

# Autoridad y cuidado

## Estudiantes de nivel medio hablan sobre sus docentes significativos

Ivana Agostina Martini y Lautaro Steimbregger

**S**e presentan los resultados parciales de la investigación: “La presencia del docente en el encuentro intersubjetivo. Un estudio a partir de las voces de alumnos y docentes de dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Neuquén”<sup>1</sup>, cuyo objetivo es indagar en torno a las características de los docentes considerados *significativos* por los alumnos, y los efectos que estos producen en la relación pedagógica.

La pregunta que orienta esta indagación es: *¿Cómo se hace presente el docente (reconocido como significativo) en la escena educativa, y cómo lo perciben los alumnos?* De allí, se desprenden como objetivos específicos:

- 1) identificar cuáles son los docentes reconocidos como significativos por sus alumnos;
- 2) identificar características que presentan los docentes reconocidos como significativos en el vínculo pedagógico, tanto para alumnos como para docentes; y
- 3) reconocer posibles efectos que producen estos docentes en las trayectorias escolares, profesionales y vitales de los sujetos entrevistados.

A su vez, con el presente trabajo nos proponemos ofrecer posibles respuestas a la pregunta: “*¿Qué necesitan niños y adolescentes de los adultos hoy?*”, a la luz de los resultados obtenidos. En este recorte de investigación, los resultados se desprenden del análisis y la interpretación de los datos arrojados por las entrevistas a los alumnos de 5to. año de la escuela de nivel medio seleccionada, en la ciudad de Neuquén.

### Marco teórico

Los conceptos que resultaron claves para el desarrollo de este estudio son tres: *relaciones intersubjetivas*, *docen-*

*tes significativos* y *autoridad*. A continuación se expone una breve conceptualización de cada uno, a la luz de la bibliografía consultada.

### Relaciones intersubjetivas

Desde la teoría sociohistórica, este concepto abre la posibilidad para analizar los discursos y las prácticas que tienen lugar en el aula, desde un enfoque no reduccionista. El aprendizaje tiene lugar a partir de un encuentro intersubjetivo, donde el docente y el/los alumnos comparten la definición de la situación que los convoca. Siguiendo a Wertsch (1988, p. 170): “la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad”. De este modo, la intersubjetividad se construye en un marco de interacción e interlocución entre personas, en el que inciden tanto aspectos cognitivos como afectivos: “Aquel que separe, desde el principio mismo, al pensamiento del afecto, cerró para siempre el camino hacia la explicación de las causas del pensamiento mismo” (Vigotsky, 1993, p. 24).

### Docentes significativos

En esta investigación, dicha expresión es utilizada como una puerta de entrada al análisis del docente involucrado en una relación intersubjetiva que promueve *experiencias significativas* en las trayectorias escolares o vitales de los alumnos o de algunos alumnos. Y aquí, *experiencias significativas* serán las que los alumnos reconozcan como tales. Se prevé que en el propio proceso de investigación esta concepción pueda ir tomando una forma más precisa, y que pueda dar cuenta de las características de los docentes que logran establecer relaciones significativas con sus alumnos. De este modo, el adjetivo *significativo* oficia como herramienta tanto teórica como metodológica para un primer acercamiento al objeto de estudio. Conceptualmente, designa ‘que tiene importancia por representar o significar algo’, según la segunda acepción de la Real Academia Española, lo que permite dar lugar a las voces de los alumnos en el sentido de qué consideran que es importante y en qué aspecto de su vida. Por otro lado, este

término permite establecer la comunicación con los alumnos, ya que no es una palabra ajena en sus vocablos. Para indagar en los alumnos cómo se produce el encuentro intersubjetivo es preciso evocar una palabra que puedan significar y que les abra posibilidades de pensar múltiples experiencias. De esta manera, en una relación intersubjetiva, la presencia del docente será significativa, en tanto los alumnos la reconozcan como tal a partir de sus propias experiencias escolares, siguiendo a Débora Kantor (2008, p. 71), "no es el mero estar allí lo que opera como condición de posibilidad, sino las formas en que se despliega esa presencia y los significados que adquiere".

Para acuñar esta expresión, hemos recuperado los aportes de diversos autores que han abordado la temática que aquí se pretende trabajar, desde distintos posicionamientos disciplinares y con distintos términos. A continuación se presentan algunos trabajos que abonan a este proceso de investigación, al arribar a caracterizaciones de los docentes reconocidos positivamente por los alumnos.

En *Una cita con los maestros*, Laura Duschatzky (2008) centra la mirada en el vínculo maestro-discípulo/aprendiz. Allí, la autora toma las voces de jóvenes estudiantes, docentes y profesionales que hablan de sus maestros, o figuras de maestros. La pregunta que abre las entrevistas es la siguiente: "¿qué recordás de aquellos maestros que, a lo largo de tu formación han significado una experiencia singular para vos?" (Duschatzky, 2008, p. 28). En las distintas entrevistas se evocan experiencias que han implicado algún tipo de encuentro entre el maestro y el aprendiz/discípulo, encuentros que han dejado huellas, que han conmovido; pues, "no habrá efectos de una enseñanza, si algo del orden del encuentro no está en juego" (Duschatzky, 2008, p. 14), algo del orden de la novedad, de la invención. A su vez, la autora alerta que hablar de encuentro, implica aceptar una cierta opacidad.

En otros estudios, anclados en la didáctica, se adopta el término *memorables* para referirse a docentes generadores de buena enseñanza. Para Álvarez, Porta y Sarasa (2010), la buena enseñanza de los profesores memorables implica atender tanto a la calidad y al éxito de la enseñanza, como a su carácter moral. Apelar a la memoria puede ser otra forma de recuperar las huellas impresas de estos profesores.

Por último, el trabajo de Ewa Domagala-Zysk (2005) nos orienta con un rastreo bibliográfico-conceptual, al estudiar a profesores como *personas significativas*. El adjetivo *significativos* nos permite reconocer en estos docentes cierta influencia en la trayectoria escolar de los alumnos, pero también y sobre todo, en la trayectoria vital. Sullivan (1953, en Domagala-Zysk, 2005, p. 270) acuñó el término *persona significativa* para referirse a aquella persona "importante para el niño que tiene influencia en su desarrollo". Una afirmación que nos orienta en este estudio es la siguiente: "Los profesores son importantes no solo en la enseñanza, sino también como personas que dan apoyo emocional y ayudan a resolver los problemas" (Domagala-Zysk, 2005, p. 270).

Este recorrido nos permite atender a ciertas variables implicadas en lo que los autores reconocen como significativo, y los efectos que los profesores significativos pueden tener sobre sus alumnos.

### Autoridad

Etimológicamente, autoridad (del latín *auktoritas*) significa 'aumentar, promover, hacer progresar'. En este sentido, autoridad se vincula a la idea de creación y progreso. No obstante, su discurrir semántico ha adoptado diversas figuras que pueden acercarse o alejarse de esta raíz. En un principio, cabe reconocer que la autoridad no es una cosa, posible de poseer, sino que es una relación, un vínculo (Antelo, 2005; Hernández, 2013; Rosales, 2013). Tampoco "existe de hecho, por sí misma, sino que es una condición que se delega, a partir de otorgar a alguien el derecho a ser reconocido" (Pierella, 2014, p. 117). Alexander Kojève (2005) y Hannah Arendt (1996) conciben la autoridad como distinta a la coacción, la imposición, la fuerza bruta, el autoritarismo. Solo hay autoridad cuando hay alguien que voluntariamente autoriza o reconoce a una persona (o discurso) como tal.

En el campo educativo, algunos autores (Greco, 2007, 2011; Rosales, 2013; Pierella, 2014) optan por la denominación "autoridad pedagógica" a la hora de hablar de la autoridad que se erige en la relación entre docentes y alumnos, relación caracterizada por una asimetría posicional (Rosales, 2013). En tiempos de *crisis de la autoridad* (Arendt, 1996; Greco, 2007, 2011, 2012; Rosales, 2013; Pierella, 2014), varios teóricos proponen la reivindicación de la autoridad en el campo educativo, pero una autoridad que promueva la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, el reconocimiento y la acogida (Antelo, 2005).

### Metodología

El objeto de estudio definido para esta investigación es la *relación* que se establece entre el docente y el/los alumnos. Para ello, se estableció una muestra conformada por cuatro docentes, considerados significativos, y los alumnos de 5to. año (cincuenta y siete en total, en cuatro cursos) de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Neuquén.

La propuesta metodológica se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, y requiere de una impronta etnográfica para conservar las acciones y el lenguaje original de los sujetos en contexto. Se opta por el estudio de caso porque permite describir la complejidad y especificidad del fenómeno estudiado, y explicarlo en su contexto, en este caso, un Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) ubicado en zona urbana de la ciudad de Neuquén.

El proceso de recolección de la información se dividió tres etapas, que se corresponden con las salidas al terreno:

**Primera etapa.** Se administró un cuestionario inicial a todos los alumnos de 5to. año de la escuela seleccionada, para identificar cuáles son los docentes que ellos reconocen como significativos para sus trayectorias escolares o vitales, y para recabar los primeros datos sobre las características de estos docentes. Las consignas fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué docentes de esta escuela reconoces como significativos para tu trayectoria escolar y/o vital? Mencionar el nombre de uno o dos docentes y la materia que tienen a cargo.
- 2) ¿Por qué? Explicar en qué sentido estos docentes son o han sido significativos para vos.
- 3) Narrar una situación particular que hayas vivido con uno de estos docentes. Incluir en el relato datos de tiempo (cuándo) y espacio (dónde), así como también cómo te sentiste en esa situación.

**Segunda etapa.** Una vez identificados los *docentes significativos*, se realizaron *entrevistas en profundidad* a los cuatro más mencionados en los cuestionarios. Aquí se indagó sobre sus propias experiencias como docentes de esa escuela y de esos alumnos, así como también sobre sus experiencias en tanto exalumnos de la escuela media.

**Tercera etapa.** Se realizaron, por último, *entrevistas en profundidad* a ocho alumnos voluntarios del 5to. año de la escuela, dos de cada curso. En esta instancia se siguió profundizando sobre lo expresado en los cuestionarios, y se abordaron también temáticas relacionadas a la vida institucional en general. Los datos recolectados en esta etapa son los que se tuvieron en cuenta para el presente trabajo.

### Resultados

Los datos arrojados por las entrevistas a los alumnos permitieron distinguir algunas características que, según ellos, definen a un docente como *significativo*. Atendiendo a las recurrencias en las voces de los ocho alumnos entrevistados, podemos decir que los docentes significativos que han elegido son reconocidos como una autoridad responsable en el sentido de que se preocupan por el cuidado de los alumnos.

Al responder por qué son significativos los docentes que mencionaron en el cuestionario inicial, los alumnos expresan:

"Buscan interesarse por nuestro contexto hogareño y extraescolar".

"No solo transmite contenidos, se preocupa por lo pedagógico, por el vínculo con el alumno (...) se acercan al alumno, hay una conexión, se preocupan".

## V Congreso Internacional, VI Nacional, VII Regional

"Compromiso profesional, interdisciplina e interinstitucionalidad, temas aún pendientes"

**violencia,  
maltrato  
y abuso**



Lugar  
Auditorio Mayor UCES.  
Paraguay 1338 (CABA).



Fecha  
26,27 y 28  
de Noviembre de 2015

### EJES TEMÁTICOS

- Actualizaciones de prácticas
- Actualizaciones teóricas
- Redes
- Abordajes interdisciplinarios
- Investigaciones
- Análisis de casos
- Actualizaciones tecnológicas
- Medios de comunicación

.. ORGANIZA ..

info@congresoviolen.com · camato@saludactiva.org.ar  
Informes e inscripción en [www.jornadaabuso.com](http://www.jornadaabuso.com)

Salud Activa

“Nos pregunta cómo estamos, está con nosotros, no solo ir a dar clases e irse, se preocupaba por nosotros”.

“Un docente significativo es el que intenta ayudar, el que se preocupa y habla con el alumno, además de ser profesor, busca hacer algo por tu bien, ayudarte”.

El común denominador que encontramos en estas expresiones es el acto o gesto del *cuidado*, el cuidado de los otros. Los docentes reconocidos como significativos no solo se dedican a enseñar contenidos curriculares, sino que también se preocupan por lo que les pasa a los alumnos que tienen enfrente, preocupación que se transforma en *ocupación*, porque hay acciones concretas (el acto de ayudar, de responder, de ofrecerse) y porque hay efectos (el propio reconocimiento de los alumnos): “Los profesores son importantes no solo en la enseñanza, sino también como personas que dan apoyo emocional y ayudan a resolver los problemas” (Domagala-Zysk, 2005, p. 270).

Es un dilema conocido el que versa sobre la disyunción entre el cuidado o asistencia y la enseñanza o transmisión de contenidos en tanto tareas que les corresponden a los docentes. Sin embargo, siguiendo a Alliaud y Antelo (2013, p. 132), podemos afirmar que “enseñanza y cuidado no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Cada una de las prácticas, con sus particularidades, se fortalecen cuando se combinan sin confundirse”. Desde esta perspectiva, asistir/cuidar es responder, estar en algún lugar disponible ante los requerimientos de otro. Según Todorov (en Alliaud y Antelo, 2013, p. 122), la responsabilidad (del docente o de cualquier adulto) es una forma particular del cuidado. Esto permite pensar determinadas acciones o gestos de los docentes como modos de asistir/cuidar al alumno, de responder responsablemente (valga la redundancia) ante el llamado del otro, de acudir y estar presente ante alguna necesidad u obstáculo percibido. Lo que valoran los alumnos de sus “docentes significativos”, no se corresponde con actos heroicos, sino que el cuidado se expresa en pequeños gestos: *interesarse, acercarse, preguntar* cómo están, *ayudarlos* ante alguna dificultad escolar o extraescolar. En este sentido, y retomando a Todorov (en Antelo, 2005), el cuidado es una *virtud cotidiana*, ese tipo de acciones o gestos que acontecen despojados de grandezas y heroísmo.

Cuidado y afectos van de la mano y conforman ese conjunto de gestos difíciles de apresar, controlar, aprender, definir, pero que aun así resultan necesarios para la tarea educativa: “Para el profesor, el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado” (Simons y Masschelein, 2014, p. 71). Y este amor, según los autores y en sintonía con Todorov, tiene que ver con gestos pequeños y comunes, con ciertas formas de hablar con los alumnos y de escucharlos.

En las voces de los alumnos, los docentes significativos cumplen con algo más que impartir conocimientos; o, para decirlo de otro modo, detectan un plus en su acto de enseñar:

“Los profes más significativos son los que tienen *feeling* con el alumno”.

“No vienen a dar clases y listo, hay conexión con el alumno, más allá de los contenidos”.

“No se quedan en educación fría, en la relación rígida y estrictamente educacional”.

“La clase es más dinámica si hay algún vínculo, si ya sabe tu nombre”.

Ese *feeling*, esa *conexión*, esa calidez, se corresponden con posibles manifestaciones de afecto por parte de los docentes. Entonces, en la relación docente (significativo)-alumno parece imperar el componente afectivo, que puede tomar la forma de cuidado.

Hasta aquí tenemos un conjunto de gestos que los alumnos perciben y valoran de sus *docentes significativos*, que englobamos bajo la figura del cuidado y que guardan relación con los afectos. Sin embargo, estos gestos se corresponden, también, con la noción de autoridad. Las expresiones de los alumnos nos conducen a una de las imágenes de autoridad distinguidas por Richard Sennett (1982): el *paternalismo*, la cual implica un poder ejercido para el bien y el cuidado de los otros. En contraposición, se encuentra la imagen de la *persona autónoma*, que no pretende cuidar de nadie y que tiene una fuerza basada en la indiferencia, que intima a los demás y produce coerción. La autoridad, entendida como paternalista implica una práctica del reconocimiento y la acogida, supone una reciprocidad. El que tiene autoridad funda un lugar para el otro, lo ayuda a nacer, ejerce una fuerza asociada a la creación (expresiones que reflejan el sentido etimológico de la palabra *autoridad*). Considerando este punto de vista, se puede ver cómo los alumnos identifican a sus docentes significativos con esta imagen de autoridad, de la cual perciben el gesto del cuidado. De hecho, algunos expresan de un modo más directo esta relación “metafórica” entre docencia y paternidad: “un profe significativo es ese que es como un papá o mamá”, “lo elegí porque es como un papá”. En estrecha relación con esto, y en sintonía con los aportes de filósofos como Kojève (2005) y Arendt (1996), los alumnos conciben la autoridad docente como algo distinto al autoritarismo o al poder:

Tener autoridad es poder transformar el ámbito del aula, poder tener una relación directa con el alumno y saber cómo tratarlo y ante que métodos responde y ante cuáles no. No se trata de dar tarea y si te portas mal dar más tarea, no se basa en tener voz en el aula sino en cómo utilizar esa voz ante, por ejemplo, situaciones tensas.

[Autoridad] es una palabra engañosa, porque la vemos como sinónimo de poder, pero no es eso, es lo que permite transformar con métodos pedagógicos para sostener un ámbito escolar beneficioso para todos.

De este modo, la autoridad que se esboza en estos docentes significativos está relacionada con una autoridad responsable que cuida de sus alumnos, muy distinta a otras figuras como la del autoritarismo y la de la persona autónoma. A su vez, estas características refuerzan la concepción de autoridad como un *vínculo emocional* (Sennett, 1982), una relación donde hay afectos puestos en juego.

## Reflexiones finales

A modo de conclusión, podemos decir que uno de los aspectos que vuelven significativo a un docente para sus alumnos está ligado al sostenimiento de un vínculo caracterizado por la autoridad, entendiendo a esta en su sentido paternalista, es decir, como forma de cuidado y de asunción de responsabilidad por parte del docente. Entonces, ante la pregunta, *¿qué necesitan niños y adolescentes de los adultos hoy?*, podemos decir que necesitan de adultos responsables que además de enseñar, logren ofrecer gestos orientados al cuidado de estos niños y adolescentes, nuevos en el mundo adulto.

Por otro lado, en las voces de los alumnos se identifican muchas dicotomías teóricas, tales como cognitivo/afectivo, enseñanza/asistencia, forma/contenidos, que son construcciones que en la práctica no se dan sino entrelazadas. Los mismos alumnos apuntan a romper con estas diferencias, al presentarlas imbricadas cuando expresan sus opiniones y definiciones.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación*, 1 [en línea]. [Recuperado de [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/12](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12)].
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía* [en línea]. [Recuperado de <http://www.estanislaolantelo.com.ar/index.php/?textos/ensayos/>].
- Arendt, H. (1996). “¿Qué es la autoridad?”. En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado en 1954).
- Domagala-Zysk, E. (2005). “El profesor como persona significativa”. *Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa*, 8 [en línea], pp. 269-282. [Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1475875>].
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2011). “Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación”. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.) (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hernández, A. (2013). “Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén”. En Hernández, A. y Martínez, S. (coords.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. General Roca: Publifadecs.

Por último, este trabajo ha arrojado algunos resultados parciales en relación con el modo en que autoridad y enseñanza se intrincan en el aula y hacen al vínculo pedagógico. Pero lejos de cerrarse el tema, nos proponemos seguir avanzando a partir de lo obtenido hasta aquí indagando sobre la autoridad como vínculo que favorece el aprendizaje en la relación intersubjetiva. Los resultados han señalado algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta como elementos presentes en la configuración de vínculos que sean significativos: responsabilidad, cuidado, afecto, interés, respeto. Por otro lado, si bien desde sus voces se acentúa el componente afectivo de la relación pedagógica, no descuidan el componente cognitivo, ya que los docentes significativos también son valorados por la voluntad de promover el pensamiento en los alumnos. Entonces, se nos han presentados nuevos interrogantes: *¿cómo se vinculan esos dos componentes (afectivo y cognitivo) en el ejercicio de la docencia?*, *¿cómo abordarlos en tanto indisolubles?*, *¿qué alcances tienen los afectos en los procesos de aprendizajes de los alumnos?*, *¿qué relación guarda la noción de autoridad con la generación de condiciones cognitivas para el aprendizaje?* ■

### Nota

1. Este estudio se desprende, del proyecto de investigación “Configuraciones de la escuela del nivel medio: iniciativas para el encuentro intersubjetivo. Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén” (2014-2017), dirigido por la magíster Graciela Castilla y perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, provincia de Río Negro. A su vez, el estudio se enmarca dentro de la beca de iniciación en investigación de la misma universidad.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1942).
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: UNGS/Inadi.
- Rosales, G. A. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina* (tesis doctoral). [en línea]. [Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>].
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Lautaro Steimbregger es psicólogo (Universidad Nacional del Comahue -UNCo-). Realizó estudios en educación (FLACSO) y actualmente cursa el doctorado en Educación (UNCo). Docente, becario en investigación y extensionista en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Investigador externo en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). C.e.: [lautarosteimbregger@gmail.com](mailto:lautarosteimbregger@gmail.com)

Ivana Martini es estudiante de Psicología en la Universidad Nacional del Comahue. Participa como integrante alumna en proyectos de investigación y de extensión en dicha universidad. Actualmente, se desempeña como docente en los niveles medio y terciario. C.e.: [martini\\_iva@hotmail.com](mailto:martini_iva@hotmail.com)