que provocaron temor en la población civil impuso su propia voluntad, al margen de la consideración humanitaria sobre la muerte de personas inocentes. En la estructura de la dominación existe un mandato de atacar y que haya una obediencia efectiva en la ejecución del atentado, lo cual demuestra la presencia de comportamientos recíprocamente referidos en el plano social. En este tipo de análisis, la categoría de poder puro resulta menos explicativa que la dimensión de la dominación, debido a que esta última adquiere un carácter significativo a través de la carga simbólica asignada a la destrucción de las Torres Gemelas.

Otra de las variables relevantes del esquema analítico corresponde a la delimitación precisa del término dominación, concepto que alude a la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas, dinámica observable tanto en el comportamiento de grupos extremistas como en los alineamientos históricos derivados del caso Dreyfus. La voluntad de obediencia remite de forma invariable a la problemática de la legitimidad, componente que se sitúa en el centro de la cuestión de la dominación. Para Weber, la obediencia civil o grupal surge como el resultado de diversos motivos subyacentes, tales como el interés económico, la costumbre arraigada, la convivencia política, o factores de índole cultural y religiosa, dimensiones que configuran un grado de conformidad en el interior de la relación de dominio.

Por consiguiente, una dominación se considera legítima cuando tiende a ser aceptada y mantenida por el cuerpo social; en el escenario bajo análisis, un grupo

extremista no logra legitimar su dominación frente a la totalidad de los ciudadanos estadounidenses, pero su aceptación interna justifica el poder religioso o ideológico que emana de una autoridad reconocida por el propio grupo. Si dicha autoridad produce un poder efectivo, este conduce a la dominación interna de la organización revolucionaria. Weber distingue tres tipos puros de dominación legítima en función del fundamento primario de su validez: la dominación de carácter racional o legal, la dominación tradicional y la dominación carismática.

En esta última categoría se contextualiza el accionar de los grupos revolucionarios o terroristas, bajo el supuesto de responder a líderes percibidos como carismáticos en calidad de héroes, profetas o salvadores. El profeta reconoce discípulos, el jefe guerrero dispone de lugartenientes y el líder político se rodea de un séquito fiel, estructuras donde no existen jerarquías burocráticas, carreras administrativas ni competencias reguladas. Tampoco se evidencia la vigencia de reglamentos técnicos ni de preceptos jurídicos abstractos, puesto que la dominación carismática se define como un modelo específicamente irracional debido a su profunda extrañeza respecto de toda regla o norma preestablecida.

2.2. Dominación racional

La dominación racional se vale de un aparato burocrático altamente especializado que se compone de funcionarios individuales. Estos agentes constituyen personas libres que deben obediencia exclusivamente a los deberes objetivos de su cargo. La estructura administrativa se organiza bajo un ordenamiento jerárquico estricto, donde los profesionales trabajan en virtud de un contrato formal y perciben una retribución salarial fijada en dinero. Asimismo, el modelo técnico determina una separación absoluta entre los recursos de la administración pública y los bienes propios de los funcionarios, dinámicas que se encuentran sujetas a una constante vigilancia y auditoría interna de todos sus actos institucionales.

En este apartado se caracteriza la figura del presidente de los Estados Unidos debido a que, en toda relación social de carácter macro, se identifica la presencia de un soberano o jefe, rasgo que implica la existencia de una situación de dominación efectiva. El mandatario halla relaciones de dominio en múltiples esferas de la vida colectiva, tales como la institución familiar, el ejército, los partidos políticos, la estructura de gobierno, la escuela, las corporaciones empresariales y el sistema bancario.

Esta configuración convierte al Estado norteamericano en un objeto merecedor de ser conocido y analizado a escala mundial. El jefe de Estado indica, a través de su discurso político, las formas orientadas a restaurar el orden previo frente a las crisis externas. De este modo, la conducción gubernamental involucra los proyectos de cambio y de innovación en las áreas de la economía y las finanzas, al tiempo que resalta la soberanía territorial y el monopolio de la coacción física legítima por parte del Estado. De forma complementaria, el andamiaje estatal distingue una estructura de carácter normativo y un ordenamiento legal establecido y aceptado por los integrantes de la sociedad, andamiaje que regula instrumentos estratégicos como los préstamos internacionales, los subsidios sectoriales, las investigaciones científicas, las inversiones en seguridad nacional y los controles aduaneros.

En este sentido, la perspectiva de Weber considera que Occidente constituye el único espacio histórico donde se desarrolló la noción de Estado racional, entendida como la conjunción orgánica entre un derecho formalmente estructurado y una burocracia profesionalizada. Según su visión sociológica, existen lazos estrechos e indisolubles entre el desarrollo del Estado moderno y la consolidación del capitalismo racional. Solo el mundo occidental conoció la representación política de los habitantes de una sociedad a través de la institución de los parlamentos y de la sanción de una Constitución Nacional, dispositivos jurídicos destinados a regular de forma pacífica las relaciones de los habitantes de un país.

Otra de las posturas centrales del autor radica en su concepción en torno a la violencia. El sociólogo alemán piensa que la fuerza física no representa el único medio a disposición del aparato estatal sino que, por el contrario, constituye su instrumento particular y distintivo. En la modernidad, se trata de una violencia legalizada y racional, en tanto se aplica y se controla bajo el amparo de la normativa jurídica del aparato de gobierno. Por consiguiente, la legitimidad del Estado racional moderno no se fundamente en las metas abstractas que persigue, sino en la legalidad del ordenamiento que el gobierno representa para el pueblo. Las características fundamentales de este instituto radican en poseer un orden jurídico y administrativo que debe ser acatado por la totalidad de los ciudadanos nativos y extranjeros, constituir una suprapotestad normativa que se impone de forma obligatoria a las voluntades individuales mediante el carácter monopólico de la fuerza, y operar en calidad de una empresa pública continuada y predecible a lo largo del tiempo.

2.3. Racionalidad y Racionalización

El concepto de racionalidad constituye uno de los ejes menos definidos de la teoría weberiana. En el terreno metodológico del tipo ideal, esta noción participa de la especificación de los distintos componentes de la acción social. En la acción racional con arreglo a fines, la racionalidad radica en la capacidad técnica para adecuar los medios disponibles, los fines perseguidos y las consecuencias previsibles de la conducta. Por su parte, la acción racional con arreglo a valores reside en orientar el comportamiento conforme a los dictados de un marco axiológico estricto, sobre la base del cual el sujeto selecciona de forma previa tanto los fines como los medios de su intervención.

Esto significa que dicho marco normativo impone límites severos a las posibilidades de elección y que el actor manifiesta la disposición absoluta para asumir las consecuencias derivadas de su modo de actuación, el cual se encuentra valorativamente fundado. Surgen así dos modalidades de racionalidad reconocidas en la teorización weberiana. Una de ellas corresponde a la

racionalidad formal, cuyo núcleo operativo se localiza en el cálculo instrumental y en la previsibilidad matemática. La otra modalidad está representada por la racionalidad material, una variante fundada en exigencias éticas de diversa índole que moldean la acción, ya sean estas de carácter político, axiológico, hedonista o utilitario.

Weber denomina racionalización a la manifestación histórica de este proceso. Esta categoría se define como un prolongado trayecto evolutivo mediante el cual la sociedad occidental se apartó del pensamiento mágico para quedar bajo el dominio del cálculo técnico y de la organización racional de la existencia. En este sentido, la racionalización occidental se manifiesta en diversos campos de la cultura: las ciencias naturales, los estudios sociales, las ciencias jurídicas, la producción artística, y la entronización del especialista científico en calidad de elemento dominante de la cultura. Asimismo, este proceso consolidó la emergencia de funcionarios estatales especializados y, fundamentalmente, la estructura del Estado como una organización política dotada de una constitución racionalmente establecida.

En su obra clásica sobre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, el autor se dedica a estudiar el despliegue de esta racionalización. La hipótesis central de dicho trabajo afirma la existencia de una relación de afinidad electiva entre ciertos ideales religiosos de base ascética y la formación de la mentalidad económica moderna. El texto debate las conexiones entre el nacimiento del capitalismo y la ética racional derivada del protestantismo calvinista. Esta indagación no alude a cualquier modalidad de capitalismo histórico, sino a una variante específica: el capitalismo moderno occidental, cuyas características principales están constituidas por la organización racional del trabajo formalmente libre y la adopción del cálculo contable como adecuación perfecta de medios a fines.

Para la sociología weberiana, el capitalismo representa un componente orgánico del proceso general de racionalización que caracteriza a la sociedad moderna. Esta dinámica histórica experimentó una aceleración notable y se puso

en marcha, en gran medida, debido al influjo de la ética protestante. La propuesta teórica explica que un solo factor causal no posee la fuerza necesaria para producir un cambio social estructural, sino que en las transformaciones interviene un patrón acumulativo y multidimensional. Weber observa que la mayoría de las sociedades históricas se gobernaron de forma principal bajo el imperio de la tradición, aunque la emergencia esporádica de algún líder carismático alteró de forma temporal dicho curso. No obstante, las dinámicas institucionales tienden a imponer nuevamente la rutina bajo el formato de nuevas prácticas heredadas. Para esta línea de pensamiento, la racionalización constituye la causa eficiente de la modernidad y el motor del cambio social. Una de las cuestiones que mayor inquietud provocaba en el autor, en tanto consecuencia del avance de la racionalización en Occidente, era el fenómeno de la burocratización generalizada, puesto que temía a los efectos de uniformidad, deshumanización y autoritarismo que podían derivarse del crecimiento desmedido de la burocracia estatal.

Conclusión

La solidaridad nacional ante los desafíos contemporáneos de 2026

El examen sistemático de las categorías de la solidaridad y la acción social permite concluir que el lazo colectivo que cohesiona a las sociedades no constituye un estado estático, sino una construcción moral y normativa sujeta a constantes tensiones y reconfiguraciones sociohistóricas. Al contrastar las matrices teóricas clásicas con las dinámicas globales del año 2026, se constata que las fronteras entre la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica se han vuelto difusas. Las sociedades del presente siglo, caracterizadas por una densa división del trabajo y por un andamiaje tecnológico hiperconectado, ya no dependen de forma exclusiva de la interdependencia funcional de sus instituciones económicas. Frente a las crisis de representatividad política, la exacerbación de las asimetrías materiales y la emergencia de conflictos globales, la supervivencia de los Estados democráticos demanda la activación de una fe cívica renovada, capaz de contrarrestar el repliegue individualista y la atomización social.

En el escenario contemporáneo de 2026, los factores que desafían la solidaridad nacional incorporan variables complejas ajenas al contexto en el cual Durkheim o Weber estructuraron sus tipologías. El avance definitivo de la inteligencia artificial, la mutación de los mercados de trabajo virtuales y los impactos derivados del cambio climático configuran un terreno donde los antiguos moldes de contención estatal resultan insuficientes. Ante la debilidad de la racionalidad formal y legal para garantizar por sí sola la equidad distributiva, las comunidades apelan con frecuencia a la reactivación de una conciencia colectiva basada en la auto-organización, la preservación de los patrimonios culturales locales y la demanda de justicia social. Estos emergentes demuestran que las sociedades avanzadas, lejos de operar como empresas puramente burocráticas y predecibles, albergan en su interior núcleos de resistencia moral y afectiva que restablecen el sentido de pertenencia frente a las amenazas de fragmentación totalizante.

Finalmente, la correspondencia de estas lógicas con la esfera de la educación pública cobra un carácter de urgencia institucional. La escuela y la universidad se instituyen como los espacios públicos esenciales para la reconstrucción de la civilidad común y para la transmisión de los principios de la justicia distributiva. En un mundo donde la lucha por el control de la información y de los recursos técnicos tiende a mercantilizar los trayectos formativos, el Estado moderno debe asumir su función como un agente director presente, cuya responsabilidad ineludible radique en blindar los diseños curriculares frente a las lógicas instrumentales del mercado corporativo. El fortalecimiento de la gobernabilidad democrática depende de la capacidad del sistema para transitar desde esquemas de gestión fragmentados en proyectos temporales hacia políticas públicas integradas, universales y con financiamiento sostenible. Solo a través de una práctica pedagógica comprometida con el resguardo de la diversidad y el tratamiento autónomo de las realidades sociales, las instituciones escolares lograrán saldar sus tensiones con el pasado y consolidar un pacto de solidaridad nacional apto para guiar el porvenir colectivo.

Bibliografía consultada

- Durkheim, E. (1893), "Prefacio. Introducción. Libro 1" La división del trabajo social, (1995), Akal, Madrid.
- Durkheim, E. (1893), "Libros 2 y 3. Conclusiones" La división del trabajo social, Akal, Madrid.
- Durkheim, É. (1987). La división del trabajo social. Akal Editor. Tiryakian, E. (2005). Durkheim, Solidarity and September 11. En J. Alexander y P. Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Durkheim* (pp. 305-321). Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1895), "Prólogos, Introducción, Caps. I-IV" en Las reglas del método sociológico, (2003), Prometeo, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1897), "Introducción. Libro Primero: Cap. 1", en El suicidio, (2004), Losada, Buenos Aires.
- Tiryakian, E. (2005). Durkheim, Solidarity and September 11. En J. Alexander y P. Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Durkheim* (pp. 305-321). Cambridge University Press.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1921), "Cap. 1, punto I: Fundamentos metodológicos; punto II: Concepto de acción social", en Economía y Sociedad, (2004), FCE, México.
- Weber, M. (1921), "Cap. 3, punto I: las formas de legitimidad; punto II: La dominación legal con administración burocrática, punto III: Dominación tradicional, y punto IV: Dominación carismática", en Economía y Sociedad, (2004), FCE, México.
- Weber, M. (1905-06), La ética protestante y el espíritu del capitalismo, (1999) Península / Biblos, Barcelona.

2. Métodos y técnicas de la investigación social

La investigación social

El diseño y las técnicas de la investigación social se sustentan en un vasto corpus de experiencias teóricas y prácticas. Diversos autores encauzaron sus ideas y propósitos mediante instrumentos métricos y cualitativos, los cuales facilitaron la comparación y la emisión de juicios fundamentados sobre poblaciones específicas. De acuerdo con Sautu (2005), todo diseño de investigación constituye un puente que articula los conceptos teóricos con la evidencia empírica que se recolecta en el campo.

En los apartados posteriores se despliega una propuesta metodológica aplicada a un diseño de investigación social concreto. En este ejercicio se incorporaron los elementos indispensables para el desarrollo de cualquier proceso indagatorio en el área de las ciencias sociales.

1) Análisis del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

El fragmento analizado pertenece a la introducción del documento maestro desarrollado por la entonces Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECyT, 2006). En dicho texto se introdujo el Programa Transversal Integrador del Sistema Nacional de Innovación (PROTIS), cuyo propósito central radicó en la articulación de redes institucionales públicas y privadas para abordar las denominadas Áreas-Problema-Oportunidad.

Debido a que este plan se diseñó originalmente para el período 2006-2010, una mirada contemporánea exige evaluar el impacto a largo plazo de estas políticas de innovación en el entramado socioeconómico actual. A partir de la lectura del documento, se desprenden reflexiones metodológicas orientadas a responder los interrogantes planteados sobre la producción del conocimiento.

1. a. Tipos de estudios factibles en el marco del Plan

El diseño de este programa estatal da pie a la ejecución de investigaciones con alcances predominantemente evaluativos, correlacionales y de impacto social. Según la taxonomía de Hernández Sampieri y Mendoza (2018), los proyectos que se derivan de un marco de innovación tecnológica requieren una aproximación de tipo mixta. Por un lado, se viabilizan estudios de carácter cuantitativo para medir la eficiencia de las redes institucionales, la asignación de recursos y la cantidad de tecnologías emergentes que se patentaron. Por otro lado, la naturaleza equitativa y social del plan exige investigaciones cualitativas que profundicen en la resolución de problemáticas locales y en la transformación de las comunidades beneficiadas. Desde una perspectiva analítica, este escenario es óptimo para la implementación de la investigación-acción, donde la ciencia y la tecnología actúan de forma directa sobre la realidad del país.

1. b. Requisitos y variables que se deberían considerar

Para el desarrollo metodológico de los estudios mencionados, el investigador debe delimitar con precisión las variables operacionales y los criterios de validez. En primer lugar, es indispensable establecer indicadores de impacto socioeconómico que permitan mensurar si la introducción de tecnologías emergentes se tradujo en una mayor equidad social. En segundo lugar, se requiere la caracterización de las redes de colaboración; esto implica analizar la densidad de los lazos entre el sector público y el privado mediante técnicas de análisis de redes sociales. Finalmente, resulta mandatorio incorporar una dimensión temporal longitudinal, la cual resulta idónea para constatar si las soluciones tecnológicas propuestas en el plan original lograron sostenibilidad institucional y pertinencia social a lo largo de las décadas posteriores a su implementación.

1. a. El diseño metodológico en el marco del Plan del Bicentenario

El desarrollo de un estudio bajo los lineamientos del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación requiere la estructuración de un diseño formal de investigación. En este documento se deben precisar de manera sistemática las actividades operativas que demandará la ejecución del proceso indagatorio. De acuerdo con la perspectiva de Sautu (2005), la planificación rigurosa exige la articulación coherente entre el propósito general, el objeto de estudio, el marco teórico conceptual y las técnicas de recolección de datos. La correcta cohesión de estos componentes garantiza que el conocimiento producido responda con validez científica a las demandas de desarrollo tecnológico y equidad social planteadas en el programa estatal.

1. b. Distinción conceptual entre métodos, objetivos y propósitos

La delimitación de los fines de una investigación exige diferenciar con claridad los conceptos de método, objetivo y propósito, elementos que suelen confundirse en la práctica académica. Maxwell (2012) señala que los propósitos constituyen las motivaciones últimas, los fines prácticos o las aspiraciones personales, políticas y pragmáticas que guían al investigador y que trascienden al estudio mismo. Estos componentes responden a la pregunta de por qué se realiza la investigación e integran las visiones del mundo, los deseos de transformación social o las convicciones del autor.

Por el contrario, los objetivos de investigación definen formalmente el para qué se ejecuta el estudio, enfocándose en la producción de conocimiento teórico o empírico delimitable. Mientras que el objetivo se centra, por ejemplo, en el análisis estadístico de la desigualdad, el propósito busca que dicha información sirva como insumo para el diseño de políticas públicas orientadas a mitigar esa disparidad en la realidad. Finalmente, los métodos especifican el qué y el cómo se llevará a cabo la indagación a través de herramientas y procedimientos específicos.

Gráfico 1. *Distinción analítica y articulación jerárquica entre propósitos, objetivos y métodos en el diseño de investigación*



Fuente. Elaboración propia en base a las diferenciaciones sustantivas de los componentes del diseño planteadas por Maxwell (2012) y Wainerman y Sautu (2011).

2) Análisis del tema educativo prioritario y formulación de objetivos

El Plan del Bicentenario identifica como un eje prioritario el estudio de las transformaciones del escenario económico-social, su vinculación con la igualdad y la calidad de la educación, y el surgimiento de nuevas fragmentaciones y desigualdades. En el marco de un diseño cuantitativo, los objetivos deben reestructurarse con precisión conceptual, espacial y temporal para asegurar su coherencia metodológica. Cabe advertir una inconsistencia geográfica en el planteamiento original elaborado hace una década, dado que se pretendía estudiar la provincia de Buenos Aires en el objetivo general y la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el específico; por lo tanto, la propuesta se unifica conceptualmente en el territorio bonaerense para mantener la coherencia de la unidad de análisis.

El objetivo general se define como la explicación del impacto de las transformaciones del escenario económico-social sobre los indicadores de igualdad y calidad educativa en las instituciones de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2009.

El objetivo específico se establece como la correlación entre el nivel socioeconómico de las familias de la zona sur del conurbano bonaerense y la aparición de nuevas fragmentaciones y desigualdades en el rendimiento escolar durante el año 2009.

2. b. Conceptualización y fundamentación de la operacionalización

La construcción de los objetivos de investigación parte de la elaboración de proposiciones teóricas que delimitan un sector de la realidad de manera espacial, temporal y poblacional. Como señalan Wainerman y Sautu (2011), estos enunciados deben estructurarse a partir de verbos en infinitivo que denoten alcances cognitivos claros y medibles. Para que un objetivo sea metodológicamente viable, debe derivar directamente de la teoría y poseer la cualidad de ser operacionalizado mediante una estrategia empírica concreta.

En los diseños cuantitativos, este proceso se materializa a través de la construcción de una matriz de datos. Hernández Sampieri y Mendoza (2018) afirman que esta herramienta permite organizar de manera matemática la información, donde las unidades de análisis (en este caso, los alumnos y sus familias dentro del sistema escolar público) ocupan las filas, las variables ocupan las columnas y los valores resultantes cubren las celdas correspondientes. Esta estructura matemática, propia de los censos y las encuestas por muestreo, facilita el procesamiento estadístico bivariado o multivariado. El cruce de variables permite identificar subconjuntos poblacionales específicos, estimar valores promedio y calcular coeficientes de asociación para comprobar el grado de fragmentación educativa en función del origen socioeconómico, sin dejar lugar a ambigüedades interpretativas.

2. c. Relación entre variables y niveles de medición

El diseño cuantitativo propuesto exige la determinación precisa de las relaciones de causalidad y de los niveles de medición de los atributos analizados. El marco teórico postula que las condiciones materiales de existencia actúan como el factor determinante sobre la situación educativa. De acuerdo con los criterios de operacionalización de Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la estructura de las variables se organiza en torno a dos ejes principales.

La variable independiente representa la causa del fenómeno y se identifica con el nivel socioeconómico de las familias junto con las transformaciones del entorno económico. Esta variable se operacionaliza mediante indicadores como los ingresos del hogar o el nivel educativo del jefe de familia. Su nivel de medición es ordinal cuando se clasifica en estratos bajo, medio y alto, o de intervalo/razón cuando se mide a través del ingreso monetario neto.

La variable dependiente constituye el efecto observado y se define como la fragmentación y la desigualdad en la calidad educativa. Esta dimensión se operacionaliza mediante indicadores de rendimiento escolar, tasas de repitencia o años de escolarización logrados. Su nivel de medición es de razón en el caso de calificaciones numéricas continuas o cantidad de años aprobados, y nominal si se categoriza el estado de aprobación o abandono.

La vinculación entre ambas variables busca demostrar estadísticamente la hipótesis subyacente del marco de la SECyT (2006), la cual sugiere que los cambios y las brechas en la estructura económica de los hogares determinan de manera directa las condiciones de equidad e inclusión dentro del sistema educativo.

EJEMPLO: *cuando la lectura de un cuadro modifica el sentido de las variables.*

Cuadro 1. Operacionalización de las variables *independientes* de la población alumnos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Variable	Indicador	Nivel	Fuente
Pensamiento complejo	Ubicación espacial	Observación, secuencia y lógica	Alumnos
	Capacidad de esquematizar- sintetizar	Comprensión de lectura, modelo matemático, capacidad de realizar problemas, asociación e integración.	
	Razonamiento	Observación, secuencia y lógica	
	Comprensión verbal	Conceptos y asociación	
	Interpretación y comprensión de lectura	Análisis e interpretación	

Justificación de la modificación del Cuadro 1

El marco metodológico de la investigación social cuantitativa exige coherencia absoluta entre la hipótesis de trabajo y los instrumentos de registro. En el documento original, el gráfico se titula erróneamente como una operacionalización de variables independientes. Sin embargo, al analizar la hipótesis sobre los alumnos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se evidencia que el pensamiento complejo constituye el fenómeno que recibe el impacto de los factores socioeconómicos, lo cual lo define técnicamente como la variable dependiente. Por lo tanto, el cuadro se conserva en el cuerpo del trabajo, pero su denominación se modifica para reflejar con precisión científica su rol dentro del diseño.

Versión corregida y adaptada del apartado

La operacionalización de los conceptos teóricos permite la transformación de nociones abstractas en dimensiones medibles a través de la experiencia empírica. El Cuadro 1 detalla este procedimiento aplicado al constructo del pensamiento complejo, el cual actúa en esta investigación como la variable dependiente del modelo causal propuesto.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable dependiente (pensamiento complejo) en la población de alumnos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Variable	Indicador	Nivel (Dimensiones)	Fuente
Pensamiento complejo	Ubicación espacial	Observación, secuencia y lógica	Alumnos
	Capacidad de esquematizar y sintetizar	Comprensión de lectura, modelo matemático, capacidad de resolver problemas, asociación e integración	Alumnos
	Razonamiento	Observación, secuencia y lógica	Alumnos
	Comprensión verbal	Conceptos y asociación	Alumnos
	Interpretación y comprensión de lectura	Análisis e interpretación	Alumnos

Fuente. Elaboración propia en base a los criterios de desagregación conceptual y traducción empírica de variables abstractas propuestos por Sautu (2005) y Hernández Sampieri y Mendoza (2018).

La estructura presentada en este gráfico demuestra cómo el pensamiento complejo se desglosa en cinco indicadores específicos con sus respectivas dimensiones operacionales. Este procedimiento metodológico busca garantizar la validez del instrumento, al asegurar que los datos recolectados en las escuelas públicas reflejen con fidelidad las capacidades cognitivas reales de los estudiantes evaluados.

2. c.1 Análisis crítico y reestructuración de las relaciones causales

La formulación de preguntas de investigación exige un rigor metodológico estricto en la identificación de los componentes del problema. En el ejemplo propuesto sobre el efecto del incremento de becas en el rendimiento de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período 2007-2009, el texto original incurre en imprecisiones taxonómicas. De acuerdo con la perspectiva

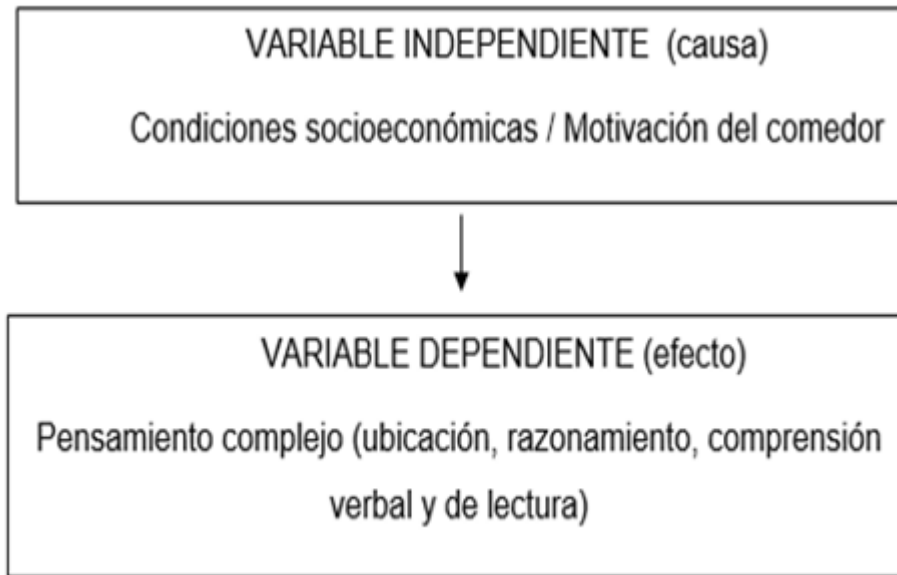
de Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la delimitación espacial y cronológica no constituye variables intervinientes, sino coordenadas de contextualización del diseño empírico.

La reestructuración correcta de los componentes del fenómeno bajo estudio se organiza de la siguiente manera. La variación del incremento de becas estudiantiles opera como la variable independiente, puesto que representa el factor causal o explicativo antecedente. Por su parte, la variable dependiente real la constituye el rendimiento escolar o la tasa de retención de los alumnos, atributos constitutivos del nivel primario y secundario que reciben el impacto del estímulo económico.

Con respecto a la hipótesis referida a los alumnos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el texto original exhibe una contradicción entre la narrativa teórica y la estructura del Cuadro 1. La conjetura plantea que la asistencia escolar motivada por el comedor ejerce un efecto sobre el desarrollo cognitivo. En este esquema, las condiciones socioeconómicas y la motivación nutricional se configuran como las variables independientes. El pensamiento complejo constituye la variable dependiente, dado que representa el aspecto conductual y cognitivo que se pretende explicar o esclarecer a partir de los factores antecedentes.

La operacionalización plasmada en la imagen demuestra cómo una variable abstracta se desglosa en indicadores empíricos y dimensiones operacionales para posibilitar la recolección científica de datos observables. Babbie (2020) sostiene que este proceso traduce los conceptos teóricos en instrumentos de medición aplicables de forma directa en el campo, donde los alumnos actúan como la fuente primaria de información.

Gráfico 2. *Modelo de relación causal bivariada entre condiciones socioeconómicas y el desarrollo del pensamiento complejo*



Fuente. Elaboración propia en base a las premisas de especificación de hipótesis, determinación de variables antecedentes y consecuentes formuladas por Wainerman y Sautu (2011).

2. c.2 Teoría de la medición y niveles de escala en ciencias sociales

La precisión y la exactitud constituyen pilares fundamentales para garantizar la validez y la fiabilidad en la investigación cuantitativa. Como señala Babbie (2020), la medición representa la vinculación formal entre los conceptos abstractos y los indicios empíricos observables. Dentro de este proceso, la actividad científica social se orienta a la clasificación de tres tipos de objetos de estudio.

El primer orden abarca a los objetos directamente observables, caracterizados por cualidades físicas aprehensibles de manera inmediata por el investigador, tales como las características estructurales de una vivienda o los materiales de su construcción. El segundo orden comprende a los objetos indirectamente observables, cuya aprehensión requiere la mediación de un instrumento específico, como ocurre con la aplicación de cuestionarios para registrar datos demográficos. El tercer orden abarca a los constructos teóricos, definidos como creaciones conceptuales complejas que no admiten observación

directa ni indirecta, sino que demandan la combinación matemática de múltiples indicadores empíricos. Ejemplos paradigmáticos de estos constructos son el rendimiento escolar, la desigualdad socioeconómica y la calidad educativa, categorías mensurables mediante el análisis conjunto de calificaciones, tasas de asistencia y niveles de deserción.

La asignación de valores numéricos o categorías a estas variables se realiza mediante cuatro niveles de medición bien diferenciados en la metodología cuantitativa.

La escala nominal organiza las observaciones en categorías mutuamente excluyentes que carecen de un orden jerárquico o gradación intrínseca. La variable sexo ilustra este nivel, donde las categorías de varón y mujer simplemente clasifican la población sin establecer relaciones de superioridad o magnitud.

La escala ordinal incorpora las propiedades de la clasificación nominal, pero añade un orden secuencial basado en diferentes magnitudes del atributo. En la variable nivel educativo, las categorías clasificadas como alto, medio y bajo permiten la ordenación de los sujetos evaluados de mayor a menor en función del grado de instrucción alcanzado.

La escala de intervalo se aplica a variables puramente numéricas donde la distancia entre los valores posee un significado métrico constante y exacto. Este nivel permite determinar con precisión la separación matemática entre los puntajes de una escala, aunque carece de un cero absoluto real.

La escala de razón representa el nivel más alto de medición cuantitativa al reunir todas las propiedades de las escalas anteriores e incorporar un punto cero absoluto que denota la ausencia total de la propiedad estudiada. En este nivel, los cocientes y las razones entre dos valores adquieren un significado físico y estadístico pleno, circunstancia que viabiliza la ejecución de análisis estadísticos multivariados de alta complejidad.

2. d. Sistema de categorías exhaustivo y excluyente para las variables

La construcción de una matriz de datos cuantitativa se rige por propiedades de consistencia interna que aseguran la comparabilidad de las unidades de análisis. Para que este instrumento metodológico posea validez, los sistemas de categorías de cada variable deben cumplir rigurosamente con los principios de exclusión mutua y exhaustividad. El principio de exclusión mutua estipula que cada unidad de análisis puede ser clasificada en una, y solo una, de las categorías disponibles. Por su parte, el principio de exhaustividad exige que el sistema contenga todas las opciones posibles de la realidad, de modo que ningún caso quede sin clasificación. Así por ejemplo de demanda laboral y sexo, la opción "ambos sexos" no constituye un atributo de identidad biológica o de género de un postulante, sino una especificación del perfil del puesto de trabajo, la cual debe operacionalizarse bajo la categoría de requisitos de la vacante.

La aplicación de estas propiedades varía según el nivel de medición de las variables estudiadas.

En el nivel nominal, el atributo sexo se operacionaliza a través de las categorías masculino y femenino. En diseños contemporáneos orientados a la diversidad, se incorporan categorías adicionales como identidades no binarias para salvaguardar el criterio de exhaustividad, garantizando que cada sujeto seleccione una única opción excluyente.

En el nivel ordinal, la medición del nivel educativo requiere un cruce matricial que combine el ciclo formal con la condición de finalización. Las categorías se estructuran a partir de la jerarquía de los niveles primario, secundario, terciario y universitario, subdivididos de manera excluyente en las opciones de completo o incompleto. De este modo, la matriz asigna una posición secuencial exacta a cada estudiante en función de su trayectoria escolar formal.

En el nivel de intervalo, la cuantificación de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) no se realiza mediante la mera enumeración de carencias estructurales, el índice de NBI se constituye como una variable de intervalo

cuando se calcula la cantidad absoluta de privaciones simultáneas en el hogar, con una escala que oscila entre cero y cinco privaciones. En este esquema, la distancia entre el valor uno y el valor dos posee un significado matemático constante, aunque el valor cero no implique la ausencia total de necesidades socioeconómicas generales.

En el nivel de razón, el ingreso familiar promedio se registra mediante valores numéricos continuos basados en una escala monetaria real. Este nivel de medición incorpora un cero absoluto verdadero, el cual representa la carencia total de ingresos en el hogar. La naturaleza de esta escala faculta el cálculo de razones estadísticas significativas, lo cual permite determinar, por ejemplo, que un ingreso de setenta mil pesos duplica exactamente a una percepción de treinta y cinco mil pesos dentro de la muestra seleccionada.

2. e. Delimitación de las unidades de análisis y de muestreo

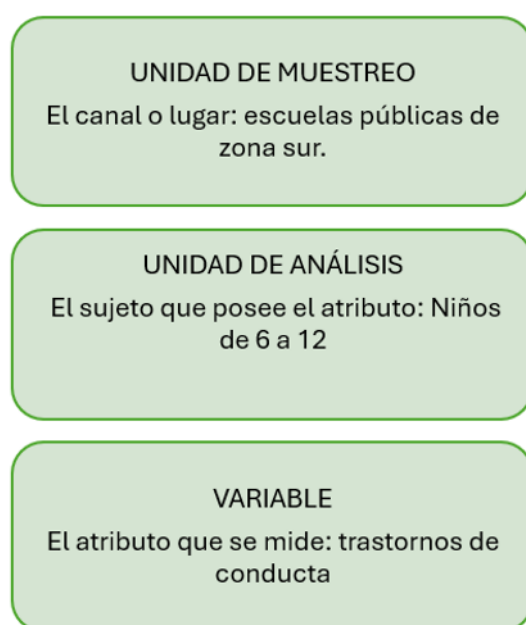
La unidad de análisis constituye la entidad específica, el qué o el quién, sobre el cual se centra la investigación y de la cual se predicen los atributos o variables. Es fundamental diferenciar este concepto de la unidad de muestreo, la cual remite al conglomerado o nexo institucional que facilita el acceso a los sujetos del estudio.

El primer diseño bajo análisis contempla una encuesta poblacional dirigida a cien hogares con viviendas precarias en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, enfocada en familias con más de tres hijos. En este escenario, la unidad de muestreo la constituye el hogar como estructura habitacional y geográfica. La unidad de análisis la conforma la familia, puesto que el interés investigativo se orienta a evaluar el comportamiento grupal y las condiciones socioeconómicas agregadas de dicho núcleo.

El segundo diseño hipotético enfoca su interés en la evaluación de las alteraciones conductuales en la población infantil escolarizada. El problema de conducta constituye la variable dependiente o el atributo medido, no la entidad

bajo estudio. De acuerdo con los lineamientos de Sautu (2005), la unidad de análisis real la constituyen los niños de seis a doce años de edad que asisten a las escuelas públicas de la zona sur. Por su parte, la unidad de muestreo está representada por los establecimientos educativos públicos de dicha jurisdicción, los cuales funcionan como el canal institucional para la selección de los sujetos individuales.

Gráfico 3. *Descomposición analítica de los niveles de diseño: Unidad de muestreo, unidad de análisis y variable*



Fuente. Elaboración propia en base a los criterios de delimitación poblacional y operacionalización metodológica de Sautu (2005).

2. f. Tipos de fuentes utilizadas en el proceso empírico

El sustento empírico de la investigación social cuantitativa se basa en la selección rigurosa de las fuentes de información. El documento original clasifica erróneamente los registros del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) o los documentos constitucionales como fuentes primarias. Desde la perspectiva metodológica clásica, los datos provistos por organismos oficiales constituyen fuentes secundarias para el investigador, dado que corresponden a registros, censos y estadísticas recopiladas, procesadas y publicadas

originalmente por una entidad ajena al equipo de investigación actual. La fuente primaria se restringe en este diseño a la recolección directa de datos originales mediante la aplicación de cuestionarios propios a las familias y alumnos durante el trabajo de campo.

2. g. Supuestos epistemológicos del diseño cuantitativo

El diseño de investigación se concibe como un conjunto articulado de decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas. Sautu (2005) afirma que la estructura básica de todo proceso indagatorio se sostiene sobre la coherencia tridimensional entre el marco teórico, los objetivos de investigación y la estrategia metodológica orientada a la producción de evidencia empírica.

En la hipótesis planteada sobre la relación entre el comedor escolar y el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la zona sur, subyacen supuestos teóricos e ideológicos que condicionan la mirada del investigador. El marco teórico de cualquier estudio condensa tres conjuntos de ideas fundamentales. El primer conjunto abarca las concepciones sobre el conocimiento mismo y los criterios de validez científica, dimensiones que configuran el paradigma epistemológico. El segundo conjunto integra las teorías generales sobre la estructura de la sociedad y los mecanismos de cambio social. El tercer conjunto comprende la teoría sustantiva, la cual focaliza el análisis en los conceptos acotados del problema, tales como la calidad educativa y la fragmentación social.

El diseño cuantitativo se adscribe de forma predominante al paradigma postpositivista. Bajo este enfoque, el investigador parte de una delimitación teórica deductiva y plantea objetivos orientados a poner a prueba hipótesis derivadas de la teoría existente. El proceso exige la traducción de los conceptos abstractos en referentes empíricos observables mediante la operacionalización de variables. Antes del ingreso al trabajo de campo, se determina la estrategia de medición cuantitativa y la estructura de la matriz de datos. El proceso concluye con el procesamiento estadístico de la información recolectada y la posterior redacción

de los informes científicos, orientados a verificar o refutar las proposiciones teóricas iniciales de manera objetiva.

2. f. Tipos de fuentes utilizadas en el proceso empírico

El sustento empírico de la investigación social cuantitativa se basa en la selección rigurosa de las fuentes de información. El documento original clasifica erróneamente los registros del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) o los documentos constitucionales como fuentes primarias. Desde la perspectiva metodológica clásica, los datos provistos por organismos oficiales constituyen fuentes secundarias para el investigador, dado que corresponden a registros, censos y estadísticas recopiladas, procesadas y publicadas originalmente por una entidad ajena al equipo de investigación actual. La fuente primaria se restringe en este diseño a la recolección directa de datos originales mediante la aplicación de cuestionarios propios a las familias y alumnos durante el trabajo de campo.

2. g. Supuestos epistemológicos del diseño cuantitativo

El diseño de investigación se concibe como un conjunto articulado de decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas. Sautu (2005) afirma que la estructura básica de todo proceso indagatorio se sostiene sobre la coherencia tridimensional entre el marco teórico, los objetivos de investigación y la estrategia metodológica orientada a la producción de evidencia empírica.

En la hipótesis planteada sobre la relación entre el comedor escolar y el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la zona sur, subyacen supuestos teóricos e ideológicos que condicionan la mirada del investigador. El marco teórico de cualquier estudio condensa tres conjuntos de ideas fundamentales. El primer conjunto abarca las concepciones sobre el conocimiento mismo y los criterios de validez científica, dimensiones que configuran el paradigma epistemológico. El segundo conjunto integra las teorías generales sobre la estructura de la sociedad

y los mecanismos de cambio social. El tercer conjunto comprende la teoría sustantiva, la cual focaliza el análisis en los conceptos acotados del problema, tales como la calidad educativa y la fragmentación social.

El diseño cuantitativo se adscribe de forma predominante al paradigma postpositivista. Bajo este enfoque, el investigador parte de una delimitación teórica deductiva y plantea objetivos orientados a poner a prueba hipótesis derivadas de la teoría existente. El proceso exige la traducción de los conceptos abstractos en referentes empíricos observables mediante la operacionalización de variables. Antes del ingreso al trabajo de campo, se determina la estrategia de medición cuantitativa y la estructura de la matriz de datos. El proceso concluye con el procesamiento estadístico de la información recolectada y la posterior redacción de los informes científicos, orientados a verificar o refutar las proposiciones teóricas iniciales de manera objetiva.

3. Violencia, autoridad pedagógica y diseño cualitativo

3. a. Reformulación de los objetivos de investigación cualitativa

La investigación cualitativa orientada al estudio de los vínculos entre las manifestaciones de violencia y la autoridad pedagógica demanda una delimitación rigurosa de las coordenadas geográficas, institucionales y temporales.

A modo de ejemplificar se presenta el análisis del impacto de una normativa mal aplicada según la jurisdicción. Planteados de esta forma presentan una inconsistencia jurídica, dado que se pretende evaluar el impacto de una normativa, por ejemplo, de la Provincia de Buenos Aires sobre establecimientos ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con el fin de restablecer la coherencia teórica y empírica, se unifica el marco regulatorio bajo la jurisdicción porteña y se adecuan las intenciones cognitivas hacia el plano de las percepciones y representaciones de los actores.

El objetivo general se orienta a comprender las representaciones sociales e interpretaciones que poseen los estudiantes de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto a los tipos de violencia física y simbólica generados a partir de la implementación del régimen de convivencia institucional dictaminado por el Ministerio de Educación local desde el último semestre del año 2008 hasta el ciclo lectivo 2009.

El objetivo específico se enfoca en analizar las motivaciones y actitudes que suscita la aplicación del Reglamento de Convivencia Institucional en los alumnos de los últimos cursos del distrito federal durante el periodo lectivo 2009.

3. b. Universo de estudio y delimitación poblacional

La definición del universo en un diseño flexible y cualitativo delimita el escenario social y los sujetos que proveerán el material discursivo. En esta investigación, la población queda constituida por los colectivos de estudiantes matriculados en el último curso (quinto año) de las escuelas secundarias de gestión pública situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2009. La selección de este recorte poblacional responde a criterios de idoneidad, puesto que los alumnos de los cursos superiores acumulan una mayor trayectoria de socialización bajo el imperio de las normas escolares de convivencia.

3. c. Definición, descripción y justificación del método cualitativo

El abordaje de las dinámicas de violencia y autoridad en el espacio escolar encuentra su mejor vía de resolución en la metodología cualitativa. De acuerdo con Taylor, Bogdan y DeVault (2015), este enfoque produce datos descriptivos ricos a partir de las propias palabras, habladas o escritas, de los sujetos y de la conducta observable en sus escenarios naturales. El trabajo de campo adquiere una relevancia medular en esta estrategia. Anguera (1995) argumenta que el investigador se transforma en el principal instrumento de recogida de información,

cuya adaptabilidad facilita el registro simultáneo de múltiples factores a varios niveles, el abordaje de una visión holística de la institución, la obtención de una mayor amplitud de conocimientos y la exploración profunda de respuestas atípicas.

La recolección de los datos se sirve de herramientas densas como las entrevistas en profundidad, los grupos focales, las discusiones grupales y la observación participante. Adicionalmente, el diseño se nutre del método etnográfico. Esta vertiente se apoya sobre la premisa de la unidad y complejidad de la vida social, perspectiva holística que rescata la fidelidad del punto de vista de los propios actores escolares con respecto a la legitimidad de la autoridad pedagógica.

3. d. Adscripción a la lógica inductiva

La investigación cualitativa se cimenta sobre una estructura procedimental de carácter inductivo. A diferencia del modelo deductivo cuantitativo, donde se parte de hipótesis rígidas derivadas de la teoría para su posterior contrastación empírica, la inducción opera en un sentido inverso. Como explican Hernández Sampieri y Mendoza (2018), el científico social comienza con la inmersión en el campo y la recolección de datos particulares para, a través de su análisis sistemático, construir categorías teóricas generales, conceptualizaciones conceptuales y aportes conceptuales sustantivos.

Esta lógica presupone que el investigador actúe como un mediador directo ante la realidad escolar, priorizando el contacto cara a cara por sobre los cuestionarios estandarizados. El ingreso a los colegios secundarios bonaerenses o porteños permite el registro de los comportamientos en sus contextos sociohistóricos naturales. El foco de interés radica en los significados atribuidos, es decir, en cómo los estudiantes interpretan sus vivencias cotidianas, cómo perciben las sanciones y de qué manera estos acontecimientos adquieren un sentido específico dentro de su experiencia vital.

Gráfico 4. *Fases procedimentales de la lógica inductiva aplicadas al estudio cualitativo de la violencia escolar*



Fuente. Elaboración propia en base a las etapas de la estrategia cualitativa sustantiva propuestas por Hernández Sampieri y Mendoza (2018).

3. e. 1. El ejercicio de la reflexividad en la producción del conocimiento

La reflexividad denota un componente epistemológico crítico en las ciencias sociales contemporáneas y se erige como una alternativa ante los modelos lineales y simplistas de intervención social. Esta práctica promueve un ejercicio consciente mediante el cual el investigador repiensa su propio quehacer científico, se mira a sí mismo a través del objeto de estudio y se deja interpelar tanto por las corrientes teóricas como por la propia realidad empírica. Boud, Keogh y Walker (1985) definen este proceso como una actividad consciente e intencionada donde las personas recuperan su experiencia, reflexionan sobre ella y la evalúan con el objeto de generar nuevas comprensiones y valoraciones fundamentales.

La inclusión de la reflexividad en el informe final de investigación fractura la pose tradicional de neutralidad valorativa del positivismo clásico. El investigador

cualitativo redacta un texto reflexivo donde explicita sus propios sesgos, supuestos ideológicos, valores y reacciones afectivas frente al fenómeno de la violencia escolar. Este material biográfico y posicional no se descarta, sino que recibe un estatus de validez equivalente al de los datos brutos del campo, advirtiendo al lector que la versión presentada constituye una construcción interpretativa situada.

3. e. 2. Tipologías y características de la práctica reflexiva

La operacionalización del proceso reflexivo en el ámbito de la investigación cualitativa exige discriminar dos dimensiones analíticas complementarias, identificadas como la reflexividad personal y la reflexividad epistemológica.

La reflexividad personal atañe al impacto directo que ejercen las convicciones individuales, las experiencias previas y las actitudes éticas del investigador sobre la conducción del estudio. Asimismo, engloba el reconocimiento de las transformaciones internas, cognitivas y afectivas que el propio científico social experimenta tras su inmersión prolongada en el escenario de las escuelas secundarias bajo análisis.

La reflexividad epistemológica interroga los supuestos metodológicos y las decisiones técnicas que dieron forma a los hallazgos del estudio. Esta dimensión insta a evaluar críticamente cómo el diseño metodológico seleccionado, las preguntas formuladas y el sistema de categorización terminaron por modelar y restringir la versión de la realidad que se expone. El ejercicio demanda cuestionar de qué otra manera pudo haberse ejecutado la indagación y de qué forma las premisas ontológicas asumidas en el origen incidieron en la interpretación de los discursos estudiantiles.

3. f. Ventajas relativas del diseño cualitativo frente al cuantitativo

La elección de un diseño cualitativo para abordar la cuestión de la autoridad pedagógica y la violencia ofrece prerrogativas analíticas sustanciales frente a las limitaciones de los abordajes cuantitativos.

En primer lugar, los métodos cualitativos sobresalen en su capacidad de capturar la complejidad subjetiva y el matiz de las relaciones humanas, dimensiones inaccesibles para las encuestas de respuesta cerrada. Mientras que el enfoque cuantitativo se limita a contabilizar la frecuencia de los episodios de indisciplina a través de variables rígidas, el enfoque cualitativo desentraña la densidad del tejido normativo y los sentidos ocultos de la violencia simbólica.

En segundo lugar, el diseño cualitativo provee una flexibilidad metodológica superior, la cual faculta al investigador a reconfigurar las guías de entrevista o incorporar nuevos informantes a medida que emergen categorías imprevistas en el campo. Esta apertura resguarda la validez ecológica de la investigación, garantizando que los hallazgos científicos reflejen de forma genuina las tensiones vividas en las aulas y no meras imposiciones abstractas de las matrices de datos del investigador.

3. f. Ventajas relativas del diseño cualitativo frente al cuantitativo

Las ventajas del diseño cualitativo se sustentan en dos propiedades analíticas medulares. La primera propiedad es el carácter emergente del diseño, el cual no se fija de forma rígida antes del inicio del trabajo de campo, sino que se moldea en paralelo a la recolección de los datos y al análisis preliminar del escenario institucional. La segunda propiedad es la flexibilidad metodológica, cualidad que facilita una interrelación dialéctica y constante entre los postulados teóricos y la evidencia empírica recolectada en el territorio.

A diferencia de la estandarización propia de los abordajes cuantitativos, la metodología cualitativa se orienta a rescatar las particularidades y singularidades del fenómeno social bajo estudio. Su propósito principal no radica en la cuantificación de conductas, sino en la interpretación densa de los significados. Este proceso exige un ejercicio profundo de reflexividad sobre las subjetividades y las condiciones históricas específicas que validan una lectura determinada por encima de otras posibles. En este marco, los datos se producen a partir de

conceptos teóricos básicos generales y sustantivos que se nutren de forma paulatina con la experiencia de campo.

Los métodos cualitativos asumen un carácter holístico e intensivo para captar el núcleo central, la lógica interna y las reglas, tanto implícitas como explícitas, de la realidad escolar. Los agentes sociales ocupan el centro del escenario investigativo. Sus percepciones, emociones e interpretaciones se plasman en textos, registros auditivos, observaciones o entrevistas abiertas. El investigador procura desprenderse de preconcepciones teóricas y adopta una postura de comprensión empática para situarse en el lugar del actor social. La reflexividad aleja al científico de la posición de mero observador neutral y lo sitúa como un componente activo del proceso. El corpus empírico se compone de discursos espontáneos y documentos de la vida cotidiana que reflejan la situación real y concreta de las instituciones.

3. g. Restricciones metodológicas en la integración de encuestas estructuradas

La complementación de una investigación cualitativa mediante la incorporación de una encuesta estructurada enfrenta inconvenientes metodológicos de orden operativo y epistemológico. El obstáculo principal no se vincula a supuestas barreras en la comunicación verbal de los sujetos, sino a la rigidez inherente al instrumento cuantitativo. La encuesta exige la elaboración de un cuestionario estandarizado y cerrado que impide la adición de problemáticas emergentes o temas espontáneos durante el transcurso de la entrevista.

Un segundo inconveniente técnico se halla en el efecto de reactividad que provoca la presencia del encuestador. Las características demográficas, la vestimenta o los modos de vinculación del entrevistador introducen sesgos potenciales que condicionan las respuestas de la población evaluada. Finalmente, la ejecución de un censo o encuesta por muestreo probabilístico demanda un despliegue logístico complejo, caracterizado por un elevado costo económico y una considerable inversión de tiempo en el trabajo de campo.

4) Análisis de datos secundarios: Uso de cinturón de seguridad por grupos etarios

La interpretación de datos estadísticos provenientes de fuentes oficiales secundarias, como la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo del Ministerio de Salud de la Nación (2005), exige la correcta clasificación de los componentes de la matriz.

4. a. Identificación y clasificación de las variables

La tabla bajo análisis organiza la información a partir de dos variables específicas cuyos niveles de medición difieren de acuerdo a sus propiedades matemáticas. La primera variable es el Grupo Etario, la cual posee un nivel de medición ordinal debido a que los datos se agrupan en categorías numéricas continuas que guardan una jerarquía ordenada por rangos de edad. La segunda variable es la Frecuencia del Uso del Cinturón de Seguridad, la cual se estructura de manera nominal o de razón si se analizan los porcentajes de adopción de la norma vial dentro de cada cohorte.

Tabla 2. Frecuencias del uso del cinturón de seguridad en la población que viaja en automóvil en la república Argentina, discriminada por grupos etarios.

Frecuencia del uso del cinturón de seguridad en las personas que viajan en automóvil en la República Argentina		grupos de edad				Total
		18 a 29	30 a 44	45 a 59	60 y más	
Uso de cinturón de seguridad	Siempre					
	A veces					
	Nunca					
	NS/NC					
Total						

Fuente. Primera Encuesta Nacional de Factores de Riesgo, Ministerio de Salud de la Nación, 2005

4. b. Caracterización del instrumento de tabulación

El cuadro analizado se define técnicamente como un cuadro bivariado o tabla de contingencia. Esta denominación se justifica porque el instrumento organiza y cruza de forma simultánea la información correspondiente a dos variables independientes entre sí. El análisis de esta herramienta consiste en descomponer y clasificar las frecuencias observadas mediante un plan de análisis previo. Este procedimiento otorga sentido científico a los datos numéricos y provee los insumos necesarios para la posterior redacción del informe final de la investigación.

4. c. Denominación formal del cuadro

Cuadro 3. *Distribución porcentual y frecuencias del uso del cinturón de seguridad en la población que viaja en automóvil en la República Argentina, discriminada por grupos etarios (2005)*

Grupos de edad (Variable Ordinal)	Usa siempre el cinturón	No usa siempre el cinturón	Total
18 a 24 años	% Frecuencia	% Frecuencia	100%
25 a 34 años	% Frecuencia	% Frecuencia	100%
35 a 49 años	% Frecuencia	% Frecuencia	100%
50 a 64 años	% Frecuencia	% Frecuencia	100%
65 años y más	% Frecuencia	% Frecuencia	100%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la Primera Encuesta Nacional de Factores de Riesgo, Ministerio de Salud de la Nación (2005).

4. d. Consistencia lógica en la formulación de hipótesis

La construcción de una hipótesis basada en datos secundarios debe guardar una correspondencia estricta con las variables efectivamente medidas en la tabla de contingencia. El planteamiento original de hace una década incurre en un error metodológico al incorporar la mortalidad por accidentes como variable

dependiente, dado que ese atributo no figura en la matriz provista por la encuesta de salud de 2005.

Con el fin de restablecer la consistencia científica del diseño, la hipótesis debe reestructurarse alrededor de las variables reales del cuadro. Se postula que el grupo etario de pertenencia determina el nivel de adopción de las normas de prevención vial en los automovilistas argentinos. En este modelo explicativo, el rol de las variables se distribuye de la siguiente manera. El grupo etario opera como la variable independiente o factor causal antecedente, mientras que la frecuencia en el uso del cinturón de seguridad se configura como la variable dependiente o efecto conductual observado en la población.

4. e. El sentido del cálculo de porcentajes en el análisis bivariado

La sistematización de los datos cuantitativos obtenidos en el trabajo de campo se realiza mediante su incorporación en una matriz de datos. Este arreglo matemático organiza la información al situar a las unidades de análisis en las filas y a las variables en las columnas, lo cual viabiliza el procesamiento estadístico. Una propiedad fundamental de las hipótesis radica en su susceptibilidad de demostración empírica; esto exige que los enunciados postulen relaciones claras entre variables medibles, cuya verificación se facilita a través de la construcción de cuadros de contingencia.

Para analizar la relación entre dos variables y determinar si la evidencia corrobora o refuta la hipótesis de trabajo, resulta indispensable transformar las frecuencias absolutas en frecuencias porcentuales. La regla metodológica general para la tabulación de datos bivariados, respaldada por autores como Zeisel (1985), estipula que los porcentajes deben calcularse en la dirección de la variable independiente y compararse en el sentido de la variable dependiente.

El texto original de hace una década aplicaba este principio de forma errónea al basar el cálculo en la mortalidad por accidentes. Debido a que la matriz real solo contiene información sobre la edad y la conducta vial, la variable

independiente real la constituyen los grupos etarios, mientras que la variable dependiente la conforma la frecuencia del uso del cinturón de seguridad.

Bajo esta estructura metodológica correcta, los porcentajes se calculan vertical u horizontalmente según la disposición de los rangos de edad en el cuadro. De este modo, al comparar los porcentajes de uso del cinturón entre el grupo de jóvenes de dieciocho a veinticuatro años y el grupo de adultos mayores de sesenta y cinco años, el investigador obtiene una base científica para validar o rechazar la hipótesis. Este procedimiento permite demostrar estadísticamente si la edad del automovilista influye y condiciona el grado de adopción de las normas de prevención vial en la República Argentina.

Conclusión

El análisis y la reestructuración metodológica del ensayo sobre los métodos y técnicas de la investigación social demuestran que la validez de un conocimiento científico depende de la coherencia interna de su diseño. Los errores conceptuales en un trabajo de campo —como la inversión de las variables causales, la confusión entre unidades de análisis y atributos, o la formulación de hipótesis disociadas de las matrices de datos disponibles— evidencian los riesgos de abordar la investigación sin un rigor taxonómico estricto. La transición desde los primeros planteamientos iniciales y luego, hacia una estructura corregida y actualizada bajo los parámetros de autores metodológicos contemporáneos confirma que todo diseño, ya sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa, opera como un sistema articulado donde las decisiones epistemológicas condicionan el alcance de las técnicas empíricas.

Asimismo, el ejercicio resalta la riqueza y complementariedad de las metodologías en las ciencias sociales cuando se aplican con pertinencia jurídica e institucional. Mientras que el enfoque cuantitativo aporta precisión matemática y representatividad a través de matrices bivariadas exhaustivas y excluyentes, el abordaje cualitativo dota de densidad analítica al fenómeno mediante la lógica inductiva y la reflexividad del investigador. En última instancia, la revisión de este

documento ratifica que la investigación social no es un acto puramente técnico o neutral, sino un proceso situado y reflexivo cuyo fin último radica en traducir las abstracciones teóricas en evidencias empíricas sólidas para interpretar y transformar las dinámicas de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Anguera, M. T. (1995) "Metodología Cualitativa" en "Métodos de Investigación en Psicología", Capítulo 5, Ed. Síntesis, Madrid.
- Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- Babbie, E. (1996) Manual para la práctica de la investigación social (Bilbao: Desclée De Brouwer) Capítulo 5 y 6 "Conceptualización y medición", "Operacionalización".
- Babbie, E. (1996). *Manual de investigación social*. Addison-Wesley.
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research* (15a ed.). Cengage Learning.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Cook, T. D. y Reichardt (1986). Hacia una Superación del enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y Cuantitativos.
- Coolican, Hugh (2005). Métodos de Investigación en Psicología. Ed. El Manual Moderno, México.
- Cortés, F. Y Rubalcava, R. (1991) Consideraciones sobre el uso de la Estadística en ciencias sociales: estar a la moda o pensar un poco. CES, El Colegio de México, México, D. F.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Iñiguez Rueda, L. (1994). Métodos Cualitativos en Psicología Social: Presentación.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). *Investigación y Evaluación Cualitativa: Bases teóricas y conceptuales*. En Atención Primaria. Vol. 23 Núm. 8. Mayo 1999. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Iñiguez Rueda, L. y Antaki C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. En: Boletín de Psicología 1994; 44: 57-75. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kish, L. (1995). Diseño estadístico para la investigación, Cap. 1 (págs. 1-30 y 121-126). España: Siglo XXI Editores, 1995.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interpretive approach* (3a ed.). Sage Publications.
- Martínez M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas, México.
- Sautu, R. (2003) Todo es Teoría (Buenos Aires: Lumiere). “Introducción” y Capítulo 2: “El diseño de una investigación. Teoría, Objetivos, y Métodos”.
- Sautu, R. (2004). *El marco teórico en la investigación cualitativa*. En *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación* (pp. 25-42). Lumiere.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECyT). (2006). *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010)*
- Sirvent María Teresa (2005) Cuadro Comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación* (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent M.T y Llosa Sandra Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 12 Pp. 77 a 92
- Sirvent M.T. (1999). Estructuras de Poder, Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989). Versión en español de la tesis de doctorado en Columbia University. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. Impreso en España.
- Stake, R.E. (2010). *El caso único en Investigación con Estudio de Casos*. Madrid. Morata.

- Taylor, S. J., Bogdan, R. y DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4a ed.). John Wiley & Sons.
- Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis Sociológica, Madrid.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.). (1997). *La trastienda de la investigación*. de la Flor.
- Wainerman, C. & Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.). (2011). *La trastienda de la investigación* (4a ed. ampliada). Manantial.
- Zeisel, H. (1985). *Say it with figures* (6a ed.). Harper & Row.

3. Métodos cualitativos y etnográficos de investigación

Series etnográficas y la operacionalización de la reflexividad

El ejercicio de la reflexividad constituye un eje transversal en las series etnográficas, puesto que determina el modo en que se construye y valida la evidencia empírica en el campo. De acuerdo con los planteamientos teóricos de Guber (2011), el campo de una investigación representa su referente empírico, definido como la porción de lo real que se desea conocer. Este concepto engloba el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo constituyen. De este modo, el campo se consolida como una conjunción dinámica entre un ámbito físico delimitado, actores concretos y actividades situadas.

Esta parcela de la realidad queda circunscrita por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante, tal como postula Rockwell (2009). La producción del conocimiento etnográfico no constituye una mera recolección pasiva, sino un proceso de construcción activa que emerge de la interacción dialéctica entre el sujeto que investiga y el sujeto que informa. En este apartado se despliega el análisis comparativo de dos obras etnográficas específicas cuyos marcos de trabajo transforman los datos cualitativos en material teórico utilizable para las ciencias sociales.

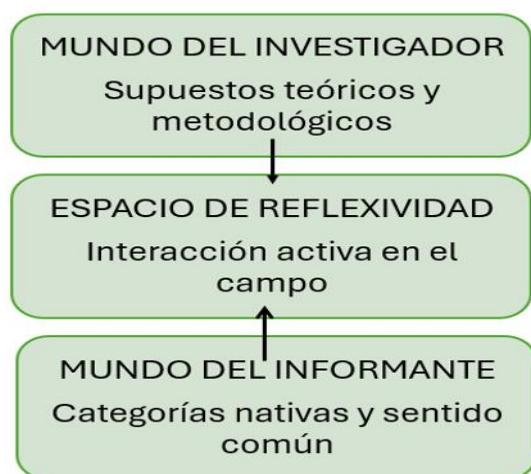
Las obras analizadas abordan problemáticas socioculturales diferenciadas en contextos específicos de la República Argentina. La primera de ellas es *La Virgen prestamista*, desarrollada por Marta Giorgis (2004), estudio enfocado en la celebración de la Virgen de Urkupiña por parte de la comunidad migrante boliviana en Villa El Libertador, en la zona sur de la ciudad de Córdoba. La segunda obra corresponde a *Entre la comunidad del acero y la comunidad de María*, elaborada por Cynthia Rivero (2008), la cual ofrece un análisis antropológico de las transformaciones socioeconómicas, políticas y religiosas acaecidas en San

Nicolás de los Arroyos, en la Provincia de Buenos Aires, a partir de la privatización de la empresa estatal SOMISA y la emergencia de la devoción mariana.

Ambas autoras implementan estrategias comparativas de procesos sociales, culturales y transformaciones estructurales para dar cuenta de los sucesos sociopolíticos locales. En estos despliegues de campo, el uso de técnicas cualitativas rigurosas funciona como un mecanismo metodológico orientado a neutralizar el sesgo del etnocentrismo. Dicho proceso se concreta mediante un ejercicio de elaboración teórica de carácter personal y reflexivo.

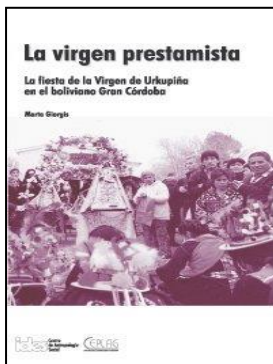
La implementación del enfoque reflexivo faculta el reconocimiento simultáneo de dos universos conceptuales diferenciados: el mundo del investigador y el mundo de los informantes. Esta perspectiva metodológica clarifica los vínculos mutuos, las tensiones y los puntos de contacto entre los supuestos teóricos abstractos y las categorías de sentido común que operan de manera consciente o inconsciente en el científico social. Antes de avanzar hacia el análisis comparativo formal de estas dinámicas identitarias y de reconfiguración social, se presenta una descripción sintética y estructural de cada texto.

Gráfico 1. *Dimensiones intersubjetivas de la reflexividad en el trabajo de campo etnográfico*



Fuente. Elaboración propia en base a las categorías y dimensiones analíticas del enfoque etnográfico propuestas por Guber (2011).

A.- Primer Texto



LIBRO: La virgen prestamista

Editorial Antropofagia

La fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano Gran Córdoba

AUTOR: Marta Giorgis

Descripción estructural del primer texto etnográfico

El primer corpus analizado corresponde a la obra titulada *La Virgen prestamista: la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano Gran Córdoba*, publicada por la Editorial Antropofagia. Este estudio antropológico, desarrollado por Marta Giorgis, condensa un proceso de investigación de largo aliento ejecutado entre los años 1990 y 1997. El escenario geográfico del trabajo de campo se localiza en el barrio Villa El Libertador, un asentamiento urbano situado en la zona sur de la ciudad de Córdoba, Argentina, el cual congrega a una parte significativa de la comunidad migrante del país limítrofe.

Los propósitos de la investigación se orientan a estudiar de manera comprehensiva el modo en que los protagonistas de estas celebraciones conciben y experimentan el proceso de movilidad internacional desde Bolivia hacia el territorio cordobés. Para dar cumplimiento a estos fines, la estrategia metodológica se adscribe al método etnográfico. Las técnicas de recolección de información asumen un carácter puramente cualitativo, fundamentadas en la observación participante densa y en la realización de entrevistas tanto abiertas como dirigidas.

El objeto de estudio se delimita en torno a la reconstrucción del modo en que los celebrantes transformaron la festividad de la Virgen de Urkupiña en una expresión simbólica y en un vehículo político para establecer su condición de bolivianos migrantes en la ciudad de Córdoba. Asimismo, la indagación examina cómo dicha inserción urbana modificó la estructura formal y el sentido original de

la práctica religiosa. El enunciado del problema postula que la relación de reciprocidad y préstamo que caracteriza al culto afecta de forma directa las representaciones de nacionalidad y de etnicidad en un contexto de interculturalidad. Bajo las dinámicas de la globalización, este fenómeno replantea los significados atribuidos al trabajo y a las trayectorias de transnacionalización.

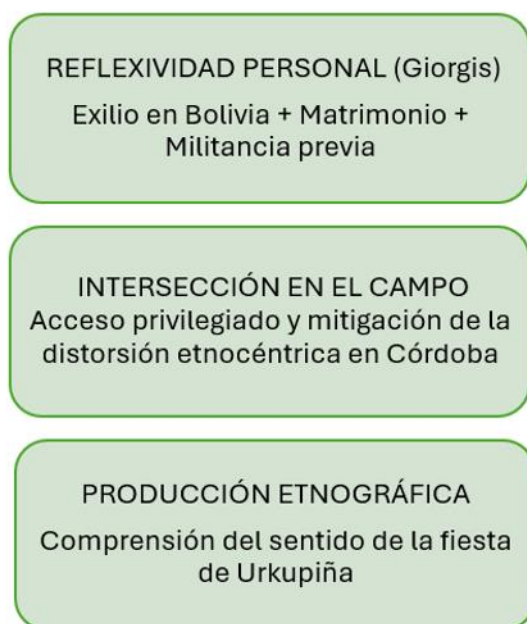
La justificación de la investigación reviste un carácter ético y social urgente, motivado por la tensión persistente en las representaciones que la sociedad receptora argentina posee sobre los residentes bolivianos. El estudio busca visibilizar y desarticular los procesos de estigmatización y discriminación xenófoba que sufren estos colectivos en el espacio público cordobés. La población interviniente se compone de inmigrantes procedentes del occidente de Bolivia, específicamente de las regiones de Cochabamba, Potosí, Oruro, La Paz y Chuquisaca, de tradiciones culturales aimara y quechua. En términos socioeconómicos, el colectivo se integra por hombres que se desempeñan en diversos rubros de la construcción y por mujeres que ocupan puestos de venta callejera o tareas en el servicio doméstico.

El diseño metodológico complementa los datos de campo mediante la consulta de fuentes secundarias, tales como registros censales, estadísticas demográficas y laborales, así como documentos históricos referidos a la evolución de la festividad tanto en Bolivia como en la región del Noroeste Argentino y la provincia de Córdoba. Los instrumentos utilizados para el registro de la evidencia empírica abarcan grabadoras de audio, filmadoras y el cuaderno de campo para las anotaciones diarias.

Finalmente, los antecedentes de la investigadora constituyen un elemento medular para el análisis de la reflexividad personal. Su biografía revela que estuvo casada con un ciudadano boliviano y que sus hijos poseen dicha nacionalidad. Durante el período comprendido entre 1970 y 1973, integró una agrupación política conformada por estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata y trabajadores residentes en Villa Lugano y Villa Retiro. Posteriormente, sufrió el exilio en Bolivia durante diez años debido a la dictadura militar argentina. Tras su

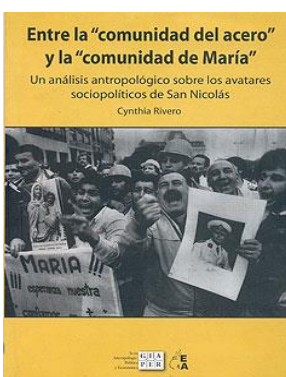
regreso al país en 1985, inició este trayecto de investigación sobre la cultura boliviana en Córdoba, circunstancia que demuestra cómo su propia trayectoria vital e identitaria se entrelaza de forma directa con la producción del conocimiento etnográfico presentado.

Gráfico 2. *El proceso de reflexividad personal aplicado al estudio etnográfico de la fiesta de Urkupiña*



Fuente. Elaboración propia en base a los datos biográficos de Giorgis (2004) y el marco operacional de la reflexividad antropológica de Guber (2011).

B. 2º Texto



Libro: Entre la “comunidad del acero” y la “comunidad de María”

Autora: Cynthia Rivero

Editorial Antropofagia

Descripción estructural

El segundo corpus de análisis corresponde a la obra titulada *Entre la “comunidad del acero” y la “comunidad de María”: un análisis*

antropológico sobre los avatares sociopolíticos de San Nicolás, publicada por la Editorial Antropofagia. En este estudio, Cynthia Rivero despliega un análisis centrado en las transformaciones socioeconómicas, políticas y religiosas acontecidas en la localidad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires, abarcando un arco temporal que va desde la década de 1950 hasta la consolidación del fenómeno mariano actual.

El propósito central de la investigación radica en relevar y reconstruir el significado que los habitantes de la ciudad atribuyen a San Nicolás bajo su nueva identidad como la Ciudad de María. Al igual que en el primer caso analizado, la estrategia metodológica se asienta en el método etnográfico y apoya su andamiaje empírico en técnicas cualitativas, mediante la ejecución de observaciones participantes y entrevistas tanto abiertas como dirigidas.

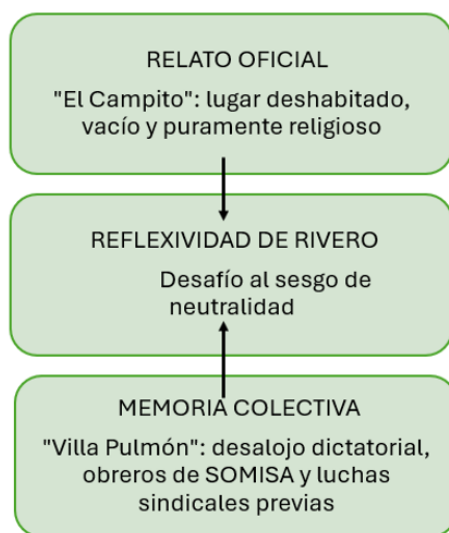
El objeto de estudio se define a través de la reconstrucción de la compleja red de personas e instituciones que sostienen, promueven y difunden las creencias en torno a las apariciones, mensajes y milagros de la Virgen María del Rosario. Estos sucesos extraordinarios derivan en masivas convocatorias de peregrinos cada veinticinco de septiembre, fecha que conmemora la primera manifestación mariana frente a una vecina del lugar. El enunciado del problema rescata las voces de los trabajadores y sus familias para poner en tensión la memoria de la Ciudad del Acero —asociada a la prosperidad económica, el empleo pleno y el desarrollo industrial de la empresa estatal Sociedad Mixta de Siderurgia Argentina (SOMISA)— con la emergencia contemporánea del culto religioso.

La justificación de la investigación se halla en la necesidad de indagar el modo en que el fenómeno del culto mariano se articula de forma profunda con una historia local de industrialización y posterior desindustrialización, de proyectos estatales, de luchas gremiales y de tensiones entre concepciones comunitarias en pugna. La población interviniente se compone de familias que habitaron el asentamiento precario denominado Villa Pulmón, exoperarios de la fábrica siderúrgica y diversos informantes que configuran el relato de la Ciudad de María.

Como fuentes secundarias, el diseño metodológico incorpora datos demográficos, estadísticas laborales e investigaciones históricas, junto con la consulta exhaustiva de archivos institucionales. Las evidencias de campo se asientan en instrumentos de registro como cuadernos de notas, grabaciones de audio, fotografías y videos de las festividades.

Finalmente, los antecedentes del escenario revelan una dimensión analítica medular para el ejercicio de la reflexividad epistemológica. La investigación de campo saca a la luz una paradoja espacial: el territorio sagrado denominado el Campito de la Virgen —lugar señalado por la aparición para la construcción del santuario— se erige sobre los terrenos de la antigua Villa Pulmón. Este asentamiento fue desalojado de manera forzosa a comienzos de la década de 1980 por la dictadura militar. Los relatos de los entrevistados evidencian que el discurso oficial mariano resignificó el área como un espacio históricamente vacío o abandonado, operación discursiva que invisibiliza un pasado denso donde resonaban las voces del trabajo siderúrgico, la organización sindical y las resistencias políticas de la otrora Ciudad del Acero.

Gráfico 3. *Contraste reflexivo entre el relato oficial institucional y la memoria colectiva subalterna en San Nicolás*



Fuente. Elaboración propia en base a los hallazgos de campo de Rivero (2008) y los desarrollos teóricos sobre reflexividad epistemológica de Guber (2011).

La operacionalización de la reflexividad en el trabajo de campo etnográfico

El trabajo de campo implementado en ambas obras se desenvuelve en un escenario donde el científico social adopta una posición espacial y temporal específica. En el estudio de Rivero sobre San Nicolás, la investigadora se sitúa de forma deliberada en las coordenadas de la memoria obrera, mientras que en la indagación de Giorgis sobre la Virgen de Urkupiña, la autora se incorpora de manera orgánica al ritmo y a la dinámica social de los sujetos observados, cuyo universo simbólico inicial difiere de sus esquemas interpretativos previos. El despliegue de herramientas cualitativas adaptables, tales como las entrevistas abiertas y dirigidas junto con la observación participante, exige entablar relaciones intersubjetivas densas con los otros.

La ejecución de estas técnicas metodológicas cataliza la emergencia de tres dimensiones diferenciadas de la reflexividad en la investigación antropológica.

La primera dimensión remite a la reflexividad del investigador en tanto que miembro constitutivo de una sociedad o cultura particular. Esta condición adquiere un rol medular en *La Virgen prestamista*, donde los prejuicios coloniales y las fronteras de la nacionalidad de la sociedad receptora argentina interpelan de forma directa la mirada de la autora.

La segunda dimensión alude a la reflexividad del científico en tanto que profesional de la disciplina, componente que engloba su andamiaje teórico, sus interlocutores académicos, sus hábitos metodológicos y los riesgos latentes del epistemocentrismo. Esta matriz analítica se visualiza con nitidez en la obra de Rivero, donde la formación académica debe deconstruirse ante la paradoja del espacio sagrado de San Nicolás.

La tercera dimensión corresponde a las reflexividades de la propia población bajo estudio, referidas a las interpretaciones y sentidos que los actores nativos asignan a sus propias prácticas cotidianas. A través de este triple juego reflexivo, ambas autoras contrastan los significados de la evidencia empírica,

transformando las vivencias de los informantes en objetos de conocimiento científico.

Gráfico 4. Dimensiones intersubjetivas de la reflexividad en el espacio del trabajo de campo etnográfico



Fuente. Elaboración propia en base a las dimensiones de la reflexividad propuestas por Guber (2011).

El rigor de la labor antropológica descansa en el aprovechamiento reflexivo de la flexibilidad técnica. En la experiencia etnográfica de Giorgis, el diseño se amolda a los imprevistos y a las temporalidades del ritual migrante. En el caso de Rivero, el proceso de campo se configura como un aprendizaje acumulativo que ensancha la mirada del observador a medida que los relatos de los entrevistados revelan vetas ocultas del objeto de estudio. Esta plasticidad metodológica faculta la distinción y categorización de las dinámicas culturales de un modo no etnocéntrico. Por consiguiente, la validez y la consistencia de las muestras cualitativas no se juzgan mediante criterios estadísticos rígidos, sino a partir de la profundidad del aprendizaje que los investigadores realizan sobre sus propios descubrimientos y vivencias territoriales.

La diferenciación analítica entre las inferencias conceptuales de las autoras y los sentidos verbalizados o actuados por los informantes consolida la ruptura con el sentido común. A medida que las investigadoras explicitan sus propios supuestos teóricos y su posición de enunciación, logran deslindar su reflexividad individual de aquella que portan los sujetos nativos, reconociendo al mismo tiempo el conocimiento híbrido que brota de la interacción mutua. Este vínculo reflexivo estrecha los lazos entre el antropólogo y sus informantes clave, facilitando la separación entre los modelos abstractos de las ciencias sociales y las categorías vernáculas de los entrevistados.

En *La Virgen prestamista*, esta separación viabiliza la construcción de la categoría de reciprocidad, la cual demuestra cómo el intercambio ritual con la deidad afecta y redefine las concepciones de nacionalidad y etnicidad en un contexto de interculturalidad transnacional, dotando de un nuevo significado al valor del trabajo y a la movilidad migratoria.

En el texto de Rivero, las categorías se orientan a desentrañar los lazos de solidaridad y las dinámicas colectivas de resistencia. La identidad de los antiguos trabajadores de SOMISA, denominados localmente como los somiseros, se teoriza como una práctica de resistencia frente a la imposición de un nuevo espacio de dominación urbana y religiosa. Los informantes clave y la población observada se clasifican no como receptores pasivos, sino como agentes que movilizan memorias políticas subalternas a través de sus prácticas culturales.

Asimismo, ambos estudios identifican a la devoción mariana y a las figuras de la Virgen de Urkupiña y de la Virgen del Rosario de San Nicolás como categorías metodológicas homólogas, cuya capacidad de movilización radica en la reiteración cíclica de los ritos de celebración colectiva.

En conclusión, estas monografías etnográficas reivindican la reflexividad como una herramienta indispensable para la edificación de conceptos teóricos densos sobre la resistencia, la sustitución espacial, la pérdida material y la preservación de la identidad comunitaria. Las tramas conceptuales hilvanadas por

las autoras trascienden los límites geográficos de las localidades de origen y proyectan sus claves interpretativas sobre los flujos migratorios y religiosos que atraviesan las fronteras actuales de la República Argentina.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas 2° edición (1ª electrónica).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. y Chamboredon, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giorgis, M. (2004). *La Virgen prestamista: la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano Gran Córdoba*. Antropofagia.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: a la reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2014). Introducción. En R. Guber (Comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo* (pp. 13-40). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología*, 23, 45–56.
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Piovani, J. I. (coord.) et al. (2008). Producción y reproducción de sentidos en – 282 – torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En N. Cohen y J. I. Piovani (Comps.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp - Eudeba.

- Piovani, J. I., Rausky, M. E. y Santos, J. A. (2011). Sobre la observación participante en la Escuela de Chicago: un análisis de las monografías fundacionales. *Temas Sociológicos*, 14, 233-254.
- Rivero, C. (2008). *Entre la “comunidad del acero” y la “comunidad de María”: un análisis antropológico sobre los avatares sociopolíticos de San Nicolás*. Antropofagia.
- Rockwell, E. (1986). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

4. El choque entre prácticas jurídicas y pautas culturales. Prácticas que colisionan en comunidades originarias

4.1. Un estudio de caso en la ciudad de Tartagal (Provincia de Salta)

La República Argentina cuenta con una notable presencia de pueblos originarios cuyo protagonismo e intervención se despliegan en la actualidad hacia las ciudades centrales. Cuando estos colectivos se concentran en los márgenes de los centros urbanos, pasan a configurar de forma directa las periferias de la población urbana, circunstancia que los obliga a interactuar con las instituciones formales que el Estado representa. Este proceso social, conceptualizado por la antropología contemporánea bajo la categoría de emergencia étnica, promueve la revalorización de la identidad cultural y los reclamos de tierras en distintos puntos del territorio nacional. Dicho fenómeno se inscribe en un marco político que trasciende la escala local para proyectarse en el plano global. Desde la perspectiva teórica de Merleau-Ponty (1962), el mundo se constituye como un escenario dentro del cual los objetos, los seres y los eventos emergen y adquieren visibilidad en la estructura social.

En concordancia con estos aportes teóricos, Wright (2008) sostiene que el mundo no representa un objeto aislado en sí mismo, sino el horizonte, social e históricamente desarrollado, que faculta la percepción de los objetos, los eventos y las tramas de relaciones intersubjetivas. Un ejemplo empírico de esta configuración espacial lo provee el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) a través de los relevamientos sobre las condiciones de accesibilidad geográfica y los medios de transporte utilizados habitualmente por los integrantes de los hogares para arribar al hospital público más cercano, analizando de forma particular la situación del pueblo wichí en las provincias de Chaco, Formosa y Salta.

El presente estudio ofrece una mirada analítica sobre la inserción de las comunidades originarias en los entramados urbanos mediante la confrontación de fuentes primarias y de registros secundarios. La ejecución del trabajo de campo posibilitó interpretar las modalidades de vinculación con el medio sociocultural y las tensiones jurídicas derivadas. En este sentido, el análisis de los planes y programas estatales destinados a los pueblos originarios a partir de la década de 1990 se erige como el eje principal de información y reflexión crítica en torno a la comunidad wichí radicada en el departamento General San Martín, en la provincia de Salta.

1. Introducción

El Estado argentino, por intermedio de los organismos oficiales de estadística, reconoce la existencia de múltiples comunidades indígenas caracterizadas por una profunda diversificación lingüística y cultural. El diseño de los instrumentos censales tiene por objeto la cuantificación y la caracterización demográfica de la población que se autorreconoce como perteneciente o descendiente de los pueblos originarios en todo el territorio nacional. Con el propósito de resguardar la validez de los registros empíricos, los relevamientos oficiales combinan de forma sistemática dos criterios fundamentales: la autoidentificación expresada por las personas entrevistadas y la ascendencia indígena verificada en primera generación.

Debido a que el manuscrito original se sustentaba en series estadísticas elaboradas hace dos décadas, se procedió a la actualización analítica de los datos incorporando las variables definitivas validadas por el INDEC en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Cuadro 1. *Población en viviendas particulares que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. Total del país. Año 2022*

Condición de autorreconocimiento y ascendencia	Población absoluta	Porcentaje relativo
Población que se reconoce indígena o descendiente	1.306.730	2,9%
Varón / Masculino	632.275	48,4%
Mujer / Femenino	674.455	51,6%

Fuente. Elaboración propia en base a los datos definitivos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

La lectura metodológica de los datos actuales revela una transformación significativa en el comportamiento de la variable del autorreconocimiento. El volumen de la población que se identifica como parte o descendiente de un pueblo originario ascendió a un total de 1.306.730 personas, cifra que representa el 2,9% de la población total residente en viviendas particulares en la República Argentina. Esta proporción constata un incremento sostenido en comparación con los registros de los períodos censales anteriores, donde la variable representaba el 2,4%. El desglose por sexo registrado al nacer demuestra una distribución equitativa que no exhibe asimetrías significativas respecto a la estructura demográfica general del país.

Estas comunidades configuran un mosaico de identidades distribuidas a lo largo de las veinticuatro jurisdicciones del territorio argentino, manifestando la persistencia de cincuenta y ocho pueblos indígenas identificados en el tejido social y la vigencia de cincuenta y tres lenguas ancestrales. El análisis de concentración poblacional advierte que casi la mitad de este colectivo se asienta en las provincias de Jujuy, Salta, Chubut, Formosa, Neuquén y Río Negro. En términos de volumen e importancia numérica, un grupo reducido de identidades étnicas nuclea a la mayoría de la población originaria registrada en la matriz nacional.

Cuadro 2. Distribución de la población originaria por pueblo de pertenencia y/o ascendencia en primera generación. Total del país. Año 2022

Pueblos originarios con mayor representatividad	Porcentaje sobre el total de la población indígena
Pueblo Mapuche	11,2%
Pueblo Guaraní	10,3%
Pueblo Diaguita	6,6%
Pueblo Qom / Toba	6,1%
Pueblo Kolla	5,3%
Pueblo Wichí	4,7%
Otros 52 pueblos registrados	45,8%

Fuente: Elaboración propia en base a las gacetillas de resultados definitivos y mapas de densidad de población originaria del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

La estructura de la matriz bivariada del Cuadro 2 corrobora que las identidades mapuche, guaraní, diaguita, Qom y kolla concentran los mayores volúmenes de autoidentificación en el territorio. El pueblo wichí, eje central del estudio de caso en el departamento General San Martín y en la ciudad de Tartagal, representa el 4,7% de la población originaria total del país, consolidándose como una de las identidades de mayor arraigo y densidad en la región del Gran Chaco argentino y en el norte de la provincia de Salta.

Actualización empírica de datos estadísticos y cartografía étnica

El análisis de la dinámica de los pueblos originarios exige la permanente renovación de sus bases de datos para evitar anacronismos en la interpretación de los procesos socioespaciales. De acuerdo con los resultados consolidados de la última ronda censal llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y

Censos (INDEC, 2024), la composición cuantitativa y la distribución regional de las comunidades indígenas registraron cambios sustanciales frente a las series históricas de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) de 2004-2005. A continuación se presenta la matriz estadística actualizada con las variables definitivas del operativo censal, seguida de la reorganización territorial que reemplaza la antigua distribución cartográfica.

Cuadro 3. *Población en viviendas particulares que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios por pueblo de pertenencia. Total del país. Año 2022*

Pueblo indígena u originario	Población absoluta
Mapuche	140.783
Guaraní	134.593
Diaguita	86.244
Qom/Toba	79.709
Kolla	69.255
Wichí	61.423
Comechingón	35.120
Huarpe	32.493
Ava guaraní	24.312
Mocoví	22.842
Rankulche / Ranquel	14.281
Tehuelche	13.067
Mbyá guaraní	11.238
Chorote	4.181
Pilagá	4.051
Chané	3.920
Otros 42 pueblos declarados e identidades mixtas (1)	480.177
Pueblo no especificado o en proceso de codificación	84.241
Total nacional de población originaria	1.306.730

Fuente. Elaboración propia en base a los datos definitivos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2024). (1) *Incluye registros históricos combinados, declaraciones de ascendencia pluriétnica y etnónimos emergentes reconocidos en la cédula censal contemporánea.*

Regionalización y geografía de los pueblos originarios (Actualización del mapa)

El nuevo mapa demográfico trazado por el organismo oficial de estadística redefine las áreas de concentración y el peso relativo de las comunidades dentro de las jurisdicciones político-administrativas del país. La presencia indígena ya no se interpreta bajo categorías de aislamiento rural, sino desde esquemas de asentamiento periurbano e interprovincial.

La distribución por macroregiones e identidades étnicas se reconfigura bajo el siguiente orden territorial.

Región del Noroeste (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero y La Rioja)

Esta región consolida la mayor densidad de población indígena del país, al concentrar el 20,1% del total nacional entre las jurisdicciones de Jujuy y Salta. Los colectivos con mayor representatividad en el entramado andino y vallisto corresponden a los pueblos Kolla, Diaguita, Wichí, Chorote, Chané, Ava guaraní y Lule. La ciudad de Tartagal y el departamento General San Martín se reafirman como nodos críticos de alta concentración para las familias del pueblo wichí.

Región del Noreste (Formosa, Chaco, Santa Fe, Corrientes, Misiones y Entre Ríos)

El área del Gran Chaco y el litoral argentino albergan núcleos históricos de alta adscripción identitaria. Los registros censales ratifican la preeminencia de las comunidades Qom (Toba), Mocoví, Pilagá, Wichí y Mbyá guaraní. En términos de concentración relativa, Formosa nuclea al 7,8% del total nacional, manifestando una fuerte persistencia lingüística en los hogares tradicionales.

Región del Centro (Córdoba, Santa Fe, La Pampa y Provincia de Buenos Aires)

Contrario a los supuestos históricos, los grandes centros urbanos del centro del país registran volúmenes absolutos significativos debido a los procesos migratorios internos del siglo pasado. En esta zona se constata la presencia urbana de población Comechingón, Rankulche y Sanavirón, junto con importantes núcleos de familias Mapuche, Toba y Guaraní asentadas en los cordones periféricos de Buenos Aires y el Gran Córdoba.

Región de la Patagonia y Sur (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego)

El extremo sur continental mantiene una proporción elevada de autoidentificación respecto a su población total. Las provincias de Chubut, Neuquén y Río Negro agrupan en conjunto al 22% de la población indígena nacional. El protagonismo identitario y territorial recae de forma predominante en el pueblo Mapuche, seguido por las comunidades Tehuelche, Rankulche y Ona (Selk'nam) en las zonas australes e insulares.

Gráfico 4. *Distribución y densidad macroregional de la población de pueblos originarios en el territorio argentino*



Fuente. Elaboración propia en base a los datos definitivos y gacetillas de regionalización del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

1.1. Antecedentes de medición estadística de pueblos originarios en Argentina

La producción de información estadística sobre las comunidades originarias en la República Argentina ha estado atravesada por variaciones metodológicas e institucionales que suscitaron debates técnicos respecto a la exhaustividad de los registros. Si bien los relevamientos temáticos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) permitieron avanzar en la visibilización demográfica, diversos sectores académicos y comunitarios señalaron omisiones o coberturas incompletas en las variables de adscripción. Estas discrepancias generaron discusiones frente a los registros administrativos de tierras y personerías jurídicas gestionados por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), lo cual exige revisar los antecedentes de medición y los cambios de órbita institucional de los organismos encargados de capturar los datos étnicos.

El año 2001 marcó un punto de inflexión en la historia estadística nacional al incorporarse por primera vez la temática de los pueblos originarios en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Con anterioridad a este hito, el Estado argentino ejecutó ocho operativos censales de carácter general, distribuidos en los años 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991. Durante las tres primeras aproximaciones decimonónicas y de principios del siglo veinte, el abordaje de los colectivos indígenas asumió un carácter sumamente parcial u omitió por completo su registro, mientras que en las cinco ediciones posteriores de la segunda mitad del siglo veinte la variable étnica fue directamente excluida de las cédulas censales generales.

Un antecedente sectorial de relevancia institucional lo constituyó el Censo Indígena Nacional (CIN), programado y ejecutado entre los años 1966 y 1968 bajo la órbita de un organismo creado de forma específica mediante el Decreto N° 3.998/65. Los objetivos de esta medición oficial se orientaron a ubicar geográficamente a las diferentes agrupaciones indígenas del país, determinar sus características demográficas y evaluar las condiciones y niveles de vida de dicha población. Las tareas operativas de campo comenzaron a finales de 1965, pero el

relevamiento no logró completarse debido a razones de orden administrativo, circunstancia que provocó el cese de funciones de la comisión técnica el 30 de junio de 1968 al denegarse la prórroga de su presupuesto. Pese a quedar inconcluso, el CIN contabilizó un total de 165.381 personas indígenas, de las cuales setenta y cinco mil seiscientos setenta y cinco fueron registradas mediante censo directo y ochenta y nueve mil setecientos seis por estimación indirecta.

Durante la década de 1970 y 1980 surgieron experiencias de medición a nivel subnacional que buscaron subsanar las falencias de los operativos centralizados. La primera de ellas fue el Censo Aborigen de Formosa (CAF) en 1970, cuya estrategia metodológica consistió en anexas un cuestionario complementario y específico a las planillas del Censo Nacional de Población de ese mismo año; esta articulación técnica arrojó un registro total de 8.611 personas pertenecientes a pueblos originarios en la jurisdicción formoseña. La segunda experiencia correspondió al Primer Censo Aborigen Provincial de Salta (CAP) en 1984, operativo concebido como un relevamiento exclusivo de la población indígena que circunscribió su área de cobertura a cinco departamentos específicos del norte salteño: Anta, Metán, Orán, Rivadavia y San Martín. Los resultados consolidados de este censo provincial indicaron la existencia de 17.235 personas originarias en los territorios evaluados para mediados de la década de 1980.

Más allá de los esfuerzos e instrumentos de la estadística oficial, la producción de datos sobre los pueblos indígenas se nutrió históricamente de los registros documentales de organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil. A escala nacional, sobresalen los sistemas de información del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), junto con el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI), herramientas orientadas al mapeo de las demandas de tierras y de la personería jurídica de las comunidades.

En el plano legislativo, la sanción de la Ley 23.302 en el año 1985 institucionalizó la política indígena del Estado argentino mediante la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Este organismo fue diseñado originalmente como una entidad descentralizada con participación directa de

representantes indígenas, bajo la órbita del entonces Ministerio de Salud y Acción Social, estructura regulada posteriormente mediante el Decreto 155 de 1989.

La estructura del INAI experimentó sucesivas reconfiguraciones en su dependencia institucional a lo largo de las últimas décadas. Tras haber integrado el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos a partir del año 2016, el organismo fue traspasado al ámbito del Ministerio del Interior a comienzos de 2024. Finalmente, en el marco de los procesos de reorganización administrativa del Estado nacional, mediante el Decreto 438/2025, el Poder Ejecutivo Nacional suprimió la condición de ente descentralizado del INAI, transformándolo en una unidad organizativa centralizada que ejerce sus funciones bajo la dependencia directa de la Vice jefatura de Gabinete del Interior, dentro de la Jefatura de Gabinete de Ministros.

Gráfico 5. Evolución histórica de la dependencia institucional del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas



Fuente. Elaboración propia en base a las transformaciones organizativas de la Ley 23.302 y las reconfiguraciones de la administración pública nacional decretadas en el período 1985-2025.

1.2. Marco legal y fundamentos metodológicos del registro censal

La reforma de la Constitución Nacional de la República Argentina en el año 1994 propició avances significativos en el reconocimiento de las comunidades originarias como sujetos de derecho dotados de un estatus jurídico específico. Este hito normativo se materializó a través de la incorporación del Artículo 75, inciso 17, enunciado que establece la obligación del Estado de reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Asimismo, el texto constitucional garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que ocupan tradicionalmente.

De igual modo, regula la entrega de otras tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano, declara que ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos, y asegura la participación indígena en la gestión de sus recursos naturales y en los demás intereses que los afecten, bajo un esquema de atribuciones concurrentes con las provincias. Pese a la solidez de este marco de derechos, amplios sectores de estas comunidades enfrentan dificultades para el ejercicio pleno y efectivo de tales prerrogativas en la práctica territorial concreta.

Con el propósito de operativizar estos mandatos institucionales, el Honorable Congreso de la Nación sancionó en el año 1998 la Ley 24.956, disposición de carácter específico que ordenó la inclusión de la temática de los pueblos originarios en los censos demográficos nacionales bajo el criterio rector del autorreconocimiento. El primer artículo de dicha norma dispuso de forma taxativa la incorporación de la autoidentificación de identidad y pertenencia a las comunidades aborígenes en el Censo Nacional de Población y Viviendas mediante la ampliación de los módulos previstos en el operativo técnico.

Para dar cumplimiento a las exigencias de la citada ley, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) inició un proceso de consultas sistemáticas con organismos gubernamentales, entidades de la sociedad civil y organizaciones representativas de los propios pueblos originarios. De estas instancias asociativas

derivó el diseño de una propuesta metodológica integral que combinó dos instrumentos de recolección diferenciados. El primer instrumento consistió en el censo demográfico general, concebido como una enumeración exhaustiva de todas las unidades de la población. El segundo instrumento se estructuró como una encuesta por muestreo probabilístico, denominada Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), cuya función radicó en la selección de una fracción representativa del universo poblacional para profundizar en las variables sustantivas del colectivo.

La estrategia operacional contempló la inclusión de una pregunta de filtro en la cédula censal general. Este interrogante se orientó de forma exclusiva a la detección de aquellos hogares donde al menos un miembro se autoidentificara como descendiente o perteneciente a un pueblo originario. En este sentido, la función primaria de la pregunta en la planilla general no consistió en proveer datos estadísticos definitivos por sí misma, sino en delimitar la base y el marco de muestreo necesarios para la posterior aplicación de la ECPI. Esta metodología de carácter combinado —articulación de censo general y encuesta complementaria— se aplicó asimismo en el relevamiento de otras problemáticas estructurales del país, tales como la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) y la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (ECMI).

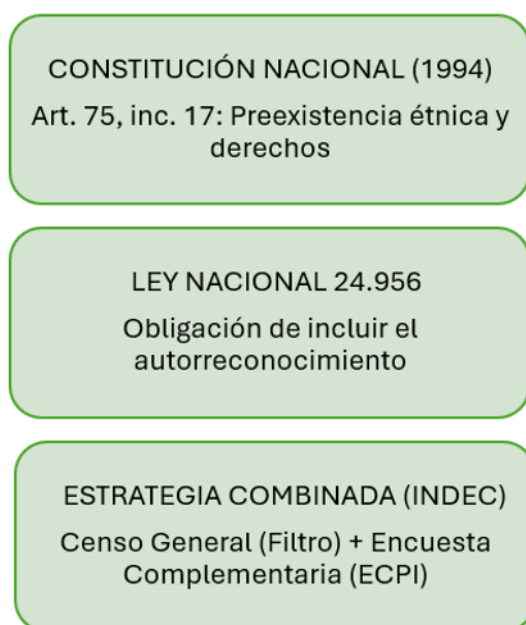
La fase de validación y optimización de este diseño conceptual requirió la puesta en marcha de un censo experimental y de pruebas piloto conjuntas en el marco del Mercado Común del Sur (MERCOSUR). En noviembre de 1999, se ejecutó un censo experimental en el partido de Pergamino, Provincia de Buenos Aires, operativo que funcionó como un laboratorio técnico para evaluar de forma simultánea la cartografía, los programas de capacitación, la logística de distribución, las estrategias de difusión y la consistencia teórica del cuestionario. De forma paralela, se implementó la Segunda Prueba Piloto Conjunta con la República del Paraguay en la localidad de Clorinda, Provincia de Formosa, circunstancia que ofreció la oportunidad de testear la pregunta sobre adscripción indígena en un área geográfica con alta concentración de población originaria.

La consistencia y la eficacia del instrumento de captura se corroboraron de manera definitiva en abril del año 2000 mediante la ejecución de una Encuesta de Validación. Este procedimiento técnico tuvo por objeto constatar si la pregunta de filtro lograba discriminar de forma eficiente entre hogares con y sin componentes indígenas. El éxito del diseño operacional quedó demostrado al verificarse una correspondencia exacta entre las respuestas afirmativas del censo experimental y la presencia efectiva de miembros pertenecientes a pueblos originarios en las entrevistas de control. Posteriormente, durante el año 2001, el INDEC convocó a cuatro encuentros regionales orientados a institucionalizar mecanismos de participación comunitaria para la confección del cuestionario definitivo de la ECPI, incorporando a los delegados indígenas en las tareas de sensibilización y capacitación de los agentes censales.

El andamiaje conceptual de este operativo incorporó las recomendaciones metodológicas emanadas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1998) para la producción de estadísticas sobre poblaciones nativas en los censos de habitación. Asimismo, se examinaron las experiencias comparadas de los censos de la ronda del año 2000 en América Latina, con especial atención a las estrategias aplicadas en países como Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México y Paraguay, este último país caracterizado por la ejecución de su segundo censo nacional indígena en el año 2002.

De acuerdo con las directrices de los organismos internacionales, la inclusión de variables sobre adscripción étnica y nacional en los censos demográficos debe responder a las necesidades específicas y a las particularidades sociohistóricas de cada Estado. Las recomendaciones internacionales establecen que los criterios de clasificación aplicados por las oficinas estadísticas se deben regir por la naturaleza de las comunidades locales. Por consiguiente, resulta mandatorio que las definiciones conceptuales se expliciten con absoluta claridad en los manuales técnicos, recaudo metodológico que neutraliza los problemas de interpretación hermenéutica y resguarda la validez del sistema de codificación de los datos obtenidos en el campo.

Gráfico 6. *Secuencia normativo-metodológica para la inclusión del autorreconocimiento indígena en la estadística argentina*



Fuente. Elaboración propia en base a las disposiciones de la reforma de la Constitución Nacional de 1994, los mandatos de la Ley 24.956 y los informes operacionales de validación del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

La incorporación de la dimensión étnica en los instrumentos de estadística pública responde a las conclusiones alcanzadas durante las reuniones preparatorias del Censo 2001. Al considerar las particularidades y los escenarios socioterritoriales de la población originaria argentina, se determinó la implementación del criterio de autorreconocimiento o autoidentificación, mandato establecido por la legislación nacional, en complementariedad con la variable del origen étnico.

A continuación se detalla la transcripción del diseño operacional de la pregunta introducida en la cédula censal de hogares, la cual se indexa formalmente para el cuerpo del documento.

Gráfico 7. *Pregunta de autorreconocimiento de pertenencia y descendencia de pueblos originarios incorporada en la cédula de hogares del Censo 2001*

2 ¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?

Sí ☐ → ¿A qué pueblo?

Chané	Chorote	Chulupí	Diaguita Calchaquí	Huarpe	Kolla	Mapuche	Mbyá	Mocoví	Ona	Pilagá	Rankulche	Tapiete	Tehuelche	Toba	Tupí Guaraní	Wichí	Otro pueblo indígena	Ignorado
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

No ☐

3

Fuente. Cédula censal de hogares, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

1.3. Objeto de estudio y delimitación conceptual

La investigación se centra de forma específica en el análisis de las prácticas jurídicas y las pautas culturales de las comunidades que integran el denominado corredor étnico de la ciudad de Tartagal, Provincia de Salta. Las características socioestructurales de estos asentamientos ubicados en el espacio suburbano, las familias que componen cada grupo étnico y la demarcación del corredor geográfico para su respectiva localización espacial se detallan de manera extensa en los apartados correspondientes a los Anexos III y IV del presente informe.

El diseño de esta investigación persigue dos intenciones cognitivas fundamentales. El primer objetivo consiste en indagar las estructuras del derecho consuetudinario indígena con el propósito explícito de confrontar sus normas internas con los postulados de la legislación positiva nacional vigente. El segundo objetivo se orienta a analizar los comportamientos sociales tipificados como delictivos por el ordenamiento penal estatal dentro de estos grupos étnicos, así como las reacciones normativas del medio social receptor, mediante el estudio de caso centrado en el ciudadano wichí Fabián Ruiz.

1.4. Formulación del problema de investigación

El interrogante central que guía este estudio se enuncia de la siguiente manera: ¿Qué desafíos y tensiones de carácter institucional implica para las comunidades indígenas que habitan en el corredor étnico de la Ruta Nacional 34 la aplicación de la legislación civil y penal vigente sobre sus pautas culturales y prácticas tradicionales?

1.5. Hipótesis de trabajo

El andamiaje analítico de la investigación se sostiene sobre dos proposiciones tentativas. La primera hipótesis postula que la imposición de la legislación positiva vigente transforma y desarticula de manera coactiva las prácticas tradicionales de los grupos étnicos asentados en la periferia de la ciudad de Tartagal. La segunda hipótesis afirma que la construcción discursiva e institucional de la diversidad cultural en la ciudad de Tartagal, a partir del reconocimiento formal derivado de la reforma constitucional de 1994, resulta ejecutada por funcionarios y agencias estatales que operan como reproductores directos del poder hegemónico.

El desarrollo del marco teórico que da sustento a estas proposiciones se organiza mediante la articulación de cuatro ejes conceptuales definidos. El primer eje comprende el estudio de los delitos específicos tipificados por el Código Penal de la Nación Argentina. El segundo eje aborda la visión del derecho consuetudinario indígena respecto a la transgresión sexual y la categoría nativa de la violación. El tercer eje examina la jurisprudencia y los fallos judiciales emitidos ante supuestos delitos cometidos en el seno de las comunidades aborígenes, tomando como referencia empírica el proceso penal del ciudadano wichí José Fabián Ruiz. El cuarto eje sistematiza los modos de vida y las pautas de organización sociofamiliar de las comunidades de las etnias wichí y toba localizadas en el cinturón urbano de la ciudad de Tartagal.

De acuerdo con las perspectivas de la antropología jurídica contemporánea, autores como Stavenhagen (1990) y Sierra (2002) señalan que el choque entre el

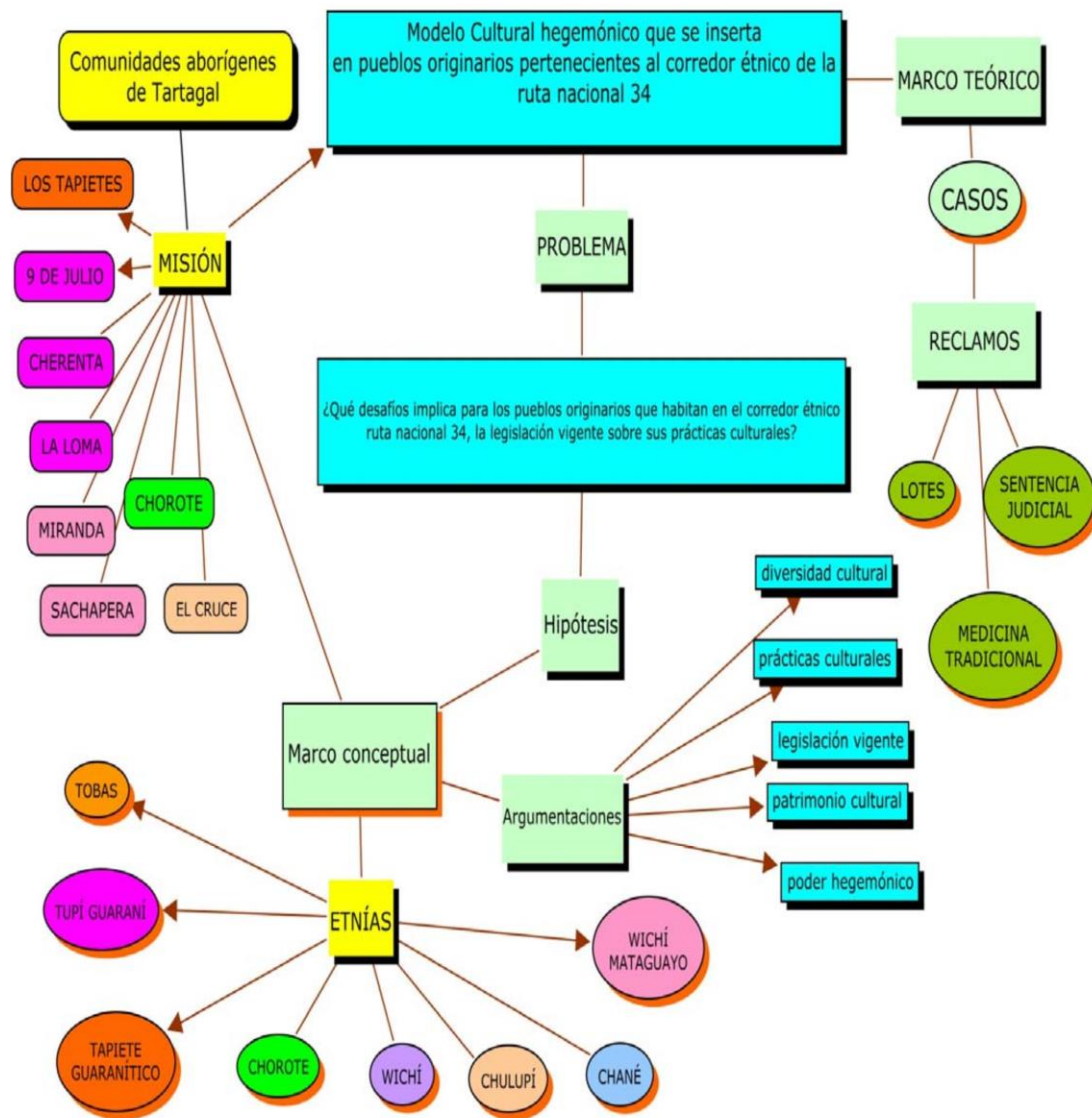
derecho positivo y los sistemas normativos indígenas expresa una asimetría de poder estructural, donde el aparato judicial del Estado suele criminalizar las pautas de subordinación y los códigos internos de las comunidades bajo el pretexto de una unificación jurídica universal.

1.6. Estrategia metodológica y técnicas de campo

La contrastación de las hipótesis y la evaluación del grado de reconocimiento de las prácticas culturales de los grupos étnicos demandan la implementación de una estrategia metodológica basada en el enfoque etnográfico. El trabajo de campo se inició con una fase exploratoria orientada al reconocimiento del territorio y al establecimiento de contactos informales para recabar información contextual de carácter general. Una vez identificados los actores clave capaces de proveer testimonios sustantivos para la investigación, se procedió a la realización de entrevistas cualitativas no formalizadas, previa obtención del consentimiento y autorización del cacique de cada comunidad.

El análisis de las entrevistas se focalizó en la identificación de nudos de sentido significativos en torno a las condiciones de vida locales, las opiniones comunitarias respecto al proceso judicial de Fabián Ruiz, y las representaciones recíprocas entre la población indígena y los sectores denominados blancos en lo concerniente a la propiedad de la tierra y las conductas tipificadas como delictivas. La recolección de información primaria se circunscribió a los barrios periféricos y suburbanos de la ciudad de Tartagal, complementada mediante técnicas de revisión documental e investigación digital sobre la situación de los pueblos originarios. Como fuentes secundarias, se ejecutó una indagación sistemática de la bibliografía especializada en derecho positivo y derecho consuetudinario, cuyas líneas operativas detalladas se consignan para su verificación en el Anexo VIII del documento.

Mapa conceptual



Referencia: los colores de los cuadros están relacionados: Misión: etnias

2. Desarrollo

2.1. La evolución de la política indigenista en Argentina

El concepto de política indígena concebido bajo la categoría de política social constituye un proceso de reciente institucionalización en la República Argentina. Desde una perspectiva histórica, la matriz discursiva del Estado

nacional se cimentó sobre la negación sistemática de las comunidades preexistentes, dinámica que derivó en procesos de sometimiento y etnocidio. Como argumenta Carrasco (2000), el poder hegemónico consolidó hasta comienzos del siglo XX una estrategia de ocupación territorial orientada a la fundación de una nación bajo los ideales de la civilización occidental.

El mito fundante de la argentinidad se estructuró sobre la noción del crisol de razas, donde la promoción activa de la inmigración de origen europeo funcionó como la respuesta oficial para homogeneizar la identidad nacional. Este modelo se reprodujo de forma prioritaria a través del sistema educativo formal, escenario donde la problemática de los pueblos originarios permaneció excluida de la agenda pública hasta mediados de la década de 1980. La consecuente ausencia de registros censales, demográficos y económicos durante más de un siglo constituye el reflejo de una política estatal fundada en el olvido institucional de la presencia indígena.

La emergencia de nuevos marcos regulatorios a partir de los años ochenta fue el resultado directo de los procesos de movilización y organización política de las propias comunidades originarias. La posterior consulta de los instrumentos del derecho internacional impulsó al Estado a considerar los factores estructurales que vulneraban de forma grave la reproducción biopsicosocial de estos pueblos. Entre las problemáticas críticas se identificaron la desarticulación de los sistemas económicos tradicionales, el acceso restringido a los recursos naturales de sus entornos, la expropiación de sus territorios ancestrales y la alteración de sus hábitats debido a los avances de la urbanización o a la radicación de proyectos extractivos que deterioran de manera progresiva las condiciones medioambientales.

El nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los colectivos indígenas motivó el diseño de planes y programas de alcance nacional y subnacional. A partir del año 1995, se inició la implementación de políticas focalizadas que concentraron su intervención en tres dimensiones fundamentales: la salud, la educación y la regularización de la propiedad de la tierra. La efectividad y el

alcance de estas prestaciones técnicas quedaron condicionados a la suscripción de convenios bilaterales entre el Estado nacional y las administraciones provinciales. Esta articulación exhibió asimetrías operativas debido a que múltiples jurisdicciones del interior carecían de estructuras ministeriales específicas, delegando la gestión de las políticas en secretarías, consejos de educación o institutos de administración de tierras fiscales provinciales de diversa jerarquía.

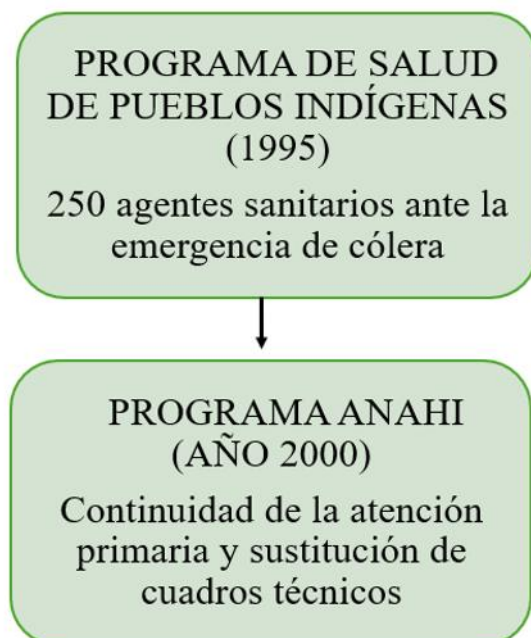
En el área de la salud pública, el año 1995 registró la creación del Programa de Salud de los Pueblos Indígenas, dispositivo que tomó como antecedente directo a las acciones de fortalecimiento de la atención primaria desplegadas por el entonces Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación en cinco provincias del norte del país: Salta, Jujuy, Chaco, Formosa y Misiones. La emergencia de este programa estuvo vinculada al brote epidemiológico de cólera en la región chaqueña, contingencia que obligó a la capacitación y equipamiento inmediato de 250 agentes sanitarios de origen indígena para actuar como nexos interculturales.

La estructura operativa de este programa asistió a una población estimada de 40.000 personas mediante la formalización de los agentes sanitarios a través de convenios de empleo instrumentados con el Ministerio de Trabajo de la Nación. Asimismo, se constituyó un equipo interdisciplinario central con representación de delegados indígenas y se coordinaron acciones con los programas de la Dirección de Salud Materno-Infantil. De forma paralela, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) articuló proyectos con el Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA) de la provincia de Formosa, orientados a fortalecer las competencias técnicas de las parteras tradicionales y de los promotores de salud comunitarios.

En el año 2000, el Ministerio de Salud de la Nación transformó la estructura del dispositivo mediante la creación del Programa de Apoyo Nacional de Acciones Humanitarias para las Poblaciones Indígenas (ANAH), con el propósito de operativizar las garantías sanitarias establecidas en la Ley 23.302. Los análisis metodológicos de la época evidencian que esta modificación constituyó una sustitución de autoridades y una renovación nominal antes que un cambio en la

estrategia sanitaria, puesto que el programa ANAHI mantuvo el principio de atención básica fundamentado en el trabajo territorial de los agentes sanitarios indígenas, cuya implementación arrastraba deficiencias logísticas desde el año 1995.

Gráfico 8. *Evolución y reconfiguración de los programas nacionales de atención primaria de la salud destinados a las comunidades indígenas*



Fuente. Elaboración propia en base a las transiciones institucionales del Ministerio de Salud de la Nación, los relevamientos operativos ante la emergencia epidemiológica de 1995 y las directrices del programa ANAHI (2000).

En la dimensión de las políticas educativas, las intervenciones estatales se concentraron en la edición de alfabetos y materiales didácticos bilingües, junto con la estructuración de sistemas de becas de estudio orientados a promover la retención e inserción de los estudiantes indígenas en los trayectos escolares formales. Estas líneas de acción demandaron la articulación técnica entre las carteras educativas de la Nación y de las provincias, actuando el INAI como la entidad promotora de los subsidios económicos para las modalidades de nivel medio, terciario y universitario.

El Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen, instituido en el año 1997, canalizó recursos financieros mediante la asignación de becas para alumnos, estipendios para tutores y el financiamiento de talleres pedagógicos de nivel medio. Esta iniciativa facilitó la puesta en marcha de 32 proyectos piloto distribuidos en las provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, Salta, Neuquén, Río Negro, Misiones y Santa Fe, alcanzando una cobertura de 617 estudiantes indígenas beneficiados. En los tramos correspondientes a la educación superior, de carácter terciario y universitario, las becas se hicieron extensivas a 78 estudiantes de comunidades originarias pertenecientes a las jurisdicciones de Chaco, Chubut, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Tierra del Fuego y Tucumán.

La herramienta pedagógica y organizativa central de esta política fue la constitución de la Comunidad Educativa Intercultural. Este espacio de gobernanza local, integrado de forma mixta por padres, tutores, docentes, directores y representantes de organizaciones comunitarias, asumió la responsabilidad directa sobre la administración económica y la gestión de los contenidos curriculares de cada proyecto, consolidando un antecedente de descentralización y participación indígena en la toma de decisiones del sistema educativo formal.

2. 2 La política indigenista en Argentina

El concepto de política indígena entendida bajo la categoría de política social constituye un fenómeno reciente en la historia institucional argentina. Históricamente, la negación sistemática de la presencia de los pueblos originarios en el territorio nacional derivó en procesos de asimilación forzada y violencia estatal. El poder hegemónico, consolidado por la organización del Estado hasta comienzos del siglo XX, orientó sus esfuerzos a la ocupación poblacional del territorio con el objetivo de fundar una nación homogeneizada bajo el ideal de la civilización, según los análisis históricos de Carrasco (2000).

La noción ideológica del crisol de razas actuó como el mito fundante de la argentinidad, donde la promoción activa de la inmigración procedente de Europa se complementó con dispositivos institucionales, principalmente el sistema educativo, para invisibilizar al indígena de la agenda pública hasta mediados de la década de 1980. La carencia histórica de registros censales, demográficos y socioeconómicos específicos sobre estos colectivos representó una consecuencia directa de la política de omisión implementada por el aparato estatal.

La reorganización y las demandas colectivas impulsadas por las comunidades indígenas a partir del advenimiento democrático forzaron el inicio de reformas en el campo jurídico interno. El examen de la jurisprudencia internacional en la materia promovió la visibilización de factores estructurales que vulneraban de forma grave a estas poblaciones, tales como la desarticulación de sus sistemas económicos tradicionales, el acceso restringido a los bienes naturales, la expropiación de sus territorios ancestrales y la transformación de sus hábitats debido a los avances de la urbanización o a la radicación de proyectos extractivos y productivos que deterioraban las condiciones medioambientales.

El escenario de vulnerabilidad habitacional y sanitaria motivó la paulatina formulación de planes y programas de alcance tanto nacional como provincial. A partir del año 1995, el Estado inició la ejecución de políticas focalizadas en tres áreas críticas: salud, educación y regularización de tierras. La cobertura y eficacia de estas intervenciones quedaron sujetas a los convenios de corresponsabilidad entre el Estado nacional y las administraciones locales. Ante la falta de estructuras unificadas, el diseño institucional derivó en la delegación de funciones en ministerios, secretarías, consejos de educación y organismos provinciales de administración de tierras fiscales.

En el ámbito sanitario, el año 1995 registró la creación del Programa de Salud de los Pueblos Indígenas, iniciativa que reconoció como antecedente inmediato al Programa de Fortalecimiento de Atención Primaria a la Salud de las Comunidades Indígenas del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación. Este dispositivo focalizó sus acciones en cinco provincias del norte del país: Salta,

Jujuy, Chaco, Formosa y Misiones. La emergencia epidemiológica provocada por un rebrote de cólera agilizó el equipamiento y la formación técnica de doscientos cincuenta agentes sanitarios pertenecientes a las propias comunidades.

El programa alcanzó una cobertura estimada de cuarenta mil personas y articuló sus prestaciones con la Dirección de Salud Materno-Infantil, integrando equipos interdisciplinarios con representación de delegados originarios. Asimismo, bajo la órbita del Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA) de la provincia de Formosa, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) coordinó proyectos destinados a consolidar las tareas de atención primaria y el rol de las parteras tradicionales en el territorio.

Durante el año 2000, el Ministerio de Salud de la Nación transformó la denominación del área mediante el lanzamiento del Programa de Apoyo Nacional de Acciones Humanitarias para las Poblaciones Indígenas (ANAHÍ), con el propósito formal de hacer efectivas las garantías de accesibilidad sanitaria contempladas en la Ley 23.302. Esta modificación administrativa implicó una sustitución de autoridades y responsables operativos, aunque el programa ANAHÍ continuó con el esquema técnico de atención básica territorial sustentado en los agentes sanitarios comunitarios que se encontraba operativo desde el año 1995.

En materia de política educativa, las acciones estatales se concentraron en la edición de alfabetos y el diseño de materiales didácticos adaptados a las lenguas originarias. Las estrategias de inclusión se basaron principalmente en el otorgamiento de becas de estudio orientadas a garantizar la permanencia de los alumnos indígenas en los diferentes trayectos formativos, bajo la coordinación del INAI y las carteras educativas provinciales para los niveles medio, terciario y universitario. El Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen, instituido en 1997, canalizó subsidios económicos, figuras de tutoría institucional y talleres para el nivel medio, implementando treinta y dos proyectos piloto en las provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, Salta, Neuquén, Río Negro, Misiones y Santa Fe, con un beneficio directo para seiscientos diecisiete estudiantes. En los niveles superiores, las becas cubrieron el trayecto formativo de

setenta y ocho estudiantes pertenecientes a comunidades originarias en las provincias de Chaco, Chubut, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Tierra del Fuego y Tucumán. La herramienta metodológica central de este dispositivo consistió en la creación de la Comunidad Educativa Intercultural, órgano colegiado integrado por padres, docentes, directivos y delegados comunitarios, responsables de la gestión pedagógica y financiera de cada proyecto local.

2.2. El Derecho indígena en la Constitución Nacional

El derecho indígena se define como el conjunto de normas internas, principios y prácticas consuetudinarias que regulan la conducta colectiva y garantizan el desarrollo armónico de la vida comunitaria en los pueblos originarios. Su andamiaje jurídico se sustenta en el derecho consuetudinario, complementado y articulado en las últimas décadas con las normas del derecho positivo de los Estados. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por la República Argentina mediante la sanción de la Ley 24.071, formalizó el compromiso internacional del Estado de reconocer la vigencia y aplicación de estos sistemas normativos internos.

El derecho consuetudinario constituye un conjunto integrado de normas tradicionales y reglas de comportamiento social que aseguran la cohesión interna, la preservación del orden público y la resolución pacífica de controversias jurídicas. Este sistema incorpora mecanismos propios de sanción para los infractores y se caracteriza por una génesis histórica basada en la costumbre inmemorial de la comunidad, diferenciándose del derecho positivo creado de forma soberana por los órganos legislativos del Estado. Los consensos teóricos alcanzados en los foros internacionales de antropología jurídica, tales como el encuentro sobre derecho indígena celebrado en San José de Costa Rica bajo el título *Entre la ley y la costumbre* (1990), estipulan que los componentes esenciales de todo sistema jurídico consuetudinario abarcan los siguientes ejes de regulación:

- Normas orientadas a regir el comportamiento en el espacio público y asegurar el orden de la comunidad.
- Mecanismos internos destinados a la preservación de la seguridad y la paz social.
- Delimitación precisa de los derechos, obligaciones y prohibiciones de los miembros del grupo.
- Reglamentación del acceso, usufructo y distribución de los recursos naturales escasos, con especial énfasis en la tierra y el agua.
- Criterios normativos para la transmisión e intercambio de bienes materiales y prestaciones laborales de servicios.
- Tipificación conceptual de las faltas, estableciendo distinciones entre los agravios a nivel individual y los delitos cometidos contra el bienestar común.
- Determinación de las sanciones específicas proporcionales a la conducta delictiva del infractor.
- Procedimientos institucionales para el control, mediación y resolución de conflictos interpersonales o grupales.
- Definición de las competencias, jerarquías y funciones asignadas a las autoridades comunitarias tradicionales.

La subordinación histórica de los pueblos indígenas al dominio de las administraciones coloniales y, posteriormente, a las estructuras del Estado independiente modificó las costumbres jurídicas originarias. Los sistemas normativos actuales operan a partir de una yuxtaposición sincrética que integra elementos de las matrices precoloniales, coloniales y del derecho positivo contemporáneo, reflejando la complejidad histórica del sector. Por consiguiente, el reconocimiento y la vigencia real del derecho consuetudinario se consolidan como requisitos indispensables para impedir el etnocidio y la asimilación cultural forzosa de estas comunidades.

La reforma de la Constitución Nacional de 1994 introdujo una modificación doctrinaria mediante la incorporación del Artículo 75, inciso 17. Este precepto constitucional valida la preexistencia étnica de los pueblos, facultando la vigencia de sus propias pautas normativas, liderazgos y regímenes sancionatorios. A través de este reconocimiento, el Estado argentino deconstruye el mito de la homogeneidad cultural de raíz puramente europea y asume la pluralidad constitutiva de la sociedad. Este avance jurídico representó la consecuencia de un proceso de movilización y debate legislativo iniciado una década antes, impulsado por la reorganización de los pueblos indígenas y sus demandas de titulación de tierras y respeto a la identidad.

En el plano de la legislación subnacional, el proceso reconoció como antecedentes inmediatos la sanción de la norma federal de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes (Ley 23.302) y la paulatina promulgación de leyes provinciales específicas en las jurisdicciones de Formosa, Salta, Chaco, Misiones, Río Negro, Chubut y Santa Fe. No obstante, estas normativas exhiben niveles desiguales de aplicabilidad en sus respectivos territorios, debido a demoras en los procesos de reglamentación técnica o a la falta de asignación de partidas presupuestarias por parte de las administraciones políticas. Como consecuencia de estas limitaciones operativas, la creación de marcos jurídicos locales orientados a la especificidad étnica no se tradujo de forma directa en el diseño de políticas sociales estables para el sector. Los hitos del desarrollo legislativo a escala nacional y provincial se detallan cronológicamente a continuación.

Cuadro 4. *Evolución de la legislación indigenista y marcos regulatorios a nivel nacional y provincial en la República Argentina*

Año de sanción	Denominación de la norma jurídica	Jurisdicción político-administrativa
1984	Ley 426 "Integral del Aborigen"	Provincia de Formosa
1985	Ley 23.302 "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes"	Estado Nacional
1986	Ley 6.373 de "Promoción y Desarrollo del Aborigen"	Provincia de Salta
1987	Ley 3.258 "Ley del Aborigen"	Provincia de Chaco
1988	Ley 2.287 "Integral del Indígena"	Provincia de Río Negro
1989	Ley 2.727 "Régimen de Comunidades Indígenas"	Provincia de Misiones
1991	Ley 3.657 "Preservación Social y Cultural de las Comunidades Aborígenes"	Provincia de Chubut
1993	Ley 11.078 "Protección y Desarrollo de las Comunidades Aborígenes"	Provincia de Santa Fe

Fuente: Elaboración propia en base al compendio de leyes de derecho indígena de la República Argentina y los registros de normativas provinciales del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

2.3. Las comunidades indígenas y el derecho penal argentino

La tipificación de las conductas delictivas se erige como una competencia exclusiva del Código Penal de la Nación Argentina; sin embargo, se constata una marcada falta de correspondencia entre las figuras punibles estatales y los sentidos atribuidos a las acciones en el seno de la vida comunitaria indígena. Mientras que el derecho positivo define el delito bajo un esquema dogmático que acarrea una sanción penal coactiva, las comunidades originarias identifican y sancionan las conductas a través de la categoría de transgresión o infracción social, sustentada en su propia matriz cultural.

Estas pautas generacionales determinan prácticas cotidianas reguladas. Por ejemplo, para múltiples comunidades andinas la producción, tenencia y

consumo de la hoja de coca se instituye como un componente central de su ritualidad y organización socioeconómica, del mismo modo que el uso del peyote o los hongos alucinógenos estructura el campo de las prácticas tradicionales en regiones de México. Por el contrario, un amplio número de comunidades originarias sanciona de forma severa la práctica de la brujería por considerarla una actividad antisocial y nociva para el bien común, categoría que carece por completo de reconocimiento penal en la legislación ordinaria del Estado. La historia judicial del norte argentino ha documentado situaciones críticas en las cuales homicidios perpetrados contra presuntos ejecutores de maleficios — justificados bajo la lógica del derecho consuetudinario como actos de legítima defensa comunitaria o restablecimiento del orden cósmico— reciben la máxima sanción punitiva por parte de los tribunales ordinarios, manifestando la colisión explícita entre ambos sistemas normativos.

La operatividad del Artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional exige que la declaración de preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos no sea reducida a un enunciado retórico. Los órganos encargados de la administración de justicia se encuentran obligados a interpretar dicho precepto de manera extensiva para resolver los conflictos donde intervienen miembros de comunidades aborígenes. El problema adquiere su mayor gravedad institucional en el ámbito del poder penal del Estado, definido como el conjunto de leyes que facultan la tutela punitiva de los bienes jurídicos considerados fundamentales para la sociedad.

El modelo penal de matriz occidental se caracteriza por la aplicación de una coerción jurídica gravosa orientada a la retribución del daño y a la prevención especial. En contraposición, los sistemas de justicia indígena priorizan los mecanismos de justicia restaurativa, articulados comúnmente a través de asambleas comunitarias o consejos de ancianos, cuyos procedimientos se dirigen a lograr la reparación del tejido social dañado, la mediación entre las partes y la reintegración del infractor mediante acuerdos colectivos.

El principal desafío para los operadores jurídicos radica en el diseño de una política criminal que incorpore el respeto real hacia la diversidad cultural. La omisión de las pautas étnicas por parte del aparato de justicia penal deriva en una práctica de carácter discriminatorio, donde se imponen de forma coactiva los parámetros culturales de la sociedad mayoritaria a sujetos que responden a modelos civilizatorios alternativos. El principio constitucional de igualdad ante la ley sufre una violación tanto cuando se otorga un trato desigual a quienes se encuentran en condiciones idénticas, como cuando se aplica un tratamiento rígidamente homogéneo a sujetos que habitan realidades profundamente desiguales.

Un ejemplo de la complejidad de estos sistemas normativos internos se halla en las pautas consuetudinarias de la comunidad Qom, cuya cosmovisión articula la estructura socioeconómica, los saberes de salud, la educación tradicional y el sistema de creencias. Las reglas ordenadoras del matrimonio toba priorizan las alianzas basadas en el linaje paterno o materno a través del matrimonio preferencial entre primos cruzados, estrategia orientada a resguardar la cohesión y permanencia de los clanes. La vigencia del levirato funciona como una norma estricta en determinados grupos, mientras que los matrimonios intertribales imponen al nuevo núcleo la obligación de adoptar una residencia uxoriocal o viriocal según las redes de parentesco activadas por los tíos o progenitores.

La monogamia constituye otra regla de cumplimiento estricto dentro de este derecho de familia consuetudinario. Los casos de poligamia quedan supeditados a regulaciones específicas basadas en el consentimiento mutuo entre hermanas o entre una madre y su hija, siempre que el varón demuestre la solvencia material necesaria para el sostenimiento del hogar extendido. Debido a que el adulterio y la disolución arbitraria del vínculo operan como factores desencadenantes de violencia interna, estas conductas se encuentran prohibidas. Los transgresores de las leyes matrimoniales se exponen a sanciones de orden metafísico y social ejecutadas por la facción damnificada mediante prácticas de hechicería. La

condena comunitaria alcanza de igual modo a la descendencia, circunstancia que compele a los abuelos a asumir de forma obligatoria la crianza, protección y encauzamiento educativo de los menores afectados.

Pese a las reformas constitucionales, persiste una fractura estructural entre el derecho positivo codificado y las modalidades en que los pueblos originarios conceptualizan y ejercen sus propios ordenamientos jurídicos. Esta asimetría produce tensiones y litigios de gran impacto en la región del Noroeste Argentino (NOA). Un hito que visibilizó esta problemática a escala nacional fue el proceso penal instado contra el ciudadano wichí José Fabián Ruiz, miembro de la comunidad Lapacho Mocho. El análisis monográfico de este caso judicial permite examinar el modo en que el derecho penal contemporáneo procesa la diversidad cultural ante conductas donde colisionan las categorías de delito estatal con las pautas de socialización tradicionales de la etnia wichí.

Gráfico 9. *Fractura jurídica e institucional entre la dogmática penal hegemónica y los sistemas de justicia restaurativa indígena*



Fuente. Elaboración propia en base a los criterios de asimetría normativa expuestos por Stavenhagen (1990), Sierra (2002) y las garantías de pluralismo cultural consagradas en el Artículo 75, inciso 17, de la Constitución de la Nación Argentina.

2.3.1. Caso: Wichí Fabián Ruíz

Absuelven a un aborigen acusado de embarazarse a una wichí de 10 años

Estuvo un año detenido por el supuesto abuso sexual de su hijastra y la Corte de Justicia revocó su procesamiento. Abusó de una menor pero se consideró que, de acuerdo a su cultura, debe estar en libertad. Fuente: DERF (Agencia de Noticias) Diario El Tribuno – Salta- 20 de octubre de 2006

El conflicto se inició en agosto de 2005 cuando Teodora Tejerina, residente en una misión wichí, denunció que su concubino, José Fabián Ruiz había abusado sexualmente de su pequeña hija.

La menor quedó, fruto de esa relación, embarazada y en las últimas semanas de gestación fue internada en el hospital Juan Domingo Perón de Tartagal, donde fue mamá de un varoncito.

El juez Ricardo Martoccia ordenó la detención del hombre y **caratuló la causa como abuso sexual agravado**, porque **Ruiz era padrastro y cuidador** de la menor ya que al momento de los hechos convivía con la denunciante, la madre de la nena. Pero a la semana de dar a luz la chica, Teodora Tejerina y algunos miembros de la comunidad comenzaron a exigir la libertad del violador.

Con el paso de los días se conoció que la denunciante no sabía leer ni escribir y según lo manifestó en otra declaración posterior, la denuncia la había hecho por la insistencia de Dora Carrizo, titular de la escuela de la comunidad "Kilómetro 17" a la que la niña asistía.

Los aborígenes exigieron entonces que la directora fuese relevada de su cargo argumentando que no conocía su cultura y por lo tanto mal podía ocupar un cargo directivo en esa misión.

"Lo que debió hacer fue poner en conocimiento de los hechos a los caciques. Ellos son quienes deben escuchar a las personas cuando tienen un problema,

debatir y decidir si es necesario ir a la justicia. No se pueden hacer denuncias sin el conocimiento de nuestras autoridades comunitarias, menos en casos como éste, en la que la supuesta denunciante no sabe leer ni escribir", expresaron en ese momento algunos de los dirigentes originarios, tales como el jefe de "Lapacho Mocho", Roque Miranda, que prestó declaración en la causa como testigo.

José Fabián Ruiz, un aborigen de 28 años que desde hace 14 meses permanece detenido acusado por el delito de abuso sexual agravado en perjuicio de su hijastra de nueve años, podría recuperar su libertad luego de 14 meses de diligencias judiciales. Es que a pesar de la gravedad de la carátula, del tiempo transcurrido en prisión y de que la instrucción le dictó el procesamiento confirmado por la cámara de Apelaciones, la Corte de Justicia de la Provincia, con el voto favorable de la mayoría de sus miembros, revocó el procesamiento del sujeto.

La mayoría de los ministros consideró que el hecho, que para la Justicia Penal era un abuso sexual agravado, constituye una pauta étnica y cultural de un pueblo ancestral como el wichí, al que víctima y victimario pertenecen.

Además de ello, el alto tribunal también consideró que hubo errores procedimentales que ameritan la revocatoria.

2.3.1. Caso: El proceso judicial del ciudadano wichí José Fabián Ruiz

2.3.1. A. El abuso sexual en la dogmática del Código Penal de la Nación Argentina

El marco normativo que rige los delitos contra la integridad sexual en la República Argentina se encuentra codificado en el Artículo 119 del Código Penal de la Nación. Dicho precepto establece una escala penal de reclusión o prisión de seis meses a cuatro años para quien abusare sexualmente de una persona de uno u otro sexo, mediando violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad o de poder, o bien aprovechándose de que

la víctima, por cualquier causa, no haya podido consentir libremente la acción. La figura típica agrava la sanción de forma taxativa en función de la modalidad y de las consecuencias del acto:

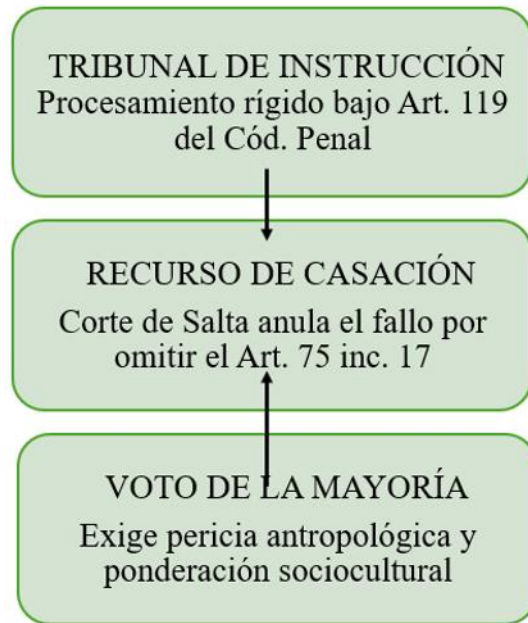
- La pena se fija entre cuatro y diez años de privación de la libertad cuando el abuso, por su duración o circunstancias de realización, configure un sometimiento sexual gravemente ultrajante para la persona damnificada.
- La sanción asciende a un rango de seis a quince años de reclusión o prisión cuando, mediando las circunstancias precedentes, se verifique acceso carnal por cualquier vía.
- La escala penal se eleva de ocho a veinte años si del hecho resultare un grave daño en la salud física o mental de la víctima, o si el delito fuere perpetrado por un ascendiente, descendiente, afín en línea recta, hermano, tutor, curador, ministro de un culto reconocido o no, o encargado de la educación o de la guarda.

En el marco de estas disposiciones penales sustantivas, el procesamiento dictado originalmente contra el ciudadano de la etnia wichí José Fabián Ruiz — quien contaba con veintiocho años de edad al momento del litigio— fue objeto de una revisión doctrinaria por parte del máximo tribunal de la provincia de Salta. Mediante un fallo inédito dictado el 29 de septiembre de 2006, la Corte de Justicia de la Provincia de Salta revocó el auto de procesamiento por abuso sexual con acceso carnal reiterado que pesaba sobre Ruiz. La resolución judicial contó con los votos favorables de los ministros Antonio Omar Silisque, María Rosa Ayala y Guillermo Posadas, y el sufragio en disidencia de la ministra María Cristina Garrós Martínez. Este pronunciamiento sentó un precedente de alcance nacional al declarar la nulidad de las actuaciones previas y ordenar una nueva instrucción del caso. La decisión del tribunal se fundamentó en la necesidad de incorporar los preceptos constitucionales y convencionales que obligan a ponderar las particularidades étnicas de los justiciables. Los magistrados basaron su argumento en la aplicación articulada de los Artículos 8 y 25 de la Convención Americana

sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), el Artículo 75, inciso 17, de la Constitución de la Nación Argentina y el Artículo 15 de la Constitución de la Provincia de Salta. Estos textos garantizan el respeto a la identidad de los pueblos originarios, exigiendo que toda determinación de responsabilidad penal, aun en instancias provisorias, contenga una evaluación concreta de las pautas socioculturales de los implicados.

La defensa de Ruiz había aportado al expediente (Recurso de Casación, Expediente N° 28.526/06) una pericia antropológica que postulaba que las relaciones sexuales y conyugales en la comunidad wichí suelen iniciarse de manera consentida a partir de la primera menstruación de las mujeres, respondiendo a costumbres ancestrales de organización familiar e idiosincrasia cultural. Esta postura técnica coincidió con las manifestaciones y reclamos públicos llevados a cabo por miembros de la etnia en la zona norte, quienes expresaron su disconformidad con el encarcelamiento preventivo de Ruiz, aduciendo que el vínculo contaba con el consentimiento mutuo de los involucrados y el conocimiento de la madre de la menor. Con el dictado de la resolución revocatoria, el tribunal dispuso la inmediata libertad del imputado tras haber permanecido un año bajo detención.

Gráfico 10. *El proceso de casación ante la Corte de Justicia de Salta y los fundamentos de la exención de responsabilidad penal por motivos culturales*



Fuente. Elaboración propia en base a las actuaciones procesales del Recurso de Casación (Expediente N° 28.526/06) de la Corte de Justicia de la Provincia de Salta y las garantías de identidad étnica del Artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional.

2.3.1. B. El voto en disidencia y la emergencia del debate interétnico

El fallo emitido por la Corte salteña fracturó la aparente homogeneidad de las demandas indígenas y desencadenó una fuerte controversia en el seno de las propias comunidades del norte provincial. El voto en disidencia de la ministra María Cristina Garrós Martínez estructuró el andamiaje argumental de quienes impugnaron la resolución judicial. La magistrada sostuvo que las pautas derivadas de la identidad cultural y los derechos de los pueblos originarios no revisten un carácter universal absoluto.

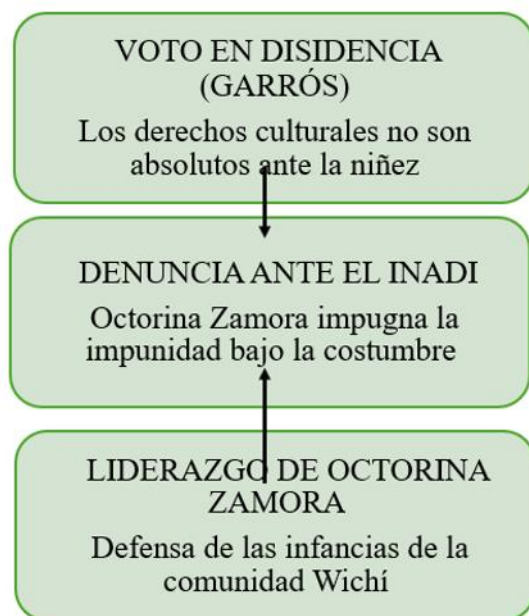
Desde su perspectiva doctrinaria, la consumación del acceso carnal reiterado sobre una menor de edad hasta producir su embarazo —bajo la justificación de tratarse de un vínculo matrimonial aceptado consuetudinariamente— constituye una violación objetiva a los derechos humanos fundamentales, a la dignidad y a la integridad personal. Garrós Martínez argumentó que el bloque constitucional de protección a la niñez debe prevalecer

por sobre el pluralismo cultural, resultando inadmisible desproteger a una víctima menor de edad por el hecho de que tanto ella como el procesado pertenezcan a la comunidad wichí.

Este posicionamiento doctrinario halló un correlato directo en las acciones de la dirigencia wichí Octorina Zamora, cacique (Niyat) de la comunidad Honhat Le'les (Hijos de la Tierra), asentada en la localidad de Embarcación, departamento General San Martín, a doscientos sesenta y cinco kilómetros de la capital salteña. Zamora se constituyó en la única autoridad indígena que denunció de forma penal y pública a los jueces Guillermo Posadas, Omar Antonio Silisque y María Rosa Ayala ante el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). La presentación institucional acusó a los magistrados de incurrir en una práctica discriminatoria que vulneraba el interés superior del niño y dejaba desprotegidas a las niñas de las comunidades bajo el pretexto del respeto a los usos ancestrales.

El posicionamiento crítico de Zamora cuestionó las declaraciones de los dirigentes que recurrieron a medidas de fuerza, como cortes de ruta en la ciudad de Tartagal, para exigir la liberación de Ruiz. Para la cacique, calificar el abuso sexual infantil como una práctica tradicional representaba un agravio a los valores éticos de la cultura wichí, advirtiendo sobre el riesgo de que el fallo generara un marco de impunidad frente a futuras transgresiones contra los derechos de las infancias indígenas. Fuentes del territorio señalaron que la firme intervención de la dirigente combinaba la defensa general de los derechos humanos con tensiones de parentesco intracomunitarias, debido al lazo de consanguinidad cercano existente con la víctima. El conflicto suscitado en torno al caso Ruiz visibilizó que la interpretación del derecho consuetudinario y los alcances de la autonomía jurídica indígena constituyen un territorio en permanente disputa, donde colisionan las lógicas estatales, las visiones de género y las demandas de protección interna de los sectores más vulnerables.

Gráfico 11. *Tensiones de género y derechos humanos de las infancias en la deconstrucción comunitaria del derecho consuetudinario*



Fuente. Elaboración propia en base a los fundamentos jurídicos del voto en disidencia de la ministra Garrós Martínez y la denuncia institucional promovida por la cacique wichí Octorina Zamora ante el INADI (2006).

2.3.2. C. Conclusión del caso: Tensiones intersubjetivas en el paraje Hoktek T'oi

La transgresión que dio origen al litigio penal aconteció en la comunidad wichí denominada *Hoktek T'oi* (Lapacho Mocho), un asentamiento ubicado a dieciocho kilómetros de la ciudad de Tartagal, sobre los márgenes de la Ruta Nacional 86. El hecho involucró a una niña cuya edad cronológica exacta exhibió discrepancias documentales en el expediente: mientras el Documento Nacional de Identidad consignaba nueve años al momento de los hechos, el testimonio de su madre, Teodora Tejerina, sostenía que la menor contaba con once años, atribuyendo la diferencia a una inscripción registral tardía efectuada dos años después del nacimiento. La denuncia inicial se radicó en la Fiscalía Penal N° 2 del Distrito Judicial Norte en la ciudad de Tartagal, luego de que la docente del establecimiento escolar del paraje Kilómetro 14 advirtiera el estado de gravidez de

la pequeña e interrogara a la progenitora sobre las causas del embarazo. Tejerina sindicó como autor del hecho a su entonces concubino, José Fabián Ruiz, conocido en el territorio como *Qa'tu* e hijo del chamán de la comunidad.

En las actas del expediente judicial consta la declaración de la madre respecto a las presiones institucionales internas ejercidas por Roque Miranda, cacique del asentamiento. Miranda advirtió a la mujer que la radicación de una denuncia penal acarrearía su propia detención y la expulsión del núcleo familiar de la comunidad. Esta coacción corrobora las observaciones de la dirigente Octorina Zamora sobre las penalidades tradicionales que solían aplicarse históricamente en el mundo wichí ante situaciones de transgresión interna, donde el conflicto procura resolverse sin la injerencia de las agencias del Estado.

La intervención judicial fue impulsada por la dirección de la Escuela N.º 4744, cuya perspectiva doctrinaria asimiló el hecho a un abuso sexual agravado con acceso carnal. Esta lectura técnico-legal colisionó con la representación colectiva de la facción tradicional wichí, la cual argumentó que la relación contaba con el consentimiento de la menor. Bajo la lógica del derecho consuetudinario de la comunidad, la niña abandona dicha condición biológica e institucional tras su menarca (primera menstruación), acontecimiento biológico que la instituye socialmente como mujer y la habilita para el ejercicio de su libertad sexual dentro del grupo.

Debido a que el derecho indígena se fundamenta en la transmisión oral y en prácticas no codificadas, sus estructuras normativas no pueden reducirse a un articulado escrito de tipo occidental. El sistema de control social tradicional posee un esquema de autoridades definido cuyas pautas son aceptadas por los miembros del clan, aplicando regímenes de sanción específicos ante las desviaciones normativas. Las evidencias recogidas en el trabajo de campo demuestran que la pena máxima en el derecho tradicional no contempla el encierro ni la pérdida de la vida, sino el destierro o exclusión del infractor. Esta sanción fractura los lazos identitarios del sujeto, quien al violar los códigos morales colectivos pierde de forma automática la condición de miembro de la comunidad.

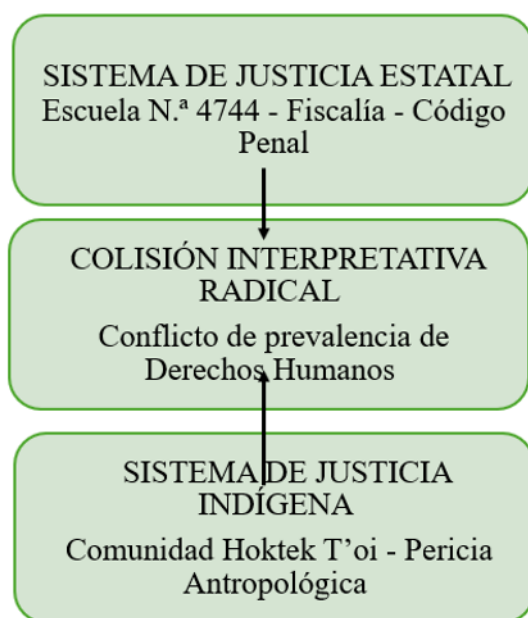
Por el contrario, la sociedad civil no indígena manifestó un profundo malestar institucional frente al fallo revocatorio de la Corte salteña, amparándose en el principio internacional del interés superior del niño. Los sectores urbanos sostuvieron que el respeto hacia la autonomía y los usos tradicionales de los pueblos originarios debe circunscribirse a los planos de las festividades, la religiosidad y las pautas generales de subsistencia. No obstante, se argumentó que la inserción de estas comunidades en el entramado estatal —mediante su interacción con escuelas, hospitales, el consumo de indumentaria y bienes tecnológicos como telefonía celular o televisión, y la percepción de transferencias monetarias de asistencia social— exige la subordinación absoluta al orden constitucional común. Bajo esta postura etnocéntrica, cualquier vulneración contra la integridad de una menor de edad debe ser penalizada por los tribunales del Estado de forma homogénea, sin admitir excepciones fundadas en el relativismo cultural.

El informe antropológico incorporado a la causa por el perito Víctor Márquez, de la Universidad Nacional de Salta, validó la posición exculpatoria al sostener que las jóvenes wichí gozan de plena libertad sexual a partir de su maduración biológica, proceso verificado habitualmente entre los diez y los once años. Según este dictamen técnico, la libertad sexual se organiza a partir de la propia estructura familiar: es la joven quien selecciona a su pretendiente y lo introduce en su núcleo doméstico ante el jefe del clan, figura encargada de consentir formalmente el establecimiento del vínculo

Sin embargo, el caso de José Fabián Ruiz exhibió particularidades que tensionaron el propio modelo antropológico tradicional. Ruiz no operaba como un pretendiente de la misma cohorte de edad, sino como el padrastro de la niña y concubino de la madre, contando con veintidós años al momento del procesamiento. Asimismo, la investigación constató la ausencia de un jefe de clan familiar con capacidad regulatoria sobre el entorno de la menor, evidenciando que la madre procedía de una trayectoria similar de desarticulación vincular. A pesar de estas especificidades sociodemográficas, la organización tribal wichí,

estructurada en pequeñas facciones familiares de alta autonomía territorial, mantuvo el amparo hacia su integrante. Desde la matriz hermenéutica del derecho consuetudinario de *Hoktek T'oi*, las conductas analizadas resultaron ajenas a la categoría de delito penal, consolidando la fractura interpretativa entre la justicia del Estado y la memoria cultural indígena.

Gráfico 12. *Colisión interpretativa radical entre el aparato punitivo del Estado y la ontología jurídica tradicional wichí*



Fuente. Elaboración propia en base a las piezas procesales de la Fiscalía Penal N° 2 del Distrito Judicial Norte de Tartagal, el dictamen pericial de la Universidad Nacional de Salta (2006) y las actas de campo en la comunidad *Hoktek T'oi*.

3. Los grupos étnicos de la ciudad de Tartagal

3.1. Las etnias wichí, mataco-mataguayo, Chulupí y toba

La provincia de Salta alberga en su territorio la mayor diversidad étnica de la República Argentina, espacio geográfico donde conviven ocho pueblos originarios diferenciados: wichí, chiriguano, toba, tapietes, chané, Chulupí, chorote y kolla. Estos colectivos se adscriben históricamente a tres familias lingüísticas: mataco-mataguayo, tupí-guaraní y guaykurú. A este panorama lingüístico se

añade el quechua, idioma hablado por las comunidades kolla del oeste de Orán y por las corrientes migratorias procedentes de Bolivia que se incorporaron históricamente a la zafra de la caña de azúcar, muchas de las cuales residen en los centros urbanos provinciales.

El Valle de Zenta, territorio donde se fundó la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán en 1794, estuvo habitado originalmente por los grupos emparentados con la familia mataco-mataguaya, cuyos descendientes directos, el pueblo wichí, habitan en las periferias y en el casco urbano de la ciudad de Tartagal. En el municipio de Pichanal se localiza un núcleo significativo de familias wichí donde los adultos mantienen una condición bilingüe castellano-wichí, aunque los ancianos se comunican de forma exclusiva en su lengua materna.

La influencia de las lenguas indígenas en la región del norte salteño se manifiesta en la incorporación de vocablos al habla coloquial de la población criolla, tales como *pim-pim* para hacer referencia al tambor ritual, *osaco* para designar a los jóvenes, *chirete* en alusión a los niños, *huate* como sinónimo de choza y *yica* para nombrar a la bolsa de fibra vegetal. Históricamente, tras la colonización de Orán, las comunidades nativas sufrieron desplazamientos forzosos hacia el interior de la región chaqueña debido a sucesivas campañas militares y, con la posterior fundación del ingenio azucarero Tabacal en 1920, estos contingentes resultaron trasladados en grupos para ser utilizados como mano de obra precarizada.

En la ciudad de Tartagal, fundada en el año 1924, la lengua wichí se reserva para el ámbito de la intimidad familiar y comunitaria, práctica sostenida principalmente por las generaciones adultas, mientras que la población juvenil exhibe un proceso de asimilación hacia el idioma español. Las instituciones escolares del medio, a pesar de su denominación formal como escuelas bilingües, ejecutan sus trayectos pedagógicos de forma casi exclusiva en castellano. Esta asimetría institucional provoca que los alumnos que dominan la lengua originaria de sus padres opten por el silencio en el espacio áulico ante el temor a sufrir burlas o discriminación por parte de sus pares.

Las poblaciones tradicionales del Gran Chaco se clasifican metodológicamente en cuatro grandes troncos aborígenes, divididos entre componentes de origen amazónico y exponentes chaqueños típicos. El bloque de origen amazónico integra a la familia Arawak, representada en el territorio por los chanés chiriguanizados, y a la familia guaraní, constituida por los chiriguano. Por su parte, el bloque chaqueño típico abarca a la familia matak-mataguaya, categoría que reúne a las etnias wichí, chorote y Chulupí, consideradas las ocupantes más antiguas de la región, y a la familia guaykurú, a la cual pertenece el pueblo toba (Qom).

Las parcialidades indígenas que poblaron históricamente esta franja del territorio habitaban en asentamientos temporales contruidos con tolderías de cuero, palma y ramas. Sus estrategias de subsistencia se basaban en la caza, la recolección y la pesca en los ríos de la cuenca chaqueña. Determinados grupos complementaban estas actividades con cultivos estacionales de maíz y zapallo, dominando asimismo la fermentación de frutos de algarrobo y chañar para la elaboración de bebidas como la aloja y la chicha, consumidas en celebraciones de carácter religioso o guerrero. La vestimenta tradicional consistía en prendas rústicas fabricadas con fibras de caraguatá u otros vegetales de la zona, y los miembros de las comunidades se desplazaban habitualmente descalzos. En la actualidad, los adultos wichí residentes en los márgenes de Tartagal rememoran este pasado ante sus descendientes como un modo de vida transformado, dado que las dinámicas jurídicas y socioeconómicas contemporáneas propiciaron un proceso de asimilación cultural hacia los patrones del sector criollo y blanco.

La cultura de la ciudad de Tartagal ha incorporado a las poblaciones wichí, matak-mataguaya y toba que habitan en los cordones periféricos y suburbanos. El ingreso de estos colectivos a los circuitos de la modernización socioeconómica se produjo sin la pérdida total de sus tradiciones de transmisión oral, configurando en la actualidad parte de las masas urbanas desfavorecidas. En este contexto, las familias participan de forma masiva en las transferencias monetarias

condicionadas estatales y en los programas de asistencia social y empleo implementados por los sucesivos gobiernos nacionales y provinciales.

Asimismo, los miembros de las comunidades interactúan de manera cotidiana con industrias culturales y bienes tecnológicos como la telefonía celular, al tiempo que tramitan personerías jurídicas, celebran convenios territoriales para la venta o regularización de lotes y acceden a soluciones habitacionales adjudicadas por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV). El análisis comprehensivo de la situación de estas comunidades se complementa mediante el examen de las variables socio demográficas actualizadas provistas por las bases de datos estadísticas oficiales a nivel regional y provincial, cuyas matrices generales se desglosan a continuación.

3.1.1. Análisis empírico de las variables demográficas y socioeconómicas del pueblo wichí

La inserción contemporánea de las comunidades indígenas en los ámbitos urbanos y periurbanos se refleja de manera directa en el comportamiento de las variables de estructura demográfica y de inserción en el mercado de trabajo. A partir de los registros estadísticos oficiales provistos por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), se procede a la sistematización de las matrices bivariadas correspondientes al área del Gran Chaco argentino, que engloba a las provincias de Chaco, Formosa y Salta.

Cuadro 5. *Población wichí urbana y rural por grupos de edad. Región del Gran Chaco (Chaco, Formosa y Salta). Período 2004-2005*

Población wichí urbana y rural por grupos de edad. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005				
Población urbana y rural	Grupos de edad			
	Total	0-14	15-64	65 y más
Total	36.149	16.880	18.226	1.043
Urbana ⁽¹⁾	10.072	4.456	5.353	263
Rural ⁽²⁾	26.077	12.424	12.873	780

Fuente: http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

Fuente. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

La lectura analítica del Cuadro 5 corrobora la persistencia de una estructura demográfica de carácter eminentemente joven dentro del pueblo wichí, donde el segmento de cero a catorce años representa el 46,7% del total de la población bajo estudio. Asimismo, los datos evidencian que, a mediados de la década de 2000, la distribución espacial conservaba una preeminencia en el ámbito rural, espacio que concentraba al 72,1% del colectivo frente a un 27,9% inserto en entornos urbanos. Esta configuración territorial explica la densidad de los asentamientos tradicionales que, de forma progresiva, comenzaron a traccionar demandas de infraestructura y servicios hacia los municipios cabecera como la ciudad de Tartagal.

Por su parte, el acceso a los circuitos productivos y la tipificación de la fuerza laboral según el género se organizan a partir de los datos consolidados en la siguiente matriz de actividad.

Cuadro 6. *Población wichí de 12 años o más por sexo según condición de actividad económica. Región del Gran Chaco (Chaco, Formosa y Salta). Período 2004-2005*

Cuadro 9.1						
Población wichí de 12 años o más por sexo según condición de actividad económica.						
Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005						
Sexo	Población de 12 años o más	Población económicamente activa			Población no económicamente activa	Ignorado
		Total	Ocupada	Desocupada		
Total	22.144	13.580	12.656	924	7.993	571
Varones	11.438	6.977	6.363	614	4.144	317
Mujeres	10.706	6.603	6.293	310	3.849	254

La población de cada pueblo indígena corresponde a la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de ese pueblo.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

El desglose socioeconómico del Cuadro 6 demuestra que del universo de personas en edad activa (22.144 individuos), el 61,3% se integraba a la Población Económicamente Activa (PEA), registrando una tasa de desocupación abierta del 6,8% dentro de la muestra regional. No obstante, el análisis cualitativo de la categoría "ocupada" exige advertir que los altos niveles de ocupación absorben formas de subempleo informal, vinculadas a tareas estacionales de baja calificación o a la percepción de contraprestaciones por programas de empleo transitorio, dinámica que se complementa con la persistencia de un tercio de la población situado en la condición de inactividad formal.

3.2. Transformación identitaria e intercambio socio-urbano en Tartagal

La incorporación paulatina de estos grupos étnicos a las dinámicas de la cultura occidental no ha anulado sus especificidades históricas. Por el contrario, cuando los marcos legislativos e institucionales validan los derechos territoriales y culturales heredados, las comunidades fortalecen sus estructuras internas. Conducidos por sus caciques (*Niyat*) o consejeros tradicionales, los colectivos indígenas ganan espacios de visibilidad en el escenario de la urbanidad moderna. Esta ocupación del espacio público se manifiesta en la ejecución de medidas de fuerza, tales como cortes de ruta y piquetes sobre la Ruta Nacional 34, dispositivos utilizados como herramientas de negociación política para el reclamo de tierras ancestrales o la demanda de recursos de conectividad y asistencia ante los organismos estatales competentes.

Durante los años anteriores a la reforma constitucional de 1994, la dinámica interétnica en el centro comercial de la ciudad de Tartagal se caracterizaba por la subestimación y la asimetría económica hacia los pobladores originarios. Las agencias comerciales locales adquirían las artesanías indígenas mediante compensaciones monetarias exiguas o a través de la práctica del trueque forzoso, intercambiando especies animales autóctonas por alimentos básicos de subsistencia. En ese período, la vestimenta tradicional de las familias wichí se confeccionaba de forma manual a partir de hilos obtenidos del chaguar, tejida y

teñida mediante el uso de raíces y cortezas que proveían diversos matices vegetales.

Gráfico 13. *Modos de inserción urbana, ciudadanía política y consumo tecnológico en las comunidades de la periferia de Tartagal*



Fuente. Elaboración propia en base a los registros etnográficos de campo, los datos de participación electoral comunitaria y los indicadores de asimilación de industrias culturales en el corredor étnico de la Ruta Nacional 34 (2026).

La necesidad de interactuar con el entorno occidental se agudizó a medida que las transformaciones ambientales y territoriales alteraron los ciclos tradicionales de caza, pesca y recolección que garantizaban la subsistencia autónoma del grupo. La obtención del Documento Nacional de Identidad (D.N.I.) y la consagración de las garantías constitucionales operaron como catalizadores de la ciudadanía política, situando a los miembros de las comunidades en condiciones de paridad jurídica frente al resto de la población civil. Esta inserción adquiere centralidad durante los períodos de sufragio secreto, universal y obligatorio, instancias donde las comunidades participan de manera masiva, transformando el voto en un instrumento de negociación con los gobiernos de turno.

En la actualidad, la modernidad técnico-cultural se ha integrado al espacio doméstico indígena. En las viviendas comunitarias de la periferia — particularmente en aquellos núcleos que no han accedido a las soluciones habitacionales individuales provistas por el Estado— se constata la instalación de antenas de televisión, la adquisición de motos, vehículos y la adopción de dispositivos de telefonía celular e industrias audiovisuales.

El abordaje científico de estos colectivos periurbanos revela la persistencia de barreras estructurales en el acceso a la educación superior, siendo reducido el número de miembros que alcanzan una titulación profesional. En el espacio compartido de la ciudad de Tartagal, la población criolla y las comunidades originarias coexisten en un territorio de mutua afectación. Ante el avance de la urbanización, las generaciones adultas asumen la tarea de reconstruir la memoria colectiva mediante la narración de los relatos ancestrales, expresiones culturales que son recreadas y puestas en valor en el marco del corredor étnico diseñado por el municipio local como espacio de intercambio turístico y comercial.

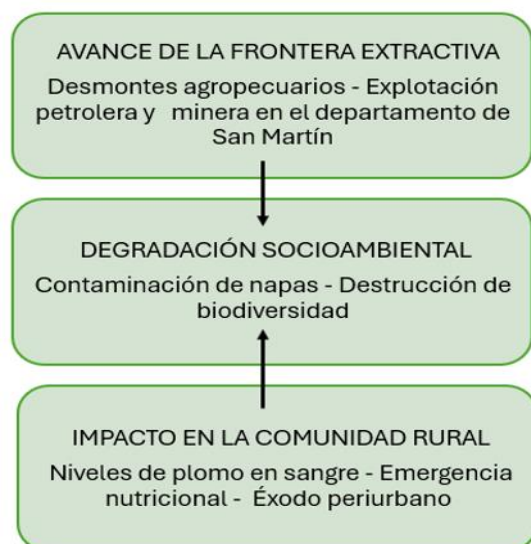
3.2.1. Dinámicas de exclusión y devastación socioambiental en las comunidades rurales del monte

El escenario de intercambio periurbano observado en el corredor de la Ruta Nacional 34 contrasta de manera profunda con la realidad de las comunidades que habitan alejadas de los centros urbanos. En el monte profundo o en los márgenes de las rutas provinciales, numerosos núcleos indígenas desenvuelven su existencia bajo condiciones de extrema vulnerabilidad en defensa de sus herencias ancestrales. Estas poblaciones sostienen sus patrones culturales tradicionales bajo la representación de líderes comunitarios aborígenes (*niyat*), quienes canalizan las demandas de reconocimiento territorial, tal como se constata en el paraje Caraguatá, situado en el departamento General San Martín de la provincia de Salta.

La precariedad en la situación dominial de las tierras impide a los pobladores originarios ejercer un control efectivo frente a la devastación ambiental provocada por el uso irracional de los recursos naturales por parte de agentes externos no indígenas. Las actividades extractivas de empresas mineras y petroleras generan procesos severos de contaminación de los suelos y de las fuentes de agua superficiales. Debido a la ausencia de medidas de protección estatales que garanticen la posesión y la propiedad de los territorios ocupados tradicionalmente, se produce el avance desregulado de la frontera agrícola, con especial énfasis en el monocultivo de soja.

En diversos sectores del departamento de San Martín, el avance de las explotaciones hidrocarburíferas derivó en la invasión de las napas freáticas por residuos de petróleo, circunstancia que torna inviable el consumo de agua. De acuerdo con los estudios de campo y los informes socioambientales elaborados por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 2014), se constatan niveles inaceptables de metales pesados, como plomo y mercurio, en el torrente sanguíneo de niños y ancianos de estas comunidades rurales.

Gráfico 14. *Matriz de vulnerabilidad socioambiental, desposesión territorial y emergencia sanitaria en el departamento General San Martín*



Fuente. Elaboración propia en base a los informes sobre derechos humanos, desmontes y contaminación hidrocarburífera en el norte argentino publicados por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS).

El accionar de las administraciones gubernamentales locales, traducido en la oferta y adjudicación de tierras públicas a corporaciones privadas para la ejecución de desmontes masivos, suprime los hábitats de reproducción de la flora y la fauna silvestre, componentes que configuran la base de la dieta alimentaria y de subsistencia de las familias indígenas. La implementación de planes de desarrollo estatal concebidos de forma centralizada altera las áreas de uso tradicional, provocando el incremento de los índices de desnutrición y pobreza estructural en las comunidades.

A la destrucción del entorno ecológico se suma una crisis sanitaria de carácter crónico en las áreas rurales, agudizada por la escasez crítica de agua potable, servicios de asistencia médica deficientes o nulos, la inexistencia de infraestructura de transporte y comunicación, el déficit en las prestaciones educativas para los parajes aislados y la ausencia absoluta de saneamiento ambiental o control de plagas y parasitosis. La estadística oficial del país y de la provincia de Salta carece de registros epidemiológicos desagregados por origen étnico, omisión técnica que invisibiliza el estado sanitario real de los pueblos originarios. Pese a esta falta de indicadores formales, los relevamientos territoriales demuestran que estas zonas residenciales exhiben las tasas más elevadas de enfermedades infecciosas agudas, tales como la tuberculosis, el mal de Chagas y brotes recurrentes de cólera.

La información provista por los agentes sanitarios locales advierte que en determinados parajes rurales la tasa de mortalidad infantil se posiciona de forma alarmante por encima de los promedios generales. La vulnerabilidad nutricional compromete el desarrollo biológico y cognitivo de las infancias indígenas. Si bien los comedores de los establecimientos escolares rurales proveen una ración diaria de alimento, su funcionamiento se interrumpe durante el receso escolar, dejando desprotegidos a los menores durante varios meses del año. La asistencia a las aulas registra elevados índices de deserción escolar, motivados principalmente

por las prácticas de discriminación y estigmatización que ejercen docentes y compañeros criollos, sumadas a la falta de recursos económicos de las familias para costear los elementos básicos de estudio.

Como consecuencia directa de la reducción de los territorios de caza y recolección, las generaciones jóvenes se ven forzadas a migrar de manera precarizada hacia los cordones periféricos de los centros urbanos en busca de inserción laboral informal. Este desarraigo territorial y cultural favorece la emergencia de problemáticas asociadas a consumos problemáticos de sustancias, como el alcoholismo, y a situaciones de explotación sexual y prostitución en los márgenes urbanos. En lo concerniente a las políticas de asistencia social, el diseño de los programas nacionales y provinciales de mitigación de la pobreza se caracteriza por un enfoque de homogeneización institucional que omite la distintividad cultural de los pueblos indígenas. Las organizaciones comunitarias y sus respectivas autoridades tradicionales sostienen que la resolución del problema sanitario y alimentario de las familias se halla supeditada al cumplimiento estricto, por parte del Estado, de las normativas vigentes en materia de derechos territoriales y posesión de la tierra ancestral.

3. Conclusión

El despliegue de esta descripción densa en torno a los desafíos que implica la legislación positiva vigente sobre las pautas culturales de las comunidades que habitan en el corredor étnico de la Ruta Nacional 34, junto con el examen de los procesos de urbanización en la ciudad de Tartagal, permite constatar la profundidad de los fenómenos de desterritorialización, la reconversión de las trayectorias laborales y la emergencia de modos de vida diferenciados respecto a las poblaciones que permanecen en las áreas rurales y de monte. La indagación se orientó de forma sistemática a desentrañar las prácticas jurídicas y las pautas culturales de las comunidades periurbanas, confrontando las estructuras del derecho consuetudinario con el ordenamiento positivo estatal a través de la lente

analítica que provee el estudio de caso judicial del ciudadano wichí José Fabián Ruiz.

El reencuentro con el pasado por medio de la oralidad propicia la recuperación de experiencias y saberes ancestrales en los sujetos entrevistados, quienes reafirman su autoidentificación étnica en el tejido urbano. Aunque no siempre se explicita de manera formal, los actores oponen una resistencia desde su propia matriz cultural y, al verse integrados con los otros en el espacio barrial, comparten la cotidianeidad con los sectores criollos. Esta coexistencia somete a las familias a procesos de fragmentación y dispersión vincular con sus comunidades de origen. No obstante, la acción de los movimientos sociales orientados a la reivindicación indígena viabiliza la continuidad en los reclamos por condiciones de vida dignas y la regularización de las tierras, concretando en coyunturas específicas la recuperación y resignificación del territorio como un espacio vital de carácter político y cultural.

Las comunidades de la periferia de Tartagal reconstruyen sus identidades fragmentadas en contextos sociohistóricos de exclusión. A pesar de cohabitar los espacios con la población no indígena, la relación interétnica se instala en una trama de alta complejidad que suele polarizarse según las circunstancias del entorno. Esta ambivalencia se evidencia en el hecho de que, ante determinadas interacciones cotidianas en el plano urbano, los miembros de los pueblos originarios actúan e interactúan en calidad de ciudadanos y vecinos; sin embargo, al emerger situaciones de conflictividad social, disputas callejeras o discursos estigmatizantes en el espacio público, la alteridad se reubica de forma inmediata bajo la categoría de exclusión étnica.

Al recuperar las perspectivas teóricas de García Canclini (2001) respecto a los procesos de hibridación cultural, se comprende que en el escenario de Tartagal se han desplazado las fronteras identitarias. El análisis de las hibridaciones contemporáneas exige examinar las dinámicas que acontecen en los márgenes de los centros urbanos. La posmodernidad y el impacto de los modelos económicos de exclusión provocan que amplios sectores juveniles de los barrios

adyacentes dejen de hablar su lengua materna, autoconceptualizándose en una posición de transición entre lo criollo y lo indígena. De este modo, los sujetos activan identidades situadas en función del espacio institucional donde intervienen, manifestando adscripciones diferenciadas según se desplacen en la escuela de sus hijos, el centro comunitario, las salas de atención primaria de la salud, el mercado turístico, los medios de comunicación audiovisual o las medidas de fuerza colectivas en los cortes de rutas.

Las pautas culturales de estas comunidades experimentan transformaciones constantes, consolidándose como una construcción y fusión donde convergen elementos de la matriz criolla, corrientes migratorias extranjeras y la herencia propia. Esta praxis cultural se materializa a través de la adopción de nuevas regulaciones institucionales, la inserción en circuitos de consumo de masas, transformaciones en las pautas alimentarias y la incorporación de tecnologías digitales, transporte vehicular y consumos musicales occidentales.

El caso analizado en la presente monografía constata que, si bien la vigencia de los derechos individuales debe alcanzar a la totalidad de los habitantes por igual y las conductas delictivas graves demandan ser penalizadas por el ordenamiento del país, el bloque de constitucionalidad y los convenios internacionales obligan a ponderar las pautas culturales de los pueblos originarios. Este marco normativo exige que la evaluación de las responsabilidades penales contenga una lectura respetuosa de las tradiciones, lenguas y creencias ancestrales, evitando la imposición unilateral de un sesgo etnocéntrico que desproteja a los sectores vulnerables o criminalice las disidencias culturales. Las demandas de autonomía jurídica promovidas por las comunidades indígenas propician la emergencia de un nuevo actor político dentro del sistema internacional, articulando sus reclamos con el andamiaje técnico de las organizaciones no gubernamentales.

Las agencias financieras internacionales y los bloques económicos multilaterales han incorporado la variable indígena dentro de sus agendas de financiamiento y asistencia técnica. Ejemplos de esta inserción institucional se

hallan en las directrices operacionales sobre pueblos indígenas dictadas por el Banco Mundial, las resoluciones del Parlamento Europeo orientadas a la protección efectiva de las minorías étnicas y la suscripción del Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe en el año 1992.

La crisis estructural que atraviesan las etnias wichí, toba y Chulupí en los cordones periféricos de Tartagal revela que la inserción en los circuitos de la modernización tecnológica no anula la reactivación de la memoria histórica. El proceso de desterritorialización implicó el alejamiento forzoso de los regímenes de propiedad comunal tradicional para dar paso al aprendizaje de la convivencia en el espacio urbano, dinámica que compele a los sujetos a asimilar leyes positivas, normativas viales y derechos de ciudadanía estatal. Parafraseando las contribuciones teóricas de Martín-Barbero (2003), los sectores subalternos que habitan las periferias de las ciudades sobreviven en la actualidad a partir de un saber fundamentado en la conjetura y en la coyuntura. Las culturas de la crisis expresan matrices de resiliencia social dotadas de la capacidad de recrear, disputar y producir la ciudad contemporánea.

Gráfico 15. *Dinámicas de hibridación cultural, agencias subalternas y recreación del espacio urbano en contextos de crisis social*



Fuente. Elaboración propia en base a las categorías de hibridación cultural de García Canclini (2001) y las mediaciones en las culturas de la crisis propuestas por Martín-Barbero (2003).

4. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Barbero, J. M. (1991). *Dinámicas Urbanas de la Cultura*. Ponencia en el Seminario "La Ciudad: cultura, espacios y modos de vida", Medellín, 4-1991- Revista Gaceta de Col-cultura N° 12. 12-91, Ed. Instituto Colombiano de Cultura. ISSN 0129-1727.
- Becerra, N. (1996), "Derecho Penal y Diversidad Cultural" Ed. Ciudad Argentina.
- Bidart Campos, G. J. "Los derechos de los pueblos indígenas argentinos", LL-1996 B, Pág.1205.
- Bidart Campos, Germán J. "Tratado elemental", tomo VI, Pág., 370
- Bidart campos, Germán J. "La descentralización política de las comunidades indígenas: ¿que nos aporta la ciencia política para el derecho Constitucional", LL-2001C, pág.1417.
- Briones, C. (2000) Mestizaje y Blanqueamiento como Coordenadas de Aborigenidad y Nación. En: Argentina. Runa, Universidad de Buenos aires, vol. XXIII.
- Briones, C. (2001) Viviendo a la sombra de las naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. Ponencia en la Conferencia sobre Multiculturalidad y Globalización. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima, Octubre.
- Carrasco, M (1991) Hegemonía y políticas indigenistas argentinas en el Chaco centro-occidental. América Indígena LI (1):63-122.
- Carrasco, M. (2000). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA).
- Carrasco, M. Y Briones, C. (1996) La tierra que nos quitaron. Reclamos indígenas en Argentina.
- Carrasco, M 2000a "El reclamo de tierras como proceso de producción cultural entre los wichí". *Actas V Congreso Nacional de Antropología Social Lo local*

- y lo global. La Antropología ante un mundo en transición*, Parte 3. Pp. 61-69 UNLP. La Plata.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). (2014). *Derechos humanos en Argentina: Informe de la situación de los pueblos originarios en el norte salteño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Corte de Justicia de la Provincia de Salta. (2006). *Recurso de Casación interpuesto en favor de José Fabián Ruiz* (Expediente Nº 28.526/06). Secretaría de Actuaciones Penales.
- Documento del Banco Mundial (2002) Grupo del Banco Mundial. Dirección subregional para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Proyectos en Argentina: "Desarrollo de los Pueblos Indígenas".
- Ekmekdjian, M. A., "Tratado de derecho constitucional", Tomo IV, ed. Depalma, 2001.
- Fontán, Marcelino, (2004) "El caso del Impenetrable chaqueño" en Política y Poder en los procesos de Desarrollo, compiladores Alejandro Isla y Paula Colmegna, Editorial de las Ciencias, FLACSO.
- Fontán, Marcelino, Neoliberalismo. Globalización. Nuevo orden político, económico, legal y ético mundial. El Estado postmoderno y las nuevas políticas sociales. Organismos financieros y Agencias internacionales de desarrollo. ONGs. Análisis de caso", Seminario Antropología del desarrollo y las Políticas Sociales Clase VI. FLACSO. 2006.
- García Canclini, Néstor Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ensayo. Encuadernación rústica. ISBN 970-050-5626. 391 págs. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (Ed. de bolsillo). Paidós.
- GELIND (Briones, B., Carrasco, M., Lenton, D., y Siffredi, A.) (1999) Construcciones de aboriginalidad en la provincia de Salta. (Contra) marchas legislativas entre 1986 y 1998. Ponencia presentada en el Simposio "Procesos sociales de los pueblos del Gran Chaco Sudamericano: aspectos

- empíricos y teóricometodológicos”. VII Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia, UNCo, Neuquén.
- GELIND (Grupo de estudios en Legislación Indígena: Briones, C., Carrasco, M., Escolar, D., y Lenton, D.) (2000) El espíritu de la ley y la construcción jurídica del sujeto “pueblos indígenas”. VI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hualpa, Eduardo R. “las comunidades indígenas y los derechos de incidencia colectiva”, LL-2002B, pág. 93
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005: Resultados generales*. Ministerio de Economía y Producción de la Nación.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: Indicadores definitivos sobre población indígena u originaria*. Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Iturralde G. Diego. “Movimiento Indio, Costumbre Jurídica y usos de la Ley” ” Revista: América Indígena, vol. XLIX, núm. 2, Abril-Junio de 1989.
- Jelin, E. (1989) Los movimientos sociales en la argentina contemporánea: una introducción a su estudio. En: Los nuevos movimientos sociales. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Jelin, E. (1996) La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad. En: Jelin, E. (comp.) Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los '90. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (5a ed.). Gustavo Gili.
- Martínez Sarasola, C. (1992) Nuestros Paisanos los Indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en Argentina. Emecé, Buenos Aires.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trad.). Routledge & Kegan Paul.

- Naciones Unidas. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. 15º Informe periódico que los Estados Partes debían presentar en 1998: Argentina 13/09/99. CERD/C/338/Add.9. (State Party Report).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (Convenio 169). Oficina Internacional del Trabajo.
- Pino, Enrique B. "Delito y Pena en Nuestros Aborígenes" Ed. Cangresal.
- Pollitzer, Germán A., "Marco Legal para las Comunidades Indígenas de Argentina" Ed. Esc. Gráfica Manchita.
- Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los pueblos Aborígenes 2000. Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Educación Básica, Programa de Acciones Compensatorias en Educación.
- Rojas, Mario Edgardo "El estado nación y el derecho de los pueblos indios", LL-1999B, pág. 225.
- Slavsky, L. (1992) Los indígenas y la Sociedad Nacional. Apuntes sobre política indigenista en la Argentina. En: "La problemática Indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina".
- Radovich, J y Balazote, A. (comps); CEDAL, Buenos Aires.
- Sierra, M. T. (2002). *Derecho indígena y acceso a la justicia en México: El choque de lógicas normativas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Stavenhagen, R. (1998) El sistema internacional de los derechos indígenas. En: Autonomías Étnicas y Estados Nacionales. Bartolomé, M. y Barabas, A. (coords.) Conaculta-INAH, pg. 49-72. México. Conservación y Gestión de la Biodiversidad y del Conocimiento Tradicional -Teodora ZAMUDIO
- Stavenhagen, Rodolfo, "Derecho consuetudinario INDIGENA EN América Latina" Revista: América Indígena, vol. XLIX, núm. 2, Ab Integración.
- Stavenhagen, R. (1990). *Derecho consuetudinario y derecho propio de los pueblos indígenas en América Latina*. En R. Stavenhagen y D. Iturralde (Eds.), *Entre*

la ley y la costumbre: El derecho consuetudinario indígena en América Latina (pp. 9-26). Instituto Indigenista Interamericano.

Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño: Crónicas de historia y cosmología toba*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

Consulta Digital:

Declaraciones en

<http://www.derechosindigenas.cl>

<http://argentina.indymedia.org>

originarios-arg@indymedia.org;

prensadefrente@gmail.com

www.cels.org.ar

Spadafora, Ana M, “De identidades y luchas”, entrevista en:

<http://www.segundoenfoque.com.ar/spadafora.htm>

Instituto nacional de Estadísticas y censo (INDEC)

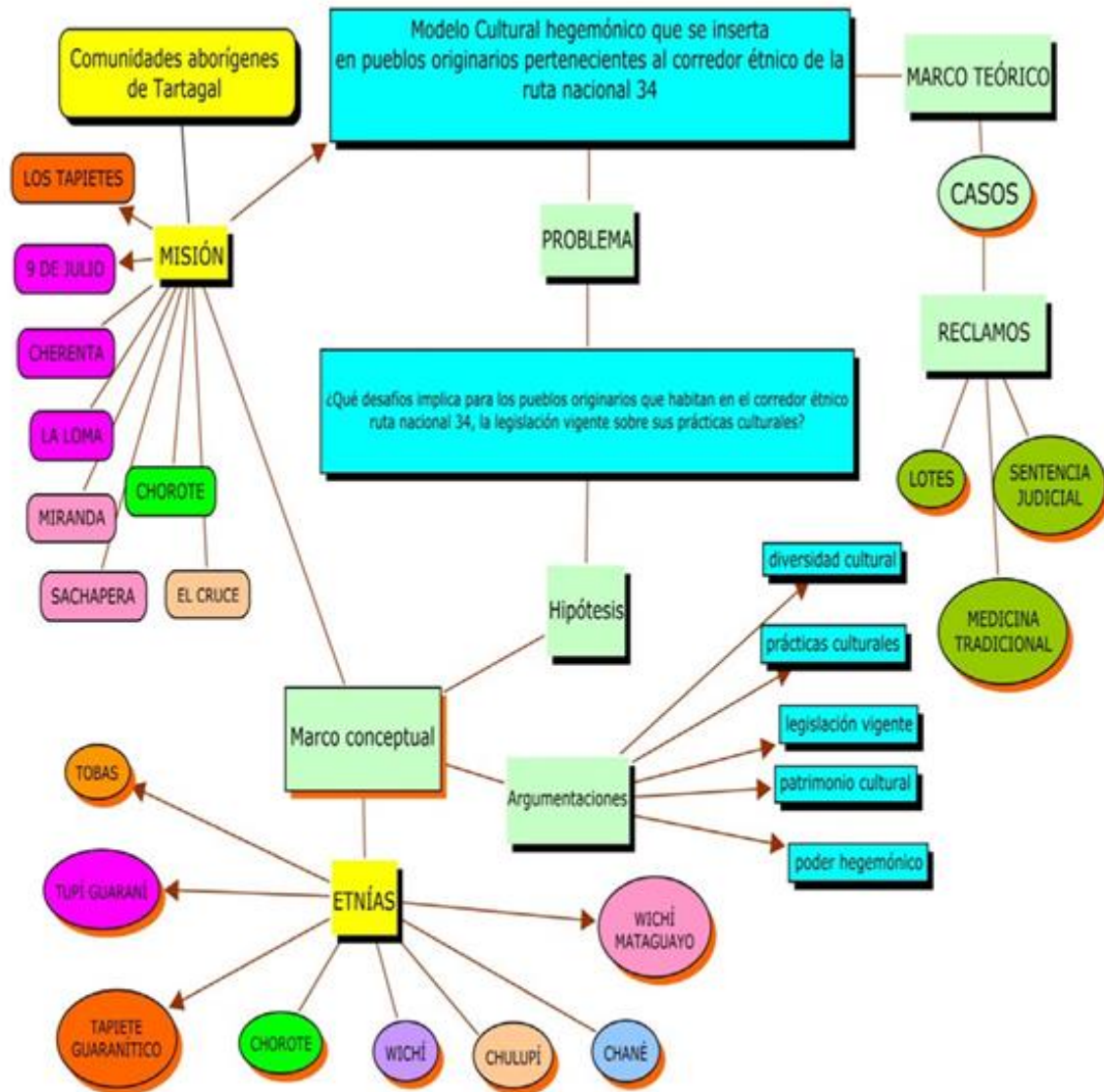
http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

Código Penal de la Nación Argentina ley 11.179 (t.o. 1984 actualizado)

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.htm>

ANEXO I

Mapa conceptual



Referencia: los colores de los cuadros están relacionados: Misión: etnias

ANEXO II

 Cuadro 10.1 Hogares por medio de transporte utilizado habitualmente por sus integrantes para llegar al hospital público más cercano según distancia que deben recorrer. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.2 Hogares por tiempo de traslado estimado en caso de urgencia según distancia que deben recorrer sus integrantes para llegar al hospital público más cercano. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.3 Hogares por tipo de vivienda según hacinamiento del hogar. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.4 Hogares por material predominante de los pisos de la vivienda según tipo de material del techo. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.5 Hogares por provisión del agua según procedencia del agua que se usa para beber y cocinar. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.6 Hogares por provisión de agua según servicio sanitario. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.8 Hogares por tipo de vivienda según régimen de tenencia de la vivienda. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.9 Hogares por reconocimiento del terreno como propio según propiedad legal del terreno. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.10. Hogares que residen en un terreno que no es propio ni de la comunidad indígena por régimen de tenencia del terreno según propiedad del terreno. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.11. Hogares por medio de calefacción de la vivienda según tipo de vivienda. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.12. Hogares por recepción de ayuda regular del Estado o de organizaciones o instituciones indígenas o no indígenas según proveedor/es de la ayuda. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

 Cuadro 10.12. Hogares por recepción de ayuda regular del Estado o de organizaciones o instituciones indígenas o no indígenas. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

Cuadro 11.1 Hogares por si sus integrantes creen importante rescatar y transmitir la cultura de sus antepasados. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

Cuadro 11.2 Hogares por si sus integrantes participan en trabajos comunitarios indígenas. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

Cuadro 11.3 Hogares por si sus integrantes consideran que deben aprobarse leyes que permitan el uso de medicinas indígenas. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

Cuadro 11.4 Hogares por si sus integrantes mantienen costumbres o realizan prácticas propias de la cultura de un pueblo indígena. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

Cuadro 11.5 Hogares según si mantienen costumbres o realizan prácticas propias de la cultura de un pueblo indígena. Pueblo wichí. Chaco, Formosa y Salta. Años 2004-2005.

http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

ANEXO III

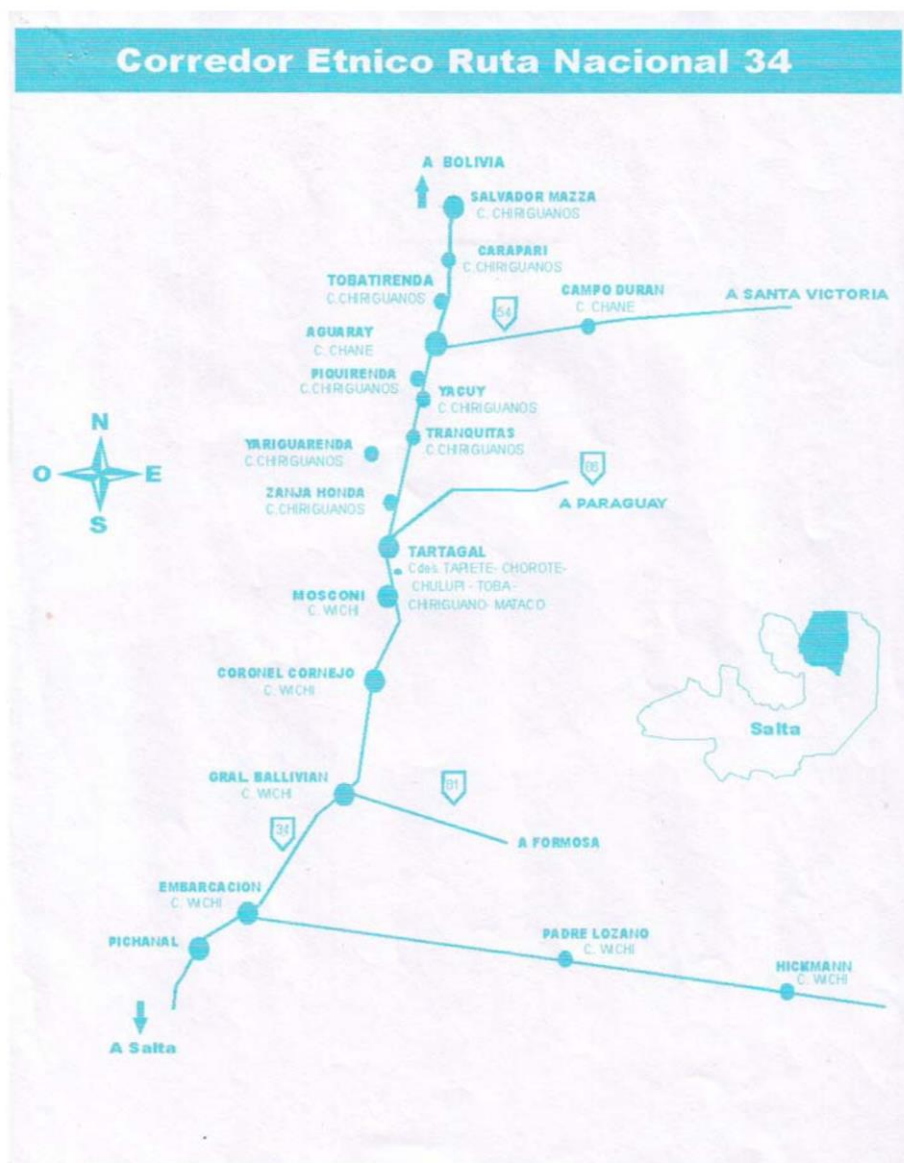
COMUNIDADES QUE RESIDEN ACTUALMENTE EN EL CORREDOR RUTA NACIONAL 34

COMUNIDADES	GRUPOS ÉTNICOS	CORREDOR ÉTNICO
Misión Los Tapietes	Familia Tapiete(Guaraní)	Tartagal
Misión Miranda	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal
Misión Sachapera	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal
Misión Chorote	Familia Chorote-Mataguay	Tartagal
Misión Cherenta	Familia Tupí Guaraní	Tartagal
Misión El cruce	Familia Chorote-Chulupí	Tartagal
Misión La Loma	Familia Tupí Guaraní	Tartagal
Misión Toba	Familia Toba-Guaycuru	Tartagal
Misión 9 de julio	Familia Tupí Guaraní	Tartagal
Misión El Milagro	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal
Misión Tonono	Familia Wichí -Mataguay	Tartagal-Ruta86-Tonono km30
Misión Pacará	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal-Tonono-Pacará
Misión Cacique Cambaí	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal
Misión Algarrobal	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal-Tonono-Algarrobal
Misión Virgen de la Peña - Yariguarenda	Familia Tupí-Guaraní	Tartagal-Yariguarenda-Aguaray s/ruta Nac-34
Misión Lapacho	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal
Misión Zanja Honda	Familia Tupí Guaraní	Tartagal-Zanja Honda-Yariguarenda-Aguaray
Misión La Rosa	Familia Tupí Guaraní	Tartagal-Yariguarenda-La Rosa-Aguaray
Misión Yacuy	Familia Tupí Guaraní	Tartagal-La Rosa-Yacuy
Misión km. 12	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal-km12-Tonono p/ruta86
Misión km. 18	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal-Km. 18-Tonono
Misión km. 6	Familia Wichí-Mataguay	Tartagal-km6-Tonono p/ruta 86

Fuente: Visita y registro realizado por: Susana Morales (12/2006)

Informante: Ramón Américo Ramos. Residente en la ciudad de Tartagal.

ANEXO IV



Fuente: oficina de Turismo de la ciudad de Tartagal (2007)

ANEXO V

ENTREVISTA A OTORINA ZAMORA

-¿Es una costumbre ancestral que las mujeres puedan mantener relaciones sexuales consentidas a partir de su primera menstruación, como sostiene la defensa de José Fabián Ruiz?

-En cualquier lugar del mundo, las mujeres desde la primera menstruación están en condiciones de tener vida sexual, pero son niñas y no quiere decir que se consienta su abuso sexual o violación. Yo me eduqué con otra concepción con respecto al sexo. A nosotros nos educan a través de la religión wichí, a través de mitos. Y hay uno en el que se prohíben terminantemente las relaciones incestuosas y prematuras. Esto es religioso. Lo otro es defender a un sinvergüenza. Yo lo sabía, pero para confirmarlo me acerqué a otras mujeres y hombres para preguntarles si era así, y me lo confirmaron. Lo que me contaron es que en la antigüedad, cuando pasaban casos así, *al hombre se lo sacaba de la comunidad y si la mujer lo quería seguir, lo podía seguir, pero no podía volver nunca más. Generalmente la familia de la nena terminaba matando al violador y si el hecho había ocurrido con el consentimiento de la madre de la niña, también la mataban a ella por entregar a su hija. Curiosamente salieron todos a defender a Ruiz, pero nadie hablaba de la niña.*

La chica, que hoy tiene entre 11 y 13 -su edad no se sabe con precisión- tiene un bebé de unos ocho meses. Después del polémico fallo de la Corte, Ruiz volvió a ser procesado por el delito de abuso sexual con acceso carnal reiterado. Y está preso. Pero la dirigente wichí teme que finalmente el mismo alto tribunal lo deje en libertad. Por eso no se calla.

-¿Hay otros casos de violaciones de niñas en comunidades wichí?

-Sí. Y tampoco son castigados. Conozco chicas que fueron abusadas y cuyos violadores entraron a la comisaría por una puerta y salieron por la otra. Los defienden los mismos dirigentes aborígenes que defienden a Ruiz. Eso a mí me preocupa mucho, por eso levanto mi voz en nombre de las mujeres indígenas. Yo sé que hay hermanos indígenas que están confundidos y han empezado a juntar firmas para desautorizar lo que yo estoy diciendo, pero yo estoy defendiendo a los niños y las niñas, que son la esperanza de nuestro pueblo. **Si nosotros aceptamos que el abuso sexual es una pauta cultural, como dice la Corte, estamos aceptando que somos seres bárbaros y perversos.** Y no es así. Mi pueblo es gente humilde, que ha sobrevivido a masacres, usurpaciones e invasiones y que en 13 mil años de existencia conservamos en el siglo XXI valores que nos hacen humanos. Es realmente una aberración pensar que mi pueblo acepta la violación o el abuso de menores. Las mujeres wichí venimos del cielo, somos celestiales. En nuestra religión, el hombre es terrenal; alguna vez fue animal y para convertirse en humano tuvo que unirse con las mujeres. Ese es el valor que tiene la mujer dentro de la concepción wichí. De ninguna manera va a permitir el abuso sexual.

-¿Por qué cree que defienden a Ruiz con ese argumento?

-Creo que con esos argumentos quieren favorecer a otros que están encarcelados por violación. Por ejemplo, recuerdo el caso del empresario Simón Hoyos, preso por violar a una nena de 9 años: él tiene cara de indígena, podría decir que es wichí y que abusó de ella por una costumbre ancestral. ¿Y qué le va a decir la Corte? La ley de protección a la niñez va más allá de cualquier derecho consuetudinario. Suponga que en algún pueblo del mundo matan chicos para ofrendar... porque es una costumbre ancestral. ¿Se va a permitir? Parece que la Justicia se iluminó y dijo: "Ahora les vamos a valorar la pauta cultural". Mi comunidad necesita 2 mil hectáreas para que podamos desarrollarnos y dejar de andar mendigando tierras. Entonces, hace cuatro semanas recuperamos un territorio en Embarcación, estuvimos 12 días ocupándolo y nos mandaron 450 policías para desalojarnos. *Ahí ningún juez pensó en nuestra pauta cultural.* **Página/12 - Buenos Aires, 2/7/2007**

ANEXO VI

Cuestionario abierto realizado en forma oral, grabación y registro en MP3

El **objetivo** del mismo fue captar la visión que poseían sobre el derecho penal vigente tanto en sus comunidades como en la ciudad que lo circunda.

El caso de la niña-madre wichí: ¿Delito o cuestión cultural?

Población visitada: comunidad: wichí- Toba-Chulipí- Mataguayos

Ubicación: Ciudad de Tartagal

Informante clave: Américo Ramos

Disparadores:

¿Los wichís tienen sus propias leyes? ¿Cuáles?

¿Quién es el encargado de organizar y decidir ante situaciones como la de Fabián Ruiz?

¿Qué piensan los wichís con todo esto?

Dicen que Ruiz es hijo del chamán, ¿esto no será “influencias”?

Y la menor ¿cómo se siente ante esta situación?

¿Cómo entienden ustedes esta situación desde la Constitución Nacional?

¿El vivir cerca de los negocios de la ciudad de Tartagal, influye en su modo de vivir?

Síntesis:

Hay un cacique, que en este caso es Roque Miranda, y un jefe espiritual (chamán), que es el padre de Ruiz. Ellos son los que administran justicia y la comunidad acepta o no acepta lo que dicen, porque aquí rige el derecho colectivo. Nosotros tenemos un derecho individual, liberal y cristiano. Todo el pueblo wichí está de acuerdo con este fallo y piden que Ruiz salga libre; inclusive fuimos a hablar con Garrós Martínez para explicarle cómo viven los Wichí.

Ellos sienten que este es un tema de la comunidad y nada tiene que hacer aquí la justicia occidental. *La postura adoptada por la comunidad responde a lo que piensa el cacique, el jefe espiritual y todos en su conjunto.*

En nuestra comunidad las cosas son diferentes del blanco, el consentimiento de ella hace que él no sea tomado como dicen todos. Aquí vinieron muchos a preguntarnos sobre lo mismo, desde el momento que se convierte en mujer es parte de un hombre que ella quiera.

Sabemos que en la última reforma se habla de nuestros derechos, como pueblos originarios y eso debe ser cumplido, nosotros tenemos nuestras costumbres distintas a las del blanco.

Nosotros compramos, pero hay cosas que no podemos porque no nos alcanza, el trabajo para nosotros es difícil, el monte ya casi no vamos, claro que vamos a visitar a nuestros parientes o ellos vienen a visitarnos. Hay algunos grupos que no tenían donde vivir y se fueron a un barrio de casas que estaban vacías y en territorio de ellos, así que la policía no los ha podido sacar.

Nuestros hijos tienen que estudiar en escuelas que le dan de comer y a veces lo miran raro, nos cuesta adaptarnos a la ciudad, pero algunos ya lo están haciendo porque venden artesanía a bajo precio otros se van a vender a la ciudad capital. Pero no es fácil vivir en la ciudad porque nos miran distinto, cuando nos enfermamos vamos al hospital pero no nos dan todo lo que necesitamos, por eso nuestro conocimiento tradicional es mejor, pero ya no tenemos el monte, las plantas han sido arrancadas por las topadoras para sembrar soja, nos quitan las tierras para eso.....

Charlas informales con caciques y representantes diciembre-enero de 2006-2007

Realizadas por Susana Morales

ANEXO VII

COMUNIDADES ABORIGENES DE TARTAGAL



Fuente: oficina de Turismo de la ciudad de Tartagal

ANEXO VIII

PRINCIPALES LÍNEAS DE TRABAJO	
Ana María Spadafora. <i>De identidades y luchas</i>	- Ser indígena. - Reclamo de comunidades indígenas. - Lucha de las comunidades. - El derecho positivo argentino y la cosmovisión de los pueblos indígenas.
Marcelino Fontán <i>Salud, procreación, hegemonía.</i>	- Caso del Impenetrable Chaqueño. - Salud y hegemonía. - Medicina aborígen.
Secretaría de Turismo Tartagal	- Turismo étnico. - Indígenas del departamento San Martín. - Familia Arawak. - Familia Tupí Guaraní. - Familia Wichí o Mataco Mataguayo. - Familia Guaycurú.
Informantes de las comunidades aborígenes de la Ciudad de Tartagal Trabajo de Campo	- Misión <i>La Loma</i>. - Misión <i>9 de julio</i>. - Misión Toba - Misión Cherenta - Misión Chorote - Misión Miranda - Misión Tapietes - Misión Sachapera
Orlando Sánchez Toba Otorina Zamora Wichí Los wichís y Tobas en las fiestas de iniciación de la pubertad	- La Cosmovisión de los Tobas: vida social, economía, educación, salud, religión, en el departamento San Martín y Rivadavia de la Provincia de Salta. - Modos de vida de los Wichí en el departamento San Martín, provincia de Salta.