



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Título:** *El impacto de la Especialización en Docencia Universitaria sobre mi práctica de enseñanza.*

**Autor:** Mg. Damián Testore

**Director:** Mg. Eduardo Figueroa

Viedma, agosto de 2022.-

## AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero expresar un profundo agradecimiento a instituciones y personas que son muy importantes para mí, tanto en lo humano como en lo profesional.

En primer lugar, a toda la comunidad educativa del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (CENT N° 40) de la ciudad de Viedma; dicha institución posibilitó que me inicie en la apasionante tarea docente y aporta vivencias que siempre atesoraré. Asimismo, el CENT N° 40 se constituye en el ámbito que da vida a este Trabajo Integrador Final.

A los estudiantes de la cohorte 2020 de la materia “Historia Política y Constitucional de Río Negro”, quienes muy predispuestamente aportaron detalles y aspectos que, muchas veces, se encuentran velados a la perspectiva docente.

A la Universidad Pública, que nos permite formarnos y desarrollarnos.

A los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria.

No puedo dejar de mencionar a mis amigos, especialmente a Walter, un pilar que, paradójicamente desde un rol alejado del mundo académico, contribuyó en mi inserción y formación docente. Siempre lo recordaré con afecto.

Y un gran agradecimiento a Eduardo Figueroa, quien dirigió este Trabajo Final con compromiso y calidad humana.

Por último, agradecer el acompañamiento incondicional de mi familia. Especialmente a mi mamá, María Ester, y a Nadia, a quien amo profundamente y con la que comparto momentos únicos.

A todos, un abrazo fraternal.

Damián Testore

## Índice

<b>Introducción</b> .....	pág 4
---------------------------	-------

### **Capítulo 1: Objetivos, Enfoque Conceptual y Metodología**

a. Objetivos.....	pág 6
b. Enfoque Conceptual.....	pág 6
c. Metodología.....	pág 9

### **Capítulo 2: Sobre la materia específica**

a. Contexto institucional.....	pág 13
b. Tecnicatura Superior en Gestión Pública: Diseño Curricular.....	pág 15
c. Historia Política y Constitucional de Río Negro: datos de la materia.....	pág 17

### **Capítulo 3: Desarrollo del tema**

a. Características socioeconómicas, educativas y culturales de los estudiantes.....	pág 19
b. El contexto abierto por la pandemia COVID-19.....	pág 24
c. El Proyecto de Cátedra.....	pág 25
c.1. El impacto de la pandemia sobre el Proyecto de Cátedra.....	pág 27
c.2. La importancia del Proyecto de Cátedra.....	pág 28
c.3. Análisis de la estructura del Proyecto de Cátedra.....	pág 29
c.3.1. Marco referencial.....	pág 29
c.3.2. Propósitos.....	pág 31
c.3.3. Contenidos.....	pág 32
c.3.4. Organización de los contenidos.....	pág 34
c.3.5. Marco metodológico.....	pág 36
d. Métodos y recursos didácticos.....	pág 38
d.1. Comparando algunos aspectos entre las cohortes 2019 y 2020.....	pág 40
d.2. Métodos y recursos didácticos implementados en HPyCRN, en 2020.....	pág 45
d.3. Evaluación.....	pág 52
e. La importancia de las prácticas letradas para los métodos y recursos didácticos.....	pág 53
f. Configuraciones de la práctica docente.....	pág 57

<b>Conclusión</b> .....	pág 59
-------------------------	--------

<b>Referencias bibliográficas</b> .....	pág 65
-----------------------------------------	--------

<b>Normativa referenciada</b> .....	pág 67
-------------------------------------	--------

<b>Anexos</b> .....	pág 68
---------------------	--------

## **Introducción**

El presente Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (en adelante E.D.U.) identifica *el impacto de la cursada de la misma sobre mi propia práctica de enseñanza*, tomando como caso de análisis la cohorte 2020 de la materia Historia Política y Constitucional de Río Negro, dictada en el primer cuatrimestre, del tercer año, de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40, de la ciudad de Viedma. En dicha unidad curricular me desempeñé como docente titular (interino), tratándose de una cátedra unipersonal.

Concretamente, se identifica el impacto sobre dos aspectos. El primero vinculado con la formulación del Proyecto de Cátedra, concebido como el medio que permite organizar la cátedra y explicitar ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula; el segundo, se centra en los métodos y recursos didácticos empleados, analizando su pertinencia y efectividad.

En este sentido, la elección del tema tiene diversas justificaciones.

Una, ligada a la razón por la cual se cursó esta carrera, se relaciona con que, hasta ese momento no había adquirido formación en aspectos didácticos y pedagógicos. Por lo tanto, la E.D.U. permitió incorporar una batería de herramientas para ser aplicadas en la práctica docente; no obstante, no se trata de implementarlas indiscriminadamente, sino de lograr correspondencia entre los recursos empleados y el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que se considera fundamental reflexionar sobre la formulación del Proyecto de Cátedra y la aplicación de los métodos y recursos didácticos, a los fines de visibilizar la pertinencia, su efectividad y el rendimiento alcanzado por los estudiantes.

Otra motivación surgió de la particular coyuntura vivenciada producto de la pandemia COVID-19. Se abrió un escenario impensado e incierto, que nos interpeló a los docentes, quienes tuvimos que modificar en lo inmediato la modalidad del dictado de las materias (pasando de lo presencial a lo virtual) y revisar y reevaluar proyectos de cátedra, métodos y recursos didácticos. Fue un momento propicio para implementar los aportes que puso a disposición la E.D.U., pero esa aplicación se dio bajo condiciones muy diferentes a las habituales. Aquí el desafío consiste en no confundir didáctica con manejo de recursos informáticos y multimediales. En este contexto es importantísimo el manejo de estos recursos, pero ellos deben aplicarse en función de una didáctica adecuada a la educación

virtual. En el caso que se aborda en el presente trabajo, la propia práctica, el dictado de la cátedra fue siempre presencial, usando la página web de la institución como complemento; hoy, el dictado de las asignaturas se realiza íntegramente de manera virtual, y si bien se cuenta con conocimientos básicos en tecnología, se está transitando un camino de aprendizaje en esta modalidad. En este sentido, este Trabajo Final cobra importancia como instancia de reflexión, revisión y evaluación del impacto de la aplicación de los métodos y recursos didácticos incorporados en la E.D.U., bajo las condiciones impuestas por la pandemia. Esto será reforzado a través de la comparación de algunos aspectos de la cohorte 2020 en relación a la cohorte 2019.

Asimismo, puedo mencionar una tercera razón vinculada con la intención de recuperar producciones realizadas en seminarios y talleres de la carrera. Las monografías y trabajos presentados para aprobar estas instancias se centraron en la revisión de la práctica de enseñanza y en aspectos relacionados con ella, por lo que existían elaboraciones que se retoman y profundizan en este Trabajo Integrador Final.

La estructura consta de tres capítulos y las conclusiones finales.

En el primer capítulo se exponen los objetivos generales y específicos, el enfoque conceptual y la metodología empleada en esta producción.

El capítulo 2 se centra en describir los aspectos ligados a lo institucional y a “Historia Política y Constitucional de Río Negro”, asignatura que se constituye en la unidad de análisis de esta producción.

Por su parte, en el capítulo 3 se desarrollan los temas, mediante diferentes apartados que analizan lo relacionado a las características socioeconómicas, educativas y culturales de los estudiantes, el contexto que abrió la pandemia COVID-19, el Proyecto de Cátedra, los métodos y recursos didácticos empleados, la importancia de las prácticas letradas y las configuraciones de la práctica docente.

Finalmente, se esbozan las conclusiones.

En relación a la escritura y redacción de este Trabajo Integrador Final, es dable aclarar que se emplea un estilo impersonal. Esta decisión se tomó a los fines de evitar la autorreferencialidad y para establecer cierta distancia respecto del objeto de estudio.

## Capítulo 1: Objetivos, Enfoque Conceptual y Metodología

### a. Objetivos

#### Objetivo General

- ✓ Identificar el impacto de la E.D.U. en la propia práctica de enseñanza de la materia Historia Política y Constitucional de Río Negro, en la cohorte 2020.

#### Objetivos Específicos

- ✓ Analizar la incidencia de los conocimientos incorporados en la Especialización en Docencia Universitaria en la formulación del Proyecto de Cátedra de la materia.
- ✓ Analizar el desarrollo de los métodos y recursos didácticos bajo modalidad virtual.
- ✓ Evaluar, conjuntamente con los estudiantes, la efectividad de los métodos y recursos didácticos implementados.

### b. Enfoque Conceptual

El enfoque conceptual acerca del problema abordado en este Trabajo Final se posiciona en la perspectiva de la práctica educativa, que implica quitar prevalencia al rol docente y dar centralidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, del cual participan tres actores en igualdad de importancia: estudiantes, docentes y directivos institucionales.

No obstante, y debido a la naturaleza y carácter del tema abordado, nos centraremos en dos de los actores del proceso (docentes y estudiantes), refiriendo de modo tangencial a cuestiones ligadas a lo institucional.

Este Trabajo Final identifica el impacto de la E.D.U. en dos aspectos: la formulación del Proyecto de Cátedra y el empleo de métodos y recursos didácticos.

Respecto del **Proyecto de Cátedra**, Steiman (2008) otorga relevancia a este documento, en tanto no lo entiende como un mero acto burocrático sino como una herramienta que permite

dar cuenta del plan de trabajo, involucrando a los alumnos. Reconoce que hay situaciones que no podemos anticipar y que la dinámica de la cursada, en muchas ocasiones, lleva a tomar decisiones en base a la coyuntura. Aquí, el Proyecto de Cátedra funciona como un organizador que orienta a los docentes e informa a los estudiantes respecto de los aspectos más significativos de la unidad curricular. En función de esto, Steiman opta por denominar a este documento como Proyecto de Cátedra y no como “programa de la materia”, en virtud de la exposición del diseño didáctico que despliega. Así, entiende al Proyecto de Cátedra como

...la propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y la Institución (Steiman, 2008)

En cuanto a lo didáctico, el trabajo se enmarca en el enfoque de Edelstein (1996), Furlán (1989) y Steiman (2008), quienes emplean la categoría “*construcción metodológica*” para desechar la posibilidad de que exista un método único que oriente nuestra práctica de enseñanza, reconociendo que desarrollamos diversos métodos en función de la naturaleza epistemológica de los contenidos, las características del grupo de alumnos y la intencionalidad.

De los métodos empleados para abordar diferentes situaciones didácticas devienen los **recursos didácticos**, concebidos como “*materiales de apoyo a la enseñanza*” (Steiman, 2008).

El hecho de que los métodos y los recursos didácticos se definan con relación a los alumnos, la naturaleza epistemológica de los contenidos y la finalidad que se persigue según la situación didáctica, hace que deba aludir a dos categorías de gran significatividad en el análisis.

Vinculado a las características de los estudiantes emerge el concepto de **capital cultural**. Pierre Bourdieu plantea la idea de que en cada actividad que se desarrolla existe un “campo social”. Los campos sociales son “*espacios históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias*” (Bourdieu, 2000); es decir es el lugar (abstracto) donde se desenvuelven los distintos actores. Estos actores van a contar con diferentes tipos de capitales: económico, social, simbólico y cultural. De acuerdo a la

actividad vamos a tener un campo específico y, dada esa especificidad, alguno de estos capitales prevalecerá sobre los otros. Por lo tanto, en el campo educativo que se configura para los alumnos de *Historia Política y Constitucional de Río Negro*, el capital fundamental es el cultural, que refiere a los distintos saberes y conocimientos que posee una persona (por ejemplo en ciencia, arte, música, etc.) pero también a habilidades y predisposiciones para poner en práctica diversos procedimientos y acciones. Esos procedimientos y acciones se vinculan con lo que Bourdieu denomina “habitus”, o sea la disposición para actuar de determinadas formas<sup>1</sup>.

El capital cultural detentado por cada estudiante deriva de cuestiones vinculadas a lo etario, la trayectoria educativa y la situación socioeconómica; a causa de esto, muchas veces un grupo se integra de estudiantes que transitaron circuitos educativos diferenciados, existiendo disparidad de capital cultural entre ellos.

El otro concepto que cobra relevancia por su ligazón con la naturaleza epistemológica de los contenidos y la finalidad que se persigue en cada situación didáctica, es el de **prácticas letradas**, el cual alude a la lectura y escritura. Tal como sostiene Urús (2019)

... Dentro de esas maneras de vincularse con el saber disciplinar, las prácticas de lectura y escritura resultan claves porque, por un lado, conllevan diferentes maneras de transitar los desafíos que presenta la vida académica y posibilitan la construcción de distintos conocimientos y, por otro lado, se vuelven cruciales porque a ellas se encadenan las posibilidades de habilitar propuestas didácticas que impliquen el desarrollo de conocimientos disciplinares y profesionales para todos los estudiantes...

Las prácticas letradas son centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los docentes, quienes ven potenciada su capacidad de elaboración de métodos y recursos didácticos a partir del desarrollo de competencias y habilidades en lo atinente a lectura y escritura.

---

<sup>1</sup>Alicia Gutiérrez (2005) señala que el capital cultural se reconoce bajo tres formas. Una de ellas es “en estado incorporado”, bajo la forma de disposiciones durables (habitus) relacionadas con distintos tipos de conocimiento. Las otras formas son “en estado objetivado” (posesión de bienes culturales como libros, obras de arte, etc.) y “en estado institucionalizado” (acreditación de títulos escolares).



Por último, tanto la formulación del Proyecto de Cátedra como la adopción de métodos y recursos didácticos devienen de **configuraciones** particulares de la práctica docente. Se reconocen tres tipos de configuraciones

- La práctica docente como actividad técnica: donde la actividad del profesional se concibe como instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

- La práctica docente como comprensión de significados (mediacional): el conocimiento es una construcción subjetiva y con el medio; es decir, la persona va al medio, interactúa, asimila la información que proviene de él, la relaciona con sus conocimientos previos, y surgen nuevos conocimientos. Así, surge un nuevo estado de equilibrio del conocimiento.

- La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales (ecológica): llevado al espacio del aula, docentes y estudiantes son *“activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos y en la construcción de significados”* (De Vincenzi, 2009). Este modelo reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual de docentes y estudiantes.

En los siguientes capítulos, al analizar la formulación del Proyecto de Cátedra y los métodos y recursos didácticos desplegados, se identifica con cuáles de estas configuraciones se relacionan, lo que contribuye a situarlos en un marco general de la práctica docente.

### **c. Metodología**

Se optó por una investigación de corte cualitativo, indagando sobre el impacto de la E.D.U. en la propia práctica de enseñanza, tomando como unidad de análisis el dictado de la materia *Historia Política y Constitucional de Río Negro*, en el año 2020.

Los tres ciclos del proceso de investigación que indica Ynoub, se cumplieron en la elaboración de este Trabajo Final. La *fase sincrética* o *ideatoria*, en la que se precisó conceptual y teóricamente el objeto de investigación, abarcó un periodo de tiempo que se extendió desde la cursada del seminario “Pedagogía Universitaria”, tuvo un punto de inflexión en el “Taller de Trabajo Final”, donde se empezó a delimitar el problema y, finalmente, se definió al momento de la formulación del documento que plasmó el Plan de Trabajo Final.

Tal como se mencionó en la introducción, la elección del tema se relaciona con la intención de analizar, evaluar y reflexionar sobre los cambios en la propia práctica de enseñanza, a partir de la incorporación de las herramientas pedagógicas y didácticas que propició la E.D.U., pero, como sostienen diversos autores, seguramente influyeron aspectos que trascienden el ámbito académico o profesional, como la ideología, la época y hasta la propia vida inconsciente (Ynoub, 2007).

Las distintas aproximaciones realizadas en la fase sincrética permitieron definir el problema y los objetivos. El problema es central dado que toda la investigación gira en torno a su posible resolución; a su vez, por la metodología cualitativa empleada, no se formularon hipótesis sino un objetivo general y tres específicos, que surgieron de las presunciones generales que guiaron la búsqueda investigativa.

También al momento de elaboración del Plan de Trabajo Final, con el problema y los objetivos definidos, se diseñaron los instrumentos y los criterios que permitieron definir la muestra. Esta *fase analítica o de disección*, implicó diferenciar partes componentes del tema - problema a investigar y establecer procedimientos.

La *fase sintética*, dedicada al análisis y síntesis de los resultados alcanzados, constituyó el momento donde se reintegró lo que se había diferenciado y separado en la fase analítica, llevándose a cabo el tratamiento y la interpretación de datos.

Las características de la metodología cualitativa esgrimidas por Ruiz Olabuénaga (1996) se presentan en esta investigación, ya que:

- El objeto de la investigación apunta a “*captar el significado de las cosas más que describir hechos sociales*”.
- Su lenguaje es estrictamente conceptual, sin apelar a fórmulas estadísticas, tablas y algoritmos.
- Si bien se recurrió a la encuesta, la recolección sustancial de información se dio a través de entrevistas en profundidad.
- Partimos de datos, no de teorías o hipótesis, por lo que empleamos un método inductivo.
- No pretendemos generalizar, sino captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso.

### **Técnicas de recolección y fuentes de información:**

Se emplearon dos fuentes de información:

Fuentes primarias: Los datos del terreno y los registros se obtuvieron a partir de la intervención directa del investigador, y la recolección se dio a través de las siguientes técnicas:

- *Entrevista en profundidad:* Las entrevistas permitieron indagar sobre la experiencia de los estudiantes durante la cursada de la materia, el aporte del Proyecto de Cátedra, la pertinencia y efectividad de los métodos y recursos didácticos empleados, los resultados alcanzados a partir de estos, la situación abierta por la implementación de la modalidad virtual, entre otros aspectos. Se realizaron dos (2) entrevistas individuales y dos (2) entrevistas grupales a estudiantes.

Para recabar información y datos sobre la institución, la carrera y las características socioeconómicas, educativas y culturales de los estudiantes se entrevistó a uno de los referentes institucionales del CENT N° 40.

En total, se administraron cinco (5) entrevistas.

- *Encuesta:* Se realizó a estudiantes que cursaron *Historia Política y Constitucional de Río Negro* en la cohorte 2020.

Relevó cuestiones puntuales, brindando información acerca de concepciones, prácticas y saberes previos de los alumnos sobre el Proyecto de Cátedra y la educación virtual, a la vez de evaluar los métodos y recursos didácticos desplegados por el docente.

De un total de 23 estudiantes, 11 respondieron la encuesta formulada. El instrumento empleado fue un formulario, respondido individualmente por cada uno de los encuestados.

- *Análisis de los Proyectos de Cátedra, recursos didácticos, material didáctico y documentos de cátedra de la asignatura Historia Política y Constitucional de Río Negro.*

### Fuentes secundarias:

- *Análisis documental:*

Normativa nacional y provincial, documentos institucionales y bibliografía.

Instrumentos: se elaboraron planillas especiales de vuelco de información.

### **Muestra y Unidades de Análisis y/o de Información.**

La elección como *unidad de análisis* de la materia *Historia Política y Constitucional de Río Negro* radica en que se trata de una unidad curricular en la que hace tres años se desarrolla la propia práctica docente y que, en la cohorte 2020, incorporó en su dictado una batería de herramientas adquiridas en la cursada de la Especialización en Docencia Universitaria. Puntalmente, la centralidad radica en lo atinente al Proyecto de Cátedra formulado y a los métodos y recursos didácticos empleados.

Dada la temática del Trabajo Final, se optó por una muestra no probabilística y significativa para la selección de las *unidades de información*. Entre ellas se consideraron:

- ✓ 3 estudiantes de la cohorte 2019, que cursaron la materia.
- ✓ 3 estudiantes de la cohorte 2020, que cursaron la materia
- ✓ 1 referente institucional

## **Capítulo 2: Sobre la materia específica**

Historia Política y Constitucional de Río Negro (H.PyC.R.N.) es la materia que se constituyó en la unidad de análisis del presente Trabajo Final. A fin de contextualizar el ámbito donde se llevó a cabo la práctica de enseñanza analizada, en el presente capítulo se describen las características y aspectos inherentes a esta unidad curricular.

### **a. Contexto institucional**

Desde hace tres décadas, en la Provincia de Río Negro se desarrollaron propuestas de formación técnica superior, que se implementan en Institutos Superiores con asiento en diferentes puntos del territorio. Están dirigidas a satisfacer las necesidades de formación e inserción laboral a estudiantes y brindar una formación profesional relacionada estrechamente con el medio productivo local y regional, atendiendo las demandas de calificación de los distintos sectores económicos. Por esta razón, la Ley Orgánica de Educación N° 4.819<sup>2</sup> habilita los mecanismos administrativos e institucionales que permiten la elaboración de propuestas de formación de técnicos superiores no universitarios como también de formación profesional en las diferentes áreas de la producción y los servicios, de acuerdo a las necesidades y potencialidades de desarrollo de cada región provincial.

El Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (CENT N° 40) de Viedma es uno de los Institutos Superiores donde se brinda esa formación. Su trayectoria está atravesada por las distintas etapas de las políticas públicas de educación de orden nacional y provincial.

Su creación data del 8 de septiembre de 1989, cuando se firmó el Protocolo N° 6 entre la Dirección Nacional de Educación Adulta (DINEA) y la Asociación Bancaria, que propició el dictado de la Tecnicatura Superior en Análisis de Balance, Crédito y Auditoría Bancaria, orientando la propuesta de formación al perfeccionamiento integral del personal que se desempeñaba en entidades bancarias.

En 1993, la Legislatura Provincial sancionó la Ley N° 2.655 a través de la cual ratificó el convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo Nacional y el Poder Ejecutivo Provincial que estableció la transferencia de los servicios educativos nacionales a la órbita de las provincias. A partir de allí el CENT N° 40 ha dependido de distintas áreas del Ministerio de Educación

---

<sup>2</sup> Es una ley provincial, sancionada en 2012, cuya novedad radica en que incluye a la Educación Superior como nivel del Sistema Educativo Provincial. Asimismo, habilita la participación de los docentes de este nivel en la reglamentación de las políticas, los mecanismos de regulación, los criterios de evaluación y articulación.

y Derechos Humanos de la Provincia.

Producto de un proceso revisión y desarrollo institucional, desde 2001 se encararon reformulaciones en los planes de estudio que implicaron la renovación y ampliación de la oferta de formación, llevando adelante instancias de trabajo intersectoriales, en el marco de las políticas educativas nacionales y provinciales para la modalidad Técnico Profesional Superior.

La Tecnicatura Superior en Gestión Pública, carrera de la cual forma parte como una de sus unidades curriculares H.PyC.R.N., se creó en 2016 como resultado de una profunda revisión curricular realizada por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación, que tuvo como eje principal el cambio de formato en los planes de estudio, que se transformaron en Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Este proceso se enmarcó en un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, que definió la actualización y cambio gradual de las carreras y el otorgamiento de la validez nacional de la titulación de manera específica y no generalizada por decreto presidencial, tal como se realizaba anteriormente.

Entre los varios propósitos que persigue esta política pública se encuentran garantizar la movilidad de los estudiantes, haciendo que el diseño curricular jurisdiccional se implemente en todo el territorio provincial, ante lo cual si un estudiante se traslada de una localidad a otra de la provincia y la carrera se dicta en ese destino, puede continuarla, e incorporar diferentes formatos de espacios curriculares, posibilitando alternativas distintas a las que existían por entonces, que eran exclusivamente asignaturas.

Estos cambios llevaron a que en el CENT N° 40 se creen las *Tecnicaturas Superiores en Gestión Pública* y en *Gestión y Administración de Empresas*, en reemplazo de la Tecnicatura Superior en Administración con orientación en Gestión del Estado y con orientación a la Gestión de PYMEs. Estas dos últimas carreras tenían un tronco de formación común que abarcaba el primer y segundo año y se bifurcaba en el tercero, de acuerdo a las orientaciones. Según lo manifestado por profesionales que trabajaron en la reformulación y elaboración de los diseños curriculares, la principal razón por la que se decidió eliminar el tronco común y crear dos carreras tuvo que ver con que sólo un año dedicado a la formación específica era insuficiente para la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades.

Con la creación de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública se observa lo señalado por De

Vincenzi, respecto de que no se puede desconocer que las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local en el que se emplaza la institución determinan sus actividades; se forma para el oficio y se produce conocimiento en función de las necesidades y carencias específicas de la región, plasmándose el paradigma socioeconómico basado en el poder del conocimiento, el cual encomienda la responsabilidad de *“mejorar la preparación y competitividad de la fuerza de trabajo de su comunidad”* (De Vincenzi, 2012). La *Tecnicatura Superior en Gestión Pública* se formula e implementa para dotar de competencias, conocimientos y habilidades a personas que integran o integrarán los planteles de los distintos organismos del Estado rionegrino, cuya capital se asienta en la ciudad de Viedma.

#### **b. Tecnicatura Superior en Gestión Pública: Diseño Curricular**

En diciembre de 2016 la Resolución N° 4.155 del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro aprobó el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública.

Cuando explicita las finalidades de la formación técnica en gestión pública, el documento menciona que

La presente propuesta formativa plantea como desafío centrarse en el valor social y estratégico del conocimiento, como en la necesidad de repensar las estructuras, procesos y acciones institucionales que permitan potenciar un Estado al que la sociedad visualice como organizado y capaz de impulsar el desarrollo de políticas públicas, promoviendo la participación ciudadana y el compromiso de todos sus actores. Las organizaciones son cambiantes y el Estado no es ajeno a esa dinámica...la economía mundial globalizada y los procesos de integración regional están dando origen a nuevas tendencias en el ámbito de negocios. Es en este escenario donde se considera relevante la participación de los profesionales ligados a la gestión pública, interpretando, comprendiendo y anticipándose a los cambios, objetivos que sólo pueden alcanzarse a través de una formación sólida (Resolución 4.155)

En cuanto al perfil del egresado, menciona que los técnicos en gestión pública estarán formados para<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Se transcriben textualmente.

- *Gestionar las problemáticas de las organizaciones pertenecientes a la Administración Pública desde una perspectiva basada en el conocimiento teórico y práctico.*
- *Asesorar e intervenir en la dinámica de los procesos sociopolíticos asociados a las organizaciones públicas en general.*
- *Instrumentar políticas públicas y gestionar diversas áreas de la Administración Pública.*
- *Coordinar equipos de trabajo destinados a poner en marcha políticas orientadas al desarrollo de los diversos sectores del Estado.*
- *Generar dinámicas burocráticas destinadas a mejorar la calidad de las intervenciones en el ámbito de las organizaciones públicas.*
- *Implementar procesos de gestión a partir de la puesta en marcha de modelos, técnicas, herramientas y estrategias ancladas en el sector público.*

En virtud de las finalidades de formación y el perfil del egresado se implementa una propuesta curricular organizada en tres años, con seis cuatrimestres de 16 semanas que contabilizan un total de 1.968 horas. Asimismo, el Diseño Curricular se organiza en cuatro campos de formación, que están compuestos por unidades curriculares que adoptan distintas modalidades o formatos pedagógicos, siendo las asignaturas las que prevalecen<sup>4</sup>.

Los campos de formación son<sup>5</sup>:

*Formación General*

*Destinado a abordar los saberes que posibiliten la participación activa, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural, y el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.*

*Formación de Fundamento*

*Destinado a abordar los saberes científico tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propios del campo profesional en cuestión.*

*Formación Específica*

*Destinado a abordar los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados en la Formación de Fundamento.*

*Formación de la Práctica Profesionalizante*

*Destinado a posibilitar la integración y constatación de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos, y garantizar la articulación teoría-práctica en los procesos formativos a través del*

---

<sup>4</sup> Prevé un Espacio de Definición Institucional de carácter abierto, que puede implementarse en cualquiera de los tres años, adoptando el formato que se considere pertinente.

<sup>5</sup> Se transcribe textual del Diseño Curricular.



*acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo.*

### **c. Historia Política y Constitucional de Río Negro (H.PyC.R.N.): datos de la materia**

Historia Política y Constitucional de Río Negro es una asignatura que integra el Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública, formando parte de su campo de formación general y dictándose en el primer cuatrimestre del 3° año del mapa curricular. Su régimen de cursada es cuatrimestral, con una asignación de 3 horas semanales, que contabilizan un total de 48 hs.; es correlativa de *Estado y Sociedad, Derecho Público I y Gestión Pública*<sup>6</sup>.

Sus finalidades formativas establecen que<sup>7</sup>

Este espacio curricular permite a los alumnos adquirir los conocimientos de la historia política y constitucional de nuestra provincia, su provincialización y su organización. Asimismo, el recorrido por la historia, desde la distribución de tierras hasta nuestros días. Las migraciones y el desarrollo económico de los últimos años. Las nuevas ramas de actividad y un vigoroso crecimiento de la población permiten enriquecer el perfil profesional mediante la comprensión del escenario presente y el horizonte que se vislumbra.

En tanto, entre sus contenidos mínimos se enumeran<sup>8</sup>

Provincialización del Territorio de Río Negro. Ley de provincialización. Primera Convención Constituyente. Los inicios de la Provincia. Capitalidad de Viedma. Creación de los primeros organismos provinciales. Los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto. Los símbolos provinciales: El Himno, el escudo y la Bandera. Segunda Convención Constituyente. Contenido de la Constitución. La división de poderes. División administrativa. Los municipios.

Una mirada integral del Diseño Curricular y del rol que cumple H.PyC.R.N., pone en superficie tres aspectos a ser analizados.

El primero tiene que ver con que observando el perfil del egresado propuesto por la carrera, se identifica que esta materia aporta, principalmente, las habilidades y capacidades para que los profesionales puedan asesorar e intervenir en la dinámica de los procesos sociopolíticos

---

<sup>6</sup> Dictadas en el primer cuatrimestre de primer año, segundo cuatrimestre de primer año y de forma anual en segundo año, respectivamente.

<sup>7</sup> Se transcribe textualmente del Diseño Curricular, que como Anexo I forma parte de la Resolución N° 4.155.

<sup>8</sup> Ídem anterior.

asociados a las organizaciones públicas en general, instrumentar políticas públicas y gestionar diversas áreas de la Administración Pública, y coordinar equipos de trabajo destinados a poner en marcha políticas orientadas al desarrollo de los diversos sectores del Estado.

Una segunda cuestión es que surgen algunas discordancias entre las finalidades formativas y los contenidos mínimos de la asignatura, aspecto que se analiza en profundidad más adelante, cuando se trata lo atinente a los contenidos que se seleccionan para abordar los distintos temas dispuestos en las unidades.

El tercer aspecto se vincula con que el análisis conjunto del perfil del egresado, las asignaturas y los temas y contenidos de cada una de ellas, complementado con la experiencia que brinda el dictado de la materia, permite plantear que su ubicación en el trayecto formativo sería más apropiada en 1° año. Estado y Sociedad como materia correlativa anterior aportaría las categorías teóricas e introduciría a la formación y organización del Estado rionegrino, proceso estudiado en su totalidad en H.PyC.R.N. *Derecho Público I* y *Gestión Pública* se ubicarían como correlativas posteriores; entre los temas de *Derecho Público I* se encuentra tipos de Estado y Evolución, por lo que conocer el devenir político y constitucional de Río Negro permitiría asociar las categorías teóricas con la práctica. Por otra parte, H.PyC.R.N. propicia el escenario para abordar diversos temas de Gestión Pública (governabilidad, relaciones entre lo público, estatal y social, complejidad, cambio e incertidumbre) a la vez que identifica los actores políticos, económicos y sociales que interactúan en el territorio rionegrino, y sus recursos de poder, algo central a la hora de estudiar los enfoques de las políticas gubernamentales en la materia *Políticas Públicas*. También en H.PyC.R.N. se trabajan temas cuyo conocimiento previo sería útil para el tratamiento de contenidos de asignaturas como Introducción a la Economía, Recursos Humanos, entre otras.

### Capítulo 3: Desarrollo del tema

#### a. Características socioeconómicas, educativas y culturales de los estudiantes

La heterogeneidad es el rasgo que caracteriza a los estudiantes que ingresan año a año a la *Tecnicatura Superior en Gestión Pública*, dictada en el Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40.

Esta heterogeneidad se manifiesta en lo etario (adolescentes, jóvenes comprendidos en la franja de los 20-30 años y adultos), en la trayectoria educativa (recién egresados de la secundaria, personas con trayectoria en carreras universitarias y/o terciarias y personas que retoman sus estudios después de muchos años) y en lo social (estudiantes provenientes de sectores populares y clase media). Asimismo, entre los jóvenes y adultos encontramos un buen número de trabajadores de la administración pública, tanto provincial como municipal quienes comienzan la carrera motivados por perfeccionarse y elevar su remuneración<sup>9</sup>.

Una encuesta realizada por el docente de la cátedra “Informática”, a comienzos de la cursada virtual del año 2020, es elocuente para graficar el perfil socioeconómico, educativo y cultural de los estudiantes. Sobre 59 alumnos ingresantes de las *Tecnicaturas en Gestión Pública y Administración y Gestión de Empresas* que respondieron la misma, los resultados fueron:

- \_ El 32% no tenía computadora.
- \_ El 47,5% hacía más de diez años que había terminado la secundaria.
- \_ El 42% tenía como único medio de conexión a internet su teléfono móvil.
- \_ El 49% no había leído ningún libro en formato papel en el último año.
- \_ El 69% no había leído ningún libro en formato digital en el último año.

La cohorte 2020 de H.PyC.R.N. estuvo integrada por estudiantes que comenzaron a cursar la *Tecnicatura Superior en Gestión Pública* entre los años 2015 y 2018.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, para un trabajador de la administración pública provincial, que reviste en cualquier agrupamiento que no sea profesional, alcanzar el título de *Técnico/a Superior en Gestión Pública* implica ser recategorizado, pasando a la categoría N° 8, agrupamiento profesional del escalafón de la administración pública provincial Ley L 1844.

A partir del análisis de registros de la institución<sup>10</sup>, es posible identificar características que dan cuenta de la diferencia en la trayectoria educativa, lo que configura diferencias en la posesión del capital cultural detentado por los alumnos que integraron el grupo.

Las características identificadas tienen que ver con que:

- al momento de comienzo de cursado de la carrera, sólo cuatro (4) estudiantes habían egresado recientemente de la secundaria.
- nueve (9) estudiantes registraban repitencia en la secundaria.
- seis (6) estudiantes finalizaron sus estudios de nivel medio en escuelas de adultos.

En cuanto a las instituciones de Nivel Medio en la que cursaron sus estudios, la mayoría de ellas están emplazadas en barrios cuyos habitantes son de clase media, media baja y sectores populares. También se identifican instituciones ubicadas en el centro de la ciudad y en barrios residenciales.

El siguiente cuadro presenta una aproximación a las características generales de las mismas<sup>11</sup>:

---

<sup>10</sup> Todos los años, la Coordinación del C.E.N.T. N° 40 elabora planillas con información referida a la trayectoria educativa de los ingresantes de las diferentes carreras. Gracias a la buena predisposición de las autoridades se pudo acceder a las planillas de los años 2015, 2016, 2017 y 2018.

<sup>11</sup> Uno de los estudiantes terminó sus estudios secundarios en otra localidad, por lo que no se pudo obtener información de la institución.

Institución	Sector	Ubicación/Caracterización social del barrio	Características socioeconómicas de los estudiantes que concurren	Cantidad de estudiantes de H.PyC.R.N
Centro Educativo de Nivel Secundario N° 1 (C.E.N.S. N° 1) – Adultos	Estatal	Centro Clase media – clase media alta	Sectores de clase alta, media y populares	4
Centro Educativo de Nivel Secundario N° 17 (C.E.N.S. N°17) - Adultos	Estatal	Barrio Ceferino (1016 Viviendas) Clase media baja-baja	Clase media baja – sectores populares	2
Escuela Secundaria Río Negro N° 19 (E.S.R.N. N° 19)	Estatal	Barrio Lavalle Predominantemente sectores populares	Sectores populares	1
Escuela Secundaria Río Negro N° 18 (E.S.R.N. N° 18)	Estatal	Barrio Zatti Predominantemente sectores populares	Sectores populares y clase media baja	5
Escuela Secundaria Río Negro N° 146 (E.S.R.N. N° 146)	Estatal	Barrio Zatti Predominantemente sectores populares	Sectores populares y clase media baja	3
Escuela Secundaria Río Negro N° 8 (E.S.R.N. N° 8)	Estatal	Centro Clase media – clase media alta	Predominantemente, clase media	2
Centro de Educación Técnica N° 6 (Industrial)	Estatal	Barrio Ceferino Predominantemente sectores populares	Sectores medios	2
Escuela de Enseñanza Media N° 2 “Islas Malvinas”	Estatal	Carmen de Patagones	Sectores medios-clase media baja	1
Colegio Paulo IV	Privado	Barrio San Martín Clase media	Predominantemente, clase media	1
Colegio Secundario Artémides Zatti	Privado	Barrio Don Bosco Clase media alta	Clase media-alta	1

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros obtenidos.

Ante este escenario, posicionarse como docente de la carrera implica considerar una serie de aspectos.

\_ La primera tiene que ver con lo que se categoriza como circuitos educativos diferenciados. En este sentido, la procedencia social de los alumnos es diversa y, como es sabido, los estudiantes de sectores populares no reciben los mismos contenidos que los estudiantes de

los sectores medios y altos. La escuela transmite contenidos degradados; no se dan los mismos contenidos, ni se dictan de la misma forma, en una institución pública ubicada en un lugar céntrico o residencial, o en una privada, que en una institución pública ubicada en un barrio popular:

La investigación en el área educativa se ha ocupado mucho en demostrar que en la Argentina las instituciones tienden a diferenciarse. En esa dirección también los trabajos de FLACSO han ofrecido evidencias acerca de que las escuelas y colegios del segmento superior del sistema educativo suelen tener mejores edificios, mejor equipamiento, maestros y profesores con un mayor nivel de formación, más horas de clases y otras condiciones favorables respecto de los segmentos inferior e intermedio (Braslavsky, 1991)

El resultado es que los estudiantes provenientes de los sectores socioocupacionales favorecidos tienen un mejor rendimiento que los estudiantes de sectores medios y populares.

\_ Asimismo, en base a las diferencias sociales, no todos tienen las mismas posibilidades.

Existen alumnos que tienen como única ocupación dedicarse a sus estudios; a su vez, el entorno (familiar, barrial, etc.) del cual forman parte contribuye positivamente para su desarrollo personal. No pasa lo mismo con muchos alumnos que provienen de sectores populares (sin generalizar) que no presentan la misma trayectoria educativa y que muchas veces conviven en entornos hostiles que representan verdaderos obstáculos. Entre todas las desventajas que han tenido estos jóvenes respecto de los que no atraviesan su misma situación, se encuentra que mientras los otros concurren a instituciones educativas a aprender, ellos deben concurrir y hacer la doble tarea de desaprender lo asimilado en el entorno y aprender los contenidos, actitudes y procedimientos enseñados en la escuela.

\_ También se cuenta con alumnos jóvenes y adultos que trabajan y que son padres y madres. Por lo tanto el tiempo que cuentan para dedicar a sus estudios es mucho más limitado. Entre ellos, algunos registran pasos por instituciones universitarias o terciarias y otros retoman sus estudios después de un largo tiempo de inactividad educativa.

\_ Los alumnos que recién egresan del secundario o que nunca han cursado estudios superiores se enfrentan con un contexto totalmente desconocido, que demanda un proceso de adaptación que para muchos suele ser difícil y largo en términos temporales.

Los aspectos señalados configuran el *capital cultural* de los estudiantes.

El capital cultural refiere a los distintos saberes y conocimientos que posee una persona, pero también a habilidades y predisposiciones para poner en práctica diversos procedimientos y acciones. Ezcurra sugiere que dentro de capital cultural puede englobarse lo que Bourdieu denomina “técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje”, concebidas como habilidades cognitivas que se ponen en juego a la hora de aprender; estas habilidades, por lo general no son enseñadas en el ámbito escolar porque se dan por supuestas<sup>12</sup>.

Son de la familia, a partir del capital cultural que provee en términos de nivel educativo alcanzado por sus miembros y lo que ello supone respecto de la transmisión de información, comportamientos, valores, expectativas y apoyo en el estudio, y del capital escolar acumulado (trayectoria escolar previa) de donde surgen estas habilidades cognitivas (Gluz y Grandoli, 2009)

Entonces, aquí es necesario vincular el concepto de capital cultural con la realidad. Concretamente, ¿cuál sería el capital cultural necesario de los alumnos de tercer año de la Tecnicatura en Gestión Pública llevado a la práctica?.

Por lo tanto *capital cultural* debe relacionarse con las competencias académicas, definidas en base a seis ítems del National Survey of Student Engagement<sup>13</sup>:

- escribir clara y eficazmente
- pensar crítica y analíticamente
- hablar clara y eficazmente
- analizar problemas cuantitativos
- usar tecnología de computación e información
- adquirir una educación general amplia

A estas competencias se suman dos que son centrales en los estudiantes: leer y escuchar comprensivamente. Además se incluirían predisposiciones y habilidades que conforman las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje, tales como tomar apuntes

---

<sup>12</sup> Citada por Gluz y Grandoli (2009).

<sup>13</sup> Citado por Ezcurra (2011).

en clase, elaborar resúmenes, buscar información empleando distintas fuentes, utilizar el diccionario y leer cuadros estadísticos y gráficos.

Cada estudiante de la *Tecnicatura en Gestión Pública* trajo consigo un determinado capital cultural, que fue desarrollado en su tránsito por la educación superior a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias y dispositivos de contención que desplegó la institución. Sin embargo, esto no significó que, en tercer año, no existiera disparidad en el capital cultural entre los alumnos. Las diferencias persistían, y derivaban de la heterogeneidad señalada anteriormente.

La cohorte 2020 de H.PyC.R.N. tuvo 23 estudiantes, quienes conformaron un grupo que no fue la excepción y sostuvo el rasgo heterogéneo que resulta de las características etarias, la trayectoria educativa y la procedencia social.

#### **b. El contexto abierto por la pandemia COVID-19**

A principios de 2020, se escuchaban y leían noticias referidas a la epidemia del coronavirus, que por ese entonces tenía epicentro en China y demás países asiáticos. En un corto plazo se expandió por el mundo, afectó a nuestro país y alteró la totalidad de las relaciones sociales.

A fines de febrero, en el CENT N° 40 se tomaron exámenes finales y se preparaba el comienzo de un nuevo ciclo lectivo. El calendario académico preveía el comienzo del primer cuatrimestre el día 16 de marzo y su finalización el 10 de julio, teniendo 17 semanas para el dictado de las asignaturas bajo modalidad presencial. Todo cambió por la vertiginosa propagación de la enfermedad, cuyo primer caso en Argentina fue anunciado el 3 de marzo; a partir de ahí sobrevino un profundo estado de incertidumbre que fue alumbrando la “nueva normalidad”. En Viedma tempranamente hubo un caso<sup>14</sup>, y el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud declaró a la COVID-19 como pandemia.

El 13 de marzo, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N°1/2020, la Provincia de Río Negro declaró la emergencia sanitaria, lo que derivó en la suspensión del comienzo del ciclo lectivo, la reorganización del calendario académico y la habilitación del uso de plataformas virtuales educativas para dar continuidad a las propuestas formativas. Desde ese momento, paulatinamente se realizó la apertura de las aulas virtuales en la plataforma moodle dispuesta por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos y se comenzó con la cursada.

---

<sup>14</sup> “Coronavirus: confirman en Viedma el primer caso de Río Negro”. Fuente: Diario Río Negro (09/03/2020).



Asimismo, por medio de sendas resoluciones, el Consejo Directivo del CENT N°40 estableció que el primer cuatrimestre cerraría el 31 de agosto y definió criterios de cursada, evaluación y acreditación<sup>15</sup>.

Se abrió un contexto donde súbitamente las unidades curriculares pasaron a desarrollarse bajo modalidad virtual, debiéndose reformular todo lo planificado. En H.PyC.R.N., la situación demandó que se reescriba el Proyecto de Cátedra, se seleccione nueva bibliografía y se revisen métodos y recursos didácticos.

En ese escenario, la experiencia reciente de haber tenido que presentar un trabajo final que consistió en la simulación del desarrollo de una materia bajo modalidad virtual, para acreditar el Seminario “*Uso de las Tecnologías Informacionales*” de la E.D.U., fue determinante. Lo aprendido tres meses antes sobre uso y utilidades de la plataforma moodle fue de gran ayuda; progresivamente se experimentaron variantes para aplicar en la elaboración de los videos, secuenciar los contenidos, comunicarse con los alumnos, desplegar metodologías y elaborar guías de trabajos prácticos.

### **c. El Proyecto de Cátedra**

Con razón, Steiman afirma que, en educación superior, la entrega del programa suele ser vista como un acto burocrático (Steiman, 2008). Así lo conciben algunos docentes y, en cuanto a los alumnos, es observable que muchos de ellos lo ven como una formalidad de la que no saben su objeto y utilidad práctica, justamente porque los profesores y la institución no realizan el esfuerzo suficiente para concientizarlos de la importancia de este documento. Al respecto, un directivo del CENT N° 40 que ofició de informante para el desarrollo de este Trabajo Final, comentaba que muchos docentes entregan programas donde no incluyen cuestiones que son significativas para el desarrollo de la cátedra. Esto sucede a pesar de que la institución lo advierte año a año y hasta han llegado a proporcionar modelos de programas con una estructura mínima para quienes deseen emplearla. Por ejemplo, el análisis de la totalidad de los programas de las materias del primer cuatrimestre de 2021, correspondientes a todas las carreras dictadas en la institución, grafica esta situación (Anexo III). Un 37% de los documentos presentaba cuestiones como:

- no establecían metas u objetivos.

---

<sup>15</sup> Resoluciones N° 1 y N° 2 del Consejo Directivo del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40.

- no planificaban métodos de estudio.
- presentaban redacciones sin referencias ni citas de autor.
- desactualización de la bibliografía y sin indicación conforme a la normas A.P.A.
- errores de sintaxis.
- ausencia del logo de la institución.
- ausencia de criterio analítico de evaluación y acreditación.

Uno de los estudiantes entrevistados señalaba: “*Al programa no lo miraba*” (estudiante cohorte 2019). Asimismo, sobre 11 estudiantes encuestados, 7 (64%) respondieron que reconocían al programa como el documento más importante de la cátedra, y sólo 5 (45%) que leían los programas de las distintas materias y recurrían a él ante dudas.

Tal como se aclaró en el Capítulo 1, este Trabajo Final se posiciona en la perspectiva de Steiman, quien denomina a este documento como “Proyecto de Cátedra” y no como programa de la materia, dado que en la enseñanza existe un contrato didáctico que regula las acciones de los involucrados, y si bien hay cláusulas “invisibles” que regulan la práctica y de las cuáles no podemos dar cuenta, también encontramos intervenciones que pueden ser explicitadas. Desde esta óptica, el Proyecto de Cátedra se constituye en un plan hipotético, en una herramienta puesta al servicio de la planificación y el diseño didáctico (Steiman 2008). El seminario “*Didáctica orientada a la Enseñanza Universitaria*”, cursado en la E.D.U, abrió las puertas para adquirir nuevos saberes y conocimientos y permitió esclarecer algunos temas y cuestiones que siempre se habían abordado en función de los años de experiencia en el ámbito académico y de la educación, pero no sobre una base de formación sólida. La formación específica en didáctica posibilitó el entendimiento, la comprensión, la delimitación y la interpelación sobre algunas cuestiones en las que había dudas y también en cuestiones que estaban asumidas como certezas, como presupuestos que operaban como obstáculos epistemológicos y que sesgaban la comprensión de ciertos temas impidiendo conocer. En lo que concierne al programa, siempre había sido concebido como la presentación de la materia y no como una planificación; una presentación dirigida a las autoridades institucionales y a los estudiantes. Incorporar el enfoque del Proyecto de Cátedra impactó en la propia práctica de enseñanza, al punto que en lo inmediato se pudieron observar resultados positivos por este cambio.

### **c.1. El impacto de la pandemia en la reformulación del Proyecto de Cátedra**

Dado que el 16 de marzo de 2020 comenzaba el nuevo ciclo lectivo, días antes se encaró la reformulación del Proyecto de Cátedra de Historia Política y Constitucional de Río Negro, siguiendo la estructura y los conceptos incorporados en el Seminario “Didáctica Orientada a la Enseñanza Universitaria” (Anexo II).

Tal reformulación fue total y abarcó desde la carátula, pasando por el marco referencial, propósitos, contenidos, marco metodológico, cronograma, evaluación, hasta llegar a la bibliografía, esbozando el borrador del Proyecto de Cátedra que se terminaría de definir una semana después de iniciadas las clases, cuando el contacto con los estudiantes permitiera agregar, quitar o revisar diferentes aspectos.

Por el contexto generado por la COVID-19 el comienzo de las clases no sólo se pospuso, sino que además inició bajo modalidad virtual; el Proyecto de Cátedra se presentó pero, por la incertidumbre reinante, las autoridades de la institución decidieron que sea en carácter tentativo. Cuando a fines de abril se tuvo la certeza de que no iba a existir instancia presencial para la cursada y que se debía presentar el Proyecto de Cátedra, el mismo fue adecuado en función de la información conocida pero también dejando abiertas diversas cuestiones que se definieron posteriormente, entre ellas el estiramiento del primer cuatrimestre hasta finales de agosto<sup>16</sup>.

Por lo tanto, el Proyecto de Cátedra definitivo de H.PyC.R.N., correspondiente al año 2020, se diferenció en dos aspectos del modelo de trabajado en “Didáctica Orientada a la Enseñanza Universitaria”: por las vicisitudes y los cambios que ameritó la excepcional coyuntura, no se pudo establecer un cronograma preciso, debiendo elaborar uno genérico; por otra parte, se adaptó el Proyecto de Cátedra a la modalidad virtual (Anexo I).

Analizada retrospectivamente, la adquisición de herramientas para una formulación clara del Proyecto de Cátedra fue muy útil para que los estudiantes tengan a disposición un documento con información significativa respecto de los lineamientos de la unidad curricular, en un contexto signado por la incertidumbre. A su vez, sirvió para esbozar una mínima planificación (en la medida de lo posible) y fue un aliado a la hora de descomprimir consultas

---

<sup>16</sup> Mediante Resolución N° 1 el Consejo Directivo del CENT N° 40 extendió el primer cuatrimestre hasta finales de agosto.

que podrían haber sido canalizadas por mail o whatsapp, implicando más tarea. Aún sin poder respetar algunas de los pautas aprendidas e incorporadas en la cursada de “*Didáctica Orientada a la Enseñanza Universitaria*”, se pudieron tomar conceptos y otras pautas y volcarlas en la elaboración de un Proyecto de Cátedra adecuado a la modalidad virtual. Consultado al respecto, uno de los entrevistados mencionaba que

*“fue importante para recurrir cuando se presentaba alguna duda sobre los trabajos que venían...vos insistías en todas las clases que leyéramos el Programa”* (estudiante cohorte 2020).

La encuesta arrojó resultados contundentes: el 81% de los encuestados afirmó que el Proyecto de Cátedra fue de utilidad para orientarse en la cursada de la materia y el 100% que la redacción era clara y entendible.

## **c.2. La importancia del Proyecto de Cátedra**

Además de fundamentar por qué elige hablar de Proyecto de Cátedra y no de programa, Steiman enumera la importancia que tiene la formulación de este documento para los distintos actores involucrados en la práctica de enseñanza-aprendizaje, es decir para docentes, estudiantes e institución.

En el dictado de H.PyC.R.N., en contexto virtual, se pudo observar la utilidad que adquiere el Proyecto de Cátedra, bajo esta modalidad, para facilitar el trabajo docente vinculado con el suministro de la información. Cuando la modalidad es presencial, en clase los docentes responden un sinnúmero de preguntas relacionadas con los contenidos, bibliografía, metodología y acreditación; se responden en segundos, sin que demanden mayor tiempo. Todos esos aspectos están explicitados en el Proyecto de Cátedra pero, como se mencionó, a muchos estudiantes se les pasa por alto leerlo. El punto es que en modalidad virtual responder preguntas demanda tiempo, ya que implica responder correos electrónicos y whatsapps; por lo tanto es imprescindible administrarlo destinándolo a atender aquellas cuestiones y dudas que es necesario evacuar en lo inmediato. El Proyecto de Cátedra además de ser el documento más importante de la materia es un gran aliado para dar respuestas sobre estos aspectos.

Cuando se dio el desborde de consultas por mail y whatsapp, se comenzó a seleccionar las importantes y todas aquellas relacionadas con información explicitada en el Proyecto de Cátedra se derivaron para su lectura. Además, clase a clase se mencionó la importancia de

este documento, efectuando una tarea de concientización. Así, muchas de las consultas que los estudiantes hubieran realizado por mail o chat, las canalizaron leyendo el Proyecto de Cátedra.

### **c.3. Análisis de la estructura del Proyecto de Cátedra**

En el año 2020, en Historia Política y Constitucional de Río Negro (H.PyC.R.N.), se formuló un Proyecto de Cátedra y no un Programa.

En la elaboración del mismo se adoptó la estructura propuesta por Steiman (2008), la cual que se compone de:

- ✓ Encabezamiento
- ✓ Marco referencial
- ✓ Propósitos
- ✓ Contenidos
- ✓ Marco metodológico
- ✓ Cronograma
- ✓ Evaluación
- ✓ Bibliografía obligatoria
- ✓ Bibliografía ampliatoria

Hubo un cambio sustancial respecto del documento de la cátedra del año anterior; y este cambio no tuvo que ver únicamente con la pandemia sino también con lo que el Proyecto de Cátedra transmitió a los estudiantes en cuanto a planificación, información, metodología y posicionamiento del docente.

En los apartados que siguen se analiza cada uno de los ítems que forman parte de la estructura.

#### **c.3.1. Marco referencial**

Steiman (2008) entiende al Marco referencial como:

... la fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos/as en torno al conocimiento. Así, como primera aproximación, puede funcionar como el prólogo de un texto.

Este autor afirma que la propuesta de trabajo docente se sostiene en supuestos implícitos y que, por lo tanto, se torna necesario explicitar algunos de esos supuestos para que los alumnos conozcan los posicionamientos teóricos e ideológicos de la cátedra. A los fines prácticos, propone enunciar el marco referencial teniendo en cuenta, en la narración, cuatro submarcos específicos: marco curricular, marco epistemológico, marco didáctico y marco institucional. Estos submarcos se articulan e interrelacionan en la narración que da vida al marco referencial.

El marco curricular surge en relación a que la cátedra es un segmento que forma parte de un segmento general: el Plan de Estudio. Historia Política y Constitucional de Río Negro se integra en el Plan de Estudio con otras unidades curriculares y en conjunto conforman el perfil profesional de los técnicos superiores en gestión pública. El lugar que ocupa H.PyC.R.N. en el trayecto formativo no es azaroso sino que tributa a la adquisición de formación y habilidades de los futuros profesionales, coherentemente con lo establecido en esa totalidad que es la currícula. En su trayectoria académica los estudiantes cursan materias que aportan en la formación profesional, pero esos aportes, a su vez, se vinculan y relacionan con los aportes que hacen el resto de las asignaturas.

El marco curricular incluye la descripción de la ubicación de la unidad curricular en el Plan de Estudio, los aportes que hace en función de las finalidades formativas establecidas y la correlación temática entre la propia cátedra y con cátedras anteriores y posteriores que operan como correlativas. En la fundamentación del Programa 2019 de H.PyC.R.N. se incorporó información inherente al marco curricular (ubicación de la unidad curricular y finalidades formativas), faltando hacer alusión a la correlación temática con materias correlativas; en el Proyecto de Cátedra 2020 esto fue subsanado y la reflexión condujo a indicar qué es relevante que los alumnos conozcan al inicio de la cursada, qué temas y contenidos de los abordados en el trayecto formativo retomarán y cuáles profundizarán.

Respecto del marco epistemológico, Steiman dice que se liga con el posicionamiento de la cátedra en relación *“con la disciplina como objeto científico y como producción de conocimiento social a partir de lo cual se desprende su núcleo duro como contenido de enseñanza”* (Steiman, 2008). Esto hizo que en dos párrafos del marco referencial se justifique el núcleo central de contenidos de la materia, explicitando que se reconoce la autonomía

relativa de la política, pero que el análisis de los procesos políticos no puede prescindir de la vinculación de los mismos con los procesos económicos, sociales, culturales y globales que se dan simultáneamente; y que el marco teórico adherido por la cátedra para sustentar el desarrollo de los contenidos se centra en la corriente historiográfica Revisionista, lo que no impide que el enfoque de enseñanza adopte una perspectiva plural, que integra y confronta interpretaciones que abrevan en distintas corrientes.

En cuanto al marco didáctico, este da cuenta de *“las opciones teóricas acerca de las concepciones del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento”* (Steiman, 2008), por la naturaleza epistemológica de sus contenidos, cada materia tiene formas y métodos específicos de enseñanza y aprendizaje. Aquí, por las particularidades propias de los contenidos de H.PyC.R.N. fue pertinente relacionar en la narración los propósitos perseguidos con las instancias de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el marco institucional dio cuenta de la coyuntura excepcional ocasionada por la pandemia Covid-19, comunicando a los estudiantes que ante la falta de certezas acerca de lo que podría sobrevenir, las estrategias pedagógicas y didácticas estarían sujetas a permanente revisión.

### **c.3.2. Propósitos**

Steiman sostiene que la previsión de los aprendizajes realizada al comienzo del dictado de una unidad curricular se asemeja a una ilusión, habida cuenta que los estudiantes tienen procedencias sociales, trayectorias educativas e historias de vida particulares. Por lo tanto, un grupo no es homogéneo, cada alumno es portador de un determinado capital cultural y de esto deriva la imposibilidad de establecer cuál va a ser el logro final del aprendizaje (Steiman, 2008). Lo previsible es lo que el docente se propone enseñar y ante ello es pertinente plasmar en la planificación “propósitos” y no objetivos o expectativas de logro.

H.PyC.R.N. se dicta en el último año de la carrera, y apresuradamente se podría suponer que por ser estudiantes avanzados incorporaron distintas habilidades y capacidades, y poseen una estructura cognitiva que les permite apropiarse de diversos saberes. De ninguna manera es así, y la implementación de la modalidad virtual sirvió para confirmar esto. En la virtualidad, el capital cultural adquirido como resultado de la situación socioeconómica personal, las

prácticas sociales, la trayectoria educativa, las habilidades y competencias y la experiencia, es decisivo en cuanto al nivel de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes.

Por lo expuesto, en el Proyecto de Cátedra de H.PyC.R.N. 2020 se esbozaron “propósitos” y no objetivos o expectativas de logro.

### **c.3.3. Contenidos**

Los contenidos devienen de decisiones tomadas en base a diferentes criterios, entre los cuales se encuentran la selección, la organización epistemológica, la organización didáctica y la secuenciación.

La selección de los contenidos surge de una elección que tiene en cuenta dos elementos. Hay una elección de contenidos basada en lo que está prescripto en el diseño curricular de la carrera, como contenidos mínimos, y hay contenidos que son elegidos por el docente, siguiendo una serie de criterios.

El análisis de los contenidos mínimos debe hacerse observando si se corresponden con las finalidades formativas de la unidad curricular<sup>17</sup>. En el caso de H.PyC.R.N. hay una correspondencia parcial, ya que es visible que los aspectos vinculados con las migraciones y el desarrollo económico de los últimos años, el escenario presente y el horizonte que se vislumbra, que prevé abordar las finalidades formativas, no tienen cobertura por parte de los contenidos mínimos. Estos hacen eje principalmente en la organización institucional y llegan temporalmente a la reforma constitucional de 1988. Entonces, para dar cobertura a esos aspectos de la formación se incorporan contenidos como el desarrollo de las diferentes regiones, la influencia del Desarrollismo en la Provincia, el impacto de la dictadura cívico-militar en Río Negro, el impacto de las políticas neoliberales y los desequilibrios regionales, con la descripción y análisis de la estructura económica y social que emerge de los mismos. Para la selección se presta atención a los contenidos desarrollados en materias correlativas que la precedieron, ellas son Estado y Sociedad, Derecho Público I y Gestión Pública. Estado y Sociedad aborda conceptos y contenidos que son neurálgicos (Formación del Estado Argentino, Estado Keynesiano, Estado de Bienestar, Estado Neoliberal, globalización, crisis del Estado-Nación, crisis de representatividad, lo local y lo regional), y lo hace

---

<sup>17</sup> Tanto las finalidades formativas como los contenidos mínimos fueron transcritos textualmente en el apartado b. del capítulo 2.



enmarcándolos en el proceso global, por lo que en H.PyC.R.N. se deben estudiar situados en el contexto de la Provincia de Río Negro. Asimismo, Derecho Público I comprende contenidos mínimos como Estado, elementos del Estado, fines del Estado, tipos de Estado, formas de Estado, poder del Estado y legitimidad, legalidad, consenso y soberanía, que aportan los conceptos básicos para analizar la organización del Estado rionegrino, la división de poderes y la división administrativa. En tanto Gestión Pública aborda temas como gobernabilidad y nuevos roles de gestión y las organizaciones en el proceso de las políticas públicas, que permiten a los estudiantes comprender la evolución del Estado rionegrino al calor de los cambios en la estructura económica, política, social y cultural producidos por fenómenos nacionales e internacionales.

Otro criterio que fundamenta la selección de contenidos es estrictamente epistemológico. Se concibe que lo político y constitucional no puede estudiarse escindido de lo económico, social, cultural y mundial. Hay interrelación e interdependencia entre estos procesos, algo que debe ser tenido muy en cuenta por los técnicos superiores en gestión pública para comprender la situación actual, el funcionamiento del Estado y las políticas públicas, en concordancia con lo establecido en las finalidades formativas. Por esto, las unidades didácticas, incorporan contenidos y temáticas que no son específicamente políticos y/o constitucionales pero que aportan y dan sentido al entendimiento de los procesos políticos en sí mismos. Por ejemplo, el estudio del primer gobierno provincial no debe omitir el influjo de la corriente desarrollista, un enfoque económico desplegado en Argentina y Latinoamérica.

Aparecen en la selección de los contenidos de H.PyC.R.N. los tres aspectos sustantivos de la significatividad señalados por David Ausubel<sup>18</sup>.

Hay contenidos que tienen significatividad psicológica, es decir, aquellos a los

...que los alumnos/as pueden otorgarle sentido en razón de su potencialidad para ser incorporados a los esquemas y estructuras que definen las capacidades cognitivas que poseen y, sobre todo, porque pueden facilitar el establecimiento de puentes cognitivos y relaciones sustantivas entre los saberes anteriores disponibles y entre estos nuevos

---

<sup>18</sup> Citado por Steiman (2008).

contenidos que se transformarán en saberes apropiados y disponibles para comprender otros nuevos contenidos culturales (Steiman, 2008)

El concepto “sistema de partidos”, vertido por Giovanni Sartori, se incluye por su significatividad psicológica. A partir de él, los alumnos pueden establecer puentes cognitivos y relaciones sustantivas con saberes anteriores disponibles, (el fenómeno político y democracia, abordados en Estado y Sociedad) a la vez que brinda un marco para analizar las etapas políticas que se sucedieron en Río Negro.

Asimismo, a esta categoría se le asigna significatividad lógica, dado que se torna un concepto clave que actúa como articulador de la estructura temática.

También hay contenidos que son seleccionados por su significatividad social.

Por supuesto que en la selección de contenidos incidieron los propios intereses ideológicos. En el marco referencial se mencionó que el posicionamiento teórico de la cátedra se corresponde con la corriente historiográfica revisionista, de corte nacional, popular, federal y latinoamericanista. Derivado de este posicionamiento se incluye el concepto de “democracia imperfecta” para caracterizar políticamente el periodo que va desde el derrocamiento del Presidente Perón hasta el levantamiento de la proscripción del Movimiento Justicialista y su regreso del exilio, una etapa donde se alternaron gobiernos civiles y de facto. Aquí se discute con los contenidos mínimos, ya que hablan de “los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto”, sin aclarar sí, por “gobiernos democráticos”, se refieren a los gobiernos civiles de esta etapa. Desde la propia perspectiva, se considera que no es posible caracterizar a los gobiernos de este periodo, tanto nacionales como provinciales, como democráticos, dado que había una mayoría política que se encontraba proscrita; es más, en Río Negro el peronismo no sólo no pudo presentarse a elecciones sino que además no participó del proceso de provincialización debido a que se le impidió tener representantes en la primera Convención Constituyente.

#### **c.3.4. Organización de los contenidos**

Con relación a la organización de los contenidos, el desafío que se presenta es agruparlos. En este sentido existe una organización epistemológica (agrupamiento disciplinar) y una organización didáctica (agrupamiento didáctico).

La organización epistemológica de los contenidos de H.PyC.R.N. es multidisciplinaria. De acuerdo a lo señalado por Steiman (2008) la organización multidisciplinaria supone el vínculo entre dos o más disciplinas sin que ninguna de ellas pierda su identidad específica; como se mencionó, en esta unidad curricular se emplean no sólo conceptos provenientes de la historia y la ciencia política, sino también de la economía y la sociología. Esto es así debido a que la perspectiva teórica empleada tiene como premisa que los procesos políticos no deben estudiarse escindidos de lo económico, social y cultural. No obstante, en el tratamiento ninguna de las disciplinas pierde su identidad específica; por ejemplo, cuando se estudia el impacto de las políticas neoliberales en Río Negro se analiza el colectivo multisectorial que llevó adelante las protestas que se dieron entre los años 1995 y 1996, abordándolo desde la ciencia política, concebido como un canal de representación. Pero para que sea comprendido el origen y la esencia de este sujeto político colectivo, el análisis debe complementarse con enfoques de la economía y la sociología. Entonces, la perspectiva económica aporta las causas por las que ese enorme contingente de población (empleados formales y desempleados) se movilizó, ligadas a las políticas neoliberales implementadas por el gobierno provincial, cuya consecuencia fue un ajuste de proporciones; a la vez que la perspectiva sociológica enmarca el fenómeno en un nuevo proceso de estratificación y desigualdad social, donde emerge una nueva estructura social.

Respecto de la organización didáctica, el agrupamiento se da por unidades didácticas, ordenadas cronológicamente, manteniendo la coherencia e interrelación de contenidos en torno a una idea-eje.

### **Secuenciación**

Las unidades didácticas se ordenan cronológicamente. Respecto de la importancia y el tiempo otorgado a los contenidos, el criterio es sumamente pragmático: se enseña lo posible de ser aprendido. Pero debe reconocerse que siempre se da la disyuntiva entre profundidad en la enseñanza de los temas o abarcamiento.

La secuencia que resulta es lineal homogénea y no equidistante, ya que se otorga a todos los contenidos igual importancia, pero asignándoles diferente tiempo de abordaje debido a la complejidad que representan, la significatividad que tienen para la comprensión de los procesos posteriores, los imperativos éticos, etc.

Esto no se puede evidenciar en el Proyecto de Cátedra final de H.PyC.R.N. 2020, debido a que por la reprogramación del calendario académico y la falta de certezas en cuanto a las fechas, situación ocasionada por la pandemia, se consideró prudente elaborar un cronograma general. Pero sí es posible observarlo en el Proyecto de Cátedra tentativo (Anexo II) confeccionado inicialmente, previo al advenimiento de la coyuntura impuesta por la COVID-19. Allí es visible que se dedica más tiempo al estudio de la Unidad N° 4, no porque se valoren sus temas y contenidos como más importantes sino porque son actuales, lo que introduce a los estudiantes del último año de la carrera al contexto en el cuál se van desenvolver.

### **Presentación**

Para la presentación se opta por la visión analítica, mediante la cual los contenidos se presentan agrupados en unidades, desagregando temas y subtemas codificados numéricamente, por cada unidad.

### **c.3.5. Marco metodológico**

En este apartado se hace referencia a cómo se comunica en el Proyecto de Cátedra la metodología que se va a emplear.

Sobre la metodología se profundizará en lo que sigue del capítulo, cuando se aborden los métodos y recursos didácticos empleados. Al releer el marco metodológico explicitado en el Proyecto de Cátedra es visible que este se correspondió parcialmente con lo sucedido en la práctica.

Existe un argumento muy potente para justificar esta discordancia: se reformuló el Proyecto de Cátedra en un contexto incierto, en el cuál no había previsibilidad, y trabajando bajo una modalidad (virtual) en la que nunca se había incursionado.

Terminada la cursada, el Proyecto de Cátedra es útil para develar cuántas de las suposiciones que se tenían sobre la modalidad virtual fueron rebatidas por la realidad. Se escribió una cosa, en función de la muy poca experiencia, y el devenir de la cursada hizo que se revise y modifique la metodología. Esto va en línea con lo planteado por los autores que brindan el marco teórico de este trabajo: se trata de una construcción metodológica.

Cuando se reformuló el Proyecto de Cátedra, adaptándolo a la modalidad virtual, se tomó como referencia el trabajo que estaba en pleno desarrollo.

El marco metodológico comunica la secuencia didáctica por la que se ha optado, entendiendo la clase como un segmento general en el que se dan segmentos parciales que revisten cierta intencionalidad (Edelstein, 1996). La organización de la clase diferencia momentos, y en cada uno de ellos se plantea una propuesta y desafíos.

Lo que condujo al equívoco en la explicitación del marco metodológico en el Proyecto de Cátedra, fue creer que se podían desarrollar las clases, tanto teóricas como prácticas, de la misma manera que en la presencialidad. Al cabo de un par de semanas no se vislumbraban resultados satisfactorios.

Las clases teóricas fueron planteadas en cuatro momentos: recuperación de los contenidos abordados en la clase anterior y rastreo de saberes, efectuando una primera aproximación a los contenidos que en minutos expondría; exposición del tema del día; actividad corta de aplicación y apropiación de las categorías recientemente presentadas; puesta en común, intercambio y evacuación de dudas.

Esta secuencia que en la presencialidad surge naturalmente, bajo modalidad virtual, en la materia H.PyC.R.N., se encontró con muchas limitaciones. Entre ellas, que la clase debía durar menos tiempo que en la presencialidad, dado que era evidente el agotamiento de los estudiantes ante una clase larga y, en ocasiones, existían problemas de acceso e inconvenientes con la conectividad a internet. Asimismo, de parte de los alumnos había cierta renuencia a participar, o bien la participación se daba mediante el chat, lo que implicaba intervenciones reducidas donde no hay desarrollo de ideas. También existía bajo reingreso a la clase cuando se daba una actividad y se pautaba continuar 20 o 30 minutos después.

En las clases de trabajos prácticos, se presentaba la actividad, repasaban las categorías y contenidos de la misma, se abría un momento de trabajo grupal, donde el grupo de estudiantes salían de la clase para efectuar la actividad, y a la hora reingresaban para la puesta en común y la corrección.

Ante este escenario, la decisión fue conversar con los estudiantes, indagar qué obstáculos y dificultades enfrentaban y proponer alternativas. Surgió como alternativa grabar las clases teóricas en videos de corta y mediana duración (entre 30 minutos y una hora), y que las clases sincrónicas queden abiertas de acuerdo a los tiempos, los temas y el avance de la materia.

Así, los encuentros sincrónicos tuvieron una dinámica ligada al devenir, convirtiéndose en clases de trabajos prácticos donde se revisaban y corregían las guías de trabajo (subidas con antelación al aula virtual de la plataforma), o se retomaban temas de la clase teórica en video, tornándose una clase teórica sincrónica. En ocasiones, en un mismo encuentro existieron diferentes segmentos, resultando una clase teórico-práctica.

En suma, lo comunicado en el Proyecto de Cátedra acerca de cómo sería el trabajo en las clases teóricas y de trabajos prácticos tiene un anclaje parcial con lo que sucedió en la realidad. El Proyecto de Cátedra fue escrito dos semanas después del comienzo de la cursada virtual, con nula experiencia en el dictado de una materia bajo esta modalidad.

#### **d. Métodos y recursos didácticos**

En el enfoque conceptual se aclaró que en el análisis de los métodos y recursos didácticos empleados en H.PyC.R.N., en el año 2020, se adhiere a la perspectiva que considera que no existe un único método del cual deviene nuestra práctica de enseñanza sino que desarrollamos diversos métodos de acuerdo a la naturaleza epistemológica de los contenidos, las características del grupo de alumnos y la intencionalidad.

En cuanto a lo didáctico, la práctica de enseñanza en H.PyC.R.N., en el 2020, desplegó una verdadera construcción metodológica, que tuvo en cuenta los aspectos señalados en el párrafo anterior y uno sumado por el contexto: la virtualidad.

Por la naturaleza epistemológica de sus contenidos, H.PyC.R.N. es una materia netamente teórica. Por esto, en la planificación de los recursos didácticos se diferenciaron entre aquellos temas de la historia política de los inicios de la provincia (Unidades 1 y 2) y temas de historia reciente, que permiten un abordaje más profundo y variado producto de la mayor cantidad de material disponible (artículos científicos, periodísticos, videos, etc.) y de la familiaridad que causan en los estudiantes por ser procesos que han atravesado a ellos y sus familias.

Asimismo, el carácter teórico de los contenidos presenta dificultades para formular recursos didácticos anclados en el ámbito de la práctica laboral-profesional; esto de ninguna manera quiere decir que no se pueda. Pero, por la imposibilidad de tomar contacto con diferentes actores de forma presencial y la falta de experiencia para operar en la virtualidad se desestimó el empleo del trabajo práctico como recurso didáctico.

Por lo tanto, la especificidad epistemológica de los contenidos fue uno de los aspectos tenidos en cuenta al formular las guías de trabajo práctico.

Otro aspecto se vincula con la intencionalidad docente (o sea la propia). El mayor desafío que presenta el dictado de esta asignatura es que los alumnos visibilicen el aporte de la misma a la formación profesional; es decir qué aporta H.PyC.R.N. a la formación, habilidades y competencias de los futuros profesionales. En este sentido, la práctica de enseñanza debe tener muy en cuenta que no se está formando historiadores y politólogos sino técnicos en gestión pública. Así que cada actividad tiene intencionalidades vinculadas con lo profesional, a partir de situaciones que presentan diferentes desafíos cognitivos a los estudiantes, entre ellos escuchar, comprender, preguntar, tomar apuntes, articular teoría y realidad, elaborar análisis y síntesis parciales, transcribir párrafos, identificar variables, categorías y conceptos teóricos que se presentan y redactar informes. Además de que comprendan las particularidades regionales de Río Negro, la diversidad de actores que se interrelacionan, las lógicas de acción que despliegan y los recursos de poder. Estos actores son los protagonistas de los procesos y quienes determinan las decisiones que se toman en el Estado.

La naturaleza epistemológica y la intencionalidad se articulan con un tercer aspecto, también fundamental, el capital cultural. Cuando se describieron las características socioeconómicas, educativas y culturales del grupo de estudiantes de la tecnicatura en gestión pública apareció la heterogeneidad como rasgo principal. Esta heterogeneidad se determina por lo etario, la trayectoria educativa y la procedencia social, componentes que configuran el capital cultural de los alumnos. El grupo de la cohorte 2020 de H.PyC.R.N. se integró por estudiantes jóvenes (entre 20 y 30 años) y adultos, algunos incursionando su primera experiencia en la educación superior después de egresar de la secundaria, otros con algún paso por la universidad y otros que retomaron estudios después de muchos años; en cuanto a lo social, procedentes de sectores medios y populares. Un grupo que pese a haber cursado dos años y ser estudiantes avanzados, presentaba diferencias en cuanto al capital cultural detentado por sus integrantes. El capital cultural es nodal porque de él depende en gran medida que el estudiante pueda sortear exitosamente los desafíos propuestos por el docente, logrando aprender los temas y contenidos y adquiriendo habilidades y capacidades. Justamente por esto, es importante que el docente haga un diagnóstico adecuado del capital cultural de cada uno de los estudiantes,

con el objeto de implementar los recursos didácticos pertinentes, conjugando capital cultural-naturaleza epistemológica de los contenidos e intencionalidad.

Ante el desafío que presenta la disparidad de capital cultural las alternativas no pasan por flexibilizar y degradar contenidos ni bajar el nivel de exigencia. La opción es enfrentar el desafío cognitivo y epistemológico que esta situación representa, ensayando y poniendo en práctica variadas estrategias pedagógicas y didácticas. Aquí es posible visibilizar las tres dimensiones que hacen a la práctica docente: la dimensión técnica, la humana y la política, social y cultural. La dimensión técnica se pone en juego a partir de los abordajes pedagógicos y didácticos empleados ante estudiantes con capital cultural diferenciado; la dimensión humana cumple un papel fundamental, ya que el vínculo entablado con los estudiantes permitirá identificar cuestiones propias de su entorno social, y como los procesos políticos y culturales inciden en su historia personal.

Las habilidades informacionales y multimediales deben incluirse dentro del capital cultural. En el contexto de pandemia son factores a considerar a la hora de planificar e implementar un recurso didáctico, no sólo por lo que hace al manejo de los estudiantes sino también por el manejo y el uso que hacen los docentes. En este sentido, se debe tener en cuenta que el ambiente cotidiano en que nos movemos está habitado por tecnologías digitales, móviles y ubicuas a través de las cuáles accedemos a información y la compartimos, lo que lleva a replantear las nociones de tiempo y espacio (Albarelo, 2016).

A los docentes se les presentó un desafío que consistió en no confundir pedagogía con manejo de recursos informáticos y multimediales; o sea, es importantísimo el manejo de recursos informáticos pero ellos deben aplicarse en función de una pedagogía y didáctica adecuada a la educación virtual.

#### **d.1. Comparando algunos aspectos entre las cohortes 2019 y 2020**

Para analizar los métodos y recursos didácticos empleados en 2020 es de suma utilidad realizar un breve ejercicio de comparación respecto de lo que sucedió en la cursada de la cohorte 2019.

Los métodos y los recursos didácticos implementados en H.PyC.R.N., en 2020, difieren de los de 2019. No fue sólo porque la pandemia implicó un cambio en la modalidad del dictado, sino también porque se aplicaron muchos de los conocimientos adquiridos en la E.D.U.



Ahora bien, estos conocimientos se aprendieron para ser aplicados bajo modalidad presencial, por lo que el contexto abierto por la pandemia enfrentó a un doble desafío: emplear estos recursos didácticos y hacerlo bajo modalidad virtual.

En el apartado anterior se esgrimió que la naturaleza epistemológica de los contenidos de H.PyC.R.N., marcadamente teóricos, condicionan los métodos y recursos didácticos a utilizar en cada guía práctica. A esto se suma el escaso material bibliográfico y audiovisual de algunos periodos de la historia política rionegrina, principalmente de la etapa territorialiana. Por lo que, en 2019, el recurso didáctico empleado preponderantemente en las guías de trabajo fue el cuestionario, complementado con redacción de informes y exposiciones orales grupales sobre algún tema. En ese momento recién se comenzaba el cursado de la E.D.U. y no se habían adquirido las herramientas metodológicas y didácticas incorporadas posteriormente, producto del seminario “Didáctica Orientada a la Enseñanza Universitaria” y el “Taller de Análisis de Prácticas Docentes”. Estas instancias fueron fructíferas para orientar en lo relacionado al abordaje metodológico de cada tema particular y como fuente de ideas en lo que tiene que ver con el empleo de recursos didácticos.

En 2019 había conciencia respecto de que la aplicación excesiva del cuestionario como recurso didáctico se torna aburrida para los estudiantes, además de representar un mismo desafío cognitivo que no propicia ni estimula otras capacidades. Aunque de todas maneras, según lo relevado en las entrevistas, la cursada de la materia y la resolución de las guías de trabajo no resultó aburrida y tediosa para los alumnos, debido a que la falta de diversidad en el empleo de recursos didácticos fue compensada por la metodología de trabajo llevada adelante en las clases teóricas y las clases de trabajo práctico, caracterizada por ser abierta, participativa y descontracturada, según lo manifestado en las entrevistas

... a veces cuando un profesor viene y te da el tema de memoria te dormís, más en una cursada de noche, y que vos puedas interactuar con el profesor, que puedas participar y que el profesor cuente una anécdota relacionada con el tema está bueno porque cuando nos juntábamos a estudiar veíamos un tema y decíamos “te acordás que acá estaba esta anécdota”...nos servía la clase para referenciar distintos aspectos de la materia... que no sean clases tan estructuradas a nosotros nos servía mucho, sobre todo a nosotros que cursamos una carrera muy estructurada donde todo el tiempo veíamos leyes...estaba bueno tener una materia donde tenés una conversación más fluida, participativa. No era solamente ir y acá tenés la fotocopia y arreglate (estudiante cohorte 2019)

Te entusiasmas, nos dejabas participar, nos íbamos por las ramas y volvíamos. Yo volví a vivir el gobierno de Massaccesi... te íbas por las ramas pero tenía relación con el tema y hacía que nosotros nos enganchemos (estudiantes de la cohorte 2019)

Algo que apareció como positivo en las entrevistas a los estudiantes de la cohorte 2019 fue que tanto en las clases teóricas como en las clases de trabajos prácticos se articulaba lo conceptual con “anécdotas” vinculadas a hechos cotidianos, enmarcados en los procesos abordados, protagonizados por los diferentes actores políticos. Estas anécdotas son relatos públicos de los mismos involucrados, por ejemplo, ver el gobierno de Massaccesi conduce a los acontecimientos vinculados con la incautación de fondos nacionales atesorados en la sucursal de General Roca del Banco de la Provincia de Río Negro; o aludir a la mala relación que tenía este ex gobernador con el entonces ministro de economía, Domingo Cavallo, y la muy buena relación con el presidente Carlos Menem, con quien jugaba al tenis.

En este sentido, se infiere que la valoración de estas anécdotas se liga con la cultura mediática que produce un desacople entre el rol tradicional de los alumnos, de meros acatadores de normas, valores y procedimientos escolares, y el actual modo de ser sujetos que, de forma permanente, reciben estímulos e informaciones que los impulsan a curiosear y explorar experiencias mediáticas (Saiz, 2021).

Respecto de la supervisión y corrección de las guías de trabajo en las clases de trabajo práctico, una estudiante entrevistada mencionó que

*“el uso del pizarrón para ver los puntos de los trabajos prácticos estaba bueno. Lo íbamos realizando entre todos, a partir de las ideas que tirábamos, los íbamos revisando y construyendo entre todos”* (estudiante cohorte 2019).

Asimismo, pese a que el cuestionario como recurso didáctico puede aparejar que las respuestas sean lineales sin implicar una construcción analítica, de las entrevistas se desprende que en el caso de H.PyC.R.N no era así. Esto se liga con la intencionalidad que perseguía en cada tema, el método de abordaje y la manera de redactar las preguntas

Las preguntas eran claras pero complejas, bastante complejas a veces, pero nosotros también veníamos de lo fácil, era decir en un párrafo del material voy a encontrar la

respuesta textual, y la respuesta no era tan clara, era muy de comprensión y muy de redactar. Nos llevaba tiempo eso pero nos ayudaba a interpretar bien el texto, eso estaba buenísimo...nos gustaba de las preguntas eso, quemarnos la cabeza para redactar, entender bien los textos, requería análisis, creo que por eso también me quedó tan grabado el material (estudiante cohorte 2019)

De las entrevistas surgió también que la metodología de abordaje empleada en la clase teórica contribuía para la resolución de los cuestionarios. La misma consistía en que el docente presente el tema, los textos y los principales procesos y categorías para que, posteriormente, los estudiantes trabajen en profundidad el material bibliográfico y realicen la guía de trabajo

Primero veíamos el texto en clase y después leíamos, eso permitía comprender mejor en el momento de la lectura de la bibliografía (estudiante cohorte 2019)

Lo que tenía tu cátedra era que vos no decías “trae leído para la próxima clase tal texto” y entonces pasaba lo de siempre, que nadie leía. La clase era al revés, vos dabas la introducción y después nos dabas el material. Cuando agarrábamos el material ya sabíamos lo que estábamos viendo y eso llevaba a que entendamos el texto...siempre hacías la introducción y, como era entretenido lo que íbamos a leer, te daba ganas de leerlo (estudiantes cohorte 2019)

Por supuesto que los recursos didácticos son centrales para la enseñanza de contenidos. Pero lo relatado por los estudiantes de la cohorte 2019 expone que, a veces, no importa el uso reiterado de un recurso didáctico si es complementado con métodos y abordajes apropiados. Con relación a la bibliografía, la irrupción de la virtualidad, demandó revisar y ajustar la utilizada para el abordaje de los temas y la resolución de los cuestionarios. Las condiciones no eran propicias para abordar textos demasiados extensos, debido a que buena parte de los estudiantes no cuenta con impresora, además de que leer de la computadora o el celular torna muy difícil la comprensión. Tampoco era viable dar textos académicos excesivamente complejos, dado que no se contaba con la instancia presencial para efectuar un trabajo en profundidad.

El texto de Martha Ruffini, el primero, fue el más difícil. La primera unidad fue difícil, te hicimos muchas consultas a través de whatsapp y correo electrónico... no sé si te acordás que ese texto te lo cuestioné en clase... (estudiante cohorte 2020)

La bibliografía fue acorde a los temas que veíamos, la unidad 1 fue la más complicada, sobre todo el primer texto (estudiantes cohorte 2020)

Por lo tanto, en 2020 no se repitieron algunos textos que utilizamos en la cursada 2019. Consultados por la bibliografía, los alumnos de la cohorte 2019 afirmaron que

El material no era muy extenso y tampoco era corto, fueron varios y distintos... ayudaba la presentación que hacías, nos decías “esto es importante”, lo podíamos remarcar, no nos dabas las respuestas sino que hablábamos del texto... no recuerdo que haya un texto super extenso y difícil en la materia (estudiante cohorte 2019)

Trabajamos los textos necesarios y, estaban bien; no recuerdo ningún texto puntual que hayamos tenido problemas (estudiantes cohorte 2019)

En el año 2020, por suerte, las dificultades aparecieron en el abordaje del primer texto de la materia. Es un texto que también fue incluido como primer texto en 2019 y que es vertebral para el tratamiento de Río Negro en su etapa territorial; es un artículo académico, que aporta categorías y conceptos importantes, y no es extenso (11 hojas). De las entrevistas surgió que ese texto no presentó dificultades cuando se lo abordó en instancias de presencialidad (2019) y sí cuando se lo hizo bajo modalidad virtual. Además, en la cohorte 2020, tampoco ayudó trabajar con un cuestionario extenso, que incluyó a los otros textos de la unidad.

El tránsito de la Unidad N° 1, en 2020, fue espinoso. A la situación angustiante de la pandemia y el comienzo del trabajo bajo modalidad virtual se sumó una unidad con textos complejos y un cuestionario de 26 preguntas, dando un tratamiento propio de la modalidad presencial.

Fue de gran ayuda que los estudiantes planteen la situación y hagan notar las dificultades; eso condujo a reformular el programa (se había presentado un programa tentativo no definitivo), cambiar bibliografía y replantear métodos y recursos didácticos.

Tomando en cuenta lo que arrojó la encuesta, el cambio en la bibliografía fue positivo, ya que un 81% de los estudiantes manifestó que el material bibliográfico fue pertinente.

En cuanto a los métodos y recursos didácticos, la decisión de revisarlos e incursionar nuevas modalidades estaba tomada desde antes de iniciar la cursada, producto de los conocimientos y herramientas adquiridas en la E.D.U.

Los recursos didácticos abordados en el seminario “Didáctica Orientada a la Enseñanza Universitaria” fueron de muchísima utilidad. Si bien al momento de cursar el seminario y cuando efectuamos el trabajo final del mismo los estudiamos y tratamos pensados para la modalidad presencial, si se atienden las particularidades de la situación didáctica en cuestión, son factibles de ser implementados en la modalidad virtual.

## **d.2. Métodos y recursos didácticos implementados en H.PyC.R.N. en 2020**

Con relación a los métodos, se trató de una construcción metodológica en función de los temas abordados y la intencionalidad. Se optó por grabar las clases teóricas en video, presentando los temas y los principales conceptos y categorías de los textos de cada unidad. Estos videos eran cortos (el más extenso fue de aproximadamente 40 minutos), utilizando como soporte el power point, y fueron grabados en zoom, subidos al canal de you tube creado para tal fin, y habilitado el acceso en el aula virtual de la materia.

Todas las semanas hubo un encuentro sincrónico donde se empleó una metodología abierta y participativa. La misma contaba con diversos segmentos.

Iniciaba con una introducción referida a los temas que estábamos tratando, lo que íbamos a hacer en esa clase y los temas que teníamos por delante. El segundo segmento se daba en función de la marcha de la cursada; principalmente se supervisaba y corregía la actividad práctica de la unidad en cuestión; en ocasiones se trataban tareas ejecutadas en el foro (análisis de artículos periodísticos y videos) y discutían notas periodísticas subidas previamente al aula virtual con la consigna de ser leídas y analizadas para la clase sincrónica. También se abordaron temas puntuales, con exposiciones de los alumnos y el docente, y se efectuó trabajo de taller. El tercer, y último, segmento de la clase sincrónica era abierto al intercambio y la evacuación de dudas e inquietudes. A veces demandaba la exposición del docente sobre algún tema particular. En términos de Maggio (2018), la irrupción de la virtualidad conllevó reinventar la clase.

Tanto las encuestas como las entrevistas dan cuenta de la utilidad de los videos como clases teórica. El 100% respondió que fueron útiles para comprender los temas y el 81% que eran muy entendibles. Mientras que en las entrevistas afirmaron que

*“la bibliografía era acorde, pero también lo que ayudó a comprenderla fueron los videos” y “está muy buena la complementación de la lectura con los videos, se complementaban muy bien”* (estudiantes cohorte 2020).

Los resultados muestran que los conocimientos incorporados en el seminario “*Uso de las Tecnologías Informacionales y Multimediales en la enseñanza Universitaria*”, respecto de la elaboración de videos, fueron muy valiosos. Se comprendió que el solo hecho de usar un soporte digital no alcanza para garantizar la atención y la efectividad, lo importante es que la forma y el contenido de los videos tengan aspectos interpeladores. En esta línea, Saiz (2021) entiende que los contenidos y la presentación deben tocar algo de la subjetividad del grupo. También fueron buenas las apreciaciones respecto de las clases sincrónicas. Las encuestas arrojaron que el 91% considera que la exposición de temas y el trabajo didáctico del docente fue entendible, mientras que el 100% aduce que el profesor habilitaba y estimulaba la participación.

Las Unidades 1, 2 y 3 tuvieron una actividad principal, presentada como guía de trabajo, y tareas cortas que la complementaron. Mientras que la Unidad N° 4 contempló una actividad principal y el resto del tiempo se dedicó a la preparación del informe final. Las tareas cortas posibilitaron el tratamiento de acontecimientos o procesos específicos que, por su importancia histórica merecen dimensionarse. A su vez, cada una de estas tareas complementarias, desarrolladas en la clase sincrónica o en el foro, tuvo diferentes intencionalidades

Los recursos didácticos empleados en las distintas guías de trabajo y tareas complementarias fueron los cuestionarios, la ruta conceptual, el análisis de notas periodísticas, el análisis de caso, el análisis de video y los cuestionarios.

En la Unidad N° 1, el tedioso cuestionario aludido en el apartado anterior fue complementado con la elaboración de una ruta conceptual y el análisis de un artículo periodístico. Asimismo, en la segunda unidad se apeló nuevamente al cuestionario, esta vez mucho más sintético y menos complejo que el cuestionario anterior, complementado con el análisis de videos cortos

en el espacio de foro. La Unidad N° 3 tuvo como actividad una guía de trabajo que incluyó preguntas y análisis de caso, y como tarea complementaria la presentación oral, en grupo, de un hecho o acontecimiento político o constitucional de ese periodo. Finalmente, la Unidad N° 4 se abordó con un nuevo cuestionario.

En la Unidad N° 1, ante los problemas aparejados por uno de los textos y el cuestionario, la ruta conceptual fue un recurso muy útil para encauzar el abordaje. No estaba planificada la implementación de este recurso didáctico pero los inconvenientes manifestados por los alumnos llevaron a plantear alternativas para atenderlos. Steiman afirma que este recurso didáctico *“presenta de forma narrativa una sintética organización del texto y lista su secuencia conceptual enumerando las categorías conceptuales relevantes presentes en el mismo”* (Steiman, 2008). A su vez, advierte sobre dificultades que puede ocasionar, entre las que se pueden enumerar:

- la intromisión del docente en el contacto que los alumnos entablan con el texto.
- la “manipulación” de la lectura en tanto señalan qué conceptos hay que identificar.
- limitar la creatividad y el análisis crítico de quien lee, ya que el camino está digitado y personalmente no descubre a medida que lee.
- el peligro de que juegue con fuerza la subjetividad del docente, quien interfiere en la lectura.

Cuando los estudiantes plantearon los inconvenientes con el texto de la Unidad N° 1, se consideró apropiado implementar este recurso didáctico. Pero teniendo en cuenta que, tal como señala el autor de referencia, es un recurso que “interviene” en la lectura que los alumnos hacen del texto, se aplicó una metodología de elaboración diferente. La ruta conceptual se realizó en la clase sincrónica y fue una construcción conjunta, entre docente y estudiantes, que consistió en abrir un documento de word, compartirlo en el meet y elaborarlo entre todos. Vale señalar la metodología empleada propició la participación y, al finalizar la actividad, los estudiantes mostraron conformidad, aunque, de todas formas, el docente no dejó de intervenir en la lectura que hicieron, desempeñando un rol orientador.

La aceptación que tuvo esta metodología condujo a que en la Unidad N° 2, con otro texto de la misma autora, se vuelva a realizar. En la elaboración conjunta de la ruta conceptual, bajo modalidad virtual, el documento de word funcionó como pizarrón.

También, en la primera Unidad, se discutió en clase una nota periodística sobre las consecuencias de la mal llamada “campana del desierto”; en la misma se exponían las

vejeciones a las que fueron sometidos los pueblos originarios, la función estratégica de nuestra región (Valcheta como campo de concentración y Carmen Patagones como puerto) y la importancia de las tierras incorporadas para la profundización de la inserción de la Argentina en el sistema capitalista mundial, como proveedor de materias primas. Aquí la intención se vinculó con visibilizar estas y otras cuestiones.

En la Unidad N° 2, se recurrió nuevamente al cuestionario como el recurso didáctico empleado en la guía de trabajo; el mismo fue complementado con una tarea para desarrollar en el espacio de foro. El tema abordado fue el “Cipolletazo”, una importante movilización popular sucedida en la ciudad de Cipolletti en el año 1969, y para esto se habilitó un foro en el aula virtual donde fueron subidos dos videos cortos con testimonios de protagonistas. La consigna contenía dos puntos: una pregunta puntual y un breve análisis. La intención de esta tarea fue que los estudiantes visibilicen la articulación entre los procesos globales, nacionales y locales y las relaciones de poder y disputas entre los diferentes grupos políticos y sectores regionales.

Esto da cuenta de que el espacio de foro fue utilizado para resolución de tareas y no para intercambio sobre temas diversos; el intercambio general fluyó a través del grupo de whatsapp, lo que da cuenta de la importancia del teléfono celular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Burbules, la portabilidad de estos dispositivos genera nuevas prácticas sociales, entre ellas el uso de mensajes de texto que se emplean con la expectativa de que los interlocutores siempre van a estar conectados y disponibles (Burbules, 2014).

Sin dudas, uno de los recursos didácticos que mejor recepción y resultado tuvo fue el análisis de caso empleado en la guía de trabajo de la Unidad N° 3 (Anexo V).

Steiman (2008) entiende al caso como

un relato de tipo narrativo referido a algún acontecimiento real o hipotético que se presenta con suficiente información contextual como para poder apropiarse del mismo ‘casi como si lo estuviera observando en una película’. La información de referencia incluye datos y descripción de hechos y personajes y se presenta en torno a una problemática central, en lo posible extraída de problemas de la vida real

El caso narrado es hipotético, una elaboración propia pensada como una actividad, dentro de una guía de trabajo que aborda los temas y contenidos de la Unidad N° 3. La historia se centra



en la vida de un personaje ficticio, estrechamente enlazada a los procesos políticos, sociales e históricos que se dieron en Viedma, en los años ochenta del siglo pasado.

En la elaboración se tuvieron en cuenta las consideraciones que realiza Selma Wassermann<sup>19</sup> acerca de lo que determina la calidad de un buen caso. Estas son:

- la concordancia entre las ideas importantes del caso y los contenidos curriculares que con él se deseen trabajar.
- se intentó efectuar una buena escritura del relato, intentando atrapar al lector, permitir que se forme una imagen mental de las personas, los lugares y los acontecimientos a partir de la descripción, asegurar que logre identificarse con los personajes y sentir algo por ellos y darle un argumento realista.
- es accesible a la lectura, ya que permite al grupo de estudiantes, comprender el vocabulario y el lenguaje y encontrarle sentido a la lectura.
- se introdujeron argumentos en la trama que buscan causar algún efecto emocional y que afloren los sentimientos de las y los estudiantes.
- el relato no finaliza con una solución sino con un dilema que plantea interrogantes.
- se ponen en juego puntos de vistas conflictivos, lo que busca intensificar la tensión entre ellos.

Asimismo, tras el relato se formuló la consigna que consistió en que las y los estudiantes, individualmente o en grupo, identificaran al menos cuatro procesos, aspectos y categorías conceptuales que se desprendían de los textos estudiados.

Al respecto, los estudiantes entrevistados mencionaron que

...también cuando usted subió una historia de un hombre que vivía en Viedma y contaba los inicios fue como más dinámico...era clara, sencilla y había relación entre la escritura y lo que estábamos viendo en la materia (estudiantes cohorte 2020)

Justo lo que le pasaba al personaje era lo que nosotros estábamos viendo (estudiantes cohorte 2020)

En la encuesta la mayoría de estudiantes eligió la opción “útil y entendible” (91%), mientras que uno solo escogió la opción “útil, pero por momentos hubo dificultades” (9%).

---

<sup>19</sup> Citada por Steiman (2008).

Saiz afirma que a los estudiantes les interesan los microrrelatos narrados en primera persona porque cuentan situaciones que a ellos les suceden o pueden sucederles, advirtiendo que estas historias dan el puntapié para reflexionar y analizar sus propios modos de relacionarse, sobre todo si ponen en juego afectos, vínculos e identidades. Mediante este tipo de interpelaciones, el caso narrado se convierte en un dispositivo de subjetivación (Saiz, 2021).

La diversidad de procesos y acontecimientos comprendidos en la Unidad N° 3 permitió que al finalizar la misma, como complemento en la clase sincrónica, se efectuara una tarea abierta y bajo una modalidad participativa. Aprovechando que los estudiantes se conocían, dado que la mayoría habían cursado juntos los dos años anteriores, y que por eso era factible la conformación de grupos, consistió en que elijan algún hecho particular, busquen información de cualquier fuente (académica, periodística, etc.) y lo presenten oralmente. Debieron describir el hecho, dar cuenta de los actores involucrados (políticos, económicos, sociales, etc.), sus intereses y recursos de poder, elaborando un power point y presentándolo en no más de 15 minutos. Así, los distintos grupos (de hasta 3 integrantes) analizaron hechos como las implicancias de la dictadura cívico-militar en Río Negro, el gobierno de Álvarez Guerrero, el Gobierno de Massaccesi, el proyecto de traslado de la Capital Federal a Viedma-Carmen de Patagones-Guardia Mitre y la reforma de la constitución provincial de 1988. La intención fue que esta tarea sirva de entrenamiento para lo que sería el segundo parcial y que realicen una presentación grupal o individual.

La cuarta y última Unidad se abordó a través de un cuestionario sencillo, en función de los dos textos estudiados, dedicando buena parte del tiempo a la preparación del segundo parcial. Usualmente, en H.PyC.R.N, llegada la instancia del segundo parcial se opta por tomar un nuevo examen escrito; pero en esta ocasión, por la coyuntura atravesada, se consideró apropiado descomprimir y hacer más llevadero el último tramo de la cursada.

Transcurridos cinco meses de cursada virtual, los alumnos contaban con las herramientas y conocimientos suficientes para seleccionar un tema, buscar información y redactar un informe. Asimismo, la redacción de un informe no era algo nuevo, ya que lo habían efectuado en otras materias y, en la cursada de H.PyC.R.N. habían efectuado la mayoría de las guías de trabajo de forma escrita.

Esta última actividad tuvo un proceso preparatorio de dos semanas.

En primer lugar, se conformaron los grupos y se definieron los temas o sucesos que tratarían; posteriormente pasaron a la búsqueda y recolección de información, debido a que en la consigna se estableció que la bibliografía de la cátedra podía ser complementada con material periodístico, histórico e incluso bibliográfico. Una vez recolectada la información comenzaron a redactar el borrador del informe; en ese momento, se realizó un trabajo de taller, en clase sincrónica, donde cada grupo, por un espacio de 20 minutos, presentó los avances al docente. Este no fue el único momento de acompañamiento, también se trabajó a mediante whatsapp y correo electrónico. Finalmente, los estudiantes entregaron el informe. Si bien los estudiantes tenían experiencia en la presentación de informes, se formularon una serie de pautas que debían respetar; entre estas se determinó que el informe debía tener una extensión de entre 8 y 10 carillas, en letra times new roman tamaño 12, interlineado 1,5, justificado, y la estructura debía estar compuesta por una carátula, introducción, desarrollo y conclusión. Los alumnos entrevistados afirmaron que:

“las consignas de la evaluación fueron claras...estuvo bueno que podamos elegir un tema” y “nos llevó tiempo... no fue difícil pero llevó tiempo buscar las palabras ...”  
(estudiantes cohorte 2020)

Mientras que en la encuesta, la mayoría de los estudiantes se volcó por manifestar que la redacción del informe les aparejó dificultades pero que las pudieron resolver (53%), mientras que el 19% adujo que no tuvo dificultades.

Un aspecto importante tiene que ver con el seguimiento brindado por el docente en el proceso de aprendizaje. En este caso, era pertinente indagar a los estudiantes sobre el acompañamiento efectuado para resolver las distintas actividades y tareas. En las entrevistas mencionaron que:

Tuviste atención con el alumno, nos facilitaste documentación y estuviste atento al whatsapp y al correo electrónico, eso nos sirvió para desarrollar los trabajos y entregarlos en tiempo y forma (estudiante cohorte 2020)

Cualquier pregunta que le he hecho me la respondió al instante, se notaba que se preocupaba... se sentía el acompañamiento (estudiantes cohorte 2020)

Fue de los profes que más nos acompañó el año pasado, siempre estaba predisposto...una vez tuvimos clase un jueves que no nos correspondía pero se venía el parcial y había que entregar un trabajo (estudiantes cohorte 2020)

Mientras que en la encuesta, el 100% manifestó que hubo acompañamiento y predisposición del docente.

La devolución de resultados de las diferentes guías de trabajo, actividades, tareas complementarias y parciales se efectuó de forma colectiva, versando sobre aspectos generales, y también de forma individual con cada estudiante o alumno.

Las actividades principales de cada unidad fueron entregadas subiéndose al espacio de tarea creado en el aula virtual. Se corrigieron por escrito, con la correspondiente devolución.

En cuanto a las tareas complementarias, la devolución se materializó en el espacio de la clase sincrónica; en la tarea llevada a cabo en el foro, los comentarios fueron escritos en el mismo espacio.

De modo global, la indagación a los estudiantes respecto los diferentes métodos y recursos didácticos implementados muestran una valoración positiva. En la encuesta, consultados por los métodos y recursos didácticos empleados (cuestionarios, análisis de caso, análisis de videos cortos y ruta conceptual), la mayoría adujo que fueron entendibles y útiles para la comprensión de los temas.

Asimismo, cuando finalizó la cursada y se informó la nota final, se preguntó a los estudiantes, de forma general, sobre la percepción respecto del desarrollo de la cursada. Las devoluciones realizadas fueron satisfactorias, siendo incorporadas algunas de ellas en el Anexo VI del presente Trabajo Final.

### **d.3. Evaluación**

El presente Trabajo Final no propone entre sus objetivos abordar lo inherente a la evaluación del desempeño y la producción de los estudiantes. No obstante, en el Proyecto de Cátedra se establecieron criterios generales a los que cada actividad particular tributó.

En este sentido, se empleó como criterio de evaluación un enfoque centrado en:

- La producción final: es decir la calidad de los trabajos prácticos, las presentaciones orales y evaluaciones parciales y finales entregadas por los alumnos.

- El proceso de la cursada: la evaluación fue permanente en base a la participación de los alumnos en las distintas etapas del proceso. Se evaluó el grado de comprensión de los contenidos, la capacidad de análisis conceptual, el desempeño expositivo, el nivel de discusión y debate, la capacidad argumentativa, la habilidad para establecer relaciones y comparar, y la capacidad de escritura y redacción.

Tanto en las entrevistas como en la encuesta, la mayoría de los estudiantes adujo que la forma de evaluar les pareció adecuada.

#### **e. La importancia de las prácticas letradas para los métodos y recursos didácticos**

Las prácticas letradas son neurálgicas, tanto para los alumnos, ya que se constituyen en el medio para adquirir capital cultural y apropiarse de los contenidos disciplinares, y para los docentes, dado que les permiten ampliar sus conocimientos y ponerlos al servicio de la enseñanza. Tal como señala Urús (2019), las prácticas letradas habilitan propuestas didácticas que permiten transmitir y construir conocimientos.

Por lo tanto, en el contexto de educación virtual que abrió la pandemia cobran relevancia para simplificar cuestiones y para planificar situaciones didácticas. Como se señaló, los contenidos tienen características epistemológicas distintas, por lo que el abordaje debe darse a través de diferentes recursos didácticos. Un recurso didáctico que fue incorporado en la cursada del seminario “*Didáctica orientada a la enseñanza Universitaria*”, y que fue de gran utilidad para el tratamiento de la Unidad N° 3, es el análisis de caso. El caso empleado puede ser una narración de otro autor o bien elaboración propia, tal como se hizo. Para idear el caso se combinó la veta nostálgica, que llevó a situarse en la Viedma de los años ‘80, los relatos de familiares y compañeros de trabajo y los procesos políticos e históricos nacionales y provinciales. Con esto se escribió la historia de un personaje ficticio que arribaba a nuestra ciudad. La narración resultó eficaz para el tratamiento de los contenidos a la vez que despertó el interés de los estudiantes:

En un principio pensamos que era real después usted nos desilusionó diciendo que era una fantasía (risas) (estudiantes cohorte 2020)

Cuando hicimos esa parte pensamos que era algo escrito por un autor...fue muy llevadera, como leer un cuento. La escritura era clara, sencilla y había relación con lo que veíamos en el material (estudiantes cohorte 2020)

También se recurrió a la elaboración propia, siempre por medio de la escritura, para reemplazar bibliografía correspondiente a la Unidad N° 4. Esa unidad trata desde 1990 hasta la actualidad y, para abordar la etapa 2011-2015, se utilizaba un artículo académico complejo que podría conllevar dificultades y además de no abarcar algunos aspectos que interesantes para analizar. En el buceo bibliográfico efectuado no se encontró material sustituto y por eso se decidió escribir un artículo propio (Anexo VII), centrado en dos razones; una, la necesidad de contar con material apropiado y, la otra, se ligó al interés por el tema, lo que llevó a iniciar la escritura de un documento que a futuro puede convertirse en una ponencia (dado que se basa en investigaciones realizadas) o bien en un trabajo de mayor envergadura. Al referirse a este documento, uno de los alumnos sostuvo que

*“me pareció entendible, nosotros terminamos trabajando sobre este tema”* (Ent. alumnos cohorte 2020).

En la encuesta, la mayoría eligió las opciones “claro y entendible” (64%) y “entendible, con pasajes que aparejaban dificultades” (36%).

Ayudó al interés y la comprensión que el artículo aborda temas actuales de la política rionegrina, donde se ven involucradas figuras como Alberto Weretilneck, Miguel Pichetto y Martín Soria, que por su relevancia despiertan curiosidad, y otras cuestiones de índole mediática que remiten a lo cotidiano, lo que permite reconocer que los medios de comunicación *“descentran a la lecto-escritura y a toda la maquinaria escolar en torno a ella como único modo de aprender”* (Saiz, 2021).

La actualidad de los temas también ayudó cuando tratamos el texto en la clase sincrónica, logrando articular lo conceptual con lo cotidiano a través del surgimiento de pequeñas narrativas de la vida de los estudiantes.

Alvarado y Cortés, analizando la escritura y refiriéndose a los escritores expertos, citan a los psicólogos Scardamalia y Bereiter, quienes sostienen que *“los escritores transforman su conocimiento a partir de una representación retórica de la tarea de escritura”* y esta

habilidad les permite “*construir enunciadores diversos y adecuarse a diferentes auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación*” (Alvarado y Cortés, 2000). Para esto deben tener conciencia de las restricciones situacionales y discursivas, ya que estas hacen que el escritor recurra al conocimiento almacenado en su memoria, respecto del tema del texto, para buscar nuevas informaciones que sirvan para ampliar o especificar el enunciado, buscar ejemplos y definiciones. Esto que Alvarado y Cortés aportan en relación a la escritura puede transpolarse al plano de la enseñanza; así, el docente debe realizar una representación retórica del alumnado y elaborar un diagnóstico, que posibilitará identificar las restricciones situacionales y discursivas, y va a permitir que se implementen las estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas. En esas estrategias se deben considerar todos los recursos y medios disponibles y, para lograrlo, se debe evitar basarse exclusivamente en el “conocimiento escolarizado”<sup>20</sup>; es inconcebible leer solamente para enseñar. Por ejemplo, en lo personal, un politólogo debe leer actualidad y observar agudamente los sucesos políticos, sociales y económicos que, articulados, abren diferentes contextos históricos que generan nuevos marcos teóricos y categorías de análisis. Pero no sólo son útiles los artículos periodísticos y los textos académicos, también las novelas, las biografías, la música, el cine y el teatro aportan insumos para ser aprovechados como recursos didácticos. En este sentido, la producción de documentos de cátedra y escritos elaborados en el marco de determinados recursos didácticos sirven para reemplazar bibliografía compleja y generar situaciones didácticas. Al escribir estos documentos, el docente debe tener en cuenta los destinatarios (grupo de estudiantes) y las restricciones situacionales y discursivas, a los fines de presentar enunciados entendibles que faciliten la lectura. En estos documentos se puede incorporar conocimiento adquirido sobre el tema que deviene de otras experiencias y/o consumos culturales, que sirven para ampliar o especificar lo enunciado. Los gustos culturales son de mucha utilidad al momento de enseñar, ya que aportan para la propia práctica de enseñanza.

El docente debe leer y escribir, y además debe enseñar a los alumnos a hacerlo. En el caso de H.PyC.R.N., no se puede enseñar solamente contenidos, porque si los estudiantes no poseen el capital cultural adecuado, en lo inherente a lectura y escritura, giramos en vacío.

---

<sup>20</sup> Esta noción fue propuesta por las docentes del Seminario Estrategias y Dispositivos de Acompañamiento de las trayectorias universitarias: tutorías y sistemas de apoyo, quienes, durante la cursada, la introdujeron para su discusión.

Nunca habrá comprensión de los conceptos y temas tratados. Entonces debe hacerse una doble tarea que consiste en enseñar contenidos y prácticas letradas en forma simultánea, a partir de diferentes actividades que desarrollamos tanto en el contexto del aula (presencial o virtual) o por fuera. No obstante, se enseña lectura y escritura pero no lo medular de ellas, y aunque se quisiera no se podría. Hay cuestiones objetivas, ligadas con el tiempo disponible y la cantidad de contenidos, que lo tornan imposible. Además, son estudiantes de tercer año que ya cuentan con capacidades básicas de lectura y escritura.

En lo relacionado a la escritura, los distintos recursos didácticos implementados en H.PyC.R.N., en 2020, requirieron que los estudiantes redacten informes, respondan cuestionarios y realicen otras tareas, lo que permitió que trabajen diversos géneros discursivos (primarios). Se orientó en cuestiones vinculadas a la estructura de los mismos, temporalidad y significación de las frases, sugiriendo que lleven adelante tareas como releer mientras redactan, para corregir, y que intercambien los trabajos para leerse mutuamente. Esto se hizo tanto en las clases virtuales sincrónicas como en otros espacios del aula virtual, pero, sin dudas, es mucho más fructífero hacerlo en el espacio áulico que se configura en la presencialidad.

Respecto de la lectura, se considera que debe haber segmentos en las clases que conlleven este desafío cognitivo. En la modalidad presencial, se habilitan instancias de lectura tanto en las clases teóricas como en las clases de trabajos prácticos. En las primeras, posteriormente a la exposición de los conceptos (y el intercambio con los alumnos) se abre un momento de trabajo grupal con el objeto de profundizar el entendimiento del tema planteado, articular teoría y práctica e interpelar a los estudiantes; para esto se emplean diversos recursos didácticos (según el tema), entre ellos artículos periodísticos, notas de diarios, etc. En las clases de trabajos prácticos, los estudiantes leen el material bibliográfico (u otro material) y realizan las guías de trabajo, lo cual implica que lean y escriban. Al igual que en lo relacionado con la escritura, es central que los alumnos lean en clase, porque además de hacerlo grupalmente y poder intercambiar ideas con sus compañeros, lo hacen con el docente, quien puede efectuar un seguimiento de la evolución en la comprensión del tema. Y además, es fundamental que puedan presentar las ideas emergentes y conocimientos producidos a partir de las prácticas letradas, ya que la participación asidua en situaciones de intercambio y debate es un gran estímulo para la formación de lectores y escritores. En la cursada virtual



de H.PyC.R.N., en 2020, se perdió buena parte de este trabajo, ya que el momento de lectura que se daba en las clases sincrónicas era cuando los estudiantes optaban por leer las resoluciones de las actividades y tareas. Se perdió el trabajo grupal cara a cara y se perdió el momento de la clase que permitía la lectura conjunta, debido a que era impracticable que los estudiantes lean mediados por meet o zoom. No se afirma con total seguridad que no existan o no se puedan implementar alternativas, sino que en el caso propio no se encontraron. Esto evidencia que se poseía manejo de recursos informáticos y tecnológicos pero existían dificultades en lo pedagógico, derivadas de la inexperiencia en el dictado de una cátedra bajo modalidad virtual. Después de un año, se mejoraron y perfeccionaron algunos aspectos, pero la formación y capacitación en educación virtual debe ser continua.

A su vez, es necesario que la enseñanza de las prácticas letradas se direccionen en el sentido de propiciar el aprendizaje, construcción y apropiación de los contenidos disciplinares pero también de habilitar espacios que posibiliten a los estudiantes construir subjetividades, identidades discursivas y diversos modos de inscribirse y modificar una comunidad académica (Urús, 2019).

#### **f. Configuraciones de la práctica docente**

El Proyecto de Cátedra, los métodos y recursos didácticos devienen de configuraciones particulares de la práctica docente. De Vincenzi (2009) identifica tres tipos, mencionados en el enfoque conceptual.

Del análisis resulta que en la cursada 2020 de H.PyC.R.N. prevaleció la configuración que concibe a la práctica docente como actividad técnica. Esto surge de los siguientes aspectos:

- Por cuestiones institucionales se armó una planificación y un programa que debieron respetar parámetros establecidos en función de criterios de racionalidad técnica. A pesar de que se adoptó el formato de Proyecto de Cátedra, no deja de ser una actividad técnica.
- Todos los temas fueron abordados bajo preceptos del enfoque técnico, con clases estructuradas (videos o virtuales sincrónicas), bibliografía adecuada, lectura y explicación expositiva.
- En cuanto a las actividades, mayoritariamente se emplearon recursos ligados a la racionalidad técnica (cuestionarios, análisis de caso, rutas conceptuales, etc.). La modalidad virtual de la cursada, la inexperiencia del docente y la imposibilidad de que los estudiantes

pudieran realizar trabajo de campo (producto de las restricciones) hicieron que no se lleven adelante actividades enmarcadas en las configuraciones mediacional y ecológica.

No obstante, el carácter abierto y participativo de las clases sincrónicas propició que en diversos segmentos se dieran situaciones ligadas a las otras dos configuraciones. Por caso, algunos de los estudiantes vivenciaron los procesos políticos, sociales, económicos e históricos que abordamos, ya sea porque los afectó o bien porque trabajan en el Estado rionegrino, lo que hace que estén involucrados con el medio, se vinculen con actores que forman parte de él, obtengan información y la analicen y comparen con los contenidos que incorporan en una cátedra. Y también que existan intercambios socioculturales, dado que cualquier cátedra, no sólo H.PyC.R.N., brinda principalmente conocimientos y capacidades para el desarrollo profesional pero también conocimientos de cultura general. Esto queda evidenciado en la devolución efectuada por una alumna al finalizar la cursada, quien manifiesta que la materia aportó en su formación laboral pero también como militante política (Anexo VI).

De todas formas, más allá de lo mencionado en el párrafo anterior, la formación docente debe poner en cuestión los esquemas y matrices construidos y procurar la generación de esquemas de acción alternativos (Edelstein, 2002). En nuestras universidades e institutos no se forman sólo profesionales, sino personas que tendrán responsabilidades y que cumplen, o cumplirán, una función social que debe corresponderse con principios éticos y valores humanos.

## **Conclusión**

Perrenoud sostiene que pese a no ser excelente, la formación académica de los enseñantes deja menos que desear que la formación didáctica y pedagógica, dado que una parte de los profesores que se desempeñan en educación superior lo hace sin ninguna formación didáctica (Perrenoud, 2004).

En esta línea, se puede afirmar que no es suficiente dominar los contenidos, sino que la profesionalidad docente se vincula con los estudiantes, más precisamente con cómo debe actuar el docente para que los estudiantes aprendan lo que se pretende enseñarles (Zabalza, 2002).

En el caso propio, por esta razón se cursó la E.D.U. y, también por lo mismo, se decidió que el Trabajo Final de Integración tuviera como objetivo central analizar su impacto en la propia práctica de enseñanza, tomando como caso de análisis la cohorte 2020 de la materia H.PyC.R.N., dictada en el Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (C.E.N.T. 40), en el marco de la Tecnicatura en Gestión Pública.

En 2020, en el dictado de H.PyC.R.N. se dan dos situaciones novedosas: una, exclusivamente ligada al docente, que implicó un cambio en la planificación, los métodos y los recursos didácticos empleados, como resultado de los conocimientos incorporados en la E.D.U.; la otra tiene que ver con el contexto abierto por la pandemia, que derivó en el dictado virtual de la materia.

Para cumplir con el objetivo general se plantearon tres objetivos específicos y, en base a ellos, se avanzó en la investigación y el análisis.

El primer objetivo específico analiza la incidencia de los conocimientos incorporados en la E.D.U. en la formulación del Proyecto de Cátedra. En el desarrollo se hace visible que las herramientas y saberes adquiridos en el Seminario “*Didáctica orientada a la Enseñanza Universitaria*” fueron de gran importancia en el replanteamiento del sentido de este documento, ya que hubo un quiebre respecto de formulaciones anteriores. En 2019, antes de incorporar los conocimientos, se formuló un programa concebido como una presentación de la materia ante los estudiantes y la institución; desde la concepción del Proyecto de Cátedra, este documento materializa una planificación que va a orientar no sólo a los alumnos sino también a los docentes. Y planificar abre la puerta a una serie de cuestiones, entre ellas:

- pensar en términos de propósitos condujo a analizar la propia práctica de enseñanza, a reflexionar y hacerse preguntas respecto de lo que se quiere enseñar.

- permitió analizar los contenidos y plantear: ¿Qué doy? y ¿Por qué doy eso? O sea, condujo al análisis de la correspondencia entre contenidos y finalidades formativas. Y esto aparejó reflexionar sobre el aporte que esta unidad curricular hace a la formación de los técnicos superiores en gestión pública, y sobre el diseño curricular de la carrera en general. Por ejemplo, mirar con ojo crítico los contenidos, las finalidades formativas y el diseño curricular, llevó a plantear que la ubicación de esta materia en el trayecto formativo, tendría que ser en primer año, dictándose inmediatamente después de *Estado y Sociedad* y previamente a *Derecho Público I, Gestión Pública y Políticas Públicas*, dado que estudiar y analizar las acciones y prestaciones que realiza el Estado conlleva conocer la estructura social, económica y política y las diferencias entre las regiones rioplatenses. A su vez, se identificó que existe una correspondencia parcial entre los contenidos mínimos y las finalidades formativas, algo que se subsana incorporando contenidos propios.

El Proyecto de Cátedra definitivo de H.PyC.R.N., correspondiente al año 2020, se diferenció en dos aspectos del modelo trabajado en “*Didáctica Orientada a la Enseñanza*”. Por las vicisitudes y los cambios que ameritó la excepcional coyuntura, no se pudo establecer un cronograma preciso, debiendo elaborar uno genérico; por otra parte, se debió adaptar el Proyecto de Cátedra a la modalidad virtual.

En suma, concebido como Proyecto de Cátedra, el programa deja de ser una formalidad y pasa a ser una planificación que conlleva un ejercicio de revisión y reflexión sobre lo que se enseña y sobre la propia práctica de enseñanza. Asimismo, además de haber orientado a los estudiantes en los aspectos principales de la materia, fue un aliado en el contexto virtual, ya que sirvió para descomprimir la tarea docente haciendo que los alumnos accedan a información que muchas veces se evacua en el aula. La virtualidad implica mayor trabajo, las consultas por mail o chat son uno de ellos, y muchas veces se hacen solicitando información que está explicitada en el Proyecto de Cátedra. Ante esto, la estrategia fue llevar adelante un trabajo permanente de concientización acerca de la importancia de este documento, lo que arrojó resultados positivos a la luz de las entrevistas y la encuesta.

Con relación a los métodos y recursos didácticos, adquiridos en la E.D.U., que se incorporaron, la implementación se dio en función de la especificidad del tema abordado,

teniendo en cuenta la naturaleza epistemológica de los contenidos, las características del grupo de alumnos (capital cultural) y la propia intencionalidad. Los métodos fueron diversos, encontrando clases teóricas “cerradas”, en video, y el análisis y construcción conjunta en la clase sincrónica. Otro de los métodos fue la elaboración propia, tanto de recursos didácticos (caso) y bibliografía, empleando una estrategia adquirida en el seminario “*Didáctica orientada a la enseñanza Universitaria*”, a partir del abordaje de la importancia de las prácticas letradas. Las mismas son muy útiles para habilitar propuestas didácticas que permiten transmitir y construir conocimientos y hacen visible lo importante de no basarse exclusivamente en el “conocimiento escolarizado”, lo que demanda a los docentes una formación permanente y multidisciplinaria, debiendo conocer los procesos políticos, económicos, sociales y culturales en desarrollo. También permiten visibilizar que los gustos y consumos culturales de los docentes pueden operar como aliados a la hora de generar situaciones didácticas, saliendo de la monotonía.

En cuanto a los recursos didácticos, a los que se venían implementando (cuestionarios, análisis de notas y artículos periodísticos y videos) se agregaron los incorporados en la E.D.U., adoptando la ruta conceptual y el análisis de caso. Durante el cursado de la carrera, el análisis de los métodos y recursos didácticos se hizo enfocado sobre la modalidad presencial, por lo que la pandemia cambió las condiciones, debiendo emplear los métodos y recursos didácticos bajo modalidad virtual.

Del análisis del desarrollo de los métodos y recursos didácticos bajo modalidad virtual, planteado en el segundo objetivo, surgen algunos aspectos a destacar. El primero tiene que ver con la importancia de que el Plan de Estudio de la E.D.U. haya previsto el dictado del Seminario “*Uso de las Tecnologías Informacionales*”, cursado pocos meses antes de la pandemia, que aportó una batería de herramientas multimediales e informacionales y propició la introducción en el manejo de la plataforma moodle. Estos conocimientos fueron decisivos para el desarrollo de diversas estrategias y métodos, tales como la grabación de videos relativamente cortos para realizar presentaciones, clases teóricas y explicaciones complementarias de algún tema particular; el dictado de clases virtuales sincrónicas a través de distintos medios (zoom en un primer momento y posteriormente meet) y utilización de herramientas comprendidas en la plataforma moodle (foro, cuestionarios, etc.). Asimismo, permitió comprender la utilidad de herramientas desestimadas hasta ese momento, como el

caso del google drive, muy valioso para efectuar el seguimiento de la elaboración del informe, o el canal de you tube, indispensable para socializar los videos de clases.

También sucedió que ante el “descubrimiento” de alguna herramienta o dispositivo informacional o multimedial aparecía la tentación de aplicarlo, corriendo el riesgo de generar una situación didáctica centrada en los instrumentos y no en los aspectos verdaderamente relevantes, es decir, las características epistemológicas de los contenidos y los alumnos. Si esto ocurría, se hubiese desvirtuado el propósito y los destinatarios de la práctica de enseñanza, ya que los métodos y recursos didácticos deben implementarse para que los estudiantes aprendan y no para que el docente ponga en práctica sus conocimientos en recursos informacionales y multimediales. Se superó esa tendencia, lo que demandó reflexionar sobre cada método y recurso didáctico, tratando de posicionarse en la perspectiva de los alumnos.

El análisis de la experiencia arrojó que no es posible transpolar métodos de forma lineal desde la presencialidad a la virtualidad. Las entrevistas permitieron comparar lo sucedido con el desarrollo de la Unidad 1. Mientras en 2019, los textos y el cuestionario no aparejaron dificultades, en 2020, planteados de la misma manera, generaron inconvenientes.

En cuanto a los recursos didácticos, la adaptación es posible. La implementación debe hacerse con modificaciones, teniendo en cuenta aspectos propios de la virtualidad. La experiencia demostró que no sólo son adaptables sino también efectivos, comprobándose en los resultados arrojados por las entrevistas y la encuesta. La ruta conceptual fue una herramienta útil para el estudio de un texto complejo de la primera unidad y, dada la buena recepción, se volvió a implementar en la Unidad 2 con un texto de la misma autora. Su implementación se dio de manera distinta a lo que se vio durante la cursada de la E.D.U.; fue una construcción conjunta, con el docente como principal orientador, en el momento de clase sincrónica, y elaborada en un documento de word compartido en la pantalla. Por su parte, el análisis de caso fue encarado de forma similar que en la presencialidad, demostrando ser un recurso que sirve como variante al cuestionario o la guía de preguntas. De las entrevistas resulta que, en 2019, el uso excesivo del cuestionario no se tornó tedioso debido a la metodología de abordaje, caracterizada por ser abierta, participativa y llevada adelante durante la clase presencial. Pero en la virtualidad las condiciones cambian y dado el tiempo

acotado de las clases sincrónicas y los medios disponibles, es necesario generar propuestas didácticas alternativas que conlleven recursos didácticos variados.

Ligado al desarrollo de los métodos y recursos didácticos bajo modalidad virtual aparecen aspectos relacionados con el capital cultural de los estudiantes y con las condiciones materiales.

Lo atinente al capital cultural se vincula con el conocimiento y manejo de los recursos informacionales y multimediales, algo que se evidenció en la encuesta, ya que el 55% de los estudiantes encuestados manifestó que había trabajado contenidos virtuales en diferentes materias y, consultados por su desenvolvimiento en la educación virtual, las opciones escogidas fueron “bueno” (28%), “regular” (36%) y “difícil” (36%). Ninguno optó por la opción “muy bueno”.

Y con relación a los medios materiales, varios estudiantes plantearon que no contaban con impresora e incluso, algunos, ni siquiera con PC o notebook. Esto significó un obstáculo para el desarrollo de la lectura.

La situación demandó revisar la bibliografía y reemplazar textos. Para la última unidad, la falta de bibliografía llevó a la redacción de un artículo propio, algo que fue posible por la actualidad de los temas y las investigaciones previas que se habían efectuado, haciendo visible la importancia de las prácticas letradas para la enseñanza. La escritura del artículo permitió atender dos cuestiones: la falta de recursos de los estudiantes para imprimir, dado que no fue extenso, y adaptar el texto al capital cultural del grupo, teniendo en cuenta los conceptos y aspectos abordados.

Como tercer objetivo específico de este Trabajo Final se planteó evaluar conjuntamente con los estudiantes la efectividad de los métodos y recursos didácticos empleados. Los resultados de las entrevistas y la encuesta, y las devoluciones al finalizar la cursada, muestran que fueron efectivos. Se considera que para esto contribuyeron determinadamente la formación y las herramientas incorporadas en la E.D.U., y que las dificultades se dieron al inicio, lo que permitió una aproximación a la coyuntura que abría la virtualidad y la adecuación a ella. No obstante, el análisis de la propia práctica de enseñanza permite observar que los métodos y recursos didácticos se enmarcaron en la configuración técnica (De Vincenzi, 2009), lo que no está mal a la luz de los resultados y sobre todo tratándose de una primera experiencia en la educación virtual. Pero si se desea obtener mayor riqueza en la práctica de enseñanza, sería

bueno que a partir de los conocimientos incorporados en la E.D.U., y ya conocido el terreno de la virtualidad, se comience con el desarrollo alternativo de métodos anclados en las otras configuraciones. Por ejemplo, bajo modalidad virtual se puede planificar y materializar a través de meet algún tipo de encuentro (charla debate, conversatorio, etc.) que conecte a los estudiantes con protagonistas de distintos procesos políticos; y a partir de la misma plantear una actividad que deba resolverse. Esta acción, asociada a una práctica de enseñanza situada en la comprensión de significados o mediacional, hubiese puesto en contacto directo a los estudiantes con protagonistas de los acontecimientos, pudiendo conocer aspectos que están más allá de los textos y de lo esgrimido por el docente.

En un contexto de época donde las modalidades de socialización se ven afectadas, lo que se profundiza con la pandemia, la enseñanza está en el centro de esa alteración (Saiz, 2021). Por lo tanto, es necesario alternar prácticas de enseñanza enmarcadas en las diferentes configuraciones para hacer eficaces los abordajes pedagógicos y didácticos. En este sentido, la E.D.U. es una experiencia de formación muy positiva en la propia trayectoria, pero el perfeccionamiento y la preparación no se agotan en esta etapa; el impacto de la tecnología en la educación, los procesos sociales, económicos y políticos y el contexto abierto por la pandemia nos confrontarán de forma permanente con nuevos desafíos.



## Referencias bibliográficas

### Bibliografía temática

Albarello, Francisco. (2016). El ecosistema digital de los jóvenes universitarios: una mirada desde la Ecología de los medios. En Durand, Julio; Corengia, Ángela; Daura, Florencia (Directores) y Urrutia, María Susana (Coordinadora), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua*, TeseoPress. ISBN 9789508939050 URL: <https://www.teseopress.com/formaciondocente/chapter/183/>

Alvarado, Maite y Cortés, Marina. (2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En *Revista Ciencias Sociales*, núm. 43.

Álvarez Sánchez, Andrea y Usabarrena, Sandra. (2013). La inclusión de Nivel Superior en la Ley Orgánica de Educación N° 4819/12. Ponencia presentada en las I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. Instituto de Formación Docente Continua, Luis Beltrán, Río Negro, Argentina.

Bourdieu, Pierre. (2000). “El campo científico”. En: Bourdieu, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: INRA- Nueva Visión.

Braslavsky, Cecilia. (1991). El colegio secundario: ¿Para qué y para quién? En *Ciencia Hoy*, vol. 3, núm. 14.

Burbules, Nicholas. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. En *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, 1-7.

De Vincenzi, Ariana. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. En *Revista Educación y Educadores*, núm. 12, 87-101.

De Vincenzi, Ariana. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. En *Aula*, núm. 18, 111-122.

Edelstein, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En de Camilloni, Alicia W. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. En *Perspectiva*, vol. 20, núm. 2, 467-482.

- Ezcurra, Ana María. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Furlán, Alfredo. (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Gluz, Nora y Grandoli, María Eugenia. (2009). Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Gutiérrez, Alicia. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra.
- Maggio, Mariana. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Phillippe. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Saiz, Carolina. (2021). La atención y el interés en disputa. Entre pizarrones y lenguajes digitales. En Maldonado, M. y Servetto, S. (Ed.), *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO-UNC.
- Steiman, Jorge. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM.
- Urús, Mariana. (2019). Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 8.
- Zabalza, Miguel. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Buenos Aires: Narcea.

### **Bibliografía metodológica**

- Bertoldi, Sandra y Boletta, Viviana. (2006). *Las técnicas de recolección de información: supuestos epistemológicos y procedimientos operativos*. Documento de trabajo. Cátedra: Métodos y Técnicas de Investigación. CURZA-UNCo. Viedma.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sirvent, María Teresa. (2006). *El proceso de investigación*. Documento de trabajo. Cátedra: Investigación y Estadística Educacional I. UBA. Buenos Aires.

Taylor S. y Bogdan R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

Vallés, Miguel. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Ynoub, Roxana. (2007). *La ciencia como práctica social: Bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno*. Material de cátedra. UBA/UNMdP/UNNE. Buenos Aires.

### **Normativa referenciada**

Decreto Nacional 297/2020.

Ley L 1.844 de la Provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N°4.819.

Ley N° 2.655 de la Provincia de Río Negro.

Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1/2020 de la Provincia de Río Negro.

Decreto N° 293/2020 de la Provincia de Río Negro.

Resolución N° 4.155 del Consejo Provincial de Educación.

Resolución N° 1 del Consejo Directivo del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (C.E.N.T. N° 40).

Resolución N° 2 del Consejo Directivo del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (C.E.N.T. N° 40).

Disposición N° 1/2019 de la Coordinación Institucional del Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 (C.E.N.T. N° 40).

Programa de la Cátedra Historia Política y Constitucional de Río Negro, correspondiente al año 2019.

# **ANEXOS**

## **Anexo I: Proyecto de Cátedra definitivo**

**PROVINCIA DE RÍO NEGRO**  
**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS**  
**CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL Terciario N° 40**  
  
**TECNICATURA SUPERIOR EN GESTIÓN PÚBLICA**

**Unidad curricular:** Historia Política y Constitucional de Río Negro

**Curso:** 3° año

**Cuatrimestre/Año lectivo:** 1° cuatrimestre de 2020

**Cantidad de horas reloj semanales:** 3 horas

**Profesor:** Damián Testore

**Plan aprobado por:** Resolución N° 4.155/16

## **1. Marco referencial**

Historia Política y Constitucional de Río Negro es una unidad curricular que integra el Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública, formando parte de su campo de formación general y dictándose en el primer cuatrimestre del tercer año del mapa curricular. Dada su correlatividad con Estado y Sociedad, Derecho Público I y Gestión Pública, Historia Política y Constitucional de Río Negro retoma contenidos y conceptos abordados en dichas unidades curriculares y los emplea en el análisis de los procesos políticos que se sucedieron en nuestra provincia, desde fines del siglo XIX (cuando era Territorio Nacional) hasta el periodo actual.

En función de las finalidades formativas establecidas en el Diseño Curricular, este espacio curricular tiene por objeto que los alumnos adquieran conocimientos sobre la historia política y constitucional de nuestra provincia, su provincialización y su organización, analizando distintos procesos políticos, económicos, sociales y culturales tales como la distribución de tierras, el desarrollo económico de las distintas regiones, las migraciones y la configuración del sistema político de cada periodo histórico.

Si bien se reconoce una autonomía relativa de lo político respecto de las otras esferas, se considera que para identificar y analizar los diferentes procesos políticos que se desarrollaron en el periodo temporal estudiado, se debe tener en cuenta la interrelación e interacción de los mismos con los procesos económicos, sociales, culturales y globales que se dieron en forma simultánea.

Asimismo, se concibe a la historia como una disciplina que estudia los hechos ocurridos, interpretando sus causas y efectos. En este sentido, la cátedra adhiere a la corriente historiográfica Revisionista, lo cual no obtura que el enfoque de la enseñanza parta desde una perspectiva plural, integrando o confrontando en la presentación y análisis de los diferentes temas a interpretaciones que abrevan en distintas corrientes historiográficas.

La propuesta didáctica se orienta a que los alumnos analicen y reflexionen críticamente acerca de los principales procesos políticos y su incidencia en la configuración de los diferentes contextos históricos, a la vez de que puedan recuperar experiencias pasadas que, aunque reconociendo la no linealidad de la historia y la diferencia de contexto, contribuyen en el análisis de la coyuntura actual y permiten vislumbrar escenarios futuros. En este sentido, tanto las clases teóricas como las clases de trabajos prácticos serán instancias de enseñanza

y aprendizaje de contenidos pero también de producción de conocimiento, dada la permanente interacción e intercambio entre el docente y los alumnos.

El Proyecto de Cátedra se estructura en 4 unidades didácticas.

La primera Unidad abarca el periodo 1878-1957 y en ella se aborda la conformación de la Gobernación de la Patagonia y su posterior división en Territorios Nacionales, el funcionamiento del Estado bajo esta forma de unidad administrativa, el desarrollo de las diferentes regiones, el carácter restringido de la ciudadanía política, hasta llegar al análisis del proceso de provincialización, el contexto nacional en que se dio, la Convención Constituyente Provincial, los diferentes actores que interactuaron en la misma, los intereses de los cuales eran portadores y los conflictos que se dieron en su interior.

La Unidad 2 va desde el inicio de la Provincia de Río Negro hasta el último golpe cívico-militar (1958-1976). Aquí estudiaremos el primer gobierno provincial, lo que significó el denominado “Plan Castello” y la creación de los primeros organismos provinciales. En el plano político veremos como el proceso nacional se canalizó en Río Negro a través de lo que se conceptualiza como “democracia imperfecta”, dada la proscripción del peronismo; también resaltaremos en esta etapa el influjo que ejerció el Desarrollismo, como corriente política e ideológica que impulsaba el crecimiento económico y que en nuestra provincia se materializó en diferentes obras de infraestructura. En lo atinente a la movilización popular analizaremos el “Cipolletazo” y el “Rocazo”, como expresión de la disputa de intereses entre diversas localidades, para, por último, ver la llegada del peronismo al gobierno provincial.

La Unidad 3 abarca el periodo temporal 1976-1989; en la misma estudiaremos a Río Negro en tiempos de la última dictadura cívico-militar y el impacto de las políticas públicas que se llevaron adelante en esta etapa, hasta llegar a la vuelta de la democracia. Sobre el periodo de transición democrática profundizaremos en el sistema de partidos que se conformó y en la segunda Convención Constituyente, caracterizando los aspectos fundamentales de la reforma de la carta magna provincial.

En la cuarta y última unidad (1990-2015) comenzaremos abordando el impacto del modelo de desarrollo neoliberal adoptado a nivel nacional. Asimismo caracterizaremos la estructura económica y social de cada una de las regiones de nuestra provincia y, en lo político, veremos el proceso de predominio de la Unión Cívica Radical como partido gobernante hasta llegar a la reconfiguración del sistema de partidos que se da en el periodo 2011-2015.

El contexto abierto producto de la pandemia COVID-19, caracterizado por la falta de certezas y la imposibilidad de planificar a mediano y largo plazo, representa un enorme desafío para el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ciclo lectivo. Dado lo extraordinario de la situación, que conduce a que una unidad curricular que debe dictarse presencialmente deba ser dictada, parcialmente o en su totalidad, de forma virtual, las estrategias pedagógicas y didácticas estarán sujetas a permanente revisión, a los fines de ser adecuadas a las condiciones de la coyuntura y en pos de garantizar la enseñanza de los contenidos establecidos en el Diseño Curricular de la carrera y el Proyecto de Cátedra.

## **2. Propósitos**

\_ Presentar los procesos políticos y constitucionales que se dieron en el periodo abarcado por el Proyecto de Cátedra y la relación de los mismos con los procesos económicos, sociales, culturales y globales que transcurrieron simultáneamente.

\_ Propiciar que las clases teóricas y las clases de trabajos prácticos se conviertan en un espacio donde los alumnos puedan visibilizar y analizar el impacto de los procesos históricos en la configuración actual de la estructura política, económica y social de la Provincia de Río Negro.

\_ Presentar una propuesta de trabajo que permita a los alumnos conocer, comprender, analizar, interpretar y comparar críticamente los procesos políticos y constitucionales históricos e identificar, a partir de ellos, variables de análisis posibles de ser aplicadas en el ejercicio profesional de los Técnico/as Superiores en Gestión Pública, en relación al contexto actual de la sociedad rionegrina.

\_ Ofrecer, en las clases teóricas y clases de trabajos prácticos, un espacio de intercambio plural, donde los alumnos puedan exponer y manifestar las diferentes posiciones, concepciones e ideas que surjan de la apropiación e interpretación crítica de los contenidos.



\_ Estimular en los alumnos la reflexión personal, la expresión oral, la escritura y redacción, la discusión y el pensamiento propio a partir de los textos abordados, las guías de trabajo y los espacios de intercambio en las clases teóricas y las clases de trabajos prácticos.

### **3. Ejes de contenidos. Descriptores.**

Provincialización del Territorio de Río Negro. Ley de provincialización. Primera convención constituyente. Los inicios de la Provincia. Capitalidad de Viedma. Creación de los primeros organismos provinciales. Los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto. Los símbolos provinciales: El Himno, el Escudo y la Bandera. Segunda convención constituyente. Contenido de la Constitución. La división de poderes. División administrativa. Los municipios.

### **4. Contenidos analíticos**

#### **Unidad 1: La provincialización del Territorio de Río Negro**

La etapa previa a la provincialización: Poblamiento del Territorio Nacional de Río Negro. El desarrollo de las diferentes regiones. Estructura económica y social. Ciudadanía restringida. Ley Nacional N° 14.408 de provincialización. Primera Convención Constituyente: conflictos de intereses nacionales y regionales. La disputa por la capitalidad. Sistema político provincial.

#### **Unidad 2: Los inicios de la Provincia de Río Negro (1958-1976)**

Primer gobierno provincial: El “Plan Castello”. Creación de los primeros organismos provinciales. Democracia imperfecta: la proscripción del Peronismo, los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto. La influencia del Desarrollismo en la provincia. El Cipolletazo y el Rocazo. El Peronismo en Río Negro: de la proscripción al gobierno. Ley Provincial N° 852: Viedma capital definitiva de la Provincia de Río Negro.

### **Unidad 3: Río Negro en tiempos de la dictadura cívico-militar y la vuelta de la democracia (1976-1989)**

El impacto de la dictadura en Río Negro. El retorno de la democracia. Sistema de partidos: Partidos Políticos. El proyecto de traslado de la capital federal a Viedma. Segunda Convención Constituyente. Contenido de la Constitución.

### **Unidad 4: Río Negro en el periodo 1990-2015: de la etapa neoliberal a la reconfiguración del sistema de partidos**

Predominio de la Unión Cívica Radical. Impacto de las políticas neoliberales en Río Negro. Los desequilibrios regionales: estructura económica y social. La reconfiguración del sistema de partidos. Los símbolos provinciales: Himno, Escudo y Bandera. División de poderes y división administrativa. Los municipios.

## **5. Marco Metodológico**

Las unidades didácticas serán abordadas a partir de clases teóricas y clases de trabajos prácticos, que se llevarán a cabo de forma presencial o virtual, de acuerdo a las directivas institucionales que se establezcan en función de la situación generada por la COVID-19.

Las clases teóricas iniciarán con una dinámica grupal corta donde se recuperará el contenido trabajado en la clase anterior con el fin de articular la presentación secuenciada del contenido y realizar una primera incursión global en el contenido de la clase del día, o bien se efectuará un rastreo de saberes, indagando que aspectos de las nuevas temáticas a abordar son conocidos por los alumnos. Posteriormente, se presentarán las temáticas nuevas mediante una exposición oral que realizará el docente, apoyándose la misma en la construcción de esquemas conceptuales, esbozados en el pizarrón o el power point, que permitan visibilizar los conceptos, categorías y aspectos relevantes. Cuando se trate de una clase teórica presencial o virtual, de carácter sincrónico, este momento de introducción y presentación de la temática no será cerrado, planteado como una clase magistral, sino que se llevará adelante empleando una modalidad participativa que buscará interpelar a los alumnos, estimulando el interés y la reflexión sobre los contenidos.

Una vez que el tema esté presentado se abrirá un momento de trabajo donde los alumnos, en grupos reducidos y empleando como insumo el material bibliográfico o artículos científicos,

periodísticos o contenidos audiovisuales facilitados por el docente, analizarán, compararán y relacionarán diferentes hechos, acontecimientos y procesos históricos haciendo uso del marco brindado en el momento de la presentación y de las lecturas bibliográficas que deberán haber realizado previamente. La clase finalizará con la puesta en común del trabajo grupal y, si fuera necesario, una nueva intervención del docente para aclarar dudas y errores conceptuales que se hayan evidenciado en el trabajo previo.

Las clases teóricas asincrónicas, grabadas en video, serán complementadas por encuentros de consulta virtual (sincrónicos), que tendrán como fin la puesta en común de trabajos grupales asignados previamente, la discusión y el intercambio sobre los contenidos abordados y la evacuación de dudas.

En las clases de trabajos prácticos (presenciales o virtuales) se brindarán guías de trabajo, las cuales estarán compuestas por recursos didácticos tales como cuestionarios, análisis de casos y rutas conceptuales, empleados según la especificidad y particularidad de los temas abordados. Las guías de trabajo serán resueltas por los alumnos haciendo uso del marco brindado en las clases teóricas. Cada guía de trabajo podrá ser realizada grupal o individualmente y deberá ser entregada en la fecha establecida por el docente o presentada en el espacio virtual creado para tal fin.

## 6. Cronograma tentativo

Clases	Unidades	Unidad N° 1	Unidad N° 2	Unidad N° 3	Unidad N° 4
<b>Marzo</b>		x			
<b>Abril</b>		x xx			
<b>Mayo</b>			x xx		
<b>Junio</b>			x xx xxx		

		XXXX		
<b>Julio</b>			X XX	
<b>Agosto</b>				X XX XXX XXXX

x: clases teóricas y prácticas

xx: entrega de trabajos prácticos

xxx: evaluación

xxxx: recuperatorio

## 7. Evaluación

Se considera que la evaluación debe darse sobre dos aspectos: la enseñanza y el aprendizaje.

### a) Evaluación de la enseñanza

La cátedra concibe al conocimiento como una construcción colectiva, de la cual participan el docente y los alumnos, quienes pueden realizar aportes significativos desde su rol. En este sentido, se propiciará que los estudiantes durante y al final de la cursada evalúen la enseñanza impartida por el docente, con el objeto de detectar cuestiones que puedan dificultar u obstaculizar el aprendizaje y redireccionarlas. En este sentido, se indagará acerca de si las clases teóricas posibilitan la comprensión de los conceptos, si las clases de trabajos prácticos y las guías de trabajo abordadas en ellas contribuyen a la identificación, relación y análisis de las categorías y procesos históricos, y aspectos inherentes a la bibliografía de lectura obligatoria. Dos veces a lo largo de la cursada se dedicará una hora a dialogar con el grupo respecto a dichas cuestiones y a la propia percepción que tienen respecto de sus procesos de aprendizaje; el docente tomará registro de los aspectos relevantes que surjan del diálogo.

## b) Evaluación de los aprendizajes

La primera clase se dedicará a diagnosticar, a través de un trabajo de dinámica grupal, acerca de los saberes vinculados con conceptos y procesos de la historia política rionegrina, aprendidos en cátedras correlativas.

En cuanto a la acreditación, se tomarán dos pruebas parciales donde los alumnos analizarán, compararán y explicarán distintos conceptos y procesos de la historia política y constitucional rionegrina.

El primer examen será domiciliario, escrito y de carácter individual. Deberán responder un cuestionario basado en los contenidos de las unidades 1 y 2, en el tiempo establecido, y se entregará en la fecha que determine el docente.

El segundo examen consistirá en la elaboración de un informe donde se aborde algún proceso, hecho o acontecimiento político y/o constitucional que se haya dado en la Provincia de Río Negro, en el periodo comprendido por las unidades 3 y 4.

Aprobarán estos exámenes quienes obtengan nota igual o superior a 6; la obtención de la nota se definirá por la puntuación que se le asigne a cada criterio de acreditación en cada una de las preguntas planteadas y que acompañará la propuesta del parcial. Aquellos alumnos que aprueben cada uno de los exámenes parciales con nota igual o superior a 8 acreditarán la unidad curricular directamente, por promoción, sin examen final. Habrá un examen recuperatorio para cada parcial; el examen recuperatorio del primer parcial se instrumentará a los quince días posteriores de tomada la prueba, mientras que el segundo parcial tendrá su instancia recuperatoria una semana después de haberse realizado. Los alumnos que aprueben la cursada sin promoción, acreditarán la unidad curricular mediante examen final, que será tomado en la mesa de examen, ordinaria o extraordinaria, que decida rendir. El examen final será oral e individual, y en el mismo los alumnos deberán exponer una temática, siendo condición que explique, articule y analice y/o compare conceptos y procesos vinculados a la misma, para luego responder una serie de preguntas ligadas a otros temas y contenidos abordados en el espacio curricular.

Serán criterios de acreditación:

- Lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria.
- Explicación y análisis de los conceptos y procesos de historia política y constitucional abordados.

- Relación y comparación de conceptos y procesos históricos.
- Análisis crítico
- Uso de vocabulario específico

## **8. Bibliografía obligatoria y ampliatoria por unidad temática**

### **Unidad N° 1**

#### Bibliografía obligatoria

Iurno, Graciela. (2008). La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. En Iurno, Graciela y Edda Crespo (coord.), *Nuevos espacios, nuevos problemas. Los territorios nacionales*. Neuquén: EDUCO-Cehepyc.

Ruffini, Martha. (2007). La consolidación inconclusa del Estado: los Territorios Nacionales, gobernaciones de provisionalidad permanente y ciudadanía política restringida (1884-1955). *Revista de la SAAP*.

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra (págs. 84-104; 111; 120-121)

### **Unidad N° 2**

#### Bibliografía obligatoria

Ruffini, Martha. (2017). El regreso del peronismo al poder. Memoria y Política en el norte de la Patagonia (1973-1976). En *Revista Pilquén, Vol. 20, N° 4*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

#### Bibliografía ampliatoria

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra. (págs. 122-125)

### **Unidad N°3**

#### Bibliografía obligatoria

Camino Vela, Francisco. (2014). La Provincia de Río Negro entre 1983 y 2003. Predominio Radical bajo diversos modelos. En *Revista PostData, Vol. 19, N° 2*. (págs. 714-726)

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra. (págs. 126-127)

Bibliografía ampliatoria

Constitución de la Provincia de Río Negro, sancionada el 3 de junio de 1988.

#### **Unidad N° 4**

Bibliografía obligatoria

Camino Vela, Francisco. (2014). La Provincia de Río Negro entre 1983 y 2003. Predominio Radical bajo diversos modelos. En *Revista PostData*, Vol. 19, N° 2. (págs. 726-747)

Testore, Damián. (2020). *Continuidad, fin del predominio Radical y reconfiguración del sistema de partidos. Río Negro 2003-2015*. Documento de Trabajo: Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40, Viedma.

Bibliografía ampliatoria

Camino Vela, Francisco y Rafart, Gabriel. (2009). *La Patagonia norte como excepción, sin alternancia y lejos del peronismo. Río Negro y Neuquén, 1983-2007*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

**Anexo II: Proyecto de Cátedra tentativo, previo a la pandemia.**

**PROVINCIA DE RÍO NEGRO  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS  
CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL TERCARIO N° 40  
  
TECNICATURA SUPERIOR EN GESTIÓN PÚBLICA**

**Unidad curricular:** Historia Política y Constitucional de Río Negro

**Curso:** 3° año

**Cuatrimestre/Año lectivo:** 1° cuatrimestre de 2020

**Cantidad de horas reloj semanales:** 3 horas

**Profesor:** Damián Testore

**Plan aprobado por:** Resolución N° 4.155/16



## **1. Marco referencial**

Historia Política y Constitucional de Río Negro es un espacio curricular que integra el Proyecto Curricular de la Tecnicatura Superior en Gestión Pública, formando parte de su campo de formación general y dictándose en el primer cuatrimestre del tercer año del mapa curricular.

Dada su correlatividad con Estado y Sociedad, Derecho Público I y Gestión Pública, Historia Política y Constitucional de Río Negro retoma contenidos y conceptos abordados en dichas unidades curriculares y los emplea en el análisis de los procesos políticos que se sucedieron en nuestra provincia, desde fines del siglo XIX (cuando era Territorio Nacional) hasta el periodo actual.

De acuerdo con las finalidades formativas establecidas en el Plan de Estudio, este espacio curricular tiene por objeto que los alumnos adquieran conocimientos sobre la historia política y constitucional de nuestra provincia, su provincialización y su organización, analizando distintos procesos políticos, económicos, sociales y culturales tales como la distribución de tierras, el desarrollo económico de las distintas regiones, las migraciones y la configuración del sistema político de cada periodo histórico.

Para una mejor contextualización, se partirá del estudio de la etapa previa a la provincialización, la cual se corresponde con el momento en que el territorio de la actual Provincia de Río Negro pasa a ser, primeramente, parte de la Gobernación de la Patagonia (inmediatamente después de la campaña militar por medio de la que el Estado argentino incorporó las tierras del sur) y posteriormente Territorio Nacional.

En 1955, bajo la presidencia del General Perón, se sancionó la Ley N° 14.408 que constituía como provincias a los Territorios Nacionales de Formosa, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Río Negro. No obstante, la organización de estas nuevas unidades políticas y administrativas se pospuso unos años debido al golpe militar que desalojó al peronismo del gobierno; finalmente en 1957 el gobierno de la autodenominada “Revolución Libertadora” convocó a convención constituyente en las provincias creadas. Ese mismo año se sancionó la Constitución rionegrina y, en 1958, se constituyó el primer gobierno provincial presidido por el Dr. Edgardo Castello.

Desde ese momento a la actualidad, Río Negro se encuentra en pleno desarrollo y enfrenta desafíos de orden económico y político, e inherentes a la construcción de la identidad

provincial. La heterogeneidad que signa a las zonas geográficas que la componen hace que sea una provincia diversa en lo económico, social, cultural y político, lo cual también contribuye a la existencia de desequilibrios entre las distintas regiones.

El abordaje de los contenidos se centrará en el análisis de los procesos que atravesaron la historia rionegrina, teniendo en cuenta las especificidades regionales, los actores, sus intereses y conflictos, y la relación entre los niveles provincial y nacional. En este sentido, se entenderá a la Constitución Provincial y a las distintas leyes y normas como el resultado de la puja de intereses, acuerdos y consensos alcanzados.

Asimismo, se estudiará cómo se fue modelando el Estado provincial en el transcurso de las diferentes etapas históricas hasta alcanzar la organización actual.

En base a lo expuesto, el Proyecto de Catedra se estructura en cuatro unidades.

La primera Unidad abarca el periodo 1878-1957 y en ella se aborda la conformación de la Gobernación de la Patagonia, y su posterior división en Territorios Nacionales, el funcionamiento del Estado bajo esta forma de unidad administrativa, el desarrollo de las diferentes regiones, el carácter restringido de la ciudadanía política, hasta llegar al análisis de la provincialización, la Convención Constituyente Provincial, los diferentes actores que interactuaron en la misma, los intereses de los cuales eran portadores y los conflictos que se dieron en su interior.

La Unidad 2 va desde el inicio de la Provincia de Río Negro hasta el último golpe militar (1958-1976). Aquí estudiaremos el primer gobierno provincial, lo que significó el denominado “Plan Castello” y la creación de los primeros organismos provinciales. En el plano político veremos como el proceso nacional se canalizó en Río Negro a través de lo que se conceptualiza como una “democracia imperfecta”, dada la proscripción del peronismo; también resaltaremos en esta etapa el influjo que ejerció el Desarrollismo, como corriente política e ideológica que impulsaba el crecimiento económico y que en nuestra provincia se materializó en diferentes obras de infraestructura. En lo atinente a la movilización popular analizaremos el “Cipolletazo” y el “Rocazo”, como expresión de la disputa de intereses entre diversas regiones, para, por último, ver la llegada del peronismo al gobierno provincial.

La Unidad 3 abarca el periodo temporal 1976-1989; en la misma estudiaremos a Río Negro en tiempos de la última dictadura cívico-militar, el impacto de las políticas públicas que se llevaron adelante en esta etapa, hasta llegar a la vuelta de la democracia. Sobre el periodo de

transición democrática profundizaremos en el sistema de partidos que se conformó y en la segunda Convención Constituyente, caracterizando los aspectos fundamentales de la reforma de la carta magna provincial.

En la cuarta y última unidad (1990-2015) comenzaremos abordando el impacto del modelo de desarrollo neoliberal adoptado a nivel nacional. Asimismo caracterizaremos la estructura económica y social de cada una de las regiones de nuestra provincia y, en lo político, veremos el proceso de predominio de la Unión Cívica Radical como partido gobernante hasta llegar a la reconfiguración del sistema de partidos que se da en el periodo 2011-2015.

## **2. Propósitos**

\_ Presentar los procesos políticos y constitucionales que se dieron en el periodo abarcado por el Proyecto de Cátedra y la relación de los mismos con los procesos económicos, sociales, culturales y globales que transcurrieron simultáneamente.

\_ Propiciar que las clases teóricas y las clases de trabajos prácticos se conviertan en un espacio donde los alumnos puedan visibilizar y analizar el impacto de los procesos históricos en la configuración actual de la estructura política, económica y social de la Provincia de Río Negro.

\_ Presentar una propuesta de trabajo que permita a los alumnos conocer, comprender, analizar, interpretar y comparar críticamente los procesos políticos y constitucionales históricos e identificar, a partir de ellos, variables de análisis posibles de ser aplicadas en el ejercicio profesional de los Técnico/as Superiores en Gestión Pública, en relación al contexto actual de la sociedad rionegrina.

\_ Ofrecer, en las clases teóricas y clases de trabajos prácticos, un espacio de intercambio plural, donde los alumnos puedan exponer y manifestar las diferentes posiciones, concepciones e ideas que surjan de la apropiación e interpretación crítica de los contenidos.

\_ Estimular en los alumnos la reflexión personal, la expresión oral, la escritura y redacción, la discusión y el pensamiento propio a partir de los textos abordados, las guías de trabajo y los espacios de intercambio en las clases teóricas y las clases de trabajos prácticos.

### **3. Ejes de contenidos. Descriptores.**

Provincialización del Territorio de Río Negro. Ley de provincialización. Primera convención constituyente. Los inicios de la Provincia. Capitalidad de Viedma. Creación de los primeros organismos provinciales. Los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto. Los símbolos provinciales: El Himno, el Escudo y la Bandera. Segunda convención constituyente. Contenido de la Constitución. La división de poderes. División administrativa. Los municipios.

### **4. Contenidos analíticos**

#### **Unidad 1: La provincialización del Territorio de Río Negro**

1. La etapa previa a la provincialización: Poblamiento del Territorio Nacional de Río Negro.  
1.2. El desarrollo de las diferentes regiones. Estructura económica y social. 3. Ciudadanía restringida. 4. Ley Nacional N° 14.408 de provincialización. 5. Primera Convención Constituyente: conflictos de intereses nacionales y regionales. La disputa por la capitalidad.  
6. Sistema político provincial.

#### **Unidad 2: Los inicios de la Provincia de Río Negro (1958-1976)**

1. Primer gobierno provincial: El “Plan Castello”. 1.1. Creación de los primeros organismos provinciales. 2. Democracia imperfecta: la proscripción del Peronismo, los gobiernos democráticos y las interrupciones de facto. 3. La influencia del Desarrollismo en la provincia. 4. El Cipolletazo y el Rocazo. 5. El Peronismo en Río Negro: de la proscripción al gobierno.  
5.1. Ley Provincial N° 852: Viedma capital definitiva de la Provincia de Río Negro.

### **Unidad 3: Río Negro en tiempos de la dictadura cívico-militar y la vuelta de la democracia (1976-1989)**

1. El impacto de la dictadura en Río Negro. 2. El retorno de la democracia. 3. Sistema de partidos: Partidos Políticos. 4. El proyecto de traslado de la capital federal a Viedma. 5. Segunda Convención Constituyente. 5.1. Contenido de la Constitución.

### **Unidad 4: Río Negro en el periodo 1990-2015: de la etapa neoliberal a la reconfiguración del sistema de partidos**

1. Predominio de la Unión Cívica Radical. 2. Impacto de las políticas neoliberales en Río Negro. 3. Los desequilibrios regionales: estructura económica y social. 4. La reconfiguración del sistema de partidos. 5. Los símbolos provinciales: Himno, Escudo y Bandera. 6. División de poderes y división administrativa. 7. Los municipios.

## **5. Encuadre Metodológico**

Las unidades didácticas serán abordadas a partir de clases teóricas y clases de trabajos prácticos.

Las clases teóricas iniciarán con una dinámica grupal corta donde se recuperará el contenido trabajado en la clase anterior con el fin de articular la presentación secuenciada del contenido y realizar una primera incursión global en el contenido de la clase del día, o bien se efectuará un rastreo de saberes, indagando que aspectos de las nuevas temáticas a abordar son conocidos por los alumnos. Posteriormente, se presentarán las temáticas nuevas mediante una exposición oral que realizará el docente, apoyándose la misma en la construcción de esquemas conceptuales, esbozados en el pizarrón o el power point, que permitan visibilizar los conceptos, categorías y aspectos relevantes. Este momento de introducción y presentación de la temática no será cerrado, planteado como una clase magistral, sino que se llevará adelante empleando una modalidad participativa que buscará interpelar a los alumnos, estimulando el interés y la reflexión sobre los contenidos.

Una vez que el tema esté presentado se abrirá un momento de trabajo donde los alumnos, en grupos reducidos y empleando como insumo el material bibliográfico o artículos científicos, periodísticos e históricos o contenidos audiovisuales facilitados por el docente, analizarán, compararán y relacionarán diferentes hechos, acontecimientos y procesos históricos haciendo

uso del marco brindado en el momento de la presentación y de las lecturas bibliográficas que deberán haber realizado previamente. La clase finalizará con la puesta en común del trabajo grupal y, si fuera necesario, una nueva intervención del docente para aclarar dudas y errores conceptuales que se hayan evidenciado en el trabajo previo.

En las clases de trabajos prácticos se brindarán guías de trabajo, las cuales estarán compuestas por recursos didácticos tales como cuestionarios, análisis de casos y rutas conceptuales, empleados según la especificidad y particularidad de los temas abordados. Las guías de trabajo serán resueltas por los alumnos haciendo uso del marco brindado en las clases teóricas. Cada guía de trabajo podrá ser realizada grupal o individualmente y deberá ser entregada a la semana siguiente de su tratamiento en clase a efectos de ser supervisada.

## 6. Cronograma

<b>Semana</b>	<b>Contenido</b>	<b>Texto de trabajo en clase</b>
1° Marzo	Presentación Unidad 1: puntos 1, 1.2	Winderbaum
2° Marzo	Unidad 1: puntos 3, 4	Ruffini - Iurno
1° Abril	Unidad 1: puntos 5, 6	Ruffini - Iurno
2° Abril	Unidad 2: puntos 1, 1.1, 2	Winderbaum - Ruffini
3° Abril	Unidad 2: puntos 3, 4	Winderbaum - Ruffini
4° Abril	Unidad 2: puntos 5, 5.1	Ruffini
5° Abril	Evaluación de la enseñanza	
1° Mayo	1° parcial presencial Unidad 3: punto 1	Winderbaum
2° Mayo	Recuperatorio 1° parcial Unidad 3: puntos 1, 2	Winderbaum – Camino Vela
3° Mayo	Unidad 3: puntos 2, 3	Camino Vela
4° Mayo	Unidad 3: puntos 4, 5	Camino Vela
1° Junio	Unidad 4: puntos 1, 2	Camino Vela y Rafart – Camino vela
2° Junio	Unidad 4: punto 2	Camino Vela
3° Junio	Unidad 4: punto 3, 4	Camino Vela

4° Junio	Unidad 4: punto 4, 5, 6, 7	Camino Vela
5° Junio	Evaluación de la enseñanza 1° parcial	Camino Vela
1° Julio	Devolución Cierre de notas	
2° Julio	Recuperatorio 2° parcial	–
3° Julio	Receso invernal	–
4° Julio	Receso invernal	–
5° Julio	Mesa de examen final	–

## 7. Evaluación

Se considera que la evaluación debe darse sobre dos aspectos: la enseñanza y el aprendizaje.

### a) Evaluación de la enseñanza

La cátedra concibe al conocimiento como una construcción colectiva, de la cual participan el docente y los alumnos, quienes pueden realizar aportes significativos desde su rol. En este sentido, se propiciará que los estudiantes durante y al final de la cursada evalúen la enseñanza impartida por el docente, con el objeto de detectar cuestiones que puedan dificultar u obstaculizar el aprendizaje y redireccionarlas. En este sentido, se indagará acerca de si las clases teóricas posibilitan la comprensión de los conceptos, si las clases de trabajos prácticos y las guías de trabajo abordadas en ellas contribuyen a la identificación, relación y análisis de las categorías y procesos históricos, y aspectos inherentes a la bibliografía de lectura obligatoria. Dos veces a lo largo de la cursada se dedicará una hora a dialogar con el grupo respecto a dichas cuestiones y a la propia percepción que tienen respecto de sus procesos de aprendizaje; el docente tomará registro de los aspectos relevantes que surjan del diálogo.

### b) Evaluación de los aprendizajes

La primera clase se dedicará a diagnosticar, a través de un trabajo de dinámica grupal, acerca de los saberes vinculados con conceptos y procesos de la historia política argentina, aprendidos en cátedras correlativas.

En cuanto a la acreditación, se tomarán dos pruebas parciales presenciales, escritas e individuales donde los alumnos deberán responder un cuestionario en el que analizarán, compararán y explicarán distintos conceptos y procesos históricos. Aprobarán estos exámenes quienes obtengan nota igual o superior a 6; la obtención de la nota se definirá por la puntuación que se le asigne a cada criterio de acreditación en cada una de las preguntas planteadas y que acompañará la propuesta del parcial. Aquellos alumnos que aprueben cada uno de los exámenes parciales con nota igual o superior a 8 acreditarán la unidad curricular directamente, por promoción, sin examen final. Habrá un examen recuperatorio para cada parcial; el examen recuperatorio del primer parcial se instrumentará a los quince días posteriores de tomada la prueba, mientras que el segundo parcial tendrá su instancia recuperatoria una semana después de haberse realizado. Los alumnos que aprueben la cursada sin promoción, acreditarán la unidad curricular mediante examen final, que será tomado en la mesa de examen, ordinaria o extraordinaria, que decida rendir. El examen final será oral e individual, y en el mismo los alumnos deberán exponer una temática, siendo condición que explique, articule y analice y/o compare conceptos y procesos vinculados a la misma, para luego responder una serie de preguntas ligadas a otros temas y contenidos abordados en el espacio curricular.

Serán criterios de acreditación:

- Lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria.
- Explicación y análisis de los conceptos y procesos de historia política abordados.
- Relación y comparación de conceptos y procesos históricos.
- Análisis crítico
- Uso de vocabulario específico



## **8. Bibliografía obligatoria por unidad didáctica**

### **Unidad N° 1**

#### Bibliografía obligatoria

Iurno, Graciela. (2008). La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. En Iurno, Graciela y Edda Crespo (coord.), *Nuevos espacios, nuevos problemas. Los territorios nacionales*. Neuquén: EDUCO-Cehepyc.

Ruffini, Martha. (2007). La consolidación inconclusa del Estado: los Territorios Nacionales, gobernaciones de provisionalidad permanente y ciudadanía política restringida (1884-1955). *Revista de la SAAP*.

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra (págs. 84-104; 111; 120-121)

### **Unidad N° 2**

#### Bibliografía obligatoria

Ruffini, Martha. (2017). El regreso del peronismo al poder. Memoria y Política en el norte de la Patagonia (1973-1976). En *Revista Pilquén, Vol. 20, N° 4*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra. (págs. 122-125)

### **Unidad N° 3**

#### Bibliografía obligatoria

Camino Vela, Francisco. (2014). La Provincia de Río Negro entre 1983 y 2003. Predominio Radical bajo diversos modelos. En *Revista PostData, Vol. 19, N° 2*. (págs. 714-726)

Winderbaum, Silvio. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén: Pido la Palabra. (págs. 126-127)

## **Unidad N° 4**

### Bibliografía obligatoria

Camino Vela, Francisco. (2014). La Provincia de Río Negro entre 1983 y 2003. Predominio Radical bajo diversos modelos. En *Revista PostData*, Vol. 19, N° 2. (págs. 726-747)

Camino Vela, Francisco y Rafart, Gabriel. (2009). *La Patagonia norte como excepción, sin alternancia y lejos del peronismo. Río Negro y Neuquén, 1983-2007*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

## Anexo III: Análisis de programas. Primer cuatrimestre 2021.

The screenshot shows a Yahoo! Mail interface. The email is titled "Informe de programas" and is dated "vie, 30 jul. a las 21:58". The sender's name is redacted with a black box. The email content includes:

Buenas Noches  
Estimado Profesores.  
Les queremos compartir los puntos más relevantes del informe que hemos realizado sobre los **programas académicos del primer cuatrimestre**:

Los programas académicos ofrecidos por el CENT N° 40 bajo las diversas modalidades, deben estar comprometidos con un proceso permanente de mejoramiento de su calidad y pertinencia. La autoevaluación y evaluación pedagógica, aseguran la excelencia académica y la vigencia social de los programas. En casi un 63% existe un alto grado de asociatividad de correspondencia entre el programa y el diseño curricular de la carrera.

La relevancia académica de los programas se observa un cumplimiento de un 86%, desde el punto de vista de la formulación y desarrollo de proyectos dirigidos a solucionar una problemática específica o la comprensión de un tema particular con sucesos actuales, a través de trabajos prácticos e integrador, enriquecidos mediante clases sincrónicas y textuales asincrónicas con la participación de los foros, ligado a la evaluación de saberes mediante exámenes parciales.

Por otro lado, en un 37% de los programas existen errores como ser:

1. No se establecen metas u objetivos.
2. No se planifican métodos de estudio.
3. Redacciones sin referencias a citas de autor.
4. Desactualización bibliográfica, y sin indicación conforme a las normas APA 7ª edición.

The right side of the email shows a preview of a video titled "MORENITA" and a landscape image of palm trees on a beach. The taskbar at the bottom shows the time as 09:15 a.m. on 08/08/2021.

The screenshot shows a Yahoo! Mail interface. The email content includes:

5. Errores de sintaxis.
6. Ausencia del logo de la institución.
7. Ausencia de criterio analítico de evaluación y acreditación.

En conclusión, y en pos de mejorar la estructura de la cátedra en cuanto a contenido, métodos de enseñanza y aprendizaje, metas y objetivos, y la forma de medir su efectividad; es necesario que para el segundo cuatrimestre el **programa de la asignatura** sea entregado conforme a la estructura establecida en la Disposición N° 01 /2014 (<http://www.cent40.edu.ar/wp-content/uploads/2021/06/Disposic%C3%B3n-CENT-N%C2%BA-40.pdf>), cuya misma es la pertinente para la presentación de proyecto. Por último, recuerden que el plazo de entrega es hasta el 13/08/21 en las direcciones de correo electrónico: [cpedagogicacent40@gmail.com](mailto:cpedagogicacent40@gmail.com) y [archivoscent40@gmail.com](mailto:archivoscent40@gmail.com)

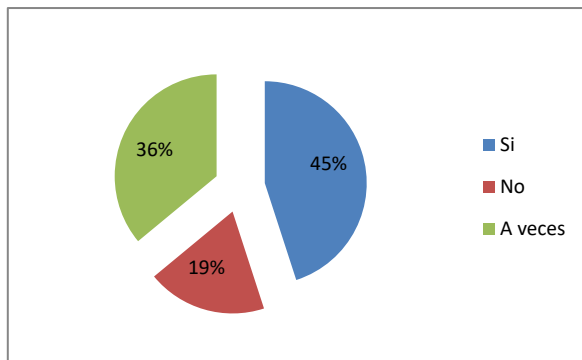
Cordialmente:

The right side of the email shows a preview of a video titled "MORENITA NUEVAS CÁPSULAS" with options for BRASIL, ETIOPÍA, and COLOMBIA, and a "COMPRAR AHORA" button. The taskbar at the bottom shows the time as 09:18 a.m. on 08/08/2021.

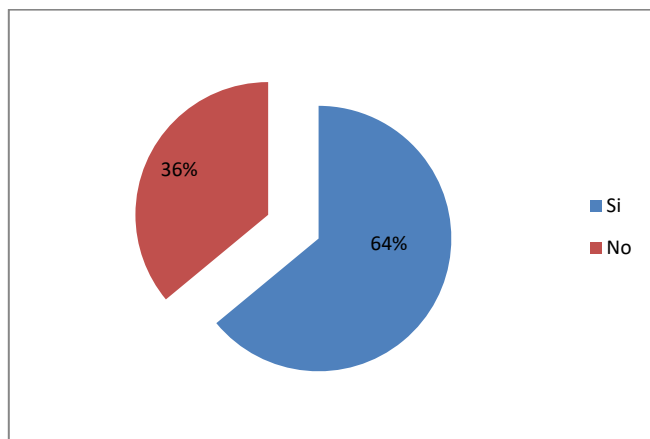
## Anexo IV: Encuesta

Se envió formulario a la totalidad de los estudiantes de la cohorte 2020 de Historia Política y Constitucional de Río Negro, registrándose 11 respuestas.

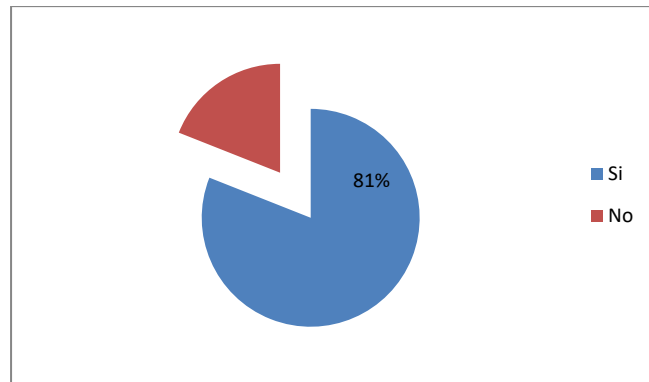
1. Antes de cursar HPyCRN, ¿leías los Proyectos de Cátedra (programas) de las materias y recurrías a ellos ante dudas?



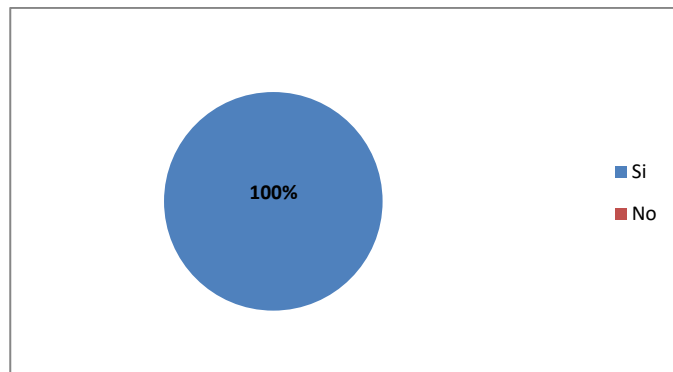
2. ¿Reconocías al Proyecto de Cátedra (programa) como el documento más importante de la cátedra?



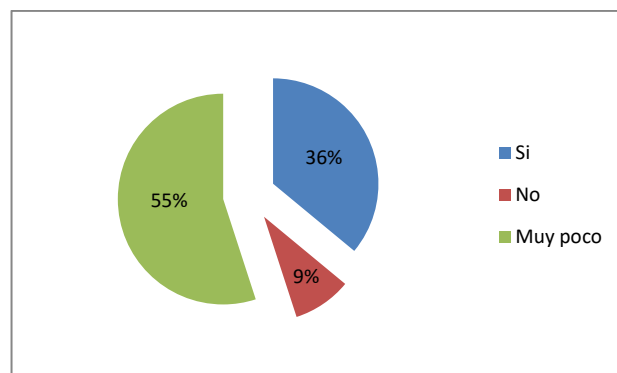
3. ¿Te fue de utilidad el Proyecto de Cátedra (programa) de H.PyC.R.N. para orientarte en la cursada de la materia?



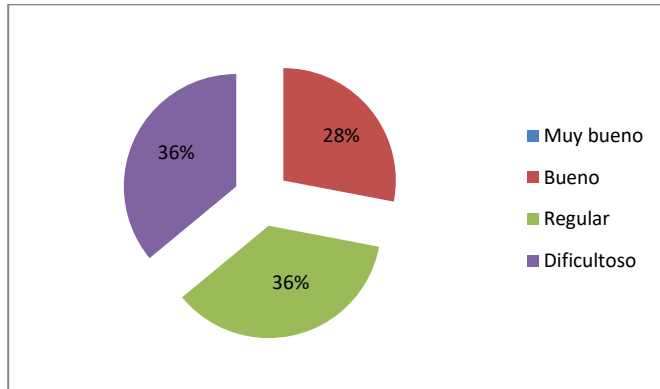
4. ¿Era clara la información y la redacción del Proyecto de Cátedra (programa) de H.PyC.R.N.?



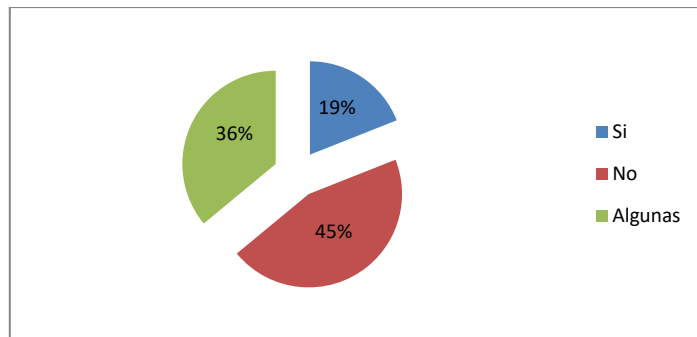
5. En el trayecto de la carrera, previo a la pandemia, ¿habías tenido que trabajar contenidos virtuales en diferentes materias?



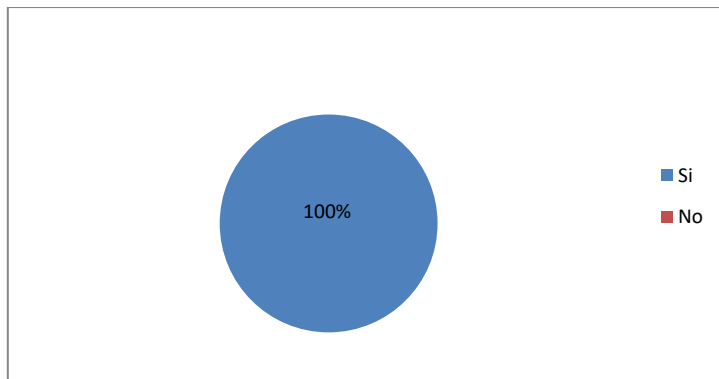
6. ¿Cómo era tu desenvolvimiento en la educación virtual?



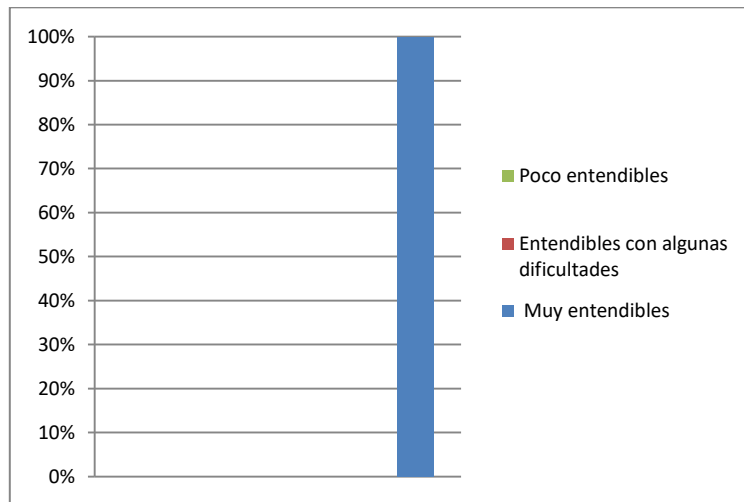
7. ¿Tuviste dificultades con algunas de las herramientas virtuales y tecnológicas empleadas por el profesor de HPyCRN? (videos, google meet, foros, etc.)



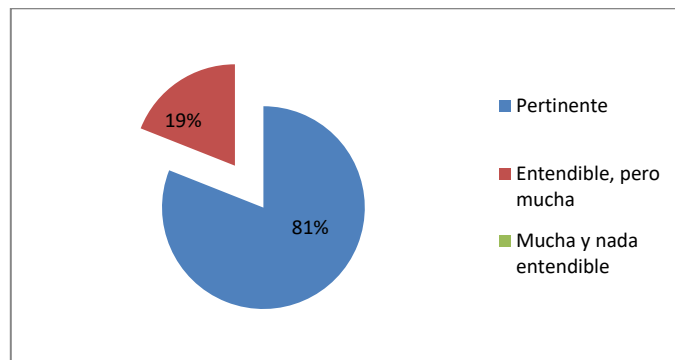
8. ¿Fueron útiles las clases teóricas grabadas en video para la comprensión de los temas?



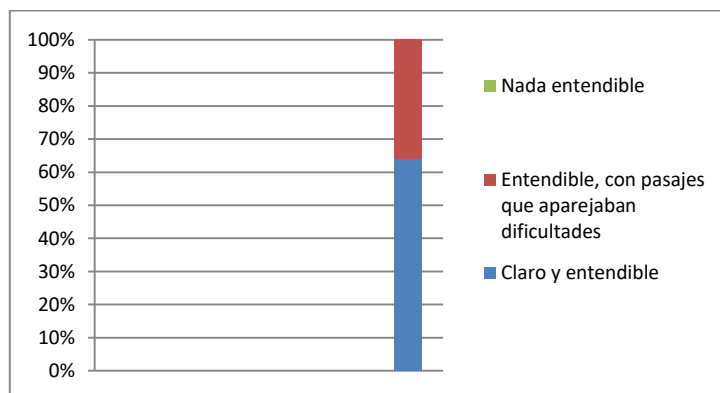
9. En cuanto la metodología desplegada, las clases teóricas en video grabadas por el profesor, ¿cómo eran de entendibles?



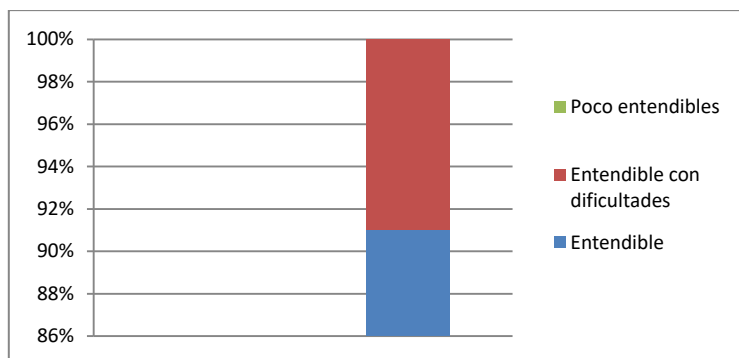
10. Respecto de la cantidad y la claridad, la bibliografía fue:



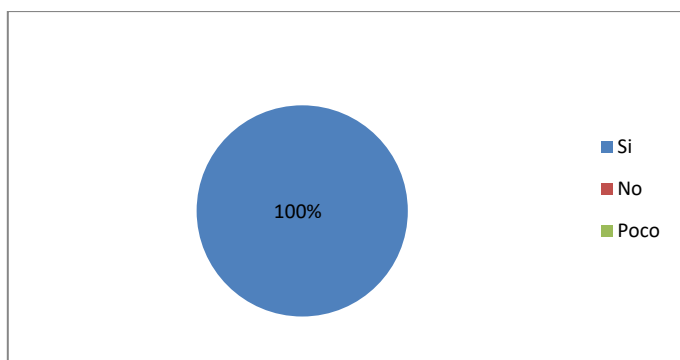
11. El texto elaborado por el Profesor para abordar temas de la Unidad N° 4 fue:



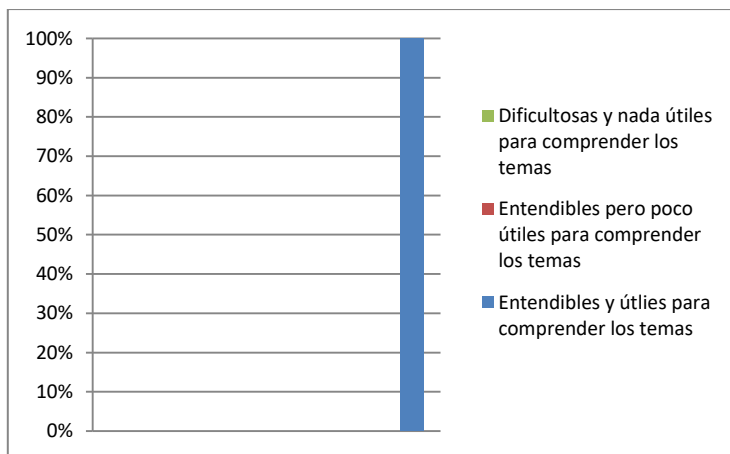
12. La exposición de los temas y el trabajo didáctico del profesor en las clases teórico-prácticas sincrónicas fue:



13. ¿El Profesor habilitaba y estimulaba la participación de los estudiantes en el momento de la clase sincrónica?

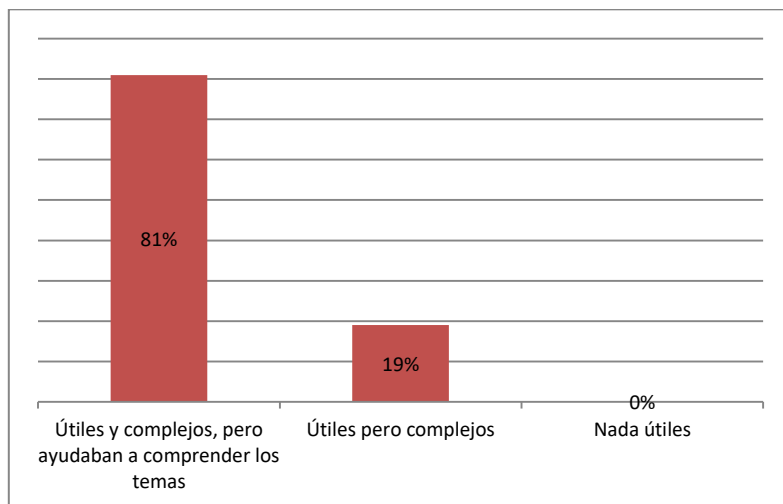


14. Las distintas actividades prácticas implementadas (cuestionarios, análisis de caso, análisis de videos cortos, ruta conceptual) fueron:

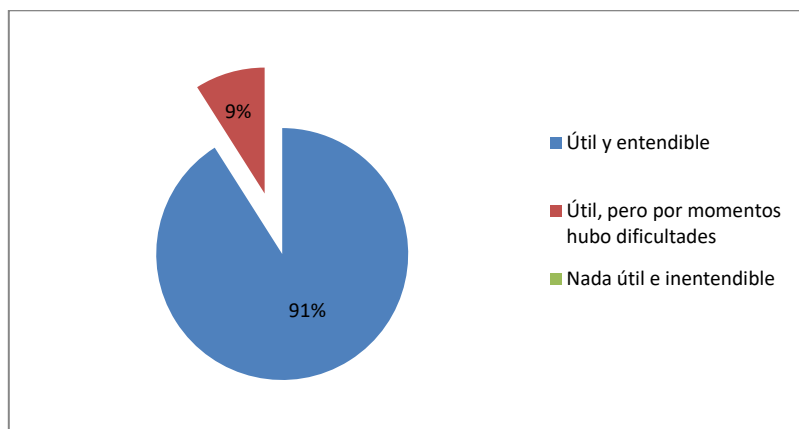




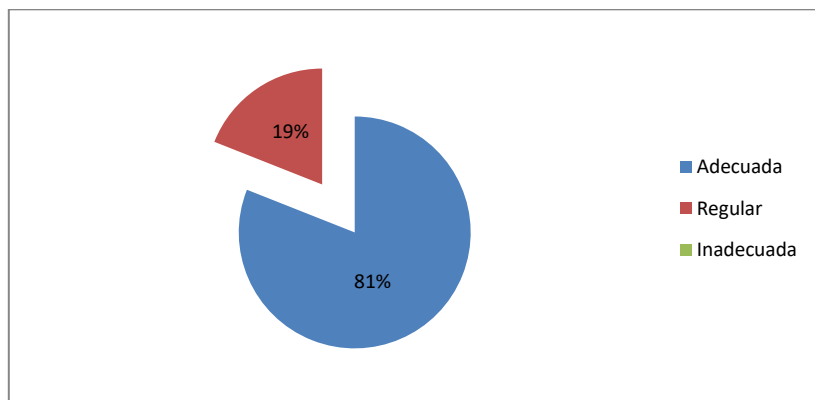
15. Los cuestionarios fueron:



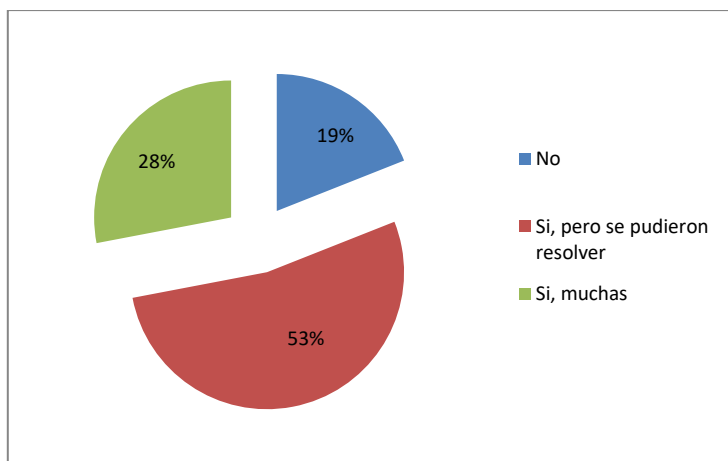
16. La actividad práctica de la Unidad N°3, que consistió en la narración de una historia, ¿cómo resultó para el abordaje de los temas en cuestión?



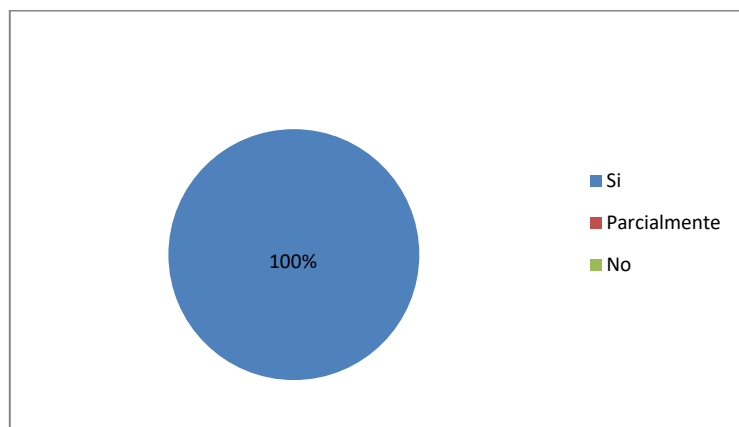
17. La forma de evaluar te pareció:



18. La redacción del informe correspondiente al segundo parcial, ¿aparejó dificultades?



**19.** Ante el planteo de dudas y dificultades, ¿hubo acompañamiento y predisposición del docente?



## **Anexo V: Análisis de caso (elaboración propia)**

### **Centro Educativo de Nivel Terciario N° 40 Tecnatura en Gestión Pública**

**Materia:** Historia Política y Constitucional de Río Negro

**Docente:** Damián Testore

**Curso:** 3° año

#### **Guía de Trabajo N°3**

**1. Leer y analizar el artículo “A 44 años del golpe de 1976: reflexiones en cuarentena”, de Orietta Favaro, y responder las siguientes preguntas:**

- a) ¿Cuál fue el objetivo principal por el cuál se llevó a cabo el golpe militar de 1976?
- b) Según el gobierno dictatorial, ¿cuáles eran los potenciales peligros en la zona de Río Negro y Neuquén?
- c) ¿Cómo desplegaron los militares su fuerza represiva?

**2. Analizar el siguiente caso y realizar la tarea que se formula a continuación.**

#### **Una caminata por los recuerdos**

Como todos los domingos, Pablo sale de su casa temprano para realizar la caminata de rigor por la costanera viedmense, la que finaliza con la lectura de diarios y tomando un café en una de las tantas confiterías del lugar.

Pero esa mañana no es igual a otras. Con 63 años, Pablo ya no se siente el mismo, los achaques propios de la edad se hacen sentir y eso lo remite a pensar en tiempos pasados; y, la nostalgia que siente, hace que al atravesar los jardines del Ministerio de Economía de la Provincia se presenten raudamente imágenes del 16 de julio de 1986, cuando un Raúl Alfonsín calmo, pero convencido de lo que hacía, presentó el Proyecto Patagonia, que consistía ni más ni menos que en el traslado de la capital federal a la comarca Viedma-Carmen de Patagones. A partir de esas imágenes se sumerge en su historia personal y empieza a repasar, mientras camina, los motivos de su llegada a Viedma, los primeros años, los amigos, la familia que formó y la incidencia de los procesos políticos del país y de la provincia en su historia personal.

“Pensar que cuando llegué acá había poco y nada”, dice para adentro aludiendo a la fisonomía actual de la costanera viedmense. Y si, cuando Pablo llegó, allá por el año 1982, el paisaje era muy distinto; igual que él. Por ese entonces tenía 24 años y recién se había recibido de contador público en la Universidad Nacional de La Plata. Por más que la dictadura militar estaba en franco retroceso, la Guerra de Malvinas y la situación económica habían desgastado al gobierno genocida dejándole nula legitimidad, todavía tenía márgenes para llevar adelante acciones de terror. Pablo lo supo de primera mano cuando, en julio de ese año, desapareció su amigo y compañero de militancia, Javier. Los dos eran militantes de superficie, que llevaban adelante trabajo barrial y participaban en la reorganización del Partido Justicialista, en el marco de su pertenencia a la Juventud Peronista. Nada más alejado de la participación en organizaciones armadas. No obstante, esto no impidió que a Javier lo “chupen” los milicos, vaya a saber por qué motivos. Hasta el día de hoy Pablo no lo sabe pero intuye que se debe a la amistad que tenía con un militante de Montoneros, con quien compartía charlas, asados y discusiones. Javier no coincidía con las posiciones políticas de su amigo montonero; era un férreo opositor a la lucha armada. Estas diferencias a los ojos del terrorismo de estado eran indistintas, si eras amigo de un “monto” daba igual. Del amigo montonero de Javier hacía rato que no se sabía nada, lo que hacía presumir que se había escondido o había sido detenido-desaparecido por la policía.

La desaparición de Javier alertó a Pablo y también a su familia. Sobre todo a su padre, quien con todo el dolor del alma fue el que más insistió para que Pablo deje La Plata. Todavía retumban en su memoria la frases secas de Don Carlos: “Tenés que

tomártelas, los milicos perdieron el rumbo, están heridos y, en ese estado, son mucho más peligrosos”, “No les importa nada, para ellos es lo mismo un monto, un trotsko, uno de la JP o un radical. Para ellos sólo son zurdos a los que deben disciplinar antes de dejar el gobierno y que se les venga todo el quilombo encima por los aberraciones que hicieron”. Pablo respetaba mucho a Don Carlos, tanto en su rol de padre como en su rol de militante político; Don Carlos era un peronista de la primera hora, debido a su condición de obrero y sindicalista de la Unión Obrera Metalúrgica, que había vivenciado de primera mano el 17 de octubre, los gobiernos peronistas, el derrocamiento de Perón, la resistencia y la vuelta del líder; y como tal tenía capacidad de prever escenarios y anticiparse a acontecimientos y sucesos.

Esto lo decidió a venir a Viedma. Esto y la presencia en la ciudad de su primo Germán, quien se había instalado hacía dos años para trabajar en la administración de la planta tomatera; Germán le insistió a Pablo para que se instale en Viedma, haciendo hincapié en las oportunidades laborales que tendría y en lo bello que era el lugar, y Pablo pensaba: “me infla a Viedma porque quiere que me vaya con él”. De todas formas, la necesidad de abandonar cuanto antes La Plata y el cariño por su primo hicieron que no piense mucho. Y en septiembre se vino.

Ahora, viéndolo en retrospectiva, siente lo mismo que sintió al llegar a la ciudad: “Germán se quedó corto”. Para su sorpresa encontró una ciudad que con su río y sus bellezas naturales lo atraparon. Y a esto se sumó que por su condición de capital de una provincia nueva, estaba todo por hacerse, por lo tanto había trabajo de sobra. Se trataba de una ciudad que se expandía y que contaba con pocos profesionales, lo que comprobó cuando a la semana de haber arribado consiguió emplearse en un estudio jurídico-contable.

Los primeros tiempos en la ciudad fueron tranquilos, de observación y adaptación. Trabajaba en el estudio mañana y tarde por lo que en la semana quedaba poco tiempo libre, el cual destinaba para realizar quehaceres en la casa que compartía con Germán o para despejarse con una caminata por el río. De militancia política, nada en los comienzos.

Pero en abril de 1983 empezaron a correr otros aires. Se sentía más afianzado en Viedma y su gusto por la política lo llevó a que, dado el inminente regreso de la democracia, se acerque a la Unidad Básica del Partido Justicialista (PJ). En ese local partidario ya se organizaba la campaña electoral para las elecciones de octubre a la vez que

se reordenaba el partido luego de siete años de casi nula actividad. No le costó mucho a Pablo hacerse de nuevos amigos de militancia; ante la oscuridad que representaba la dictadura había una declarada necesidad de hacer política que conducía a muchos jóvenes (chicos y chicas) a acercarse a los espacios políticos. A su vez, en el peronismo comenzaban a soplar vientos de cambio y los sectores que planteaban una renovación de la práctica y el quehacer político empezaron a disputar el poder a los sectores tradicionales. Es por esto que en la interna del PJ rionegrino para dirimir candidato a gobernador se inclinó por militar en el espacio de la Corriente de Opinión Interna (COI); si bien se sentía identificado por las ideas de actualizar la práctica política, no conocía mucho de ella en Río Negro y tampoco del peronismo local, pero se jugó por la COI por las ideas que encarnaba y porque el candidato a gobernador era de Viedma, lo que hacía que exista contacto estrecho y directo.

Así fue que transcurrieron las campañas electorales, tanto para las internas como para la general. La COI perdió con el sector del peronismo tradicional, por lo cual Mario Franco fue el candidato del PJ en las elecciones a gobernador, pero, como reza el apotegma, “el que gana conduce y el que pierde acompaña”. Esto Pablo lo sabía bien por su padre, entonces no dudó en militar haciendo campaña por los candidatos del PJ, tanto para presidente (Ítalo Lúder) como para gobernador. Un Ricardo Alfonsín en la cúspide de su carrera política, con la lucidez y convicción suficiente para atraer a una mayoría que deseaba el fin de la violencia, justicia y prosperidad económica, ganó ampliamente las elecciones presidenciales y, a caballo del arrastre electoral del candidato nacional, la Unión Cívica Radical (UCR) se impuso en la contienda por la gobernación rionegrina.

El gusto amargo de la derrota no alejó a Pablo de la militancia, siguió activo y expectante por la nueva etapa histórica del país. Pero no todo era trabajo y política; la llegada de la democracia dinamizó a la sociedad y cobraron vida una cantidad de espacios ligados a la cultura, el arte y la recreación. Y así fue que conoció a Beatriz, quien cursaba el último año de psicopedagogía en la sede de la Universidad Nacional del Comahue, y tardaron nada en ponerse de novios.

Un año después, en 1985, cuando Beatriz egresó de la universidad, contrajeron matrimonio y comenzaron la convivencia. Formar una familia implicaba mejorar los ingresos de dinero, y esto fue facilitado por las enormes oportunidades que brindaba Viedma. A pesar de la delicada situación económica que había dejado la dictadura y que

debía enfrentar el gobierno provincial, la necesidad de hacer más eficiente y modernizar el Estado abría las puertas a profesionales de todo tipo; esto se complementaba con que en Viedma no abundaba recurso humano especializado y que el gobierno encabezado por Osvaldo Álvarez Guerrero implementaba un modelo que giraba en torno al desarrollo económico y el empleo.

La situación favorable hizo que Beatriz consiga empleo en el Consejo Provincial de Educación para trabajar en el Plan de Alfabetización Provincial; a su vez, la necesidad de reformas impositivas que aumenten la recaudación propició que Pablo ingrese a la Dirección General de Rentas. A la estabilidad laboral se sumó que cumplieron el sueño de la casa propia, a la cual accedieron a través de un plan de viviendas encarado por el gobierno provincial, que dio vida al Barrio “Maestros”. En este plan tuvieron prioridad trabajadores y trabajadoras de la educación, tal era el caso de Beatriz.

Y ya con empleo y vivienda, estaban al caer los hijos. Y cayeron. Separados por un año de diferencia nacieron Juana y Carlos.

Por esos años, la política seguía siendo la pasión de Pablo. Continuaba su militancia en el peronismo, pero dado su trabajo en el Estado, comandado por la UCR, y su simpatía por algunas de las medidas de Alfonsín (e incluso de Álvarez Guerrero), tenía buena relación con funcionarios y militantes de ese partido político.

Coincidió con los lineamientos generales del Proyecto Patagonia, que con el objetivo de federalizar la Argentina y promover un desarrollo económico y territorial equitativo propuso trasladar la capital a Viedma-Carmen de Patagones-Guardia Mitre, y por eso, y por ser un acontecimiento histórico para la ciudad, fue a escuchar el discurso de Alfonsín en los jardines del Ministerio de Economía. Además, Beatriz, si bien no militaba y poco se interesaba por la política, era radical; sentimiento que había heredado de su familia.

La cercanía con el radicalismo no le impidió a Pablo hacer campaña en 1987 por el candidato a gobernador del justicialismo, Remo Costanzo. Aunque esa elección, nuevamente, dejó un sabor amargo, debido a que Horacio Massaccesi, candidato de la UCR, ganó cómodamente la elección.

Y a los meses sucedió algo inesperado. Días antes de asumir el nuevo gobernador, un funcionario que era superior de Pablo en la Dirección General de



Rentas, y con quien tenía muy buena relación, lo llamó y le dio la noticia de que él era el encargado de armar el plantel de funcionarios del organismo, y que había pensado en Pablo para ocupar un cargo jerárquico. Parece como que está escuchando las palabras de su jefe: “Mirá Pablo, nosotros no ignoramos que vos sos peroncho y que hiciste campaña por Costanzo. Pero una cosa es la política y otra el laburo, y vos sos muy buen profesional, y trabajador. Necesitamos profesionales jóvenes, con conocimiento y comprometidos, y pensé en vos. Es un cargo estrictamente técnico, sos el perfil ideal”, dijo. Pablo no pudo aceptar de una y se tomó dos días para pensarlo. Era una encrucijada para él; por un lado era una posibilidad de ascenso laboral importante y toda una experiencia, y por otro era ser funcionario de un gobierno radical, lo que lo distanciaba del peronismo. Luego de pensarlo y consultarlo con Beatriz aceptó el cargo. Sería funcionario de la Dirección General de Rentas.

Pasado un tiempo, la eficiencia y capacidad de trabajo de Pablo, y el buen trato y reconocimiento dispensado por los funcionarios radicales de rango superior, hicieron que se sienta plenamente integrado al gobierno. Los funcionarios radicales asumían que era un cuadro técnico de valor y buscaban todas las maneras posibles de que se incorpore a sus filas. Y el punto de inflexión llegó en 1988, al momento de la reforma de la Constitución Provincial; Pablo recibió el ofrecimiento de sumarse al equipo de asesores de los convencionales de la UCR, para abordar temas inherentes a lo presupuestario y contable, y nuevamente aceptó. Esto lo alejó definitivamente del peronismo, incluyendo enojos de parte de algunos ex compañeros de militancia.

Mientras tanto la vida seguía y a su excelente momento laboral agregaba la gran familia que había conformado con Beatriz. Rememorando esos tiempos, reflexiona: “Que generosa fue Río Negro conmigo. En muy poco tiempo me dio familia, trabajo y vivienda”.

La caminata continúa y, a medida transcurre, los recuerdos siguen apareciendo...

## **Tarea**

Identificar al menos cuatro (4) procesos, aspectos, conceptos y/o categorías que se desprenden de los textos y el material didáctico abordados en la unidad.

## **Metodología de abordaje**

La Guía de Trabajo N° 3 puede resolverse de modo grupal (hasta tres integrantes) o individual.

Se resuelve domiciliariamente empleando los videos, textos y demás recursos disponibles.

Será supervisada y corregida en la clase sincrónica del día 23 de junio de 2020 y deberá entregarse el 29 de junio de 2020.

La entrega se efectuará en el espacio habilitado en el apartado de la Unidad N° 3, del aula virtual de la materia. En el caso de los grupos, deberán entregar un solo documento que incluya apellido y nombre de los integrantes.

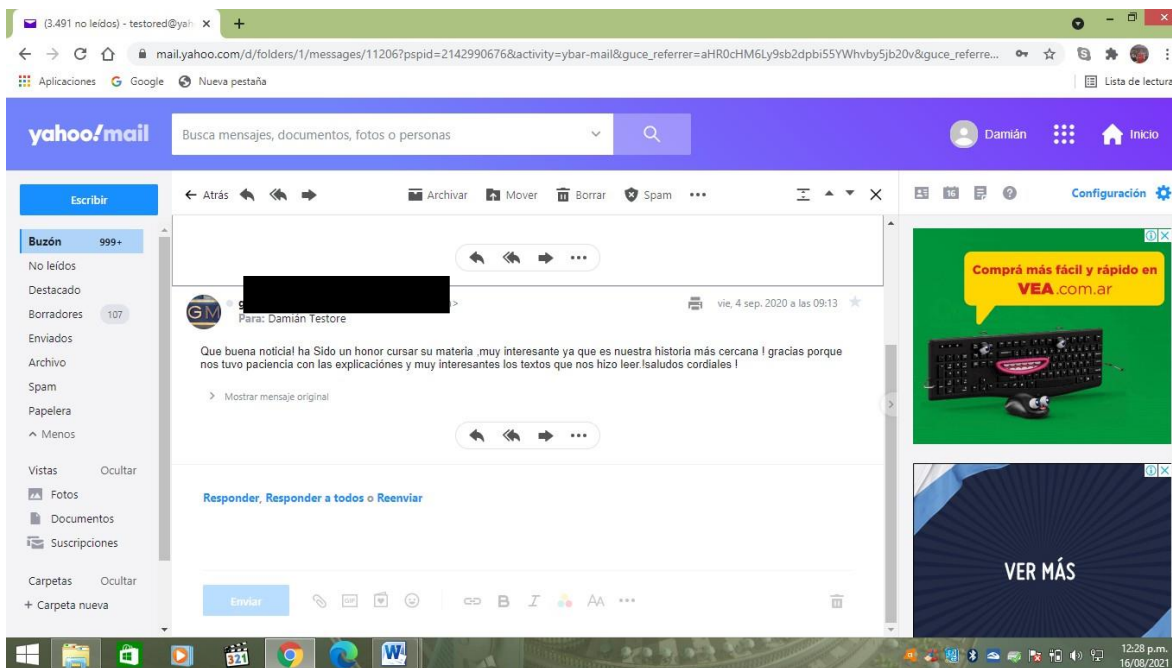
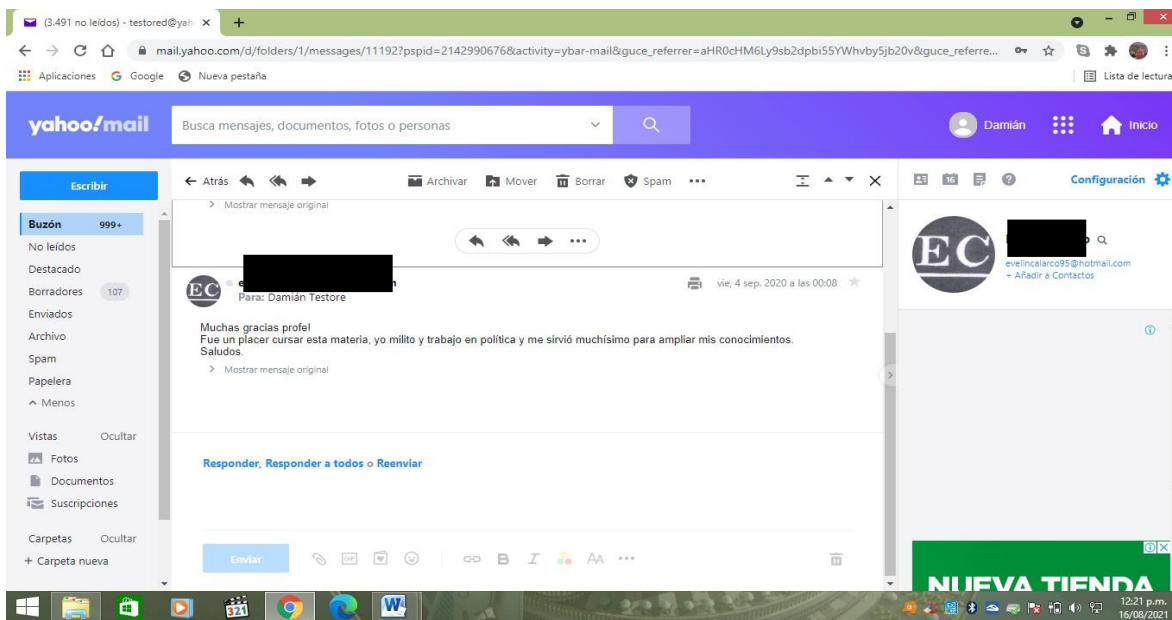
Ante dudas y consultas atinentes a la resolución, contactarse a través de las distintas vías disponibles en la plataforma (chat o correo electrónico) o por whatsapp.

## **Textos**

Camino Vela, Francisco. (2014). La Provincia de Río Negro entre 1983 y 2003. Predominio Radical bajo diversos modelos. En *Revista PostData*, Vol. 19, N° 2. (págs. 714-726)

Favaro, Orietta. (2020). A 44 años de golpe de 1976: reflexiones en cuarentena. En *Diario Río Negro*, marzo. General Roca.

## Anexo VI: Devoluciones de estudiantes al finalizar la cursada 2020 de Historia Política y Constitucional de Río Negro.



3.491 no leídos - testored@yah...  
mail.yahoo.com/d/folders/1/messages/111221?pspid=2142990676&activity=ybar-mail&guce\_referrer=aHR0cHM6Ly9sb2dpbi55YWhvby5jb20v&guce\_referre...  
Aplicaciones Google Nueva pestaña Lista de lectura

yahoo/mail Busca mensajes, documentos, fotos o personas Damián Inicio

Escribir Atrás Archivar Mover Borrar Spam Configuración

Buzón 999+ No leídos Destacado Borradores 107 Enviados Archivo Spam Papelera Menos Vistas Ocultar Fotos Documentos Suscripciones Carpetas Ocultar + Carpeta nueva

MN Para: Damián Yestore  
jue, 3 sep. 2020 a las 23:40  
Hola Damián Buenas Noches como estas... muchísima gracias!!! Excelente material el que aportaste y me gusto muchísimo como llevaste adelante las clases virtuales... una experiencia nueva para nuestro aprendizaje... un fuerte Abrazo!!!  
Enviado desde mi Movistar 4G  
> Mostrar mensaje original

Responder, Responder a todos o Reenviar

Enviar

CARLOSISLA Nuestras Sucursales CIPOLLETTI PLOTTIER GRAL. ROCA NEUQUÉN V. REGINA

CARLOSISLA Nuestras Sucursales CIPOLLETTI PLOTTIER GRAL. ROCA NEUQUÉN V. REGINA

12:36 p.m. 16/09/2021

## **Anexo VII: Texto elaborado para la Unidad N° 4 (elaboración propia)**

### **CONTINUIDAD, FIN DEL PREDOMINIO RADICAL Y RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA DE PARTIDOS. RÍO NEGRO 2003-2019**

**Autor:** Damián Testore

#### **Introducción**

El presente artículo es una primera aproximación de lo que será un trabajo de investigación más amplio, que tiene como fin abordar la reconfiguración del sistema de partidos que se da en la Provincia de Río Negro, a partir del año 2011.

Previo a analizar las causas y consecuencias de esta reconfiguración es necesario exponer el marco teórico en el cual me posiciono y describir la etapa política previa; por esto, en el primer apartado hago referencia a las categorías conceptuales que operan como ejes analíticos. El apartado que le sigue describe los rasgos del sistema de partidos anterior, centrándose en algunos aspectos del último periodo de gobierno de la Unión Cívica Radical (UCR), presidido por Miguel Saiz desde 2003 a 2011. Posteriormente me introduzco en el proceso que derivó en el triunfo del Frente para la Victoria, en 2011, y los posteriores sucesos que condujeron a la transformación de la fisonomía política provincial.

#### **1. Marco Teórico**

El sistema de partidos compone un sistema mayor, el cual se denomina **sistema político**. Easton (1969) lo concibe como un conjunto formado por tres subconjuntos o elementos: comunidad política, régimen político y autoridades.

La comunidad política refiere a las personas y grupos que pueden influir en el sistema, las estructuras intermedias (partidos políticos, sindicatos, cámaras empresarias, organizaciones sociales) y a los valores, creencias e ideología. Por su parte, régimen político es entendido como el conjunto de reglas del sistema político, explícitas o implícitas, que determina la forma en que se toman las decisiones y la designación de las personas que ocupan la estructura de autoridad, así como también el conjunto de instituciones desde las que se

deciden e implementan las decisiones (Abal Medina, 2016). Y las autoridades son aquellas personas que ocupan la estructura de autoridad, o sea los funcionarios públicos.

Respecto del **partido político** como concepto, no hay consenso en la ciencia política acerca de una definición precisa, existiendo variadas formas de entenderlo. A los fines prácticos se apela a una noción estrictamente electoral, esgrimida por Sartori, para quien un partido político es un grupo que se presenta a elecciones y, eventualmente, puede hacerse un lugar a través de ellas, colocando a sus candidatos en los cargos públicos (Sartori, 1987). Así, siguiendo a Abal Medina (2016), se identifica un **sistema de partidos** cuando existen diferentes partidos que compiten regularmente entre sí para acceder a posiciones de poder formal en un ámbito institucionalmente determinado, sea este local, provincial o nacional. Un sistema partidario se define por la forma en que los partidos compiten y cooperan entre sí (Abal Medina, 2016).

Al igual que con el concepto de partido político, que implica diferentes acepciones, los científicos políticos recurren a diversos criterios para clasificar a los sistemas de partidos. Para analizar el sistema de partidos rionegrino me baso en la clasificación que esboza Giovanni Sartori, la cual surge de la combinación entre dos variables: el número de partidos relevantes (aquellos que por su importancia pueden ser gobierno o alterar la forma de competencia del resto de las agrupaciones) y la ideología. Centrado en esta clasificación, y en sintonía con lo afirmado por Graciela Iuorno (2012), identifiqué que en la Provincia de Río Negro, desde la vuelta de la democracia hasta 2011, el tipo de sistema de partidos fue el predominante; el sistema de partido predominante tiene como rasgo principal la competencia real y legítima entre partidos, siendo uno de ellos predominante por triunfar elección tras elección, por medio del voto popular.

Este tipo de sistema de partidos es el que ha caracterizado a Río Negro, aunque, como veremos a medida avancemos en el análisis, ha reconfigurado su composición, persistiendo algunos atributos y rasgos propios del sistema predominante, pero cediendo este rol la Unión Cívica Radical (UCR) y emergiendo Juntos Somos Río Negro (JSRN).

## **2. Continuidad de la UCR en el gobierno (2003-2011)**

Aunque con su propia lógica y particularidad, los procesos políticos provinciales son incididos por los procesos nacionales. Sin dudas, lo acaecido en la dimensión macro al entrar

en contacto con las especificidades provinciales y locales hace que emerjan condiciones políticas singulares.

Para 2003, la clase política y los partidos políticos, en general, ostentaban un desprestigio generalizado, que era resultado de las sucesivas coyunturas críticas atravesadas desde la vuelta de la democracia, teniendo como punto máximo la crisis económica, política y social de 2001-2002. Las consecuencias del modelo neoliberal que se había profundizado en los 90', conjuntamente con la corrupción que había signado al periodo, erosionaron la representación política, llegando al punto culmine al momento del fracaso del gobierno de la Alianza<sup>21</sup>. Esta frustrante experiencia, marcó la crisis definitiva de la UCR, que a partir de allí perdió su protagonismo como partido político que disputaba la presidencia de la república al peronismo y, simultáneamente, esto aparejo la modificación del sistema de partidos nacional. No obstante, en Río Negro, la UCR conservó su estatus de partido predominante, manteniendo inmutable el sistema. Esto se debió a varias razones, ligadas al liderazgo de Pablo Verani, quien gobernando en un periodo de suma complejidad económica y social supo conciliar ajuste con gobernabilidad; la “provincialización” del radicalismo a partir de la apelación a la identidad rionegrina; las estrategias políticas desplegadas, entre las que sobresalen la alianza con actores económicos (corporación frutícola, industria de la construcción, turismo) y sindicales preponderantes (UPCN), el sólido manejo del aparato estatal, convertido en maquinaria electoral, y el clientelismo como práctica política dirigida a sectores populares (asistencialismo y bienes de primera necesidad) y empresarios (contratos, concesiones, etc.); a esto se sumaba la histórica falta de vocación de poder del peronismo rionegrino, inmerso en eternas internas que una y otra vez lo dejaron fuera del gobierno provincial.

Es así como Miguel Saiz venció por muy escaso margen a Carlos Soria en las elecciones de 2003 y se proclamó gobernador. El gobierno de Saiz coincidió con un nuevo contexto económico y político nacional, muy diferente al transcurrido por Verani. La recuperación de la economía del país conllevó el alivio de las economías provinciales, quienes dispusieron de fondos no solo para atender emergencias sino también para implementar políticas públicas orientadas al desarrollo regional. El alza de precios de los commodities, consecuencia de la

---

<sup>21</sup> Espacio político integrado por la UCR, Frente País Solidario (FREPASO), Frente Grande, Partido Socialista, entre otros.

demanda de los países asiáticos, junto con la renegociación de la deuda externa y la dinamización del mercado interno lograron un crecimiento económico sostenido que irradió a las provincias. Río Negro no fue la excepción y, en este sentido, el gobierno de Saiz llevó adelante acciones tales como el mantenimiento del Tren Patagónico, inversión en ciencia y tecnología a través de INVAP, la puesta en funcionamiento de la mina de hierro de Sierra Grande y su concesión, construcción de escuelas, y reforma escolar de nivel medio, con el establecimiento de la jornada extendida. Asimismo, en materia de política social, creó el Ministerio de Familia y en su órbita implementó diversas políticas de asistencia y promoción, de importante cobertura territorial, centradas en lo alimentario-nutricional, la formación laboral, microemprendimientos y hábitat<sup>22</sup>. En lo que respecta a infraestructura, se ejecutaron numerosos planes de vivienda y se avanzó en la pavimentación de la Ruta Nacional N° 23, entre otras obras de envergadura. También se contrató personal estatal y se profesionalizaron diversas áreas.

En el plano político, la fortaleza del Presidente Néstor Kirchner, y del peronismo, dada la recuperación y reactivación de la economía, se convirtió en una amenaza para el predominio radical. Esto se comprobó cuando en las elecciones intermedias de 2005, el Frente para la Victoria, una alianza conformada por peronismo y otros partidos políticos menores, relegó a la UCR al segundo lugar. La derrota de Soria en 2003 y el rol que desempeñaba en el Congreso de la Nación, potenciaron la figura del Senador Miguel Pichetto, quien era por decantación el candidato a gobernador para las elecciones de 2007. Las elecciones de 2005 fueron una luz de alarma que la UCR provincial prestó atención; el gobernador Saiz aprovechó su muy buena relación con Néstor Kirchner y el proyecto de “transversalidad” promovido por el entonces presidente, que postulaba la conformación de un espacio político amplio que nucleara dirigentes y militantes de distintos partidos políticos del campo popular, para tejer una alianza política que fue apoyada por los principales referentes del radicalismo provincial. Esta mancomunidad política con el peronismo gobernante en nación le permitiría acceder a aportes y fondos del gobierno nacional, a la vez que garantizaría la neutralidad de Kirchner en la contienda para decidir el gobernador provincial. Fue así que en las elecciones de 2007, el radicalismo, en alianza con el Partido Provincial Rionegrino (PPR) y otros

---

<sup>22</sup> Se crearon los programas “Comer en Familia”, “Emprender”, “Hábitat” y se sancionó la Ley N° 4035 por la cual se creó el Fondo Solidario de Asistencia a Desocupados, destinado a financiar microemprendimientos llevados adelante por personas desempleadas.



partidos menores, como parte de la Concertación para el Desarrollo, venció al Frente para la Victoria y Miguel Saiz fue reelecto gobernador sobre Miguel Pichetto. Fueron factores determinantes de la continuidad de la UCR, la positiva valoración de la ciudadanía respecto de la gestión provincial, el manejo político del aparato estatal, y la prescindibilidad del gobierno nacional, lo que restaba aportes para la campaña de Pichetto a la vez que impedía que su imagen sea asociada directamente a la de Kirchner.

La alianza de la UCR con el peronismo nacional se consumó cuando meses después, en la elección para presidente, vice, senadores y diputados nacionales, la boleta del radicalismo rionegrino llevó en el tramo presidencial a la fórmula integrada por Cristina Fernández de Kirchner y Julio Cobos (gobernador radical de Mendoza); esto generó una fuerte tensión con la UCR nacional, que fue escalando hasta llegar a la intervención del partido en la provincia de Río Negro

Una vez más, el radicalismo rionegrino mostraba su capacidad política para la conservación del poder, empleando una estrategia audaz, en sintonía con la coyuntura política nacional. Y nuevamente el peronismo transitaba la derrota electoral que, como no podía ser de otra manera, tenía a la falta de cohesión interna como una de sus principales causas.

### **3. Triunfo peronista en 2011: el punto de inflexión**

Otra fue la historia para la elección de 2011. El radicalismo sentía el desgaste de años de gestión, la situación social se había tornado álgida en centros urbanos importantes de la provincia (en especial, San Carlos de Bariloche), a la vez que, en lo partidario, la imposibilidad de reelección de Miguel Saiz abrió la interna por la sucesión. La falta de un líder que pudiera ser candidato y conducir el proceso fue un aspecto que presentó serias dificultades al armado electoral del radicalismo. Como nunca en veintiocho años de democracia experimentó el mal crónico del peronismo, teniendo que dirimir su candidato en una interna no exenta de tensiones. El candidato promovido por Saiz, César Barbeito, se impuso al viedmense Bautista Mendioroz y fue proclamado para disputar la gobernación.

Por el lado del peronismo, los vientos eran sumamente favorables. En primer lugar, Carlos Soria era el candidato a gobernador y líder natural para encarar el proceso; entre sus activos tenía la construcción de un poder político cimentado a partir de su cargo de intendente de General Roca, cuya gestión tenía visibles logros. No debe soslayarse la forma en que Soria

construyó poder político y territorial (General Roca es una de las ciudades más grandes de la provincia); luego de aspirar a la gobernación y ser derrotado por escaso margen en 2003, se jugó a todo o nada para ser intendente de su ciudad en las elecciones que se llevarían a cabo meses después. Por ese entonces, General Roca era bastión del radicalismo e infranqueable para los candidatos peronistas. Además, ocupar la intendencia de General Roca tiene por antonomasia proyección provincial: dos de sus intendentes, Verani y Saiz, fueron gobernadores a la vuelta de la democracia. Fue así que Carlos Soria ganó la intendencia meses después de ser derrotado en la elección provincial y desde allí sentó la base de su poder político, el cual fue determinante para catapultarlo a la gobernación en 2011.<sup>23</sup>

De todas formas, la construcción de poder sorista no fue la única causa de la victoria del peronismo. A eso se sumó que el gobierno nacional encabezado por Cristina Kirchner gozaba de un enorme reconocimiento, siendo segura la reelección de la presidenta en su cargo, y, esta vez, el gobierno nacional no sería neutral, jugando abiertamente a favor del candidato justicialista. La alianza del peronismo nacional con algunos dirigentes radicales tuvo un final prematuro cuando a meses de asumir como vicepresidente, Julio Cobos votó en contra del proyecto de retenciones móviles a la soja impulsado por el gobierno del cual era parte; a raíz de este suceso, muchos de los llamados “radicales k” rompieron con el kirchnerismo y se convirtieron en férreos opositores. En Río Negro, no fue el caso del gobernador Saiz, quien siguió apoyando al gobierno nacional, pero sí el de otros dirigentes de peso como Pablo Verani que, como senador, rompió lazos con el justicialismo nacional.

Y también fue determinante que todo el peronismo provincial se encolumnó detrás de la candidatura de Soria, incluso Miguel Pichetto, que como líder del otro espacio de poder peronista apoyó irrestrictamente. Asimismo, y fiel a su estilo, el armado justicialista apeló al frentismo, aliándose con el Frente Grande y llevando como candidato a vicegobernador a Alberto Weretilneck, también con poder territorial, dado que por entonces era el intendente de Cipolletti, otra de las ciudades grandes de la provincia.

El 25 de septiembre de 2011, la fórmula del Frente para la Victoria, integrada por Carlos Soria y Alberto Weretilneck, venció a la de la Concertación para el Desarrollo, integrada por

---

<sup>23</sup> Carlos Soria fue intendente de General Roca dos periodos consecutivos: 2003-2007 y 2007-2011.

César Barbeito y Julio Arriaga. El peronismo era gobierno en Río Negro por primera vez desde la vuelta de la democracia.

#### **4. El sistema de partidos rionegrino se reconfigura**

El triunfo de Soria hizo soñar a los peronistas, pero también a muchos rionegrinos que sin coincidir ideológicamente con el espacio político ganador esperaban un cambio después de veintiocho años de radicalismo. El resultado de la elección daba cuenta de esto, Soria triunfó con amplitud.

Su inesperada muerte a apenas veinte días de haber asumido, en una circunstancia sumamente trágica, truncó el proyecto de gobierno peronista y dio un giro al sistema político rionegrino. De esta manera se visualiza como un acontecimiento extra político fue el inicio de la reconfiguración del sistema de partidos rionegrino que se daría en los siguientes años.

El vicegobernador Alberto Weretilneck asumió la gobernación de la provincia, en una situación de delicado equilibrio político. La debilidad radicaba en que Weretilneck no era dirigente del partido mayoritario de la coalición de gobierno, el Partido Justicialista (PJ), sino que pertenecía al Frente Grande y, como se mencionó en el apartado anterior, su designación para integrar la fórmula se debió a su carácter de intendente de Cipolletti. Si bien Cipolletti es una de las ciudades grandes de la provincia, el poder de Weretilneck se restringía a sus límites. A esto se anexaba que por pertenecer a un partido menor, sin despliegue en el territorio provincial, contaba con muy poca estructura de funcionarios, por lo cual debió gobernar con una mayoría abrumadora de funcionarios peronistas. Lo mismo ocurría en la Legislatura Provincial, donde la mayoría de los legisladores eran del justicialismo.

Se daba una situación dual, donde el justicialismo era el partido de gobierno pero el gobernador no era de ese espacio. Esto, conjuntamente con intereses particulares de distintos actores de la coalición y la afloración del internismo peronista, llevó a que en lo inmediato comiencen las rencillas. Meses después de la asunción de Weretilneck se dio el primer conflicto en el gobierno, donde el mandatario, aliado con el espacio sorista (ahora liderado por Martín Soria, hijo de Carlos e intendente de General Roca) y otras agrupaciones peronistas como el Movimiento Evita y Causa Peronista, se enfrentó con el sector del pichettismo, comandado por el entonces senador. La consecuencia de esta interna derivó en cambios en el gabinete, desplazando a ministros y segundas líneas referenciadas con el

pichettismo; estas disputas permanentes afectaban la gestión y daban imprevisibilidad, haciendo que los diferentes funcionarios estén más atentos a los vaivenes políticos que a las problemáticas a abordar.

La falta de coordinación y el internismo tuvieron su punto crucial cuando en diciembre de 2012 sucedió una ola de saqueos en San Carlos de Bariloche. Esos acontecimientos produjeron impacto a escala nacional y tuvieron como deriva la destitución del intendente Omar Goye, peronista y hasta ese entonces enrolado en el sector de Pichetto. La intervención directa de la Casa Rosada obligó a que Weretilneck y Pichetto deban componer la relación en pos del sostenimiento de la gobernabilidad.

La tregua parcial hizo que el Frente para la Victoria defina por consenso sus candidatos para las elecciones de senadores y diputados nacionales de 2013, logrando una victoria abrumadora. Esa elección se erigió en la confirmación de la profunda crisis del radicalismo, quedando relegado al tercer lugar, imposibilitado de sumar senadores y diputados. Pero, por enésima vez, y como no podía ser de otra manera, resurgieron las internas. Esta vez entre el sorismo y el gobernador Weretilneck, relación que nunca se subsanó. Y para 2014, en vísperas de las elecciones del año siguiente, la relación entre el gobernador y el peronismo se terminó de resquebrajar. Dos motivos fueron la causa: las aspiraciones de Miguel Pichetto de ser el candidato a gobernador y la pronunciación de Weretilneck acerca de su preferencia por Sergio Massa (del Frente Renovador) como candidato a la presidencia de la nación. Este fue el momento donde el peronismo salió del gobierno y nació el espacio político provincial de Weretilneck, que posteriormente sería denominado Juntos Somos Río Negro. El mismo se conformó, principalmente, de peronistas que decidieron romper con su partido y apoyar al gobernador y radicales que, ante la crisis de su partido, y desacostumbrados a estar fuera del poder gubernamental, decidieron migrar.

Varios elementos surgen de este proceso. Primero, la capacidad de Weretilneck para gobernar en un contexto de debilidad política y simultáneamente construir poder propio; esto lo logró con paciencia, a pesar de los vaivenes en la gestión, incorporando lealtades por afinidad personal o disponibilidad de recursos. Asimismo, la renegociación de los contratos petroleros le otorgó fondos frescos para destinar a la gestión, de cara al camino electoral que se avecinaba; la política de proximidad de Weretilneck fue un factor importante para generar

empatía con el electorado, estableciendo vínculos cara a cara, en contrapartida a Pichetto, un político de palacio carente de carisma y distante de la gente de a pie.

Weretilneck supo manejar electoralmente el aparato del Estado y aprovechó la red clientelar que había quedado disponible después de la salida del radicalismo del gobierno. Una de las características de la ingeniería electoral de Weretilneck es su apuesta por el despliegue territorial, considerando desde los grandes centros urbanos hasta las comisiones de fomento; “todo suma”, parece ser una máxima del líder de Juntos, que articula con intendentes, comisionados de fomento, referentes barriales, punteros y operadores sin distinción. Una evidencia son los hábiles acuerdos que ha llevado adelante con intendentes radicales, ya sea mediante la no presentación de listas, o la presentación de candidatos que dividan votos con el peronismo. Estos jefes comunales, desprovistos de un paraguas provincial o nacional, han acordado, garantizando su triunfo electoral y brindando cobertura a Juntos Somos Río Negro en instancias posteriores.

Otra ventaja fue que despegarse del peronismo le dio autonomía para la toma de decisiones, sin tener que negociar o consensuar con burocracias partidarias nacionales. A la vez que Juntos Somos Río Negro no se ata a ninguna doctrina, dogma o ideología, dado que aglutina a dirigentes y militantes con diferentes procedencias políticas; en lo retórico recurre a la identidad rionegrina y la defensa de los intereses de la provincia y en la práctica al pragmatismo en extremo, rasgo muy propio de Weretilneck, que ha mostrado plasticidad para negociar con peronistas, radicales y cambiemitas por igual: el slogan de campaña para las elecciones nacionales de 2019 es la muestra cabal de esta característica<sup>24</sup>.

Por supuesto que también contribuyeron virtudes de gestión, sobre todo en lo atinente a obras de infraestructura desarrolladas en el territorio provincial y la profesionalización de algunas áreas. El empleo público como herramienta clientelar, propia del radicalismo, fue utilizada con fines electorales.

---

<sup>24</sup> En ocasión de la elección nacional para elegir presidente, vice, senadores y diputados, de 2019, Juntos Somos Río Negro presentó lista de senadores y diputados, sin llevar a ninguna fórmula en el tramo presidencial (que va arriba de la boleta). Pese a que acordó con Juntos por el Cambio que no presentara lista en el tramo de senadores, lo que garantizó el ingreso de Weretilneck como senador por la minoría, el slogan para la elección general de octubre instaba al votante a cortar boleta y votar el presidente que quisiera y, en los tramos inferiores, a los candidatos de Juntos Somos Río Negro.

Todo esto derivó en Juntos Somos Río Negro gane ampliamente las elecciones a gobernador de 2015 y 2019, venciendo, primero Alberto Weretilneck y después Arabela Carreras, a los jefes de los dos ejes de poder peronista, Miguel Pichetto y Martín Soria.

La reconfiguración del sistema de partidos provincial obedece no solamente a la emergencia de Juntos Somos Río Negro. También es causa el declive de la UCR, que pasó de ser partido de gobierno a tercera fuerza en tan solo dos años<sup>25</sup>. La UCR conserva poder territorial en algunas ciudades intermedias y pequeñas de Valle Medio y la Línea Sur, tendiendo sus jefes comunales a establecer acuerdos con Juntos Somos Río Negro. El mismo proceso que se dio con el partido radical a nivel nacional, ocurrió en Río Negro, aunque de forma diferida ya que el radicalismo provincial se mantuvo en el poder varios años más. El radicalismo nacional y provincial muestran similitudes en aspectos tales como que gobiernan y tienen estructura en algunos distritos medianos y pequeños; no tienen dirigentes de peso (tanto a nivel nacional como provincial); y muchos de sus dirigentes y militantes migraron a otras fuerzas.

Mientras que en otra línea del arco ideológico, después de los triunfos de 2011 y 2013, el peronismo rionegrino ha practicado su deporte favorito: pelearse. El estado de interna permanente hace que el justicialismo provincial carezca de la más mínima vocación de poder, producto de la escasa cohesión. Posteriormente a la muerte de Carlos Soria, los dos principales ejes de poder peronista, sorismo y pichettismo, no pudieron amalgamar un proyecto que los contenga y que sea una alternativa seria para alcanzar el gobierno. Priman los acuerdos de cúpula y la mezquindad, obturando la construcción política. Ese internismo, otrora funcional al predominio radical, hoy lo es a Juntos Somos Río Negro, cuyos dirigentes aprovechan las disputas internas para acordar y negociar políticamente con dirigentes peronistas, asegurando la división. El rotundo triunfo de María Emilia Soria en las elecciones intermedias de 2017 abrió una esperanza que se diluyó en las elecciones de gobernador que se dieron dos años después; con el diario del lunes podemos decir que el triunfo de 2017 obedeció a una coyuntura particular, que “nacionalizó” la elección en la provincia y llevó a los rionegrinos a votar mirando la polarización que se daba a nivel nacional entre kirchnerismo y macrismo. La magra performance de Juntos Somos Río Negro en esa

---

<sup>25</sup> En las elecciones para senadores y diputados nacionales de 2013, la UCR quedó tercera, debajo del ARI. Por esto, el ex gobernador Miguel Saiz, quien era candidato, no pudo acceder a un escaño en el Senado de la Nación, ingresando Magdalena Odarda por la minoría.

elección, con baja de candidatos incluida como gesto al macrismo gobernante, sirve de evidencia empírica para graficar la situación.

Veremos si el corrimiento de Miguel Pichetto de la escena provincial y la instalación en la Casa Rosada de un nuevo gobierno peronista abre otra etapa en el justicialismo provincial, que pueda ser constructiva y eficaz en términos electorales. Aunque debilitado, el PJ gobierna General Roca y diferentes localidades medianas y pequeñas, contando con estructura en todo el territorio provincial. A esa estructura le suma el control de las delegaciones de los organismos nacionales y el despliegue de diferentes organizaciones políticas.

### **Conclusión**

Desde la vuelta de la democracia hasta 2011, el sistema de partidos rionegrino se ligó con lo que Sartori define como sistema de partido predominante (Iuorno, 2012), donde legítimamente la UCR triunfó elección tras elección. El triunfo del Frente para la Victoria en 2011 y los sucesos posteriores fueron un punto de inflexión que marcaron el surgimiento de Juntos Somos Río Negro, el repliegue del peronismo y la crisis del radicalismo. Esto llevó a la reconfiguración del sistema de partidos de la provincia, perdiendo el radicalismo su posición de partido predominante y ocupando Juntos Somos Río Negro ese lugar. La fallida experiencia del peronismo en el gobierno se podría señalar como la causa principal, lo que no deja de ser muy general, ya que como se señaló en el apartado anterior, a eso se suman otros motivos. Sin exagerar, la trayectoria del peronismo provincial puede ser definida como una tragedia, que se dimensiona al repasar diversos procesos de su historia: fue durante el gobierno de Juan Domingo Perón que se sancionó la Ley 14.408 por la cual se provincializó el Territorio Nacional de Río Negro y, sin embargo, el peronismo no pudo participar de la constitución del estado provincial por estar proscripto por la dictadura de la, mal llamada, “Revolución Libertadora”; en 1962 ganó las elecciones provinciales presentándose como Partido Blanco de los Trabajadores (estaba vigente la proscripción por eso no pudo hacerlo como Partido Justicialista) pero fueron anuladas debido al triunfo de espacios peronistas en muchos distritos; el gobernador Mario Franco, que había asumido en 1973, no pudo terminar su mandato debido al golpe cívico-militar de 1976; vuelta la democracia, perdió una elección tras otra desangrado en internas que sólo beneficiaban a una minúscula cúpula dirigencial; el triunfo de Carlos Soria en 2011 generó expectativas, tanto por la gestión realizada en General

Roca como por liderazgo, pero su muerte y la inestabilidad que caracterizó al peronismo en la etapa posterior, con negativa incidencia en la gestión de gobierno y sendas derrotas recibidas en las elecciones de 2015 y 2019, son acontecimientos de una tragedia que se repite una y otra vez.

Río Negro tuvo un sistema de partidos predominante en el periodo comprendido entre 1983 y 2011. Ese sistema se reconfiguró y Juntos Somos Río Negro emergió como principal partido provincial, detentando una fuerza ostensible. Actualmente gobierna tres de los cuatro grandes centros urbanos, la mayoría de los restantes municipios, la mayoría de las comisiones de fomento, tiene mayoría de escaños en la Legislatura Provincial y cuenta con representantes en el Congreso de la Nación. Una acumulación de poder fenomenal que se debe, en gran medida, a la audacia, carisma y habilidad política de Weretilneck, un verdadero ingeniero electoral que hace del pragmatismo su característica distintiva.

No obstante, y más allá de las sendas victorias de 2015 y 2019, se considera prematuro rotular a Juntos Somos Río Negro como el partido político predominante, si bien goza de todos los atributos y pareciera ser muy difícil que a futuro algún otro espacio pueda ganarle el gobierno provincial. Por ahora, siendo cauto, se puede afirmar que el sistema de partidos rionegrino sigue teniendo todos los elementos y rasgos de un sistema de partidos predominante, pero a Juntos Somos Río Negro le queda un largo camino a transitar para asemejarse a lo que fue la UCR.

Es el partido dominante, pero en política todo es posible y, lo que parece difícil, en un abrir y cerrar de ojos puede suceder.

## **Bibliografía**

Abal Medina, Juan Manuel (2016). *Manual de Ciencia Política*. Buenos Aires: Eudeba.

Easton, David (1969). *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrortu.

Iuorno, Graciela (2012). *El "Veranismo" en la UCR rionegrina. Consolidación de prácticas de patronazgo político y de relaciones clientelares, 1983-2003*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Historia Política, organizada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil, Argentina.



Sartori, Giovanni (1987). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza.