



Génesis, tensiones y debates en torno a la forma de construcción del diseño curricular neuquino

Genesis, Tensions and Debates Around the Way the Neuquén Curricular Design is Constructed

RICCONO, Guido¹, SALES DE SOUZA, Débora² y OLIVAREZ, María Silvina³

Riccono, G., Sales de Souza, D. y Olivarez, M. S. (2025). Génesis, tensiones y debates en torno a la forma de construcción del diseño curricular neuquino. *RELAPAE*, (22), pp. 153-165.

Resumen

La siguiente presentación es un trabajo de investigación cualitativa sobre los orígenes del Nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén en Argentina a partir del año 2014 y hasta su implementación en el año 2023. Se busca indagar las características particulares que tuvo el proceso de diseño del instrumento de política educativa citado, a través de analizar su génesis en el marco de la dinámica política y social particular de la provincia, así como analizar a los actores que formaron parte de dicho proceso. En especial, merece la atención el rol del Sindicato de Trabajadores de la Educación Neuquina, cuyo protagonismo en torno a la movilización de recursos para la discusión participativa y plural sobre las características del Diseño Curricular, consideramos que fueron particularmente novedosas en la historia de las políticas educativas argentinas. Se recurre a un relevamiento teórico de las principales categorías de la disciplina Política Educativa y a rescatar la voz de las y los protagonistas a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

Palabras Clave: Diseño Curricular, Neuquén, Sindicato Docente

Abstract

The following presentation is a qualitative research work on the origins of the New Curricular Design of the Province of Neuquén in Argentina from 2014 until its implementation in 2023. It seeks to investigate the particular characteristics of the design process of the aforementioned educational policy instrument, by locating its importance in a historical framework that gives it meaning, as well as analyzing the actors who were part of said process. In particular, the role of the Neuquén Education Workers' Union deserves attention, whose prominence in the mobilization of resources for participatory and plural discussion on the characteristics of Curriculum Design, we consider particularly novel in the history of Argentine educational policies. In this way, this article seeks to explore the possibility of incorporating new concepts in light of the experience of designing the Neuquén curriculum.

Keywords: Curriculum Design, Neuquén, Teachers Union

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina / griccono@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5428-5692>

² Universidad Nacional del Comahue, Argentina / deborasouzanqn@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-2483-1903>

³ Universidad Nacional del Comahue, Argentina / msilvinao@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-5183-5103>

INTRODUCCIÓN

(...) todo análisis que emprendemos para interpretar el mundo educativo representa una denuncia del orden social injusto y permite visibilizar el dolor. A la vez que posee un germen de transformación y conlleva un sentido esperanzador. (Kaplan, 2008, p. 9)

El presente artículo forma parte de la producción del proyecto de investigación “La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén. Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006–2020”, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El mismo centra la mirada en analizar, comprender e interpretar los procesos de construcción curricular de la escuela secundaria en las provincias mencionadas, de modo individual y comparado, a la luz de los cambios operados y las nuevas propuestas surgidas en ambas provincias en los últimos años.

La perspectiva de análisis de la política se corresponde con nuestra inscripción teórica en las teorías críticas del currículum, entendiendo que un Diseño Curricular es un proyecto cultural – educativo y una herramienta teórico metodológica y política del trabajo docente que supone una respuesta a las preguntas del qué, cómo, por qué y para qué enseñar. Es una hoja de ruta, son decisiones que se disputaron, y construyeron sobre la escuela que se quiere y se constituye en una perspectiva política pedagógica que hace público los marcos epistémicos, sociales, políticos, pedagógicos y didácticos de inscripción de práctica curricular, que relaciona la teoría y la práctica y contribuye a dotar de coherencia a los niveles del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica.

La propuesta metodológica toma como punto de referencia general el encuadre que brinda el proyecto de investigación el cual se inscribe en el paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales, que busca la comprensión del fenómeno social a estudiar, adoptando un enfoque cualitativo de investigación.

Sirvent (2006), indica que desde el enfoque cualitativo se trabaja con casos para poder profundizar el significado que la población le otorga al hecho social y orientar procesos de comprensión del hecho social objeto de estudio, como totalidad. Se busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender holísticamente, en un sentido de totalidad dialécticamente. Esta opción metodológica posibilita la construcción de teoría de base a partir de la recolección de datos del campo por medio de un trabajo artesanal, donde la “Teoría-Empiria” se “confrontan, articulan, amasan” y son el “alma” de la Investigación (Sirvent 2006; 4). Este enfoque permite producir conocimiento científico y construir categorías teóricas mediante un proceso de inducción analítica que permita la comprensión del hecho social que se está estudiando, de modo que los mismos sean inteligibles a partir de captar la trama histórica, contradictoria y dialéctica del fenómeno social en estudio. La recolección y construcción de información articula, entrevistas semi-estructuradas, análisis de fuentes documentales oficiales e institucionales y normas jurídicas de distinto orden de prelación que regulan la política de desarrollo curricular en la provincia.

La originalidad de esta presentación radica en el origen del diseño curricular de la provincia de Neuquén (NDC, a partir de ahora). Este instrumento de política educativa posee un origen particular debido a los actores que formaron parte de su diseño, en especial el lugar protagónico que ocupó el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN, a partir de aquí) en el proceso de diseño y que dio lugar a los documentos curriculares iniciales que sentaron las bases del NDC. Si bien el proceso del diseño del NDC fue amplio, diverso y contó también con el acompañamiento de docentes e investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, fue ATEN quien inició, organizó y culminó el proceso a partir del cual se gestó el NDC. Las instituciones privadas y otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes y familias, no formaron parte de las deliberaciones. Se ha sostenido que

se evidencia cómo el DC [de Neuquén] requirió de múltiples esfuerzos, apuestas y consensos. Sin duda, un proceso innovador y transformador para la Escuela Secundaria neuquina que se encuentra, actualmente, en plena implementación, moviendo y re-moviendo lo instituido (Más Rocha, 2024, 207)

En ese sentido, algunos de los interrogantes principales que construimos en el trabajo de campo fueron los siguientes: ¿Qué perspectivas se abren sobre el rol de actores como los sindicatos docentes y su participación en el diseño de políticas educativas? ¿Qué rol asume el Estado cuando estas dinámicas novedosas cobran vida?

En este artículo nos interesa responder estas preguntas y, para ello, llevaremos a cabo –inicialmente– un breve rastreo histórico que permita comprender cabalmente el problema de investigación que aquí nos interesa formular.

Haciendo un poco de necesaria historia

Partiendo de una mirada amplia, desde fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX, la educación argentina atravesó diversas etapas que fueron cambiando su fisonomía. En lo relativo a la composición de los diseños curriculares y a las políticas educativas que organizaron y organizan los sistemas educativos jurisdiccionales y nacional, ha habido fluctuaciones en los actores sociales involucrados, su administración, los agentes educativos y sus diversos énfasis y funciones.

Del mismo modo, el Estado nacional, los provinciales y municipales también en este tiempo fueron mutando su rol y su vínculo con la educación en todos los niveles. La docencia, las escuelas y estudiantes fueron adquiriendo a lo largo de la historia de la educación argentina diversas funciones en relación con los cambios que se producían en el seno de la sociedad, de los que la educación no estuvo ajena.

La mayoría de estos cambios que afectaron a los modos de pensar, diseñar y ejecutar los diseños curriculares fueron procesuales, es decir que no ocurrieron de modo violento una vez y para siempre. Estos cambios en Argentina fueron el resultado de negociaciones, tensiones y conflictos que tuvieron lugar en la sociedad en su conjunto o en el ámbito educativo exclusivamente. Así, por ejemplo, el Estado nacional durante buena parte del siglo XX ocupó el rol de principal agente educativo y fue transformándose poco a poco en un Estado con un rol subsidiario en las últimas décadas del siglo (Paviglianiti, 1993). Este proceso no tuvo lugar sin contradicciones, tensiones y conflictos que no se limitaron al ámbito educativo, ya que esta mutación del rol del Estado que comenzó en la década de 1950 fue parte de modificaciones estructurales que sufrió la sociedad argentina y su Estado nación durante este período. Allí, la educación fue afectada junto a otras dimensiones de la esfera estatal producto de movimientos estructurales nacionales y mundiales que tendían hacia una limitación de los estados benefactores y se dirigían hacia otorgar más espacio al mercado como agente educativo. Sobre todo, luego del terrorismo de Estado de los años 1976-1983 y, en especial, en la década de los '90 encontramos una fuerte modificación del rol del Estado nacional que ha sido definido desde un rol subsidiario como agente educativo, con políticas diseñadas en el esquema bajo el modelo de focalización en materia de políticas sociales. Estas acciones deben ser analizadas tanto como estrategias de asistencia compensatoria para los sectores que sólo tienen la escuela pública y también como estrategias de disciplinamiento social para el conjunto de la población (Barco, 2005). Allí, destacamos, las políticas educativas se dirigieron a la renovación de los contenidos de los diseños curriculares que provocó el cambio curricular.

Como se ha sostenido:

El discurso de los expertos y su racionalidad en la implementación de estas reformas acentuó más el distanciamiento, tanto de los funcionarios políticos como de las escuelas y los docentes. Este distanciamiento se manifestó en una fuerte academización del discurso educativo como en el caso de las visiones curriculares y las didácticas específicas promovidas por las políticas de capacitación docentes con las cuales se pensaba transformar las prácticas docentes (Suasnábar, 2017, 120)

Es por esto que, en el marco de profundas transformaciones sociales, estos cambios que se fueron produciendo generaron efectos sobre la educación. Muchas veces estos procesos de transformación, cuando son consumados, permiten, en retrospectiva, una comprensión de discursos, acciones o movimientos que parecían aislados en marcos muy distintos pero que, con el correr del tiempo, encontramos sentido y ubicación en el contexto de esas tensiones y negociaciones previas a que se produzcan los cambios. En determinados momentos, ciertos proyectos, discursos o políticas educativas adquieren su relevancia o –mejor dicho– su significado cuando un análisis retrospectivo los somete a una evaluación situada históricamente. Esto significa que los rumbos que asume una administración del Estado en sus políticas determinadas no siempre es sencillo de vislumbrar en el corto plazo o mientras están sucediendo ni la forma que asumirá esa esa administración al final de un ciclo determinado. Incluso, los procesos históricos posteriores le pueden dar sentido a lo sucedido, pueden modificar las interpretaciones sobre el pasado una vez concluido. Las políticas públicas que emanan de una administración estatal determinada cobran sentido analizadas conjuntamente y ese sentido está sujeto a interpretaciones diversas y heterogéneas. Esa heterogeneidad está dada por quien interpreta, pero también cuándo lo hace.

En lo específico del abordaje de las políticas educativas, partimos de su indagación como una “construcción de la investigación” (Muller, 2006, 53), ya que esta perspectiva pone el acento en que el objeto de estudio constituye un fenómeno social y político determinado, cambiante socialmente, configurado en términos analíticos y empíricamente situado (Fontaine, 2015). Es por eso que la política seleccionada (y las políticas públicas en general) no son en sí mismas buenas o malas (Lahera Parada, 2004). Por el contrario, deben ser analizadas a partir de ciertas variables y objetivos, como también ser desagregadas en sus componentes y momentos específicos.

Por su parte, en la etapa inicial de la política educativa en cuestión, interesa explorar cómo ésta se elabora y de dónde procede una decisión que logra imponerse como la correcta. Ya que consideramos que la opción por una política educativa en detrimento de otras es el resultado de procesos políticos en los que jerarquizan los objetivos del Estado y su agenda, a la vez que excluyen a otros (Acuña y Leiras, 2005). La decisión en la elaboración de la agenda, tiene tanto que ver con la emergencia y relevancia social, como con la interacción con múltiples actores (estatales y no estatales) que forman parte de la decisión (John Kingdom, 1995).

Desde sus inicios y hasta la actualidad, los diseños curriculares han tenido modificaciones en sus modos de elaboración, los actores sociales o educativos involucrados y los diversos roles que los Estados han asumido frente a o sobre los diseños curriculares. El Estado Nacional y los provinciales han sido quienes se encargaron de formular los DC que, desde fines del siglo XIX y hasta la actualidad, organizan el sistema educativo nacional. Las tensiones siempre han girado en torno a qué rol ocupa el propio Estado nacional y qué otros agentes o actores sociales o educativos –religiosos, privados, organizaciones de la sociedad civil, docentes, sindicatos– pueden formar parte de la discusión sobre la formulación de los diseños curriculares y las políticas educativas en general. Incluso en la ley más conocida de nuestra historia –la Ley 1420– se discutió quiénes debían formar parte de las deliberaciones que tuvieron como efecto la promulgación de la ley.

Como dijimos, la dinámica que tuvo al Estado –nacional o provincial– como principal agente educativo ha sido cuestionada desde diversas lógicas. Por un lado, desde los años '50 y con mayor énfasis en los años '70 y '90 existió un fuerte impulso por limitar la esfera pública-estatal en favor del mercado, que fue convirtiéndose poco a poco y ganando relevancia como un agente educativo, a medida que se desmembró el Estado y sus funciones. Es así que la privatización educativa se fue convirtiendo en un fenómeno global de las últimas décadas, y la adopción de reformas educativas pro privatización posee diversas vías y momentos que han sido estudiados por una gran cantidad de investigaciones (Barco, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Verger, 2016, entre otras referencias).

Este marco que caracterizamos como un proceso de subsidiarización del Estado es posible analizarlo en la legislación educativa argentina. En efecto, en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 se consagran principios políticos educativos que ubican la subsidiaridad del Estado en materia educativa.

Nos detendremos allí por un momento porque es la Ley nacional que regula al sistema educativo nacional y a partir de la cual se puede inscribir a los DC jurisdiccionales. Los avances de los sectores que históricamente pujaron por participar del sistema educativo poseen tres grandes hitos que se fueron instalando en la legislación argentina desde principios de los años '90. En primer lugar, el pluralismo escolar sistematizado en el Artículo N° 128 de la Ley de Educación Nacional. Sostiene que: Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación. (Ley de Educación Nacional [LEN], Artículo 128, 2006)

En segundo lugar, la autonomía pedagógica que es posible visibilizar en el Artículo N° 63 de la LEN, en el que se afirma que:

Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. (LEN, Artículo N° 63, 2006)

Y, finalmente, en tercer lugar, el reparto proporcional de los fondos públicos del Artículo N° 65 de la norma citada, allí se observa que:

La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca. (LEN, Artículo N° 65, 2006)

Todos estos se encontraban ya en la Ley Federal de Educación N° 24195/93, Art. N° 44, N° 26 y N° 37 respectivamente. Los derechos que se consagran en los mismos permiten al sector privado participar del planeamiento educativo, lucrar con la educación, trastocar el derecho a un servicio plausible de ser vendido y comprado y permitir que existan pluralidad de agentes educativos por fuera de los gobiernos provinciales.

Los tres recortes citados hacen referencia al pluralismo escolar (medida administrativa), la autonomía pedagógica (medida pedagógica) y el reparto proporcional de los fondos públicos (medida financiera). Los tres se combinan para reforzar la subsidiariedad del Estado.

La ley N° 26.206 intenta, sostenemos, romper con algunos preceptos de la Ley Federal de Educación y, en ese sentido, plantea a la educación como un derecho no solo personal sino social, ubicando la responsabilidad de su cumplimiento, por lo tanto, en el Estado. Sabemos que para analizar una ley no alcanza con la mirada de su diseño institucional y su articulado, sino cómo efectivamente se desarrolla como política pública, es decir, las acciones que lleva adelante para efectivizar la letra de la norma y finalmente reparar en los resultados y consecuencias de la aplicación de esa política. Si bien evidenciamos la continuidad entre la LFE y la LEN, consideramos que no es posible plantear solo continuidades entre las dos últimas normas educativas de nuestro país, mirando sus diseños institucionales, sobre todo por las acciones concretas desplegadas por el gobierno que promulgó la LEN para garantizar todos los tramos del derecho a la educación y el andamiaje de otras leyes que permiten marcar rupturas con el período anterior de la norma consagrada en 2006, a saber; Ley N° 25673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley N° 25864 que fija un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase; la Ley N° 25919 que prorroga la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente; la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058; la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral; la Ley N° 27234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, entre otras.

En torno a la participación de los actores del sistema educativo en la construcción del instrumento específico, es importante remarcar que durante la primera década del 2000, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) fue partícipe de las deliberaciones que formaron parte de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 (CTERA, 2006). Esta apertura de parte del Estado al diálogo con el sindicato es importante destacarla ya que posicionó al gremio como interlocutor válido en las deliberaciones sobre política educativa.

Asimismo, comenzó a gestarse durante la hechura de la LEN 26206/06 una tendencia de retorno a la estructura tradicional de Escuela Secundaria, como Nivel del Sistema Educativo Formal y como tramo obligatorio de educación. Los cambios en las orientaciones políticas redireccionan a una regulación más directa por parte del Estado Nacional. (...) El establecimiento obligatorio del nivel secundario implica un profundo cambio en las funciones y en la naturaleza de este nivel, en tanto deja de ser considerado mecanismo selectivo y se inscribe como derecho social a la educación, garantizado por el Estado, apuntando a superar la mera inclusión formal en las aulas y asegurar el acceso igualitario al conocimiento (Barco, 2015).

La génesis del curriculum en Neuquén

El NDC neuquino, sostiene:

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental y un bien social colectivo, que el Estado debe garantizar en condiciones de igualdad, inclusión y calidad para todos los jóvenes y adolescentes, reconociendo su carácter emancipador y su rol en la construcción de una sociedad más justa. Res 1463/18: 9)

En ese sentido, ubica responsabilidades a los agentes educativos en el Estado, a su vez, dado el orden de prelación de las normas, no puede sortear las contradicciones de planteadas por la LEN antes mencionadas. Esto no impide que los principios político-pedagógicos que retome sean los de la Principalidad del Estado:

Este Diseño Curricular se sustenta en los principios político-pedagógicos de la Principalidad del Estado; Obligatoriedad, Gratuidad, Laicidad y Universalidad de la educación, articulados con los ejes transversales de Igualdad educativa, Inclusión, Interculturalidad, Género, Ambiente y Justicia Curricular. Estos principios, en conjunto, configuran un marco de derechos que orienta la práctica docente hacia la construcción de una escuela democrática, participativa y transformadora. (Res 1463/18: 8)

A su vez, siguiendo con la línea de lo que la LEN encuadra, en esta construcción curricular conviven en el armado los distintos sectores del sistema educativo, públicos de gestión estatal y públicos de gestión privada y/o social, lo que se manifiesta en las resoluciones que dan origen a la Mesa Curricular Provincial, la cual incluye a todas las escuelas secundarias de la provincia.

La Resolución 1697/15 plantea la conformación para elaborar el Diseño curricular del Nivel medio de la Provincia de Neuquén de una Mesa Curricular Provincial, con instancias de participación pensadas en distintos niveles: provincial, distrital e institucional. Para ello establece la existencia de Jornadas institucionales de “Discusión Curricular” por CEUR (Calendario Escolar Único Regionalizado) siendo éstas en horario escolar con suspensión de clases.

Se establece que todas las escuelas secundarias (147) elijan un delegado/a institucional - se le afectan 12 hs para esta tarea- el cual tendrá a cargo las Jornadas de Discusión para llevar la elaboración de la escuela a las reuniones distritales. A su vez cada uno de los 11 distritos elige 2 representantes que conforman la Mesa de Desarrollo Curricular (MDC) junto con 2 representantes del sindicato Aten, 1 representante de cada Modalidad, 1 representante de Recursos Humanos, 1 representante de dirección de Título, 1 representante de la Junta de Clasificación Rama Media, 3 Supervisores (dos de media y uno de Técnica) y la Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. En las entrevistas realizadas nos manifiestan que finalmente, a modo de cambios participaron en los hechos 3 representantes de Aten, 1 Supervisor, nadie de Recursos Humanos y se conformaron 13 distritos; manteniéndose el resto como estipulaba la norma.

Dicha Mesa tuvo como tarea consensuar y sistematizar el proceso de construcción del Diseño Curricular para las escuelas Medias, Técnicas y Agropecuarias, siendo su carácter resolutivo a nivel jurisdiccional ad referendum del Cuerpo Colegiado del CPE. Las tareas de los/as delegados institucionales son según la normativa el sistematizar la información obtenida en cada escuela y elaborar informes para las reuniones distritales de las producciones de las jornadas. Los/as delegados distritales - 26 en total con todas sus horas licenciadas para esta tarea – son los encargados de coordinar, organizar y sistematizar con los demás representantes del propio distrito, los aportes, acuerdos y disensos que luego serán tratados en la MCP, la cual se reúne 2 (dos) días por mes viajando de todos los lugares de la Provincia los/as delegados/as para dicha tarea. La MCP según explicita la Resolución 1463/18:

“(…) establece que su metodología es participativa, lo que demanda un mayor tiempo de discusión y producción. Se trata de un proceso profundamente colectivo y de participación real, donde existen momentos de participación directa y momentos a través de la representación (...) se socializan los debates y las producciones escolares como así también se discuten y formulan las propuestas para trabajar en las siguientes jornadas curriculares que son re definidas a nivel distrital (...) se tiende a priorizar el carácter cualitativo de las mismas por sobre lo meramente cuantitativo (...) las decisiones se toman por consenso y no por votación” (Res. 1463/18; 23)

Por lo que se desprende de la norma, la participación fue pensada y reglamentada, las voces de los actores sindicales y del “actor invitado” como resultó ser la Facultad de Ciencias de la Educación propuesta por parte del sindicato, refieren a que cada una de las 815 páginas que conforman el Diseño Curricular del Nivel fue elaborado y puesto en debate con todas y todos los y las docentes que participaron.

Acerca de la participación del estado provincial, el sindicato y los/as docentes en la construcción curricular.

Comenzaremos esta sección con una serie de definiciones teóricas para enmarcar a nuestro objeto de estudio. De este modo, definimos al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba, 1998, p. 59).

En esta definición nos interesa detenernos en dos dimensiones. Por un lado, la idea de síntesis como la reunión de elementos diversos en un todo, en el sentido de contemplar al currículum como la suma organizada de conocimientos,

valores, costumbres, creencias, hábitos, pero también la síntesis como nivel posible de acuerdo. En efecto, la síntesis curricular es la expresión de lo que pudo ser posible reunir, y esto supone que otros elementos quedaron por fuera de esa síntesis, no pudieron formar parte del todo logrado.

Por otro lado, el concepto de intereses diversos y contradictorios. Allí el énfasis está puesto sobre la naturaleza conflictiva producto de los diversos intereses que poseen los actores que logran la síntesis curricular. Estos intereses distintos enraízan en la sociedad –sostiene la autora citada– en el sentido que se expresan en el currículum, pero son contradicciones sociales.

Ahora bien, partiendo de estas definiciones es que sostenemos que la novedad del diseño curricular neuquino radica en la afirmación del sujeto docente como el protagonista en el proceso de su elaboración como se manifiesta en las resoluciones de construcción curricular. El sujeto docente agremiado en ATEN, junto a funcionarios del Consejo Provincial de Educación y a docentes/investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, no promueve su propia participación en el proceso, sino que se ubica como el sujeto que disputa hegemonía educativa allí donde el Estado tenía un lugar históricamente subsidiario reservado a la docencia y a sus organizaciones gremiales. Es decir que la docencia organizada revierte lo naturalizado por parte de los Estados provinciales en el sentido de qué, quién, cómo, cuándo y por qué un currículum es un diseño estructurado desde el vértice del poder estatal hacia las escuelas y promueve que la docencia sea la encargada de hacerse esas preguntas colectivamente y responderlas junto a los otros dos actores nombrados.

Es decir que, de algún modo, al interpelar el rol de la docencia en los procesos de elaboración de los diseños curriculares, la docencia organizada neuquina interpeló también a las propias funciones del Estado. Efectivamente, en Neuquén el Estado asumió nuevas formas y facultades producto de su nueva ubicación en el proceso de elaboración del diseño curricular como se manifiestan en las resoluciones citadas. Nuevas para la práctica común conocida en Argentina, en la que existe históricamente una manera de elaborar los diseños caracterizada por ser de arriba hacia abajo, en el sentido de que los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación) no poseen, históricamente, incidencia en los procesos de elaboración de los diseños curriculares.

Como señalamos en la sección anterior, el proceso de subsidiarización que ha caracterizado a las últimas normativas citadas de los años anteriores pareciera no corresponderse con el rol asumido por el sindicato en el NDC neuquino. Creemos por el trabajo con las normativas citadas y la voz de los actores que, si bien es un agente externo al Estado, el gremio logró imponer una democratización de la construcción del diseño sin perjuicio de que el Estado provincial asuma la responsabilidad de garantizar las condiciones materiales para la hechura de la política. Incluso, el gremio no se posiciona como agente educativo, sino que organizó y protagonizó la dinámica de la construcción de la mesa curricular.

Por ello es que en el caso del NDC neuquino, es el sindicato el que reúne a la docencia quien se ubicó como el actor central en la elaboración de la agenda político educativa del nuevo diseño a formularse. En palabras de la secretaria de nivel medio y superior de Aten: *"Este diseño fue construido con participación gremial y docente, incorporando ejes como ESI, interculturalidad y justicia curricular. Plantea una estructura ciclada, elimina la repitencia en primeros años y prioriza la continuidad pedagógica, mejorando condiciones laborales docentes"* (Entrevistada 2; 2022)

Este rol novedoso no licua su participación en otras funciones que el sindicato históricamente asumió y continúa haciendo, porque la interpelación al Estado a ser el actor protagónico del diseño se combina con sus exigencias materiales, disputas económicas por escuelas y salarios acordes con las necesidades de la sociedad neuquina y sosteniendo una atenta vigilancia hacia el rol del Estado en el financiamiento educativo. En palabras de delegados institucionales:

Organizado de modo unilateral y sin participación real de las escuelas, la metodología propuesta nada tenía que ver con experiencias previas de construcción curricular horizontal, participativa y democrática como las del Nivel Inicial de los '90 y la de Superior que comenzó en 2008. Por eso como sindicato se lleva una contrapropuesta de trabajo participativo, mediante los representantes docentes en el Cuerpo Colegiado del CPE y respetando mandato de lxs afiliadxs, se define la aprobación de la resolución 1697/15 (Zori, Meuli y García: 2018)

ATEN estableció la dinámica organizativa asamblearia provincial como la instancia de articulación de la heterogeneidad de voces que lo componen. En ese sentido, es que se buscó revertir la subordinación intelectual, promoviendo la participación en la formulación de la agenda de discusión sobre el diseño curricular. De allí que se instale al conjunto de los y las docentes como los sujetos del cambio que buscan generar un diseño que interpele desde su propia formulación y mirada acerca de la educación en base a su experiencia:

(...) el desafío de ATEN fue proponer un dispositivo participativo del colectivo docente para repensar, reorganizar y redefinir la educación secundaria de Neuquén. Este proceso requirió de varios años de debates profundos, colectivos, democráticos hasta llegar a acuerdos que se fueron consagrando. (...) El Diseño Curricular aprobado por Resoluciones 1463/18, 1044/19, 1045/19, 1046/19 y 1673/19 logra trascender la lógica de un Programa de contenidos a enseñar y de reducir a cantidad de asignaturas y horas asignadas a cada una. (Representante sindical, entrevista 3: 2023)

A su vez otra entrevistada sostiene:

(...) como dato no menor, se ha podido dar el debate curricular porque las garantías de estabilidad laboral están plenamente resguardadas desde lo legal, normativo y político. En primer lugar, el artículo 109 de la Ley Orgánica de Educación Provincial establece eso. Por otro lado, las Resoluciones 1697/15, 963/18 y 1673/19 del CPE también garantizan la estabilidad laboral en todas las horas y cargos del sistema. (Referente distrital, entrevista 2:2022)

Esto nos invita a pensar en la praxis política entendida como disputa del rol naturalmente asignado como el fundamento sobre el que se asienta la participación docente en la elaboración del diseño.

Esta situación fue generando alternativas, intersticios en los que es posible observar a otros agentes que, desde lógicas opuestas a lo mercantil, ingresaron como actores fundamentales en los procesos de elaboración de los diseños curriculares. En efecto, en Neuquén observamos cómo, a partir del año 2008, fue el sindicato quien se convirtió en el agente central que elaboró –junto al Consejo Provincial de Educación y docentes provenientes de la Universidad Nacional del Comahue– el diseño curricular provincial que entró en vigencia durante el año 2022 de forma paulatina y en 2023 en la totalidad de las escuelas.

La situación previa, como plantea Barco (2022) carecía de un diseño unificado para el Nivel y contaba con más de 100 planes de estudios distintos que configuran un universo diverso y fragmentado. El principio de universalidad se ve cancelado y prima en su lugar la fragmentación y el particularismo disperso fundamentado en atender la diversidad. (Barco et al., 2012, p. 133).

Esta anomalía de la situación provincial era cuestionada por la comunidad educativa en su conjunto, ya que no se contaba con un diseño que unifique la experiencia educativa del nivel medio en la provincia, pero, más aún, no se contaba con espacios de deliberación colectiva sobre el rumbo y las orientaciones que debía asumir el Diseño Curricular de nivel medio en la provincia.

En ese sentido, es interesante destacar que el rol asumido por el gremio contrasta con la actitud histórica del Estado provincial, ya que, si este había degradado al nivel medio no sometiendo a debate su curricularización, ATEN asume la posición contraria: elaborando el diseño y promoviendo la participación docente en esa tarea.

Quizás tenga que ver lo que las autoras citadas advierten sobre la forma de hacer política del Estado provincial-partido hasta el año 2008, caracterizada por la confrontación con el gobierno nacional y con el único sindicato docente en la provincia de Neuquén.

Neuquén fue una provincia inmersa en su escenario local que hizo un “como si” de las propuestas nacionales, en parte por la dinámica de suma cero producida por las relaciones entre el gobierno local y el gremio ATEN hasta el año 2008. Ante una Nación que marcó la cancha en ese momento, el gobierno jurisdiccional no tenía un proyecto propio, y las iniciativas nacionales se implementaron parcialmente debido a la resistencia del gremio (Romualdo, 2023). La categoría de “suma cero” resulta relevante para pensar la política provincial en términos de política educativa, dado que, en definitiva, alude a que no lograba producir acciones concretas sostenidas en el tiempo de forma consensuada.

El año 2007, de acuerdo a las voces que hemos entrevistado, fue un año bisagra para la provincia y en especial la dinámica vinculada con la educación. En abril de ese año, el asesinato de Carlos Fuentealba de manos de la policía en una manifestación docente suscitó cambios y nuevos roles del Estado provincial y del gremio docente. A partir del año 2008 se analiza un cambio de rumbo en las formas de hacer política de parte del gobierno provincial. Este camino hacia otras formas de gestionar los conflictos y avanzar hacia la formulación del diseño del Nivel ubica intentos de Resoluciones del Consejo Provincial de Educación (CPE) por cumplir con los mandatos Nacionales; a saber: Expediente 5225-00839/10 “Documento para la construcción de una propuesta de educación secundaria en la provincia de Neuquén”, que estipulaba un cronograma de trabajo para finalizar en diciembre de 2013. Ninguna de estas iniciativas “pasó” en la provincia, configurándose el sindicato ATEN como una suerte de aduana entre lo que llegaba de Nación y la política que se llevaba adelante en la provincia.

A fines de 2014 y comienzos de 2015 se sancionan en el CPE las Resoluciones 1368/14 y 097/15 en respuesta a los acuerdos nacionales y los atrasos que en materia de adecuación curricular tenía la provincia, ya que no había podido avanzar en este sentido.

Ambas resoluciones fueron derogadas por iniciativa del sindicato a través de sus Vocales Gremiales en el CPE, acompañado de reuniones de equipos directivos de las escuelas medias y técnicas, aludiendo querer participar del proceso del armado del currículo para el Nivel. En palabras de una asesora de la Vocalía gremial de ese momento *Ahí se dieron cuenta y sabían que es con Aten o no es.* (Entrevista 4, 2021) La aduana no dejó pasar iniciativas que no tuvieran al sindicato con un rol protagónico en la hechura de la política.

En efecto, el MPN en la provincia siguió gobernando como lo hacía desde 1962, pero el vínculo entre el gobierno local y el gremio ATEN se modificó a partir del comienzo de la década del 2010. Por un lado, porque a fines del año 2014 había ganado la conducción de ATEN una alianza conocida como el TEP (Trabajadorxs por una Educación Popular), una agrupación que se impuso sobre la anterior conducción y que poseía una orientación política afín al Frente Para la Victoria a nivel nacional, lo que la vinculaba fuertemente con la coalición que gobernaba al país, liderada por Cristina Fernández durante aquellos años (Romualdo, 2023).

En fin, podemos sostener que confluyeron una serie de factores para llegar a poseer instancias de diálogo para disponer de un diseño curricular para el nivel medio en la provincia. Una nueva ministra de Educación (Cristina Storioni) y la agenda gremial marcada por la importancia de lo Pedagógico, enfatizada por la nueva conducción del gremio, y un dato central es que, durante la gestión de la Alianza Cambiemos en el Gobierno Nacional, la dinámica local del gobierno de la educación se reconfiguró y se destrabó lo que en el período anterior había constituido una política educativa provincial de “suma cero” y de aduana cerrada (Romualdo, 2023). Estos elementos de coyuntura permitieron que la provincia llevara adelante un proceso de construcción curricular participativa.

En función de lo indagado hasta el momento, la relación de fuerzas entre sindicato y gobierno definió el proceso de construcción curricular. Las caracterizaciones que hace el sindicato de las Resoluciones que se intentan imponer por un grupo de funcionarios que lleve adelante la escritura de un currículo transparenta las intenciones verticalistas del Gobierno provincial, a la vez que permite al sindicato pensar: si así no, ¿cómo lo queremos? Nos encontramos con un escenario en que la aduana no deja pasar y al mismo tiempo formula qué y cómo proponer.

Cuando un currículo se norma bajo los lineamientos de participación estipulados en una MCP y define al diseño curricular como:

Un proyecto cultural y educativo y una herramienta teórica metodológica del trabajo docente (...) la política curricular expresada en este diseño encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial. (Res. N° 1463/18, 17).

En términos de Grundy S. (1991) estamos ante la presencia de una perspectiva crítica que inunda sus desarrollos en la forma de participación que plantea para la construcción curricular, ubicándola en términos de participación real del profesorado, no de pseudo participación, a la vez que se caracteriza por cuestionar el orden existente y considerar al docente como constructor de curriculum.

La racionalidad que adquieren los enunciados y la puesta en marcha, según las voces consultadas, nos permite plantear que estamos frente a un paradigma que se aleja de ser el “Técnico” o el “Práctico” y asume características del “Crítico

o de reconceptualización social”, que se centran en la eficiencia y la interpretación de la práctica educativa, respectivamente y el enfoque crítico cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades sociales que se reproducen en el sistema educativo Grundy S. (1991).

Ubicado el currículum en una racionalidad determinada, nos permitimos, mirando el proceso de participación, ahondar en los tres tipos de “sujetos del currículum” (Baraldi y Morzan, 2013): “sujetos de la determinación curricular”, aquellos que participan en determinar los rasgos esenciales de un currículum; “sujetos de la estructuración formal”, quienes en el ámbito institucional le imprimen particularidades; y “sujetos del desarrollo curricular”, que convierten en práctica cotidiana el currículum. Consideran las autoras a la docencia en general como “sujetos de la estructuración formal del desarrollo curricular”, dado que el currículum se configura “al calor del aula y las relaciones docente-estudiante”, reconfigurando por acción u omisión algunos sentidos otorgados a la propuesta curricular.

En este sentido, en lo analizado, pareciera reconocerse que esto ocurre y, por ende, la necesidad de que la docencia sea “sujetos de la determinación curricular” también está presente en la Norma. Se conoce que, mientras más participación y conocimiento sobre el trabajo que debe hacerse, en términos curriculares, más posiciona al docente como sujeto productor y hacedor de su praxis. Esto es lo novedoso en un contexto de políticas neoconservadoras a nivel nacional que, durante el gobierno de Cambiemos, puedan gestarse normas que rompan con las formas individualistas, centralistas, focalizadas, verticalistas y llevadas adelante por “expertos”.

La norma consagra a sujetos de la determinación curricular, proponiendo una participación real (Sirvent, 2006). Para que esto suceda como sucedió, fue necesario construir las formas (MCP), andamiajes (docentes con afectación de horas pagas para la tarea), los mecanismos (participaciones en distintos niveles: institucional, distrital y provincial) y que exista un promotor (el sindicato) para que esa construcción sea participativa, se haga presente la universidad pública y se lleve adelante un proceso de construcción curricular que, sin estar exento de conflictos, logró construir más de 800 páginas consensuadas sobre la educación para el Nivel Medio de la Provincia (Res. N° 1463/18 y N° 1673/19).

Conclusiones

Podemos afirmar que el carácter de agente principal del Estado provincial en su rol se ve limitado o relativizado a partir del protagonismo del sindicato y sus miembros, quienes colectivamente decidieron asumir la tarea de la elaboración del diseño curricular neuquino. Si bien no se limita el rol del Estado como principal agente educativo, al asumir el sindicato un protagonismo en el diseño curricular diversos interrogantes se abren que, creemos, proponen ciertos desafíos teóricos: ¿Asume un papel subsidiario el Estado neuquino en su rol como principal agente educativo de la provincia? La aceptación del Estado provincial de que el sindicato sea el constructor del currículum, ¿lo deslinda de sus responsabilidades político pedagógicas?

Si, como se ha sostenido, la cuestión de la subsidiariedad y principalidad se encuentra ligada a la dimensión del financiamiento y sostenimiento del sistema educativo, y la centralización y descentralización aluden al proceso de toma de decisiones político educativas (Correa y Giovine, 2010, p. 12), ¿asistimos a la presencia de un Estado principalista y descentralizado?

Consideramos pertinente una discusión acerca de los diversos roles que ha asumido el Estado –provincial o nacional– en función de lo que está sucediendo en Neuquén en el año 2025. En ese sentido, nos preguntamos si las categorías de principalidad y subsidiariedad del Estado como agente educativo no se han visto relativizadas o sea necesario su revisión. En esa misma dirección apuntaban las autoras citadas quienes, en el año 2010, sostenían que:

(...) A modo de hipótesis nos planteamos que asistimos a una nueva manera de entender y hacer política, una nueva trama de funcionamiento de la sociedad en todas sus instancias donde la cuestión de la “gestión cooperativa y social” rompería la dicotomía público – privado, (...) asignando un nuevo lugar al Estado y constituyendo una alternativa que recrea la capacidad de intervención por fuera de la antinomia principalidad versus subsidiariedad, donde lo primero no es tan bueno y lo segundo no es tan malo... (Correa y Giovine, 2010, p. 15).

En ese sentido, cabe la pregunta acerca de si la descentralización del Estado provincial neuquino en materia educativa convive con la principalidad y escapa de la antinomia mencionada. Quizás convenga asumir nuevos desafíos teóricos y pensar en una principalidad participativa, en el sentido de que el Estado no delega, sino que cede, ya que es el sindicato el que se propone –a través de la presión– como el principal actor que toma las decisiones político educativas, pero no

de modo centralizado sino desde una óptica asamblearia y participativa. En ese sentido, interesa destacar que, en cuanto a lo financiero, continúa siendo el Estado quien asume la responsabilidad del sostenimiento educativo y, por eso, es que hablamos de principalidad. En ese aspecto el interrogante acerca de los modos de la representatividad en las deliberaciones sobre política educativa, cobra relevancia. En efecto, quiénes pueden participar de las deliberaciones y por qué. La ubicación del gremio como gestor de la política educativa ¿promueve la participación de otros actores de la sociedad civil que quieran disputar también lugar en el diseño de política educativa? Se abre una nueva etapa en la provincia en la que esta pregunta será respondida en futuras investigaciones.

Pensamos que la categoría de H. Zemelman (2006) en torno a la idea de “sujeto erguido” puede pensarse para el colectivo docente neuquino que, durante años, llevó adelante este proceso, como un sujeto constructor que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada y construible; capaz de potenciar desde el presente a través de una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias, abriéndose a lo inédito y desconocido a través de prácticas individuales y colectivas.

Esto, sin dudas, abre nuevas preguntas acerca de los límites y potencialidades de cada uno, porque procesos de esta naturaleza son novedosos y van abriendo preguntas a medida que se transitan. En especial, nos parece que indagar las consecuencias e implicancias que tiene un protagonismo sindical tan importante es un elemento a tener en cuenta, sobre todo al momento de la implementación del NDC que lleva un año y medio de recorrido. Allí, nos parece central caracterizar a los actores involucrados –Estado y sindicato- en la nueva etapa, procurando analizar su rol una vez el NDC se pone en acto. En futuras investigaciones, buscaremos pesquisar la posición asumida por el Estado y el gremio en la etapa de implementación del NDC.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. H., & Leiras, M. (2005). *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Fundación Konrad Adenauer – Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).

Baraldi, V., & Morzan, A. (2010). Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular: Notas para pensar las prácticas docentes. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>

Barco, S. (2005). *El nivel medio de educación. Políticas educativas y producción de desigualdad*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Barco, S. (2006). *Paradigmas y categorías para el análisis de la política de reforma educativa*. FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Barco, S., Dubinowski, S., Cipressi, R., Rojo, R., Laurente, M., & Junge, G. (2012). Políticas educativas y nivel medio de educación en la provincia de Neuquén. En S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello & M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (1.ª ed., pp. 111–143). Stella Editorial y La Crujía Ediciones.

CTERA. (2006). *Por una nueva ley de educación*. <https://www.ctera.org.ar>

Correa, N., & Giovine, R. (2010, diciembre 9-10). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la Reforma educativa de este nuevo siglo? En *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario”*. La Plata, Argentina.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. UNAM.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educación y Sociedad*, 32(115), 339–356.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial, FLACSO Ecuador.

González, C. (2018). La disputa por la política pública: Un objetivo de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN). Ponencia presentada en el *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Grundy, S. (1991). *El currículum: Producto o praxis*. Morata.

Kaplan, C. (2008). *La vida en las escuelas*. Miño y Dávila Editores.

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. Longman.

Lahera Parada, E. (2004). *Política y políticas públicas* (Serie Políticas Sociales, N.º 95). CEPAL.

Más Rocha, M. (2024). Inflexión curricular en la escuela secundaria neuquina: La construcción de un diseño generizado, emancipatorio, crítico y decolonial (2016–2024). *Cartografías del Sur*, (20), diciembre. <https://cartografiasdelsur.educacion>

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189–208. — (2006). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: Una construcción histórica polémica. *Serie Fichas de Cátedra*. OPFLY, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Romualdo, V. (2023). Federalismo educativo y neoliberalismo en Argentina durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2016–2019). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 216–241. <https://doi.org/10.15366/reps2023.8.2.009>

Sirvent, M. T. (2006). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 120–139.

Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reformas educativas en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 112–135.

Verger, A. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Cuadernos de Historia da Educação*, 15(1), 378–397.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.

Zori, L., Meuli, P., & García, A. (2018). El desafío de la construcción curricular de la escuela secundaria. En *VII Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue.

Normativa

Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Consejo Provincial de Educación. (2008). *Resolución N.º 1463/08*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2015). *Resolución N.º 1697/15*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2018). *Resolución N.º 1463/18*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2019). *Resolución N.º 1673/19.*
<https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2022). *Digesto de resoluciones del Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén.*
<https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Fecha de recepción: 11-3-2025

Fecha de aceptación: 30-4-2025