



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Aportes para la construcción de una mirada  
integral de la problemática de Chagas: saberes y  
prácticas educativas de los técnicos de campo

Celeste Mateyca

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la  
Educación

Directora: Mariana Sanmartino

Co-Director: Gastón Mougabure-Cueto

Ensenada, 1 de marzo del 2023

# Agradecimientos

Escribo estas líneas sumamente agradecida (¡y emocionada!) por todas las personas que me acompañaron a lo largo de este camino, incluso desde antes de haber empezado con este proyecto. Agradezco a mis profes y compas de la FCEN quienes me hicieron conocer la problemática de Chagas y me vincularon con el maravilloso Grupo de Didáctica de las Ciencias (especialmente a Leonor Bonan, Guillermo Folguera y Micaela Kohen que me acompañaron en mi búsqueda que concluyó con un e-mail -un tanto desesperado- a Mariana Sanmartino).

A Mariana/Lamari/Mari por contestarme ese e-mail del 2016, entenderme en mi proceso de búsqueda profesional, brindarme una idea y lugar de trabajo para empezar y acompañarme a lo largo de todo este camino. Por invitarme e incentivar a participar de otros procesos de investigación y de otros espacios hermosos para hablar de Chagas durante estos años. Por su pasión y militancia sobre la Comunicación y Educación en Chagas.

A Gastón por dar el puntapié inicial de esta idea, permitirme llevarla adelante y acompañarme durante el proceso.

A ambxs, Mari y Gastón, por la oportunidad, el compromiso para con este proyecto, por las preguntas, las respuestas y las dudas, por escucharme y confiar en mí, por la lectura crítica y minuciosa de la tesis.

A todo el Grupo de Didáctica de las Ciencias que me ha acompañado amorosamente y enseñado tantísimo: a las “ancestras” y a lxs “hijxs” por compartir sus saberes y experiencias legendarias y nóveles; por brindarme siempre su apoyo. Gracias por todos sus aportes, lecturas críticas, textos, autorxs, almuerzos, Pícores, etc.

A todo el ecléctico Grupo “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?” por enseñarme sobre cada dimensión del Chagas y por los hermosos, trabajosos y divertidos talleres/charlas/muestras/encuentros/eventos/artículos/cervezas/etc. caleidoscópicos.

A mis amigxs biólogxs (especialmente a Santi, Flor, Guada, Hori, Lari, Juli y Ale) que me acompañaron, corrigieron mis abstracts, compartieron las fortunas y dramas de ser becarixs. Gracias por las catarsis en Lobos, Caballito, Floresta, Villa Luro o Berazategui y por estar presentes siempre.

A Jessy por brindar la sede más linda del trabajo de campo en Córdoba. A Ana Laura y Paz por compartir y acompañarme durante el viaje a San Juan.

A toda mi familia, en especial a mi mamá Verónica, mi papá Carlos, mi hermana Sol y mi hermano Eric que siempre se preocuparon por contenerme cuando lo necesitaba, me preguntaron, animaron, incentivaron y empujaron a seguir.

A mis compas de la UNAJ por bancarme cuando me ausentaba y por estar pendientes a cómo venía el trabajo de campo y la escritura.

A Noe, Picky, Eve y Nati por entenderme, acompañarme, estar atentas a cómo venía “la tesis” y despejarme la mente cuando lo necesitaba.

A Viru, Manyu y Bruju, las mejores michi-compañeras del mundo.

A Meli por el aguante, la ternura y la alegría cotidiana que se mantuvo desde que le conté la idea general de esta tesis hasta que la entregué. Por escuchar mis quejas y festejar mis logros, animarme y contenerme, simplemente por estar siempre.

A Ana Beltramone, quien me ayudó muchísimo a conseguir lo inconseguible, y a todxs quienes contestaron mis e-mails, llamadas, *WhatsApps* y que -sin conocerme- me brindaron su ayuda.

Especialmente quiero agradecer a todas las personas que participaron en esta investigación con mucha amabilidad. Particularmente a los técnicos de campo y a todos los equipos de control vectorial que me posibilitaron hacer este trabajo. Gracias por emocionarse, preguntar, escuchar y compartir sus experiencias conmigo.

A todas las personas que me brindaron su apoyo, mirada, crítica y opinión sobre mi trabajo.

Al CONICET por la beca para realizar esta investigación.

A la UNLP y, en particular a lxs docentes de la FaHCE por compartir sus enseñanzas en los seminarios de doctorado que fueron tan valiosos en mi formación.

Finalmente, agradezco y dedico esta tesis a todxs quienes se interesan por el Chagas y hacen algo por visibilizar esta problemática, que trabajan arduamente aportando respuestas y soluciones en distintos territorios del país y del mundo.

# Índice

Índice	3
Resumen	7
Abstract	9
Introducción	11
Capítulo 1: Problema de investigación	15
Capítulo 2: Estado de la cuestión	22
Primeras búsquedas: trabajos de Argentina	22
Nuevos descriptores: trabajos internacionales	25
Rol, prácticas y formación de los técnicos de campo de Chagas en Brasil	26
Rol y prácticas educativas de los técnicos de campo de Brasil	30
Formación de técnicos de campo en otros temas de salud	32
Capítulo 3: Marco teórico	40
Problemática de Chagas	41
Dimensión biomédica	43
Dimensión epidemiológica	47
Dimensión sociocultural	51
Dimensión política	53
Rompecabezas caleidoscópico	62
Perspectiva de género feminista	65
Prácticas educativas	67
Educación en Salud	71
Chagas y Educación	77
Saberes	78
Capítulo 4: Metodología	82
Dimensión epistemológica	83
Historia natural de la tesis: la cocina de la investigación	83
Dimensión de la estrategia general	91
Dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información	94
Generalidades de las técnicas utilizadas	95
Entrevistas	96

Investigación documental	97
Observación participante	97
Generalidades de la estrategia adoptada para el análisis de los datos	98
Descripción de las actividades realizadas en cada inmersión en el campo	100
Etapa 1: Primeras aproximaciones al objeto de estudio	100
Etapa 2: Trabajo con programas de control vectorial	104
Etapa 3: Entrevistas a técnicos de campo	109
Etapa 4: Estudio de la formación de los técnicos de campo	112
Capítulo 5: Técnicos de campo de los Programas de Chagas de Argentina	119
Programa Nacional de Chagas de Argentina	119
Programas provinciales	127
Programa Provincial de Chagas de Córdoba	130
Programa de Control de Vectores de San Juan	137
Programa Provincial de Chaco	142
¿Qué hacen los técnicos de campo?	145
Acceso a las viviendas	146
Evaluación entomológica	151
Desinsectación	153
Prácticas educativas	155
Otras actividades	156
Relación con diferentes actores	157
Reflexión en torno al vínculo con la población	162
Condiciones laborales	164
¿Por qué no encontramos mujeres técnicas de campo?	169
Respuestas basadas en estereotipos de género	170
Efectos adversos para la salud de las mujeres por uso de insecticidas y reglamentación asociada	171
Reconocimiento del machismo	171
Búsqueda de la reglamentación	174
Reflexiones finales y conclusiones	181
Capítulo 6: Saberes y sentires de los técnicos de campo	183
Los saberes	184
Acceso a las viviendas	186
Evaluación entomológica	189
Desinsectación	193
Condiciones laborales y saberes	199

<b>Cómo construyen los saberes</b>	202
<b>Sistemas de saberes del trabajo y relación entre conocimientos y saberes</b>	205
<b>Valoración de los saberes de los técnicos de campo</b>	206
<b>Los sentires</b>	207
¿Qué es lo que les gusta de su trabajo?	209
¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?	212
<b>Saberes, sentires e identidad colectiva</b>	215
<b>Reflexiones finales y conclusiones</b>	219
<b>Capítulo 7: Prácticas educativas de los técnicos de campo</b>	221
¿A quiénes enseñan?	222
<b>Experiencia de “Participación comunitaria”</b>	227
<b>Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje</b>	228
¿Participación Comunitaria?	233
<b>Formación entre pares</b>	235
<b>Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje</b>	236
<b>Enseñanzas hacia la comunidad</b>	238
<b>Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje</b>	239
<b>Enseñanzas a investigadorxs y personal de gestión</b>	245
<b>Saberes sobre enseñar</b>	247
<b>Reflexiones finales y conclusiones</b>	248
<b>Capítulo 8: Formación de los técnicos de campo</b>	252
<b>Nivel educativo y formación de los técnicos de campo entrevistados</b>	253
<b>Formaciones para técnicos de campo</b>	256
<b>Taller teórico-práctico de capacitación sobre vectores de la enfermedad de Chagas</b>	260
<b>Dimensión del espacio de la enseñanza y aprendizaje</b>	260
<b>Relación entre los saberes de lxs participantes y los conocimientos académicos</b>	263
<b>Sistemas de Información Geográfica de CHAGAS</b>	265
<b>Diplomatura en manejo integrado de insectos vectores de interés sanitario</b>	267
<b>Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje</b>	268
<b>Caracterización de los contenidos, docentes y perspectivas</b>	270
<b>Actividades</b>	271
<b>Trabajos finales</b>	273
<b>Contextualización de los contenidos</b>	276
<b>Reflexiones finales y conclusiones</b>	279

<b>Capítulo 9: Lineamientos teórico-metodológicos para la formación de técnicos de campo</b>	283
<b>Con respecto a la forma</b>	285
<b>Con respecto a los contenidos</b>	287
<b>Capítulo 10: Discusión y reflexiones finales</b>	289
<b>Saberes, formación, reconocimiento y visibilización</b>	292
<b>Prácticas educativas, saberes y traducción</b>	294
<b>Conclusiones finales</b>	298
<b>Bibliografía</b>	300
<b>Anexos</b>	318
<b>Anexo I - Caracterización de los trabajos académicos revisados como parte del Estado de la cuestión</b>	319
<b>Anexo II - Modelo de Consentimiento informado</b>	324
<b>Anexo III - Guías de entrevistas</b>	325
<b>A. Entrevistas para investigadorxs y personal de gestión</b>	325
<b>B. Entrevistas para personal de gestión de programas operativos y técnicos de campo jubilados</b>	326
<b>Guía de preguntas de las entrevistas realizadas durante 2019 y 2020</b>	326
<b>Guía de preguntas de las entrevistas realizadas durante 2022</b>	327
<b>C. Entrevistas para técnicos de campo en actividad</b>	327
<b>D. Entrevistas a docentes curso CeReVe</b>	328
<b>E. Entrevista a docente SIG-Chagas</b>	329
<b>F. Entrevistas a docentes Diplomatura</b>	329
<b>Anexo IV - Informe a la Diplomatura</b>	331
<b>Anexo V - Sesión de retroalimentación</b>	353
<b>A. Informe enviado a equipos de control vectorial</b>	353
<b>B. Planificación de taller</b>	356

# Resumen

En esta tesis proponemos aportar -desde las Ciencias de la Educación- a la comprensión integral de la problemática de Chagas mediante la visibilización del rol de los técnicos de campo de los programas operativos de Chagas de Argentina, a partir del estudio de sus saberes, prácticas educativas y formación. Estos actores son quienes evalúan y rocían con insecticidas aquellas viviendas donde pueden encontrarse los insectos responsables de una de las vías de transmisión del *Trypanosoma cruzi*, el parásito que causa la enfermedad de Chagas. Además, están en continuo contacto con las comunidades directamente afectadas, realizando acciones de prevención y de educación en salud mediante charlas con la población. El tema de esta tesis surgió del interés generado por un problema social: la invisibilización del rol de estos actores, en particular de sus saberes, prácticas educativas y formación. Metodológicamente, se trató de un trabajo de investigación cualitativo e interpretativo. Las técnicas de recolección de información que utilizamos fueron entrevistas, análisis documental y observación participante, y el análisis se realizó basándonos en la Teoría Fundamentada. En cuanto a los resultados, podemos decir que los técnicos de campo actúan a partir de un sistema de saberes que les permite llegar a las viviendas que deben inspeccionar para evaluar la presencia de vinchucas, rociar con insecticidas y enseñar a las comunidades diferentes aspectos del Chagas. Estos saberes se construyen a partir de aprendizajes sociales producto de sus experiencias en los diferentes territorios. Además, circulan entre compañeros y especialmente se transmiten de generación en generación, de los técnicos experimentados a los más novatos. En cuanto al rol educativo, encontramos que enseñan aspectos vinculados al Chagas y al cuidado de la salud en general a las personas de las viviendas que visitan. Incluso, algunas veces son invitados a dar charlas en escuelas. Además, los investigadores y el personal de gestión reconocen que aprenden con ellos. Con respecto a su formación, indagamos tres propuestas formativas

con diferente profundidad. Observamos que dos de ellas se centraron en los aspectos biomédicos y epidemiológicos del Chagas y no consideraron el papel de educadores que cumplen los técnicos en los territorios, mientras que la tercera propuesta consideró al Chagas desde una perspectiva integral, incorporando además aspectos educativos y comunicacionales. Finalmente, teniendo en cuenta nuestros resultados, proponemos algunas recomendaciones para futuras formaciones cuyos destinatarios sean los técnicos de campo.

**Palabras Clave:** *Chagas - Técnicos de campo - Saberes - Prácticas educativas - Formación*

## Abstract

In this thesis we propose to contribute -from Educational Sciences- to the comprehensive understanding of the Chagas problem by making visible the role of field technicians in the operational programs of Chagas in Argentina, based on the study of their knowledge, educational practices and training. These actors are in charge of evaluating and spraying with insecticides those homes where the insects responsible for one of the transmission routes of the *Trypanosoma cruzi*, the parasite that causes Chagas disease can be found. In addition, they are in continuous contact with the directly affected communities, carrying out prevention and health education actions through talks with the population. The theme of this thesis resulted from the interest generated by a social problem: the invisibility of the role of these actors, particularly their knowledge, educational role and training. Methodologically, it was a qualitative and interpretive research work. The data collection techniques that we used were interviews, documentary analysis and participant observation, and the analysis was carried out based on the Grounded Theory. Regarding the results, we can say that the field technicians use a knowledge system that allows them to reach the houses to evaluate the presence of “vinchucas” (kissing bugs), spray with insecticides and teach the communities different aspects of Chagas disease. This knowledge is built from social learning as a result of their experiences in different territories. In addition, this group of knowledge circulates among colleagues and especially is transmitted from generation to generation, from the experienced technicians to the newest. About the educational role, we found that the field technicians teach aspects related to Chagas disease and health care in general to the communities. Sometimes they are even invited to give talks in schools. In addition, the researchers and the vector control program staff acknowledge that they learn

with them. Regarding their training, we investigated three educational proposals with different grades of deepness. We observed that two of them focused on the biomedical and epidemiological aspects of Chagas and did not consider the role of educators that technicians play in the territories, while the third proposal considered Chagas from a comprehensive perspective, also incorporating educational and communicational aspects. Finally, taking into account our results, we propose some recommendations for future training aimed at field technicians.

**Key Words:** *Field Technicians - Knowledge - Educational Practices - Training*

# Introducción

Esta tesis propone aportar a la comprensión integral de la problemática de Chagas a partir la visibilización del rol que cumplen los técnicos<sup>1</sup> de campo (TC) de los programas operativos de Chagas de Argentina, mediante el estudio de sus saberes, prácticas educativas y formación. Los TC son quienes, entre otras acciones, evalúan y rocían con insecticidas aquellas viviendas donde pueden encontrarse los insectos responsables de una de las vías de transmisión del parásito (*Trypanosoma cruzi*) que causa el Chagas. Estos actores sociales son comúnmente conocidos como “vinchuqueros”, “chincheros” o “chagueros”, sin embargo, dado que algunos TC han mencionado que esas denominaciones les resultan peyorativas no serán utilizadas en este texto. Además de estas actividades, en cada intervención sanitaria enseñan diversas cuestiones referidas al Chagas y a otros aspectos vinculados a la salud.

A lo largo de este texto desarrollamos en los primeros cuatro capítulos la presentación del problema, la revisión de antecedentes y la base teórica y metodológica de la tesis; mientras que los cinco siguientes contienen los resultados desarrollados en base a cada uno de los objetivos específicos planteados. El último capítulo corresponde a la discusión de los resultados y, finalmente, presentamos las conclusiones finales. Luego exponemos las referencias bibliográficas y los anexos.

---

<sup>1</sup> En este texto utilizamos la flexión del género en “x”, que apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina de sujeto universal, explicitando una concepción inclusiva hacia un amplio universo de expresiones de género que van más allá de la dicotomía “varón” y “mujer”. Particularmente, encontramos que los técnicos de campo de los programas operativos a nivel nacional y provincial son varones, por eso utilizamos el genérico masculino para mencionarlos.

En el Capítulo 1, planteamos el problema de investigación mostrando el surgimiento del tema, la formulación de preguntas y objetivos de investigación a partir de la vacancia académica identificada y la relevancia social del tema, adelantando brevemente los antecedentes encontrados y los marcos conceptuales y metodológicos elegidos.

En el Capítulo 2, presentamos el estado de la cuestión a partir del relevamiento y análisis de artículos científicos, ponencias de congresos, informes técnicos, tesis de maestría y doctorado vinculados a nuestro problema de investigación. Realizamos una búsqueda de referencias nacionales y una indagación internacional. A nivel nacional encontramos apenas algunos textos que mencionan a los TC, mientras que en los textos de otros países encontramos una gran variedad, especialmente trabajos brasileños.

En el Capítulo 3, exponemos el marco teórico que guía y sustenta esta tesis, elaborado siguiendo una estrategia multirreferencial (Ardoino, 1993), lo cual permitió incluir diversxs autorxs y varios ejes de análisis para cada tema abordado. Trabajamos principalmente con una descripción del Chagas como problemática compleja multidimensional caleidoscópica de Sanmartino (2015), los modelos de Educación en Salud que proponen Fainsod y Busca (2016), el concepto de Saberes Socialmente Productivos de Puiggrós y Rodríguez (2009) y la caracterización de las prácticas educativas más allá de las instituciones educativas de Sirvent et al. (2006). Las conceptualizaciones acuñadas por estxs autorxs (entre otrxs) fueron la base de nuestros análisis con respecto a los saberes, las prácticas educativas y formación de los TC.

El Capítulo 4 contiene una descripción de la metodología utilizada en esta tesis. Planteamos un abordaje flexible (Marradi et al., 2007) desde una mirada tridimensional (Sirvent y Rigal, 2009). Explicitamos las decisiones tomadas en cada una de las dimensiones: epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas de recolección y análisis de la información. Realizamos un abordaje metodológico cualitativo e interpretativo

de generación conceptual a partir de un estudio de casos múltiples (Yin, 2009) que incluyó cuatro programas operativos de Chagas y tres formaciones para TC.

El Capítulo 5 es el primero que desarrolla los resultados de la tesis. En este indicamos la organización de los programas operativos a nivel nacional y provincial y la cantidad de TC trabajando en ellos, describimos los programas operativos con los que trabajamos, las acciones que realizan los TC en el marco de su contexto laboral, las relaciones que tienen con otros actores sociales, sus condiciones laborales y analizamos por qué no se contratan mujeres para realizar las tareas de los TC en los programas provinciales y nacionales.

En el Capítulo 6, presentamos una descripción y categorización de los saberes que construyen los TC vinculados a cada una de las acciones que realizan en el marco de su trabajo. Además, realizamos una caracterización incipiente de sus sentires vinculados a su trabajo. Asimismo, incorporamos cuestiones vinculadas a su identidad colectiva como TC.

En el Capítulo 7, caracterizamos las prácticas educativas en las que los TC son educadores, según el contexto y lxs destinatarixs de las mismas. Estudiamos los diferentes grados de formalización de cada una de estas prácticas en las dimensiones socio histórica, institucional y del espacio de la enseñanza y aprendizaje (Sirvent et al., 2006), los modelos de Educación en Salud de Fainsod y Busca (2016) y la caracterización del Chagas de Sanmartino (2015).

En el Capítulo 8, realizamos un análisis de tres instancias formativas para TC utilizando los mismos marcos teóricos que en el Capítulo 7, profundizando en el estudio de la dimensión de la enseñanza y aprendizaje de cada propuesta.

En el Capítulo 9, a partir de los resultados de la tesis y marcos teóricos elegidos, presentamos lineamientos teórico-metodológicos para futuras formaciones de TC.

En el Capítulo 10, realizamos unas últimas reflexiones de los resultados ya expuestos, mostramos alcances y limitaciones de nuestro estudio y formulamos nuevas preguntas.

En el apartado de las Conclusiones Finales, sintetizamos las ideas clave que construimos a lo largo de toda la tesis.

# Capítulo 1: Problema de investigación

En este apartado definiremos el problema de investigación de la tesis a partir de la formulación de una serie de preguntas sobre qué es lo que nos interesa conocer exactamente y, por ende, qué es lo que queremos investigar (Piovani, 2007). La investigación científica surge a partir de interrogar la realidad, para lo cual entendemos que se requiere una mirada crítica y problematizadora del mundo (Sirvent y Rigal, 2009). A su vez, “la formulación del problema de investigación remite a una dimensión creativa y/o acumulativa de la investigación en la medida en que pretende añadir algún elemento nuevo a los conocimientos ya existentes” (Yuni y Urbano, 2006, p. 60). El problema se formula en términos teóricos usando conceptos pertenecientes a la/s disciplina/s en la que se encuadra la investigación y, a su vez, debe demostrar que se trata de un tema de interés personal, grupal, institucional y/o social (Yuni y Urbano, 2006). De esta manera, la construcción del problema resulta de un proceso complejo, reflexivo y dialógico que incluye la delimitación de un área o tema general, la elaboración de preguntas orientadoras, la revisión de antecedentes, la adopción de ciertas perspectivas disciplinares acordes a las preguntas y, finalmente, la formulación del problema a partir de la redacción de las preguntas definitivas (Yuni y Urbano, 2006, Sirvent y Rigal, 2009).

De esta forma, siguiendo a lxs autorxs anteriormente citadxs, nos parece necesario en primer lugar describir el encuadre general de esta tesis en las líneas de investigación de quienes acompañaron el proceso Mariana Sanmartino y Gastón Mougabure-Cueto (directora y codirector, respectivamente). Esto nos permite develar el interés del tema dentro del grupo de investigación y ubicarlo/encuadrarlo en proyectos de investigación más amplios dentro de los cuales cobra sentido. En segundo lugar, entrelazamos las preguntas

de investigación en un encuadre teórico pertinente que es propio de las Ciencias de la Educación.

El objeto de estudio comenzó a ser elaborado en 2014 por Mariana Sanmartino y Gastón Mougabure-Cueto y continuó el proceso de definición en 2017 cuando presentamos el proyecto al Doctorado en Ciencias de la Educación en esta casa de estudios. Describimos este proceso con más detalle en el apartado “Historia Natural de la Tesis” desarrollada en la [Metodología](#). Brevemente comentamos que, después de sucesivos intercambios y debates, decidimos que el objeto de estudio de la tesis son los saberes, prácticas educativas y formación de los TC de Chagas de Argentina. Este tema fue construido a partir de los intereses de quienes dirigen la tesis, junto a mis propias inquietudes y observaciones como tesista. Mariana y Gastón son investigadorxs que trabajan en el tema “Chagas” desde hace más de dos décadas. Ambxs son biológxs en su carrera de grado, sin embargo, Mariana realizó una tesis doctoral y continuó su trayectoria académica enmarcada en las Ciencias de la Educación y de la Comunicación principalmente. Gastón, por su parte, se especializó en el estudio de la interacción entre las vinchucas (los insectos que transmiten el parásito que causa el Chagas) y los insecticidas utilizados para eliminarlas y, actualmente, es un referente en el tema de la resistencia a insecticidas. Tanto Mariana como Gastón han realizado trabajos de terreno en los que han conocido e interactuado con TC. En este compartir se dieron cuenta que son actores relevantes en la problemática de Chagas, pero son invisibilizados por parte de las autoridades y de otrxs actores sociales. En las reuniones que tuvimos, y a partir de las primeras exploraciones en el tema, identificamos tres aspectos que hacen que consideremos a los TC como actores clave:

1. Se trata de personas que están en continuo contacto con las comunidades directamente afectadas por el Chagas, realizando acciones de prevención y de educación en salud mediante la vigilancia entomológica, los rociados con insecticidas, y talleres en escuelas, charlas informales con la población, etc.

2. Resultan, con frecuencia, la única cara visible de las acciones del Estado Nacional y de los Estados Provinciales en la prevención de la transmisión vectorial del *T. cruzi*, por lo que son un eslabón fundamental en las políticas públicas de prevención, control, comunicación y educación en salud.
3. Facilitan y posibilitan el accionar de otros actores sociales involucrados en la problemática (equipos de salud, personal de gestión, científicxs de distintas áreas, trabajadorxs sociales, entre otros), tanto acercándolxs físicamente a los lugares donde hay vinchucas, como aportando información y consideraciones pertinentes para las intervenciones.

Desde nuestro punto de vista, los TC pueden realizar estas acciones porque han construido saberes que son significativos para su ámbito laboral y por ello es que creemos importante estudiar dichos saberes. Además, nos interesa conocer cómo es el rol educativo que llevan adelante a partir del análisis de las diversas prácticas educativas en las que están involucrados. Finalmente, entendemos que es indispensable caracterizar la formación de estos actores, para comprender cómo se vincula con sus saberes y sus prácticas educativas. De esta forma, nuestro objeto de investigación queda constituido por los saberes, las prácticas educativas y la formación de los TC de Chagas de Argentina.

El tema de esta tesis surgió del interés generado por un problema social: la invisibilización del rol de los técnicos de Chagas de Argentina, en particular de sus saberes, del rol educativo que tienen y de la formación que reciben. Justamente, tal como desarrollamos con más detalle en el [Capítulo 2](#), podemos decir que en Argentina está invisibilizada la figura del TC en el ámbito académico y de gestión ya que no existen trabajos científicos ni documentos que aborden su rol o sus acciones educativas y solo encontramos algunos artículos que los mencionan brevemente (Deambrosi et al., 2012; Ferrero et al., 2015; OPS, 2004; Sanmartino, 2014).

Por otra parte, a nivel internacional detectamos una tesis de maestría que abordó exclusivamente el rol general de los TC de Chagas en Brasil (Queiroz, 2015), 13 trabajos en los que se estudiaron las condiciones laborales de estos actores (Andrade et al., 2020; Candido y Ferreira, 2017; Costa et al., 2017; García et al., 2022; Guedes, 2016; Guida et al., 2012; Júnior et al., 2015; Magri et al., 2022; Meirelles et al., 2021, Pereira Junior, 2018; Ribeiro, 2017; Silveira, 2020; Vidal, 2021), 6 que abordaron sus prácticas educativas (Campos, 2022; Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020; Santana y Simeão, 2022; Santos, 2020; Silva, 2021) y 10 que estudiaron la formación de lxs TC (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; Guevara de Sequeda y García, 2011; García et al., 2022; Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015; Vidal, 2021).

Tal como detallaremos más adelante, la bibliografía académica internacional nos muestra que lxs TC son reconocidos como actores sumamente relevantes en la prevención de enfermedades de transmisión vectorial que, entre otras tareas, llevan adelante prácticas educativas en las que enseñan a la población (Campos, 2022; Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020; Queiroz, 2015; Santana y Simeão, 2022; Santos, 2020; Silva, 2021). Sin embargo, estas prácticas fueron descritas como explicaciones de cuestiones principalmente biomédicas que no valoran los saberes de la propia población (Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020). Además, se observa que lxs TC no cuentan con suficientes formaciones sistemáticas brindadas por parte de las instituciones en las que trabajan, lo cual repercute en su desempeño y en su propio estado de salud al manejar de forma inadecuada los insecticidas que utilizan (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; García et al., 2022; Vidal, 2021). A su vez, encontramos otras investigaciones (Guevara de Sequeda y García, 2011; Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015) que expusieron experiencias de cursos formativos con TC encargados del control vectorial de diversas problemáticas, pero sin considerar aspectos pedagógicos o didácticos relevantes para la Educación en Salud desde miradas

integrales. Con todo esto, vemos que existe una vacancia en el conocimiento académico con respecto al rol educativo, la formación y los saberes de estos actores, lo cual remarca la importancia de esta tesis. Por todo esto, intentamos realizar aportes teóricos al campo de las Ciencias de la Educación, y particularmente al área de la Educación en Salud a partir del análisis y caracterización de los saberes, prácticas educativas y formación de los TC. Asimismo, este estudio nos permitirá plantear recomendaciones y sugerencias para futuras formaciones.

Brevemente adelantamos que el mapa teórico que nos permitió enmarcar conceptualmente y analizar los saberes de los TC incluye la diferenciación entre saber y conocimiento (Beillerot, 1998), la descripción de saberes de lxs educadorxs (Tardif, 2014), los saberes socialmente productivos (Puiggrós y Rodríguez, 2009) y la postura crítica del lugar de los saberes de los actores históricamente invisibilizados (De Sousa Santos, 2010; Massarini y Schnek, 2015). Así, esta tesis se propone en particular realizar aportes al campo de los saberes de lxs trabajadorxs que ejercen roles educativos.

Por otro lado, decidimos utilizar el concepto de “prácticas educativas” para indagar en las acciones educativas que ejercen los TC como parte de sus tareas laborales. Dado que los TC son actores reconocidos principalmente en su rol de desinsectadores, el papel de educadores suele estar invisibilizado. Por esa razón, decidimos estudiar el rol educativo que tienen a partir del estudio de todas las actividades en las que enseñan algo sobre Chagas o sobre la salud en general, con mayor o menor grado de intencionalidad y reflexividad. Así, definimos a las prácticas educativas justamente como todas esas acciones en las que ellos enseñan, a alguna persona o grupo, algún contenido. Consideramos incluso aquellas enseñanzas implícitas, que no son intencionales pero que dejan “huellas” en las personas con las que interactúan los TC, y que pueden generarse por dichos, gestos, formas de intervenir en las viviendas, entre otras (Jackson, 2007).

Con respecto a la formación, indagamos en las instancias formativas hacia TC que relevamos durante el transcurso de esta tesis. Tal como explicaremos en el [Capítulo 3](#), caracterizamos las prácticas educativas y las formaciones a partir de las conceptualizaciones sobre el abordaje pedagógico del acto educativo que propone Freire (2003), los diferentes enfoques de Educación en Salud que plantean Fainsod y Busca (2016), las estrategias didácticas utilizadas según Davini (2008) y el concepto de problemática compleja de Chagas de Sanmartino (2015). Además, con respecto a la formación de los equipos de salud usaremos el concepto de Educación Permanente en Salud que propone Davini (1995a).

Con respecto a las preguntas que conforman el problema de investigación, en primer lugar, aclaramos que, entendiendo a los TC de Chagas como sujetos sociohistóricos, pensamos que es indispensable contextualizar sus acciones a partir de la caracterización de su lugar de trabajo y del rol general que cumplen en los territorios. Por lo que las primeras preguntas que intentamos responder son: ¿cómo surge históricamente la figura de los TC? ¿Qué acciones realizan actualmente en su trabajo? ¿Cuál es el lugar que ocupan dentro del entramado de actores que aportan a la problemática de Chagas? ¿Cuántos son y dónde trabajan en la actualidad? ¿Cómo se relacionan con otros actores? Además, dado que encontramos que se trata de un empleo masculinizado, incorporamos la pregunta acerca de ¿por qué se contrata principalmente personal masculino?

Con respecto a sus saberes nos preguntamos: ¿qué saberes utilizan en su contexto laboral? ¿Cómo se construyen estos saberes? ¿Cómo circulan entre diferentes actores? ¿En qué instancias se utilizan y cómo?

Sobre el rol educativo formulamos los siguientes interrogantes: ¿en qué contexto lo ejercen? ¿Cómo son las prácticas educativas en las que se encuentran involucrados? ¿Qué otros actores participan de las mismas?

Finalmente, indagamos en ¿cómo es su formación? ¿Qué actores participan de la misma? ¿Qué rol cumplen esos otros actores participantes? ¿Qué contenidos se enseñan? ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan?

A partir de todo lo expuesto, planteamos los objetivos del trabajo:

*Objetivo general:*

Proponemos contribuir al conocimiento de la complejidad de la problemática de Chagas, visibilizando el papel que desempeñan los técnicos de campo de los programas operativos de control vectorial de Argentina. Teniendo en cuenta las múltiples aristas de indagación posibles, en esta tesis focalizamos en su rol educativo a partir del estudio de sus saberes, prácticas educativas y formación.

*Objetivos específicos:*

- Caracterizar el contexto institucional del trabajo de los TC, las actividades que realizan y el rol general que cumplen en los territorios.
- Describir y caracterizar los saberes asociados a la problemática de Chagas que utilizan los TC en su ámbito laboral.
- Estudiar las prácticas educativas vinculadas a la problemática de Chagas realizadas por los TC.
- Caracterizar su formación como TC (nivel educativo, instancias formativas laborales provistas desde organismos oficiales, otras).
- Elaborar lineamientos teórico-metodológicos para la formación de TC.

## Capítulo 2: Estado de la cuestión

Uno de los primeros pasos de todo proyecto de investigación es el relevamiento de antecedentes que permiten elaborar y fundamentar el planteamiento del problema. En este apartado compartimos una caracterización de los trabajos académicos encontrados que se vinculan con nuestro objeto de estudio: los saberes, prácticas educativas y formación de los TC de Argentina. Además de ello, explicamos -brevemente- el camino que transitamos para poder encontrar las referencias bibliográficas analizadas.

### Primeras búsquedas: trabajos de Argentina

Al comenzar con la elaboración del plan de tesis (2017 a 2018) buscamos en la literatura científica trabajos con objetivos o problemas de investigación similares o cercanos a nuestra temática en Argentina. Realizamos la búsqueda en la plataforma *Google Académico* combinando algunos de los siguientes términos: “técnicos de campo”, “vinchuqueros”, “operadores de campo”, “control vectorial”, “Chagas”, “educación”, “formación”, “saberes”, “conocimientos”. Como resultado de esta primera indagación, no encontramos ningún antecedente que trabajara con estas personas desde el reconocimiento de sus saberes y experiencias en nuestro país. Pero sí detectamos algunos documentos donde los TC aparecían mencionados en entrevistas e informes. A continuación, presentamos una breve revisión de los mismos.

En el marco de una intervención educativa centrada en la prevención y control de Chagas realizada en escuelas primarias en comunidades rurales de Tucumán (Argentina), se realizaron encuestas a estudiantes que, frente a la pregunta sobre qué hacer ante la presencia de vectores, señalaron (entre otras acciones) “llamar a los vinchuqueros” (Ferrero et al., 2015, p. 99). Es decir, para los estudiantes de esa experiencia, los TC resultaban una de las soluciones posibles frente a la presencia de vinchucas. Por su parte, en uno de los capítulos de la serie animada llamada “Juana y Mateo contra el Chagas” (Argentina, 2013),

un TC fue entrevistado para explicar cómo es el ciclo de vida de las vinchucas, cómo adquieren el parásito que causa el Chagas y cómo lo transmiten. En este caso, los autores de la serie decidieron convocar a un TC “real”, lo cual muestra un reconocimiento a sus saberes y experiencias (Sanmartino, 2014).

Por otra parte, en un trabajo de Deambrosi et al. (2012) se cuestionó la validez de algunos parámetros de control entomológico a nivel nacional e internacional vinculados a las acciones de prevención de la transmisión vectorial ampliamente utilizados desde los Programas de Chagas. Así, se propuso que la distinción entre “domicilio” y “peridomicilio” necesitaba ser deconstruida desde una visión de comprensión social del problema. Para llegar a esta conclusión, entre otras acciones, realizaron entrevistas a los TC del programa provincial de vectores de la provincia de Santiago del Estero (Argentina), quienes afirmaron que la distinción entre ambos términos suele ser difusa, por la dinámica de las actividades cotidianas de las comunidades donde ellos trabajan (Deambrosi et al., 2012).

Por su parte, en un reporte de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), se destacó el “desempeño y la mística [de los TC] presente en los logros alcanzados en el control vectorial del Chagas en la región” (OPS, 2004, p. 51). Es decir, desde la OPS se valoró simbólicamente su trabajo y compromiso en el control vectorial del Chagas. Encontramos reconocimientos similares en algunos apartados de “Agradecimientos” de tesis y artículos académicos del área biomédica (Carbajal de la Fuente et al., 2017; Macchiaverna, 2018; Mendicino, 2014). En todos estos textos podemos observar cómo los saberes construidos a partir de la propia práctica de los TC son considerados, valorados y distinguidos de alguna manera por diferentes actores sociales.

Por otro lado, encontramos informes y artículos científicos en los cuales se describieron las acciones históricas realizadas por las brigadas de TC, pero de una manera despersonalizada (Sosa Estani et al., 2006; Zaidemberg et al., 2004). A modo de ejemplo, en el trabajo “Descentralización del Programa de Control de la Transmisión de

*Trypanosoma cruzi* (Chagas) en la Argentina” se realizó un recuento histórico de las acciones de prevención e investigación en torno al tema y se explicitó cómo y cuándo comenzó la desinsectación de hogares de zonas endémicas, cuántos TC se contrataron y capacitaron, cuántas casas se rociaron a lo largo del tiempo, entre otros aspectos (Sosa Estani et al., 2006). Es decir, se mencionó a los TC y sus acciones, pero desde una descripción de los “elementos” vinculados con las políticas públicas asociadas al control vectorial del Chagas, y no necesariamente desde una perspectiva de reconocimiento de su rol y sus saberes. En este mismo sentido, encontramos manuales y guías para el control vectorial editados por organismos nacionales e internacionales, donde aparecen generalidades sobre Chagas, aspectos específicos del insecto vector y del control entomológico en las viviendas (Esquivel et al., 2003; Introini, 2017; Ministerio de Salud, 2010; Programa Nacional de Chagas, 2012; OMS, 2010; Silveira y Sanches, 2003). Estos documentos, destinados principalmente a los TC y líderes comunitarios, fueron escritos por especialistas y referentes de programas operativos de distintas disciplinas relacionadas al control vectorial. Queremos resaltar que en ninguno de estos trabajos se hacen referencias explícitas a los saberes de los TC. Sin embargo, queremos aclarar que, durante el trabajo de campo, un TC jubilado nos entregó dos manuales destinados a la formación de agentes comunitarios y población en general que se utilizaron en el marco de una política pública particular en los que se menciona a algunos TC como autores. Este material se analizará en el [Capítulo 7](#).

Podemos pensar que este breve recuento de publicaciones encontradas en aquel momento inicial resulta un ejemplo de la invisibilización, en los ámbitos académicos, de las experiencias y saberes de algunos actores sociales vinculados con problemáticas sociocientíficas (Massarini y Schnek 2015). En este primer relevamiento encontramos pocos artículos en los cuales los saberes y las acciones de los TC fueron mencionados y reconocidos. En los otros trabajos, estas personas parecen haber sido consideradas como meros operarios de políticas públicas y no como actores activos que aportan saberes

particulares y soluciones propias a la problemática en el territorio. Además, ninguno de los trabajos consideró a los TC como protagonistas de procesos educativos relevantes a estudiar. De hecho, solo dos de estos estudios (Ferrero et al., 2015; Sanmartino, 2014) estaban vinculados con el campo de las ciencias de la educación o de la educación en salud. Por lo tanto, entendemos que los TC han sido subestimados en tanto actores con la potencialidad de aportar a la ES en nuestro país. Encontramos, así, una vacancia en el estudio de los saberes y prácticas educativas de estas personas, lo cual remarca la relevancia de nuestro trabajo desde esta perspectiva.

## **Nuevos descriptores: trabajos internacionales**

En una etapa más avanzada del trabajo de tesis (entre 2021 y 2022) volvimos a hacer una búsqueda bibliográfica con la intención de actualizar el estado del arte de nuestra investigación. Dado que durante las primeras inmersiones al campo nos dimos cuenta que los TC actualmente no trabajan solo con la problemática de Chagas, decidimos ampliar la indagación incluyendo a lxs agentes que se encargan del control vectorial de otros insectos, como los mosquitos y flebótomos, que pueden transmitir dengue, chikungunya, Zika, malaria o leishmaniasis. Además, al momento de hacer la búsqueda, incorporamos otros términos relacionados a las prácticas educativas, ya que durante el trabajo de campo encontramos que para hablar de los cursos formativos se utiliza con frecuencia la palabra “entrenamiento”. Así, utilizar este término y sus traducciones al inglés (*training*) y portugués (*treinamento*) nos permitió encontrar otros textos académicos pertinentes para seguir construyendo el estado de la cuestión de nuestra investigación. Por otra parte, durante la revisión de estos trabajos encontramos una nomenclatura particular que se utiliza en Brasil para llamar a los TC: “agentes de combate às endemias” (ACE)<sup>2</sup>, por lo que hicimos una nueva búsqueda bibliográfica incluyendo este término. A partir de este nuevo relevamiento, logramos encontrar 40 trabajos, entre los que se encuentran 24 artículos científicos, 3 tesis

---

<sup>2</sup> Si bien lxs TC de Brasil son llamadxs “agentes de combate às endemias”, en esta tesis utilizaremos siempre el término “TC” para nombrarlxs.

de doctorado y 6 de maestría, 3 reportes técnicos, 3 ponencias publicadas en congresos y 1 trabajo final de una especialización. La mayoría de estos textos son de Brasil y abordan principalmente la temática de las condiciones laborales de estas personas (Andrade et al., 2020; Candido y Ferreira, 2017; Costa et al., 2017; García et al., 2022; Guedes; 2016; Guida et al., 2012; Júnior et al., 2015; Magri et al., 2022; Meirelles et al., 2021, Pereira Junior, 2018; Ribeiro, 2017; Silveira, 2020; Vidal, 2021). Encontramos tan solo un estudio que abordó exclusivamente con TC de Chagas (Queiroz, 2015) que desarrollaremos con mayor detalle en el próximo apartado. Por otro lado, encontramos 6 trabajos que indagan en el rol educativo y/o las prácticas educativas que ejercen lxs TC en las problemáticas vinculadas al dengue u otras arbovirosis (Campos, 2022; Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020; Santana y Simeão, 2022; Santos, 2020; Silva, 2021) y 10 que estudian la formación de lxs TC (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; Guevara de Sequeda y García, 2011; García et al., 2022; Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Sanchez Jacas et al., 2016; Ulibarri et al., 2015; Vidal, 2021). En el [Anexo I](#) caracterizamos sintéticamente cada uno de los trabajos encontrados y en las próximas páginas desarrollamos aquellos que aportan a la construcción de nuestro problema de investigación.

## **Rol, prácticas y formación de los técnicos de campo de Chagas en Brasil**

En este apartado queremos caracterizar con detalle el único trabajo que encontramos que trata exclusivamente de los TC que trabajan con la problemática de Chagas. Se trata de una tesis de maestría en Salud, Sociedad y Ambiente de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucurí (Brasil) elaborada por Queiroz (2015), en el que realizó una indagación retrospectiva sobre las características del trabajo de los TC (llamados “agentes de campo” o “guardas”) que realizaron el control vectorial de Chagas en la región del Valle de Jequitinhonha (Minas Gerais, Brasil) entre 1950 y 1990.

En esta tesis se caracterizaron las actividades de los TC, las motivaciones que tuvieron para ingresar y permanecer en su trabajo, los obstáculos encontrados durante las campañas, las acciones “fuera de la norma” que realizaron, la relación con lxs habitantes de las viviendas que visitaban y el manejo que hacían de los insecticidas. Para nuestra tesis nos interesa revisar aquellas categorías vinculadas con el rol de los TC y con las prácticas educativas en las que estaban involucrados.

Los TC del Valle de Jequitinhonha se encargaban de realizar la vigilancia entomológica, el rociado con insecticidas, el llenado de planillas administrativas y, además, el autor resaltó que ejercían acciones de educación sanitaria en la población. En cuanto a las características de la jornada laboral, los TC trabajaban en campañas de 20 días corridos y descansaban 10 días dentro de cada mes. Las condiciones laborales eran muy precarias, dado que para alojarse y comer dependían de la buena predisposición de lxs habitantes de las viviendas, quienes les brindaban alimentos y algún lugar para pasar las noches. El programa de Chagas de Brasil seguía un orden jerárquico verticalista que se exacerbó durante la dictadura militar, por lo que los TC mencionaron que el programa era sumamente estricto y exigente y utilizaba estrategias y terminología bélica (propia de la epidemiología clásica) para las acciones de control vectorial. En este contexto, la relación con la población resultaba un tema crucial, dado que necesitaban tener un buen vínculo para poder cumplir las metas propuestas. Por este motivo, los jefes prohibían a los TC utilizar las máscaras de protección contra los insecticidas porque temían que las personas pudieran pensar que estos químicos eran dañinos para su salud y así negarles el ingreso a las viviendas.

Los TC resaltaron que intentaban ingresar a las viviendas mediante la explicación clara de lo que iban a realizar, remarcando los beneficios que traía la eliminación de las vinchucas. Al principio era difícil ingresar a las casas porque las personas confundían a los TC con policías y temían que les hicieran daño. Como estrategias para el ingreso también usaban el humor, juegos con lxs niñxs y adultxs durante los tiempos libres y el “boca en boca” entre vecinxs. De igual forma, los TC resaltaron que la relación era muy buena,

llegando a generar vínculos de amistad con estas personas. Además, en algunos casos ellos eran las únicas personas del gobierno que llegaban a asistirlos y esto era fuertemente agradecido por la población. Por otro lado, los TC intentaban ayudar a la gente en acciones que no necesariamente estaban ligadas al Programa de Chagas, por ejemplo en cuestiones económicas, brindando medicación o asistencia a personas enfermas.

Con respecto a lo educativo, el texto menciona dos temas pertinentes para esta tesis: la formación recibida y la educación sanitaria ejercida por los TC en las viviendas. Sobre la primera se destacó la falta de capacitación formal de los TC que se encargaban del control de malaria cuando se incorporaron al programa de Chagas. La formación de los TC fue dada por sus pares en el lugar de trabajo:

A ausência de treinamento formal ou capacitações a estes agentes para a realização das novas atribuições foi evidenciada tanto em relação à procura de triatomíneos quanto ao manejo dos inseticidas. Estes ressaltaram que eram capacitados por colegas de equipe durante a execução das atividades: “(...) eu aprendi com um guarda (...) passei a ficar um sujeito especialista em captura.” [La falta de entrenamiento formal o de capacitaciones a estos agentes para la realización de las nuevas atribuciones se evidenció tanto en relación a la búsqueda de triatominos como al manejo de los insecticidas. Estos resaltaron que fueron capacitados por compañeros del equipo durante la ejecución de las actividades “(...) aprendí con un guardia (...) terminé siendo un sujeto especialista en la captura”] (Queiroz, 2015, p. 37)

También encontramos menciones al desconocimiento sobre los efectos ambientales de los insecticidas que no se relaciona directamente con falta de capacitación, ya que en esa época no se conocían los daños que podrían generar. Mencionaron principalmente un tipo de insecticida organoclorado al que denominaban “BHC” (conocido como lindano) que fue utilizado desde los años 50 hasta 1985 en Brasil. Actualmente no se utiliza debido a que

tiene efectos tóxicos asociados al sistema nervioso y endócrino, y está clasificado como posiblemente carcinógeno en humanos (OMS, 2020). Los TC mencionaron algunas reflexiones sobre sus acciones pasadas justificando el incorrecto accionar por su propio desconocimiento acerca de estos efectos tóxicos. Por ejemplo, contaron que tiraban el insecticida vencido al río o que les brindaban un poco del mismo a las personas para que lo usen para otras cosas. Con el tiempo se dieron cuenta que los peces del río aparecían muertos y que las personas los usaban para matar los piojos de sus hijos y recapitaron sobre sus actos. En este sentido, en sus testimonios resaltaron que “A gente era tão despreparado” [estábamos tan poco preparados] y que “Você não foi informado pra isso” [no habíamos sido informados sobre eso] (Queiroz, 2015, p. 65).

Finalmente, queremos remarcar la mención a la educación sanitaria que realizaban los TC hacia la población dentro de sus funciones habituales. El autor no define a qué se refiere con educación sanitaria, pero por el contexto del trabajo asumimos que habla de las prácticas educativas en las que los TC informaban a los habitantes de las viviendas que visitaban acerca de temas relacionados al control vectorial y al Chagas. Según el autor, esta educación sanitaria se realizaba al final de las acciones de búsqueda de vinchucas y rociado y era útil para cumplir las metas propuestas por el programa de Chagas, ya que “contribuía para a formação de uma imagem positiva em relação ao agente e ao Programa” [contribuía a la formación de una imagen positiva en relación al agente y al Programa] (Queiroz, 2015, p. 59).

La investigación realizada por Queiroz (2015) nos permitió conocer cómo eran las actividades de los TC de Chagas entre los años 1950 y 1990 en una localidad de Brasil. Para nuestra tesis, este eje es importante ya que nos interesa caracterizar cómo es el trabajo de los TC de Chagas en nuestro país actualmente. Por lo tanto, nos brinda un antecedente clave para realizar comparaciones con los hallazgos obtenidos para nuestro contexto particular. A su vez, encontramos que la tesis de Queiroz menciona que los TC fueron formados por sus pares más experimentados y que educaban a la población que

asistían; sin embargo, el autor no desarrolló cómo se realizaron estas acciones educativas ni las caracterizó. Por lo tanto, encontramos una vacancia en este ámbito, lo cual remarca la relevancia de nuestra investigación para conocer con mayor profundidad cómo es la formación y cómo son las prácticas educativas de los TC en Argentina.

## **Rol y prácticas educativas de los técnicos de campo de Brasil**

Encontramos 6 trabajos que abordan -como tema principal- el rol educativo y las prácticas educativas de TC que trabajan en el control vectorial de mosquitos y/o otros insectos de interés sanitario (Campos, 2022; Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020; Santana y Simeão, 2022; Santos, 2020; Silva, 2021). Algunos de ellos resaltaron la relevancia de las prácticas educativas que realizan lxs TC en las visitas domiciliarias para disminuir los casos de arbovirosis (Santos, 2020), para enseñar cuestiones vinculadas al COVID-19 durante las acciones de control vectorial (Campos, 2022) y para contrarrestar las *fake news* vinculadas a la salud pública que circulan en redes sociales y medios masivos de comunicación (Santana y Simeão, 2022).

Por su parte, en otros tres trabajos encontramos una mayor profundización en la descripción y análisis de las prácticas educativas: Fraga y Monteiro (2014) realizaron un análisis documental y observación participante de las prácticas educativas de lxs TC de una región de Belo Horizonte. Concluyeron que en estas prácticas predominó la transmisión de información de índole técnico-científica relacionada al control de focos, criadero de vectores y reservorio de zoonosis, mientras que los saberes populares de las poblaciones no fueron valorados por lxs TC. Las actividades educativas se limitaron a orientaciones individuales generales durante las visitas a los domicilios y algunas participaciones como educadorxs en instancias colectivas en escuelas.

Algo similar observaron Peixoto et al. (2020), quienes estudiaron específicamente las prácticas educativas con las comunidades llevadas adelante por lxs TC en el municipio de Feira de Santana en el estado de Bahía. Lxs autorxs identificaron que las prácticas se centraron en el control del mosquito transmisor y, específicamente, en que lxs moradorxs adopten medidas necesarias para evitar los criaderos. Al igual que lo planteado por Queiroz (2015), la información se transmitía al finalizar la jornada de evaluación entomológica, de manera disociada. Además, encontraron que lxs moradorxs no adquirieron un rol activo durante la acción educativa. Lxs autorxs propusieron que sería necesario mejorar las formaciones de lxs TC para poder llevar adelante prácticas educativas dialógicas que consideren los saberes y experiencias de la comunidad a lo largo de toda la jornada de control vectorial.

Finalmente, Silva (2021) -que trabajó como TC por 11 años- realizó una tesis de maestría sobre las prácticas educativas de estxs agentes en Río de Janeiro, focalizando especialmente en las acciones sobre dengue y otras problemáticas de salud y ambiente realizadas en escuelas. Mencionó que trabajaban en la prevención de arbovirosis, consumo problemático de drogas, infecciones de transmisión sexual y promoción de la salud en temas como alimentación saludable, actividad física, higiene bucal, cultura y ciudadanía, *bullying*, etc. En palabras de la autora, lxs TC:

Educam através da arte e do multi-conhecimento, eles visitam as escolas públicas, unidades de saúde e locais de grande circulação de pessoas como praças e estações de trens para falar de forma lúdica sobre a promoção da saúde, prevenção de doenças, Direitos Humanos e bons hábitos de convivência social [Educan a través del arte y del multi conocimiento, ellos visitan las escuelas públicas y los lugares de gran circulación de personas como plazas y estaciones de trenes para hablar de forma lúdica sobre la promoción de la salud, la prevención de enfermedades, los derechos humanos y los buenos hábitos de convivencia social] (Silva, 2021, p. 89-90).

En todos estos trabajos se destacó el rol educativo que ejercen lxs TC durante las visitas domiciliarias y en otros ámbitos. En dos de ellos (Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020) se mostró que lxs TC ejercen un rol activo explicando a la población sobre aspectos biomédicos de las arbovirosis sin incorporar los saberes y experiencias de la misma población, con la finalidad de que la gente pueda modificar sus conductas. En otro de los trabajos (Silva, 2021) se mostró que lxs TC pueden enseñar una gran variedad de temáticas a diferentes públicos durante una práctica educativa, específicamente en las escuelas. Dado que no encontramos ningún trabajo de Argentina con estas características, mostramos la vacancia en el estudio de las prácticas educativas de los TC de nuestro país, lo cual da cuenta de la relevancia de esta tesis. Las descripciones y caracterizaciones realizadas por lxs autorxs de los trabajos citados nos brindan elementos de utilidad para nuestro propio análisis.

## **Formación de técnicos de campo en otros temas de salud**

Como mencionamos, encontramos 10 trabajos que estudiaron la formación de TC (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; Guevara de Sequeda y García, 2011; García et al., 2022; Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015; Vidal, 2021). En algunos de ellos se analizó la falta de formación sistemática en lxs TC brasileñxs, en otros se mencionaron algunos cursos de manera general, mientras que en otros se caracterizó el desempeño y el nivel de conocimientos adquiridos de los TC durante diferentes capacitaciones. A continuación, describimos y discutimos estos textos.

Evangelista et al. (2017) realizaron un análisis transversal de documentos públicos sobre la formación en dengue de lxs TC en todo Brasil y encontraron que hay una falta de capacitaciones específicas en este tema por parte del gobierno brasileño. Además, resaltaron que la formación de estxs actores se da principalmente en el marco del mismo trabajo cotidiano con sus pares. Ante esto, expresaron sus preocupaciones al respecto de

que lxs TC son responsables de realizar acciones educativas con la población, pero no cuentan con herramientas formales brindadas para ello. La misma autora, dos años más tarde (Evangelista et al., 2019), realizó un estudio cualitativo en la municipalidad de Contagem en el estado de Minas Gerais en el que indagó sobre la identidad profesional y la formación de lxs TC. Aquí también se relevó que la mayoría de los procesos formativos ocurren en el marco laboral desde TC más experimentadxs a lxs novatxs, en un proceso que trae aparejado preocupaciones dentro de lxs mismxs TC:

Na prática, o que ocorre, segundo o relato dos ACEs, é uma espécie de formação via ‘telefone sem fio’ ou um processo de ensino-aprendizagem realizado por meio da oralidade e processos de trabalho não formal. (..) Os agentes reforçaram que aprenderam fazendo, e são treinados pelos colegas mais antigos. Entretanto, ressaltaram que sempre permanecia a dúvida, quando assumiam a condição de instrutores, sobre estarem ensinando errado e, portanto, se haviam ‘aprendido errado’ [en la práctica, lo que ocurre, según el relato de los ACEs, es una especie de formación vía “teléfono descompuesto” o un proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por medio de la oralidad y procesos de trabajo no formal (...) Los agentes reforzaron que aprenden haciendo, y son entrenados por compañeros más antiguos. Sin embargo, resaltaron que siempre quedaba una duda, al asumir la condición de instructores, si lo que están enseñando es erróneo y, por lo tanto, si habían “aprendido equivocado”] (Evangelista et al., 2019, p. 8).

Por otro lado, Guedes (2016), en su tesis de maestría en Salud Pública, investigó sobre la percepción que tienen los TC de control vectorial de *Aedes aegypti* sobre la nocividad de los insecticidas que utilizan. El autor hizo una crítica a las últimas capacitaciones que tuvieron los TC de Recife en el año 2012 diciendo que dentro de los contenidos abordados no se encontraba nada relacionado a la salud del trabajador, manejo y exposición a productos químicos, determinación social de la salud, estrategias de salud ambiental o complejidad de los problemas socioambientales. Por lo que concluyó que el

curso estaba descontextualizado, ya que “a estratégia parece ser muito voltada a uma lógica linear, causal e determinista, que não considera o processo de determinação social da saúde e, portanto, pouco transformadora da realidade [la estrategia parece estar muy centrada en una lógica lineal, causal y determinista, que no considera el proceso de determinación social de la salud y, por lo tanto, es poco transformadora de la realidad] (Guedes, 2016, p. 84-85). A su vez, los TC con los que trabajó expresaron sus quejas acerca de no conocer los riesgos a los que se exponen al usar los insecticidas. También remarcaron que los jefes sí estaban en continua actualización, sobre las nuevas configuraciones de las arbovirosis, pero esta información no llegaba a ellos. A su vez, los TC se encontraron con la problemática de que las personas de las viviendas tampoco conocían los riesgos que acarrea el uso abusivo de los insecticidas, por lo que exigían mayor uso en circunstancias no recomendables y que ellos, sin formación adecuada, no les podían explicar por qué no se debían usar. Por su parte Vidal (2021), en su tesis de maestría en Salud Pública y Medio ambiente, mediante un estudio cuantitativo analizó la relación entre la salud mental, el uso de agrotóxicos y el trabajo de los TC del estado de Río de Janeiro. Al igual que Guedes (2016), la autora destacó la falta de formación y de conocimientos sobre los riesgos al usar insecticidas por parte de los TC.

Hasta aquí observamos cuatro trabajos que remarcan la falta de formación oficial de los TC en Brasil: Evangelista et al. (2017) y Evangelista et al. (2019) mostraron que la formación se da espontáneamente entre pares, mientras que Guedes (2016) y Vidal (2021) explicaron que los técnicos requieren de una mayor formación específicamente en el manejo de insecticidas. Asimismo, Guedes (2016) resaltó la importancia de tener en cuenta el proceso de determinación social de la salud y la complejidad de las problemáticas en las capacitaciones. Estos cuatro trabajos coinciden con la investigación de Queiroz (2015) al respecto de los TC de Chagas en Brasil, por lo que podemos decir que estos autores observan que los TC no poseen formaciones continuas sistemáticas suficientes que sean

dictadas por las instituciones de las que dependen, por lo que la formación queda principalmente supeditada a las enseñanzas de sus compañerxs más antiguxs en el cargo.

Por otra parte, analizamos 4 trabajos que describen -en mayor o menor medida- experiencias formativas de TC en diferentes países. Por ejemplo, Guevara de Sequeda y García (2011) elaboraron una reconstrucción histórica de la Escuela para la Formación de Expertos Malariólogos de Venezuela entre 1936 y 2011. Relataron cómo se gestó, cuáles fueron las misiones de la escuela, qué cursos se dieron y para quiénes fueron destinados. Durante esos 75 años se capacitó a profesionales de la salud y a otras personas, como algunos TC. Lxs autorxs mencionan que fueron “seleccionados los mejores visitantes rurales y jefes de cuadrilla de todas las regiones del país para realizar el curso, del cual egresaron personajes sobresalientes” (Guevara de Sequeda y García, 2011, p. 106). En el artículo se focalizó en que tanto los aspectos teóricos como los prácticos debían incorporarse a la formación de los trabajadores vinculados al control vectorial, así “los que actuaban como profesores debían enriquecer el proceso de aprendizaje con sus propias experiencias y no sólo con lecturas extraídas de textos, que podrían alejarlo de la realidad” (Guevara de Sequeda y García, 2011, p. 109). A su vez, destacaron que la formación fomentó la creación de “una mística” sobre la importancia del trabajo de los TC en la lucha “contra una enfermedad que diezma la población” (Guevara de Sequeda y García, 2011, p. 103). Resaltaron que también se fomentaban los valores de compañerismo, lealtad, cooperación, exactitud, constancia e interés por el trabajo entre lxs estudiantes.

Por su parte, Ulibarri et al. (2015) realizaron una investigación cuali y cuantitativa a partir de una intervención de control vectorial contra los mosquitos *A. aegypti* en una comunidad rural de Guatemala. Incluyeron tres componentes: formación virtual sobre control vectorial a los TC, involucramiento de la comunidad y uso de sensores de oviposición. Con respecto a la formación, en primer lugar, consultaron con las autoridades de salud locales sobre las necesidades educativas de los TC. Encontraron que se necesitaba más formación de la que esperaban, ya que debían capacitarse sobre

habilidades técnicas de control vectorial y de comunicación con la población para mejorar la eficacia de las medidas preventivas de la transmisión vectorial. Elaboraron objetivos de aprendizaje, una plataforma virtual y bibliografía de recursos para ayudar a fortalecer las habilidades técnicas del personal desde una perspectiva ecosistémica que pretendía adaptarse a las necesidades de la comunidad local. Se midió la mejora en conocimientos y habilidades a partir de la acreditación exitosa del programa. El curso, que duró 5 meses (40h en total), se hizo en simultáneo con las otras actividades (instalación y monitoreo de sensores de oviposición utilizando llantas de autos e involucramiento de la comunidad). En el curso participaron 25 trabajadorxs, la mayoría de ellos tenía un nivel educativo formal de escuela primaria. Antes de comenzar el curso realizaron un “pretest” para evaluar los conocimientos de los trabajadorxs. Encontraron que “the level of knowledge that community members and health workers held about different viral infections was almost non-existent and, at times, wrong [el nivel de conocimiento que los miembros de la comunidad y los trabajadores de la salud tenían acerca de las diferentes infecciones virales era casi inexistente, y, en ocasiones, erróneo]” (Ulibarri et al., 2016, p. 11). Sin embargo, no explicaron qué elementos fueron los evaluados en ese examen diagnóstico. Al finalizar, el 80% de los trabajadorxs aprobaron el curso. Con respecto a esta capacitación, los TC se quejaron de la falta de acceso a computadoras con internet y de la excesiva cantidad de tarea para hacer en poco tiempo. Queremos destacar que en el trabajo no se discutió acerca de las características de la cursada vinculadas a la enseñanza. Sin embargo, los autores concluyeron que se necesitan otras estrategias, más dinámicas y fuera de lo convencional para atraer la atención de los trabajadores y de la comunidad.

Por otra parte, Rajvanshi et al. (2021) evaluaron la efectividad en el entrenamiento introductorio de TC de Malaria en el estado de Madhya Pradesh (India). Para eso, realizaron un “pretest” antes del comienzo del curso, y luego un examen al final del mismo. Compararon el nivel de conocimiento sobre malaria en el personal, teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en los exámenes. A su vez, realizaron cursos con el fin de

“refrescar” la información a mitad del año de trabajo. La capacitación incluyó contenidos acerca de generalidades de la malaria, diagnóstico y tratamiento, y control vectorial. Desde el 2017 hasta el 2019 se hicieron 14 cursos, en los que participaron entre 200 y 330 candidatos. Lxs autores registraron que a medida que pasaron los años, se fue mejorando el desempeño de los candidatos en los exámenes.

Por su parte, Serrate-Silveira et al. (2022) evaluaron un curso de capacitación para TC del control vectorial de *A. aegypti* en Matanzas (Cuba). La evaluación se basó en el desempeño de lxs estudiantes en exámenes. Lxs autores destacaron que las calificaciones más bajas fueron en las áreas de entomología, control químico y técnicas de tratamiento en control vectorial. Además, expresaron que encontraron muchas faltas en el uso de la lengua. Con esta información realizaron propuestas para mejorar la formación, incluyendo contenidos básicos que creen que le faltan a los TC para entender el resto de los temas. Por ejemplo: conceptos generales sobre los seres vivos, los animales, las sustancias químicas, las soluciones y las mezclas, concentraciones, unidades de medida, conversiones, y aspectos generales sobre el lenguaje y la educación formal. A su vez, propusieron que "Es necesario que los profesores que imparten la capacitación empleen métodos más atractivos en las tareas de terreno y prácticas entomológicas de campo, que demuestren la relación directamente proporcional entre la aplicación de las técnicas antivectoriales, científicamente argumentadas, y la eliminación de grandes poblaciones de zancudos causantes de arbovirosis" (Serrate-Silveira et al., 2022, p. 314).

Por su parte, García et al. (2022) estudiaron los conocimientos, formación, prácticas y experiencias profesionales de agentes comunitarixs y TC sobre Chagas y lepra en el suroeste del Estado de Bahía (Brasil). Observaron que los dos grupos de agentes tuvieron pocas experiencias formativas en ambas temáticas y que, principalmente lxs TC, llevaban adelante prácticas educativas relacionadas con el Chagas en la población, utilizando materiales educativos acordes generados por los programas de salud. A su vez, realizaron formaciones con estos grupos a partir de estrategias participativas: círculos de

conversación, casos de estudio, trabajo en grupo, dramatizaciones, etc. Los objetivos fueron identificar a la lepra y el Chagas como problemas de salud pública, incluyendo aspectos como la estigmatización; reconocer las principales características de las enfermedades y sus modos de transmisión; identificar las estrategias de control en los territorios; discutir el rol integrado de agentes comunitarixs y TC.

A excepción del último trabajo citado que explicitó varios aspectos didácticos y pedagógicos, en los primeros cuatro (Guevara de Sequeda y García, 2011; Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015) encontramos una falta de caracterización pedagógico-didáctica de los cursos de formación, ya que se mencionaron apenas algunas generalidades, pero no se realizan análisis en profundidad en cuanto a los objetivos, propósitos, contenidos, actividades y/o evaluación. Además, queremos resaltar que en tres de estos trabajos (Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015) se “midieron” los conocimientos de los TC a partir de sus calificaciones en un examen, asumiendo que estos se pueden reducir a las calificaciones obtenidas. No se detallaron las características ni el contenido de dichas pruebas, ni se las puso en discusión en ninguno de los artículos. Igualmente, interpretamos que dos de estas investigaciones (Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015) reportaron “fallas” en cuanto a la enseñanza en los cursos de capacitación analizados, y para subsanar estos problemas propusieron incorporar nuevos contenidos y/o preparar clases más “atractivas” o “fuera de lo convencional” que mejoren el proceso educativo. Identificamos así algunos indicios que nos llevan a pensar que lxs investigadorxs de estos trabajos realizaron valoraciones didácticas de las cursadas estudiadas.

Con todo esto, podemos ver que hay trabajos de otros países que indagaron en el rol que cumplen los TC en el control de enfermedades de transmisión vectorial y que destacaron su papel en la educación de las comunidades (Campos, 2022; Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020; Santana y Simeão, 2022; Santos, 2020; Silva, 2021). Específicamente, desde una mirada de educación popular freireana, dos de ellos

caracterizaron estas prácticas educativas como bancarias en tanto lxs TC enseñan a la población sin entablar diálogos de saberes y focalizando en información del tipo biomédica (Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020).

Por otro lado, con respecto a la formación, algunos estudios indicaron en varios casos una falta de interés de los gobiernos por la capacitación de estos actores (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; Vidal, 2021), lo que conduce a un mal desempeño en su trabajo y a tomar riesgos en su propia salud por el contacto con insecticidas. Por otra parte, encontramos algunos vacíos en la bibliografía revisada, ya que la mayoría de los cursos caracterizados y analizados parecen apenas haber tenido en cuenta los contenidos sin contemplar otros aspectos pedagógicos o didácticos. Además, vemos que algunxs autorxs asumen que los conocimientos de los TC se pueden evaluar tan solo a partir de un examen, equiparando las calificaciones obtenidas con los conocimientos que tienen o no los participantes.

Con respecto a los saberes de los TC, no encontramos ningún trabajo que aborde esta temática, más allá de algunos trabajos que indagaron en los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) en el marco de algún curso o de un diagnóstico para la elaboración de materiales educativos (Campos, 2022; Días, 2016; Rosa et al., 2020, Sánchez Jacas, et al., 2016).

Finalmente queremos destacar que no encontramos antecedentes en nuestro país que abordaran algún tema respecto a los TC que trabajan en control vectorial de las endemias locales, lo que da cuenta de la invisibilización que hay del rol que cumplen estas personas. Con todo esto, destacamos la relevancia de nuestro tema de investigación, en tanto es de interés internacional. A su vez, resaltamos la vacancia ya que no encontramos trabajos que investiguen con profundidad las características de los saberes, las prácticas educativas y formación de los TC desde una perspectiva integral.

## Capítulo 3: Marco teórico

Entendemos al marco teórico, tal y como lo plantea Gallego Ramos (2018), como un mapa elaborado intencional y artesanalmente, que presenta los diferentes componentes de aquello que investigamos y sus relaciones. Esta construcción teórica actúa como “brújula” durante todo el desarrollo de la investigación, desde el planteo de las primeras preguntas hasta la escritura de las últimas reflexiones (Sirvent y Rigal, 2009). La elaboración del mapa-brújula “requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida del propio estudio” (Sautu, 2005, p.23).

Como mencionamos en el capítulo anterior, encontramos que nuestro problema de investigación se enmarca dentro de las Ciencias de la Educación en tanto se centra en los saberes, prácticas educativas y formación de un grupo determinado de actores sociales; sin embargo, entendemos que también requiere de conceptos provenientes de otras disciplinas. En este sentido, planteamos elaborar un marco teórico multirreferencial a partir de los aportes de Ardoino (1993), quien propone considerar y utilizar una variedad de miradas para describir, comprender o explicar un objeto, fenómeno o situación. El autor indica que este tipo de análisis se utiliza cuando un problema se puede entender en diferentes niveles y cada uno de estos niveles corresponde a diferentes campos del conocimiento. Justamente, entendemos que para comprender el rol educativo que tienen los TC de Chagas de nuestro país debemos, en primer lugar, contextualizar sus prácticas en el marco de la problemática de Chagas y, específicamente, en las políticas públicas vinculadas con la misma. Además, consideramos que si queremos reflexionar sobre por qué se trata de un empleo masculinizado, es necesario desarrollar conceptos transversales que involucren la perspectiva de género y la economía feminista. Por otro lado, tenemos que explicar qué categorías teóricas del campo de las Ciencias de la Educación utilizaremos para realizar los

análisis de las prácticas educativas y de la formación de los TC. Finalmente, para poder describir los saberes que tienen y utilizan en su trabajo cotidiano, abordaremos las conceptualizaciones realizadas con respecto a los saberes de lxs trabajadorxs y de lxs educadorxs en particular. A partir de estas consideraciones presentaremos, a continuación, el encuadre teórico que guía y sustenta nuestro trabajo, entendiendo que las selecciones realizadas responden a nuestros propios posicionamientos epistemológicos y políticos con respecto a cómo “hacer ciencia de lo social” (Sirvent y Rigal, 2009), aspectos que desarrollaremos en el [Capítulo 4](#).

## **Problemática de Chagas**

El Chagas es un problema de salud pública que afecta a más de 6 millones de personas en el mundo (OMS, 2021). En ámbitos académicos, medios de comunicación y materiales educativos se suele hablar de Chagas haciendo referencia -casi exclusiva- a los aspectos vinculados a la biología del parásito y del insecto vector y a sus efectos sobre la salud física de las personas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva consideramos al Chagas como una problemática compleja de salud socioambiental, que excede ampliamente su definición como enfermedad (Massarini y Schnek, 2015; Sanmartino, 2015). Según Massarini y Schnek (2015) las problemáticas socioambientales son “situaciones conflictivas que afectan una comunidad y que se refieren a aspectos fundamentales de su existencia y bienestar en un momento y lugar determinado” (p. 40). A su vez, estas autoras resaltan tres características fundamentales de este tipo de problemáticas:

- son prácticas: porque no alcanza con abordarlas desde los marcos teóricos y paradigmas científicos, sino que requieren de los saberes y experiencias de las personas que se encuentran involucradas en las mismas,
- son particulares: ya que adquieren diferentes características según los territorios en los que se encuentran,

- son complejas: ya que se definen a partir de la heterogeneidad de sus componentes, las funciones que ejerce cada componente y la interrelación de cada uno de ellos.

Cuando hablamos de Salud, partimos de los aportes de la Medicina Social y la Epidemiología Crítica que la definen como objeto, concepto y campo, y que consideran que está atravesada por determinaciones socio-históricas de diferentes niveles que involucran los estilos de vida personales, los modos de vida de los grupos socio-culturales y el contexto social, político y económico de la sociedad en general (Breilh, 2013). A su vez, estas perspectivas proponen la transformación de las prácticas en salud dominantes al considerar los aspectos ambientales, sociales, culturales, políticos y económicos de los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado, además de los tradicionales factores biológicos y médicos que tiene en cuenta el Modelo Médico Hegemónico (MMH) (Breilh, 2013). El MMH es una estructura dominante que comprende a la salud desde una mirada reduccionista atendiendo solo los aspectos biomédicos de las problemáticas, desde una perspectiva individualista, ahistórica, asocial, mercantilista y pragmática que excluye las condiciones sociales, económicas y políticas que intervienen en las mismas (Menéndez, 2005). En el apartado [Educación en Salud](#), desarrollaremos un poco más el concepto de salud y presentaremos algunos enfoques relacionados a las perspectivas pedagógicas y didácticas en torno a la salud.

Ahora bien, con todo esto entendemos que el Chagas es una problemática compleja de salud socioambiental porque afecta a las personas a partir de procesos que dependen de múltiples aspectos socialmente determinados. Por este motivo, requiere de abordajes que incluyan la interrelación de elementos involucrados, y tengan en cuenta tanto la diversidad de prácticas y saberes puestos en juego, como las particularidades de los contextos en los que se manifiesta.

Para profundizar en la comprensión de los elementos que caracterizan al Chagas, Sanmartino (2015) propone clasificarlos en, al menos, cuatro dimensiones: biomédica,

epidemiológica, sociocultural y política. Otra categorización, podría ser aquella que diferencia los aspectos tecnocientíficos, médico-sanitarios, socio-históricos y político-económicos de esta problemática (Massarini y Schnek, 2015). Consideramos que estas clasificaciones permiten caracterizar los diferentes componentes que intervienen en la problemática de Chagas incorporando aspectos sociales, culturales, ambientales, epidemiológicos, políticos, económicos, académicos, biológicos, entre otros. En esta tesis vamos a adoptar las categorías de Sanmartino (2015) ya que el trabajo se enmarca en el grupo de investigación que sintetizó esa conceptualización. A continuación, desarrollaremos algunos conceptos teóricos que consideramos relevantes para la comprensión de nuestro problema de investigación en cada una de las dimensiones mencionadas.

## **Dimensión biomédica**

En esta dimensión describiremos los aspectos vinculados a las cuestiones biológicas y médicas relacionadas con la manifestación de la enfermedad, su diagnóstico, tratamiento y las vías de transmisión. Dado que en esta tesis hablaremos sobre el control vectorial, es decir de las estrategias utilizadas para prevenir la transmisión vectorial del *Trypanosoma cruzi*, expondremos las características biológicas del vector y aspectos vinculados a los insecticidas que se utilizan en nuestro país como parte del control químico.

El Chagas (o tripanosomiasis americana) es una enfermedad parasitaria causada por el protozoo *T. cruzi*, un parásito que desarrolla su ciclo de vida en los vectores o en los mamíferos. Una persona puede infectarse con el *T. cruzi* a partir de las siguientes vías de transmisión:

- vectorial: mediante el contacto con heces de insectos conocidos en Argentina como vinchucas o chinches, si están infectadas con el *T. cruzi*;
- vertical: durante la gestación o parto de una persona que tiene Chagas;
- oral: a partir de la ingesta de alimentos o bebidas contaminadas con el parásito;

- por transfusiones de sangre o trasplante de algunos órganos de donantes con Chagas;
- a través de accidentes de laboratorio.

A su vez, es importante resaltar que este parásito no se transmite por la lactancia, las relaciones sexuales, la saliva, o el contacto físico (Sanmartino, 2015).

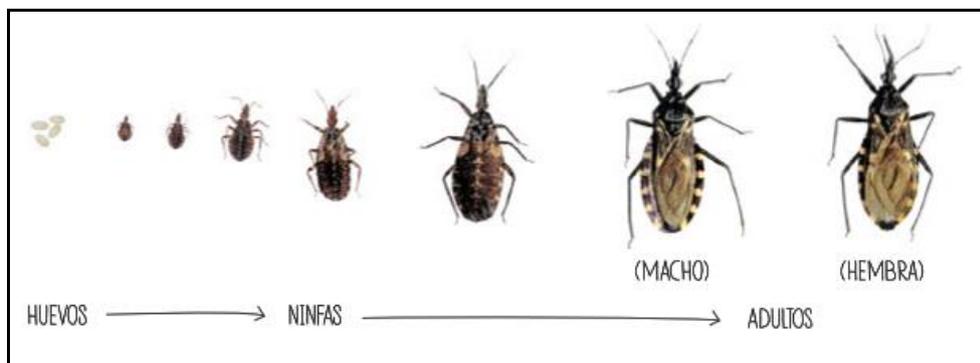
Las personas que se infectan con el *T. cruzi* cursan dos fases: la aguda y la crónica. La fase aguda suele durar entre 15 días y dos meses, y puede pasar desapercibida por ser asintomática o por presentar síntomas inespecíficos como fiebre y/o malestar general confundiendo con otra enfermedad. Con respecto a la fase crónica, se encuentran dos situaciones, ya que alrededor del 70% de las personas infectadas nunca desarrollarán la enfermedad, mientras que el 30% restante puede presentar problemas cardíacos o digestivos de 20 a 30 años después de haber contraído el parásito. Con respecto al diagnóstico, se realiza a través de exámenes de laboratorio diferentes según la situación: en la fase aguda se pueden detectar los parásitos en la sangre, mientras que en la fase crónica se realizan exámenes serológicos; también hay estudios moleculares disponibles que se pueden utilizar en cualquiera de las dos fases (Gallego et al., 2020). No existen aún vacunas que prevengan la infección con el *T. cruzi* en los seres humanos y las opciones terapéuticas tripanocidas disponibles se limitan a la utilización de dos drogas: benznidazol y nifurtimox. Estos medicamentos son efectivos principalmente en bebés, niños y jóvenes de hasta 19 años y en personas de cualquier edad que cursan la etapa aguda (Ministerio de Salud, 2018). En cuanto a las personas con capacidad de gestar que tienen Chagas, se recomienda realizar el tratamiento antes de la gestación ya que hay evidencia que indica que esto podría impedir la transmisión vertical en los posibles próximos embarazos (Fabbro et al., 2014). También, el tratamiento etiológico parecería ser efectivo para disminuir las posibilidades de desarrollar manifestaciones clínicas en el futuro, sin embargo, no es efectivo para tratar aquellas personas que ya tienen complicaciones cardíacas. En cuanto al

tratamiento de las manifestaciones clínicas, las alternativas son diversas y el mismo es definido por el personal de salud dependiendo del cuadro particular de cada persona afectada (Rojas et al., 2020).

Los vectores que pueden transmitir el parásito son triatominos, insectos que en Argentina se conocen comúnmente como “vinchucas” o “chinchés”. Se encuentran alrededor de 150 especies de triatominos, de las cuales 15 están distribuidas en nuestro país siendo la más relevante a nivel epidemiológico la especie *Triatoma infestans* (Ceccarelli et al., 2020). Estos insectos se alimentan de la sangre de una gran diversidad de animales (aves, mamíferos, reptiles, etc.). En cuanto a su desarrollo, poseen un ciclo de vida formado por huevos, cinco estadios de ninfas y adultos (Figura 1). Las vinchucas nacen “sanas” y se infectan con *T. cruzi* si se alimentan de la sangre de un mamífero que esté infectado con este parásito. La transmisión del parásito a las personas (u otros mamíferos) ocurre porque estas chinchés inmediatamente después de alimentarse defecan, dejando sus heces con *T. cruzi* (en caso de estar infectadas) cerca de la picadura. Así, los tripanosomas pueden ingresar por las mucosas oral u ocular, o bien, por lastimaduras en la piel que se generan cuando la persona (o animal) se rasca (Guarneri y Lorenzo, 2021).

### Figura 1

Ciclo de vida de las vinchucas *Triatoma infestans*



Fuente: Sanmartino (2015)

El comportamiento de estos insectos es diferente en cada especie, pero *T. infestans* es la que más se asocia con las personas ya que su hábitat es, casi exclusivamente, la vivienda humana. Se diferencian dos sectores dentro de una vivienda: el intradomicilio (unidad donde las personas duermen) y el peridomicilio (estructuras cercanas a los domicilios donde se crían animales o se depositan maderas, ladrillos u otros elementos y donde pueden anidar aves o mamíferos). Las vinchucas pueden estar en ambos sectores, ya que lo que necesitan es tener cerca su fuente de alimentación, ya sea una persona, una gallina o cualquier otro animal. En particular, *T. infestans* tiene hábitos nocturnos, por lo que durante el día se refugia en grietas, huecos u otros lugares dentro del intra o peridomicilio donde se pueda proteger de la luz y solamente sale a alimentarse cuando tiene la necesidad de hacerlo (Lazzari, 2021).

Para disminuir la transmisión vectorial, en Latinoamérica se han utilizado estrategias que contemplan los siguientes componentes: el rociado con insecticidas en intra y peridomicilios, la evaluación entomológica por parte de la comunidad, la mejora de las viviendas rurales y la educación en salud (Gorla y Hashimoto, 2017). Para esta tesis nos interesa, en particular, desarrollar las características del rociado con insecticidas. Desde que se probó la eficacia del uso intradomiciliario del insecticida gamma-hexaclorociclohexano (conocido como lindano o gamexane) para la eliminación de las vinchucas (Días y Pellegrino, 1948), empezaron las campañas de control químico en nuestro país (Sosa Estani et al., 2006). El lindano es un insecticida con efecto residual que, mediante su rociado en las viviendas, elimina las vinchucas en un corto período de tiempo brindando protección entre uno y seis meses luego de cada aplicación (Zerba, 1999). Este fue utilizado en el control vectorial de nuestro país y de Latinoamérica hasta fines de los años 70' cuando fue reemplazado por otros químicos sintéticos más modernos pertenecientes a los grupos de los organofosforados y/o carbamatos (Mougabure-Cueto y Piccolo, 2015). Con el paso del tiempo, se encontró que todos los insecticidas anteriormente nombrados, en menor o mayor medida, tienen consecuencias ambientales no deseadas, y

algunos de ellos se encuentran prohibidos en la actualidad (Pórfido et al., 2014). A finales de los 80' se comenzaron a utilizar insecticidas piretroides que tenían la ventaja de aplicarse en dosis menores, ser prácticamente inodoros y ser rápidamente degradados en el ambiente (Mougabure-Cueto y Piccolo, 2015). Estos químicos ejercen su efecto neurotóxico al interactuar con los canales de sodio del sistema nervioso periférico y central de insectos y mamíferos; sin embargo, son alrededor de 2250 veces más tóxicos en insectos que en mamíferos (Bradberry et al., 2005). Actualmente los programas de control vectorial de nuestro país utilizan insecticidas ciano piretroides de tercera generación como la deltametrina, alfacipermetrina, betacipermetrina, entre otros (Ministerio de Salud, 2012). Desde hace unos años se han detectado poblaciones de vinchucas resistentes a piretroides en 34 parajes de Chaco y Salta conformando los dos focos del país de alta resistencia en *T. infestans* asociados a inefectividad del control químico. Este problema ha sido y es estudiado por diferentes grupos de investigación de Argentina, con apoyo de los programas operativos de Chagas a nivel provincial y nacional. En este sentido, en el año 2013 se instaló, por primera vez en el ámbito del Ministerio de Salud, el monitoreo toxicológico sostenido de susceptibilidad y resistencia a piretroides en *T. infestans*, actualmente en curso. Asimismo, en 2019 se creó la Red Argentina de Vigilancia de la Resistencia a los Plaguicidas de Uso en Salud Pública (RAReP), constituida por representantes del Ministerio de Salud y por instituciones de investigación en artrópodos de interés en salud pública, con el objetivo de potenciar las actividades de manejo de la resistencia en *T. infestans* en Argentina (Mougabure-Cueto y Lobbia, 2021).

## **Dimensión epidemiológica**

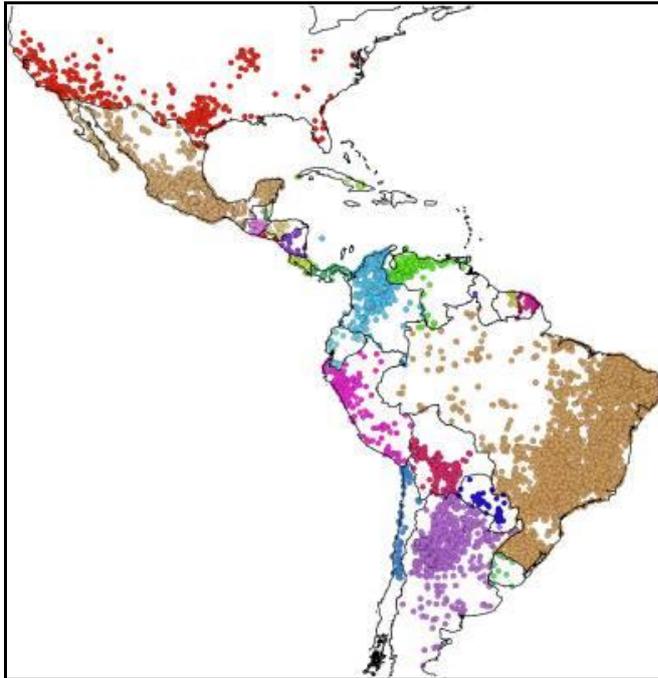
Esta dimensión incorpora los elementos que permiten caracterizar la situación a nivel poblacional, a través de parámetros como: prevalencia e incidencia, distribución, índices de infestación, entre otros. También se contempla aquí el fenómeno de los crecientes movimientos migratorios que dan forma a las nuevas configuraciones geográficas de la problemática (Sanmartino, 2015).

En cuanto a la cantidad de personas infectadas, se estima que existen entre 6 y 7 millones en todo el mundo; además, se calcula que cada año hay cerca de 30.000 casos nuevos, 12.000 muertes y 8.600 bebés infectadxs durante la gestación (OPS, 2021). Actualmente, 70 millones de personas en las Américas viven en áreas expuestas a los insectos vectores y están en riesgo de contraer el parásito por vía vectorial. Particularmente en Argentina, existen -al menos- 1.5 millones de personas infectadas con el *T. cruzi* y más de 7 millones se encuentran en riesgo de infectarse por vía vectorial (OMS, 2021). Estas cifras tan generales no reflejan necesariamente la dimensión real del problema de una región geográfica o país ya que, tal como indicaba la OMS en 2007, “la mayoría de ellas corresponde a estudios serológicos aislados y otras corresponden a aproximaciones estadísticas” (OMS, 2007, p. 15).

Con respecto a la distribución geográfica de los triatominos, los insectos vectores del parásito que causa el Chagas se encuentran desde el norte de la Patagonia argentina y chilena hasta el sur de Estados Unidos. En 2018, Ceccarelli et al. elaboraron un mapa que contiene una compilación de ocurrencia de triatominos a partir de una base de datos que contempla registros de diferentes especies desde 1904 y 2017 a escala continental (Figura 2). En 2020, el mismo grupo de investigación publicó la distribución geográfica de las especies de triatominos presentes en nuestro país, elaborada a partir de los registros disponibles antes y después del año 2000 (Ceccarelli et al., 2020). En la Figura 3 podemos ver la distribución de *T. infestans*, la especie más relevante en cuanto a la transmisión vectorial, ambas mostrando los datos después del año 2000.

## Figura 2

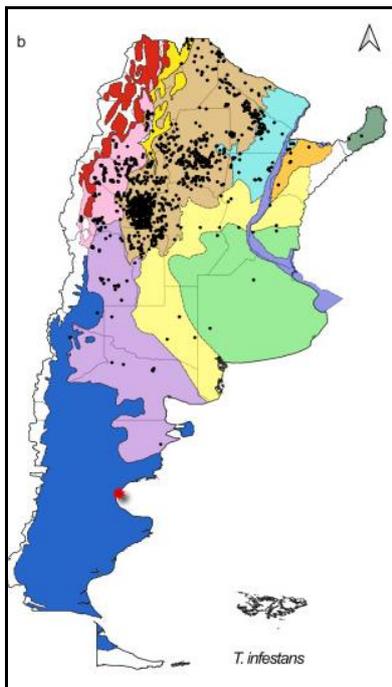
Mapa con la distribución geográfica de los datos de ocurrencia de triatominos



Nota: Cada color representa el conjunto de datos de todas las especies registradas en cada país. Fuente: Ceccarelli et al. (2018)

## Figura 3

Mapa con la distribución geográfica de *Triatoma infestans*



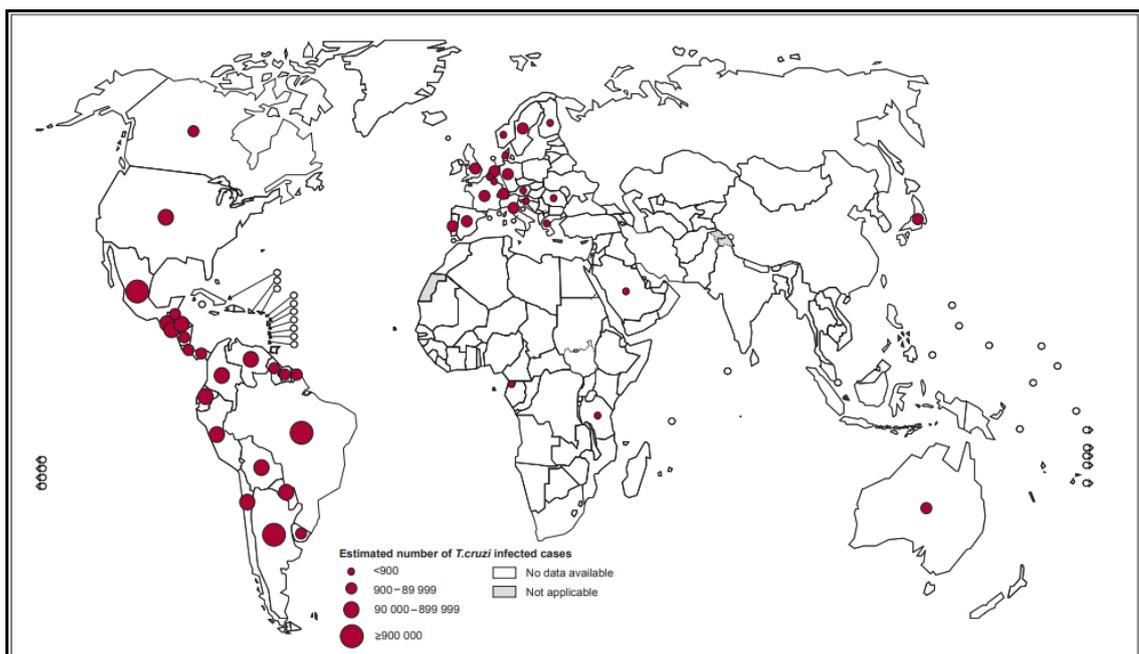
Nota: Los colores representan las distintas ecorregiones y los puntos negros la presencia de *T. infestans*. Fuente: Ceccarelli et al. (2020)

En Argentina, los triatominos se encuentran principalmente en zonas rurales, pero en los últimos años se ha reportado presencia de vinchucas en barrios urbanos de la provincia de San Juan (Carbajal de la Fuente et al., 2022; Provecho et al., 2021). Esta nueva evidencia incorpora mayor complejidad a la epidemiología de la transmisión vectorial del *T. cruzi* y trae aparejada la necesidad de revisar la manera en que debe realizarse el control de las vinchucas en este nuevo contexto.

Más allá de la distribución geográfica de los insectos vectores, hay personas con Chagas en todo el país debido a las vías de transmisión no vectoriales y a los movimientos migratorios (Coura et al., 2014). Lo mismo ocurre a nivel mundial, por lo que se considera que actualmente el Chagas es una problemática global ya que se encuentra en los cinco continentes, como se puede observar en la Figura 4 (OMS, 2018).

#### Figura 4

*Distribución de personas con Chagas en el mundo, de acuerdo a registros oficiales*



Fuente: OMS (2018)

## Dimensión sociocultural

Esta dimensión comprende aspectos relacionados con las cosmovisiones y prácticas culturales de las diferentes personas involucradas, las particularidades de los contextos rural y urbano, las representaciones, los estereotipos, los prejuicios y las valoraciones sociales incluyendo la discriminación, estigmatización, entre otras (Sanmartino, 2015). Sobre este tema hay trabajos que remarcan la necesidad de contemplar las perspectivas de los diferentes actores sociales involucrados para comprender mejor la problemática de Chagas (Avaria y Gomez i Prat, 2008; Castaldo et al., 2020; Gómez et al., 2020; Jimeno et al., 2021; Kuper, 2021; Sanmartino, 2015; Sanmartino et al., 2015; Sanmartino et al., 2020a; Valdez-Tah, 2021; van Wijk et al., 2021). Al escuchar y analizar diversas voces con respecto a los miedos, dificultades, retos, logros y desafíos de las personas que tienen Chagas y de especialistas vinculadxs a esta problemática, se encuentra una gran variedad de situaciones en las que se puede “ver una realidad llena de estigmas, olvido y exclusión para las personas afectadas por el Chagas, situación que se reproduce en contextos endémicos y no endémicos” (Sanmartino et al., 2015, p. 1072).

Entre los estigmas que afectan a las personas con Chagas se encuentra una fuerte asociación entre Chagas y muerte, lo cual hace que en muchos casos posterguen o se resistan a realizarse estudios médicos que podrían prevenir futuras complicaciones de salud (Avaria y Gomez i Prat, 2008; Sanmartino et al., 2015). Otro estigma tiene que ver con la pobreza (Castaldo et al., 2020; Jimeno et al., 2021; Sanmartino et al., 2020); como expresó una persona entrevistada en uno de los trabajos anteriormente citados: “Having Chagas, means being born in the country, in poor houses, because only in poor houses vinchuca can live [Tener Chagas, significa haber nacido en el campo, en casas pobres, porque sólo en casas pobres puede vivir la vinchuca]” (Castaldo et al., 2020, p. 8). A su vez, en el testimonio anterior encontramos otra asociación estigmatizante entre viviendas rurales y Chagas, que en Argentina está vinculada principalmente a los ranchos construidos con adobe. Existe una profunda desvalorización del adobe (entre otras técnicas constructivas),

ya que se asocia que en las casas construidas con ese material hay una mayor probabilidad de encontrar vinchucas, aunque estos insectos puedan alojarse en cualquier lugar oscuro, tal como explicamos en el apartado anterior. Incluso en algunas provincias de nuestro país existe una política pública de destrucción de estas viviendas y reemplazo por casas construidas con cemento, ladrillos y chapa, que revela la estigmatización a este tipo construcción tradicional rural (Mandrini et al., 2018). Tal como plantean Sesma y Mandrini (2021, p. 11-12) “esos instrumentos públicos han transformado no sólo las tecnologías constructivas (vivienda) sino los modos de habitar los espacios (plano simbólico del hábitat), siempre sobre la base del binomio urbano/rural como expresión dicotómica del hábitat, situando a lo rural en una posición de inferioridad o desventaja”. A su vez, al eliminar las viviendas, se borran los saberes, prácticas e identidades locales que han sido históricamente invisibilizados y subalternizados (Mandrini et al., 2018).

Como explica Kuper (2021) la estigmatización implica actitudes negativas hacia las personas con Chagas, que se debe en parte al miedo y el desconocimiento que la comunidad tiene sobre la problemática, que puede generar hasta exclusión o violencia. Por otro lado, también incluye la exclusión generada por los propios miembros de la familia de la persona afectada. También ocurre “auto-estigma”, cuando esta persona está avergonzada de sí misma, se desvaloriza, lo cual reduce la posibilidad de buscar ayuda, identificar síntomas, pedir por derechos y hasta intentar ser incluido en su familia o comunidad (Kuper, 2021). Esta estigmatización también hace que las personas no comuniquen que tienen Chagas, escondiendo su situación particular, lo cual invisibiliza aún más esta problemática (Jimeno et al., 2021) e incluso puede generar problemas de salud mental (Gómez et al., 2020; Kuper, 2021; Valdez-Tah, 2021; van Wijk et al., 2021).

Así como es importante escuchar a las personas con Chagas para identificar las barreras y dificultades que atraviesan, es relevante escuchar al personal de salud, ya que muchas veces son ellos quienes obstaculizan el acceso a la atención de la salud de las personas afectadas. Hay estudios que remarcan la falta de formación de los equipos de

salud, quienes conciben al Chagas desde una mirada biologicista y no contemplan la complejidad de la problemática (Olivera et al., 2018; Pastorino, 2022; Sanmartino et al., 2018). Esta falta de visión integral del tema podría estar vinculada con el subdiagnóstico, ya que actualmente se considera que solo el 10% de las personas con Chagas obtiene un diagnóstico y el 1% accede al tratamiento oportuno (OPS, 2022). Además, podría explicar la falta de acompañamiento emocional que lleva adelante el personal de salud, lo cual puede generar miedo y problemas de salud mental como mencionamos anteriormente (Valdez-Tah, 2021). También encontramos barreras culturales entre las diferentes comunidades y el personal de salud, tanto en cuanto a los idiomas como a la manera en que se conciben los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado en cada caso (Castaldo et al., 2020; Dell’Arciprete et al., 2014).

Finalmente, sobre esta dimensión queremos destacar la importancia de incorporar un abordaje transdisciplinar a las actividades de prevención y tratamiento del Chagas que considere las condiciones de vida de las poblaciones y sus formas de entender a la salud, ya que esto podría reducir la incidencia del Chagas a largo plazo (Ventura-García et al., 2018).

## **Dimensión política**

Por último, la dimensión política tiene en cuenta las cuestiones relacionadas con la gestión pública y la toma de decisiones en los ámbitos sanitario, educativo y legislativo; tanto a nivel local, como regional y mundial. Comprende también la administración pública y privada de recursos económicos, la cual genera condiciones particulares que se relacionan directa e indirectamente con esta problemática. Asimismo, incluye las decisiones que toma cada persona, desde su rol civil y profesional (en investigación, docencia, comunicación, atención de la salud, etc.), al momento de pensar al Chagas desde una determinada perspectiva (Sanmartino, 2015). Esta dimensión permite articular todas las anteriores, ya

que sin una toma de decisiones consciente en cada nivel de acción, todos los conocimientos construidos en las diferentes disciplinas carecen de sentido.

En primer lugar, realizaremos una breve contextualización histórica de las actividades científicas y las políticas públicas nacionales vinculadas a la problemática de Chagas. En 1909, el médico brasileño Carlos Chagas describió el agente causal, el vector y las manifestaciones clínicas de la enfermedad conocida también como Tripanosomiasis americana. En Argentina, el Chagas comenzó a estudiarse en el año 1912 al encontrarse vinchucas infectadas con *T. cruzi* en nuestro país. A finales de 1920, a partir de las investigaciones de Salvador Mazza en la Misión de Estudios de Patología Regional Argentina (MEPRA) -instalada desde 1929 en Jujuy- se retomó el estudio científico del tema. Este médico argentino y sus colaboradorxs realizaron importantes aportes a la descripción de la enfermedad, principalmente identificando personas y animales infectados con el parásito, reconociendo la infestación de vinchucas en viviendas y la detección de un signo presente en la etapa aguda denominado “síndrome de Romaña” en honor al médico Cecilio Romaña. Este síndrome se manifiesta como un edema ocular (conocido también como “ojo en compota”) que se presenta en algunas personas recientemente infectadas con el parásito cuando este ingresa a través de la membrana ocular. Por sus características, facilitó notoriamente la detección de casos agudos de personas infectadas mejorando los datos que había hasta el momento e incrementando exponencialmente el reconocimiento del alcance y distribución de la enfermedad tanto en Argentina como en Brasil (Zabala, 2010).

A partir de la década de 1940 y hasta mediados del 1950, la enfermedad de Chagas fue ganando reconocimiento no solo por sus características clínicas sino también como problema social de relevancia nacional. En 1949 se realizó en San Miguel de Tucumán la Primera Reunión Panamericana sobre Enfermedad de Chagas impulsada por Cecilio Romaña y Evandro Chagas (hijo de Carlos Chagas). En esa reunión se discutieron los resultados en el tratamiento de viviendas con gamexane para el control de las vinchucas, lo

cual abría la posibilidad de controlar las poblaciones de vectores presentes en las casas. En 1952 se creó el Servicio Nacional de Profilaxis y Lucha contra la Enfermedad de Chagas (SNPLECh) bajo la dirección de Romaña. El golpe de Estado de 1955 modificó la política sanitaria y redujo el nivel de decisión del SNPLECh al hacerlo dependiente de la Dirección Nacional de Epidemias y Endemias (Sosa Estani et al., 2006). Sin embargo, el proceso de consolidación de la enfermedad como problema social, científico y político no se vio seriamente afectado. De hecho, continuó creciendo el reconocimiento de la misma llegando a “institucionalizarse” tras ser reconocida como un problema de salud pública. Tal como explica Zabala (2010), esta institucionalización implicó el esfuerzo por contar con datos epidemiológicos precisos y sólidos del número de personas infectadas y de la distribución de vectores en el país, dado que las cifras que se tenían hasta el momento provenían de estimaciones muy rudimentarias. Otro punto esencial del proceso de institucionalización fue la planificación de acciones de control de la transmisión vectorial, focalizadas principalmente en la aplicación de insecticidas y la eliminación de los triatominos en las viviendas. Estas acciones se sintetizaron en la creación del Programa Nacional de Chagas en el año 1962 (Sosa Estani et al., 2006). Esta nueva figura de acción política implicó el desarrollo a gran escala de métodos diagnósticos y tratamientos, el control de las transfusiones de sangre, el control de los vectores y el desarrollo de acciones incipientes de educación y difusión de la problemática. Todos estos procesos estaban acompañados por políticas similares en otros países de la región y por el fuerte impulso generado por organismos internacionales (Zabala, 2010). Contando con el Programa Nacional de Chagas se elaboraron normas para la desinsectación de las casas. En esos años se estimaba que existían alrededor de 850.000 unidades domiciliarias con riesgo de infestación que tenían que ser tratadas con insecticidas, las cuales fueron rociadas entre los años 1962 y 1990. Durante los primeros treinta años de funcionamiento del Programa se registró una disminución del 80% de la prevalencia de *T. cruzi* en la población masculina argentina<sup>3</sup> y una reducción del 92% en la

---

<sup>3</sup> Entre 1965 y 1993 se realizó un estudio sistemático en el que los varones convocados anualmente para cumplir con la Ley del Servicio Militar Obligatorio fueron examinados para detectar anticuerpos

infestación domiciliaria de vinchucas para el área endémica (Segura, 2002; Zaidemberg et al., 2004). Sin embargo, Segura (2002) advertía que, si bien “estos indicadores muestran una tendencia general aparentemente favorable, es necesario comprender que los promedios nacionales de infestación y cobertura de la vigilancia diluyen y ocultan la heterogeneidad de condiciones de transmisión e infestación a nivel local” (p. 73).

Durante los años 80' y 90' se generaron dos procesos de descentralización del Programa Nacional de Chagas asociados a políticas de ajuste del gasto público a nivel nacional que, entre otras cosas, dispusieron la transferencia de hospitales e instituciones educativas del plano nacional al provincial o municipal. Para el caso del Programa Nacional de Chagas, estos procesos implicaron la transferencia de los equipos operativos de distintas bases nacionales a cada una de las provincias, quienes serían responsables de las políticas sanitarias a realizar en torno a esta problemática. La descentralización fue tomada por cada jurisdicción de distintas maneras y, lamentablemente, a nivel general produjo un desajuste y resultados de implementación muy diversos según los recursos y el interés político que tenía cada provincia por la problemática (Sosa Estani et al., 2006).

Un nuevo impulso al abordaje de la problemática en el país se dio en el marco de la Iniciativa del Cono Sur, promovida por la Organización Panamericana de la Salud, a partir de una reunión que integraron ministros de salud de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay en el año 1991. En nuestro país, las recomendaciones realizadas por esta comisión se tradujeron en el Programa Ramón Carrillo, el cual planteaba la realización de un diagnóstico de situación que incrementó notablemente las campañas de rociado en las viviendas de las zonas endémicas de vectores. Además, se centró en la participación comunitaria como una nueva estrategia de abordaje, formando líderes comunitarios y agentes de salud para que puedan realizar tareas de vigilancia y desinsectación de las viviendas (Zaidemberg et al., 2004).

La crisis socioeconómica de 2001 afectó gravemente el trabajo que se venía realizando en la atención del problema, lo que se tradujo en un aumento de casos agudos vectoriales en el país como consecuencia del déficit presupuestario y de recursos humanos. Por estos factores, entre otros, se redujo considerablemente la tasa de casas rociadas: en 1994 se habían tratado aproximadamente 140.000 viviendas mientras que entre 1998 y 2008 menos de 65.000 (ACIJ, 2018). En el 2006 se creó el Programa Federal de Chagas que duró solo dos años, pero sentó las bases en un cambio de paradigma en cuanto a la comunicación referida al tema, y muchos de los materiales elaborados en ese contexto trascendieron diferentes gestiones y algunos se siguen reproduciendo y difundiendo a la fecha (Aragües et al., 2007).

Durante la última década, se lanzó un nuevo programa que volvía a estimular las acciones para la eliminación de la transmisión vectorial del Chagas. El Plan Nacional de Chagas (2011-2016) -inaugurado en 2012- contaba con el objetivo de alcanzar y sostener la interrupción de la transmisión vectorial del *T. cruzi* a través de la eliminación o reducción del vector en domicilios y peridomicilios. La estrategia diseñada para cumplir este objetivo, tal como fue en años anteriores, se centraba en la vigilancia entomológica, el control vectorial mediante el rociado químico, el monitoreo de resistencia a insecticidas en las poblaciones del insecto vector, y en la mejora de viviendas y del ambiente (Plan Nacional de Chagas, 2012).

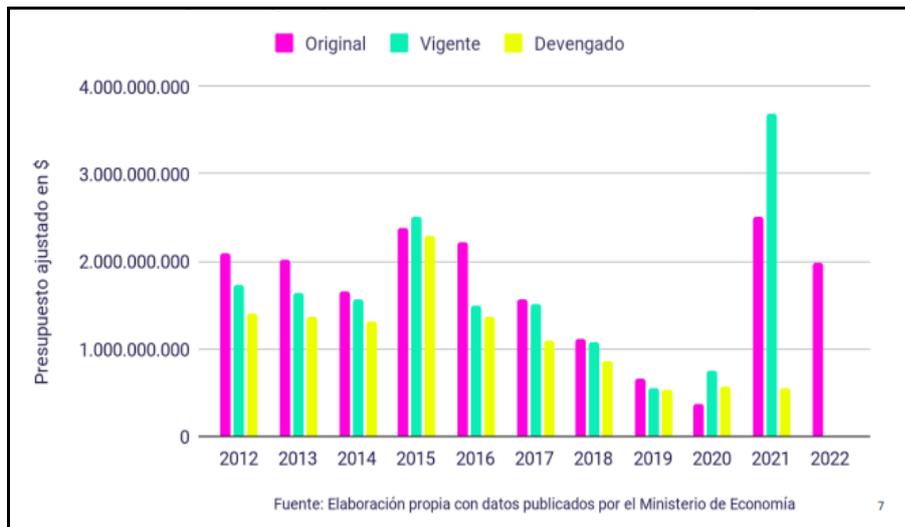
En el 2013 se elevó un proyecto que fue financiado por el Banco Fondo de la Cuenca del Plata (FONPLATA) que proveyó un recurso extraordinario para lograr la interrupción de la transmisión vectorial por *T. infestans* en el país. Con ese financiamiento se contrataron recursos humanos y se consiguieron recursos materiales para cumplir los objetivos del PNCh. Este proyecto tuvo dos etapas: la primera (2015-2018) se focalizó en 10 provincias: Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Formosa, Mendoza, Salta, Santiago, San Juan y Tucumán. Durante ese periodo se logró certificar la interrupción de la

transmisión vectorial solo en las provincias de Corrientes y Tucumán. En la segunda etapa (2019-2023), se focalizaron las acciones en todo el país teniendo en cuenta la transmisión vectorial y las vías no vectoriales. Para estos años se previeron acciones de control vectorial en 513 mil viviendas de 19 jurisdicciones con presencia del vector. En aquellas provincias que han logrado certificar la interrupción de la transmisión vectorial (Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Fe y Tucumán) se prevee realizar la vigilancia entomológica correspondiente. En las otras, está previsto continuar con el control vectorial que incluye vigilancia y tratamiento químico (Catamarca, Chaco, Córdoba, Formosa, La Rioja, Mendoza, Salta, Santiago del Estero y San Juan).

Con respecto a las cuestiones presupuestarias, desde hace unos años la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) se encarga de revisar el presupuesto asignado y ejecutado por parte del Poder Ejecutivo Nacional (ACIJ, 2018). En su último informe, destacaron que entre los años 2016 y 2020, el presupuesto asignado a la problemática de Chagas disminuyó (en promedio, un 77,52%), mientras que en 2021 tuvo un considerable aumento (del 236,69%) con relación al presupuesto anterior, aunque en el 2022 volvió a disminuir (en un 45,91%) (ACIJ, 2021). A su vez, en sus análisis se indicaron que, en mayor o menor medida, desde el 2012 en adelante, el presupuesto asignado para las actividades enfocadas en Chagas se ha subejecutado (Figura 5).

### **Figura 5**

*Evolución de la ejecución presupuestaria de las actividades enfocadas en Chagas entre los años 2012 y 2022*



Fuente: ACIJ (2021)

En cuanto a la legislación, en 2007 se sancionó la Ley Nacional de Chagas 26.281 que derogó la norma decretada en 1982 durante la última dictadura cívico-militar (Decreto-Ley N° 22.360). Recién en abril del 2022 (casi 15 años después de su sanción), esta ley fue reglamentada, en parte gracias a la lucha y reclamo hacia el Poder Ejecutivo por parte de diferentes colectivos y organizaciones sociales. La Ley plantea varias obligaciones que implican, entre otras cosas, la prevención y control de todas las formas de transmisión del *T. cruzi*; acceso gratuito al diagnóstico y tratamiento; fomento a la investigación; formación de los equipos de salud; educación sanitaria en medios de comunicación e instituciones educativas de todos los niveles; y la prohibición de la realización del análisis de Chagas para el ingreso laboral o a cualquier actividad, con el fin de terminar con la discriminación, (Ley Nacional de Chagas 26.281). Teniendo en cuenta lo que indica esta ley, con esta tesis nos interesa particularmente aportar a la formación de los equipos de salud, específicamente de los TC, a partir del estudio de sus saberes, prácticas educativas y formación. Además, realizaremos recomendaciones o sugerencias para las formaciones que sirvan a las instituciones en las que los TC trabajan.

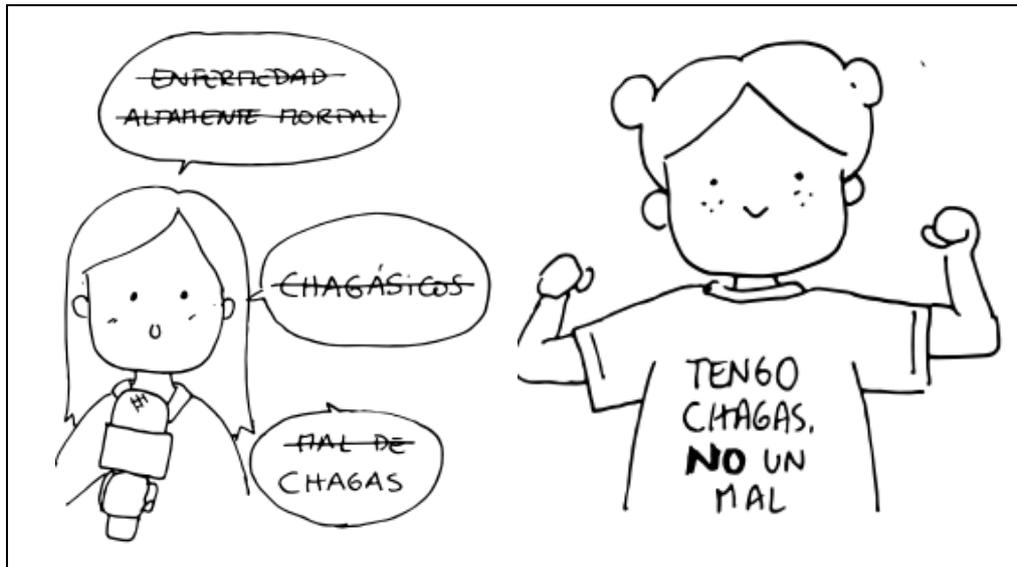
En la dimensión política también incorporamos a la educación y a la comunicación, ya que entendemos que todo acto educativo y comunicativo es político al intervenir en la

sociedad de una forma no neutral, a partir de ciertos intereses. Con respecto a la Educación en Chagas, en las últimas décadas se ha remarcado la importancia de la educación y la comunicación en los Programas de Chagas en Latinoamérica. Esto se tradujo en la incorporación del componente “Información, Educación y Comunicación” (IEC) como un eje central en todas las acciones asociadas a la problemática al interior de los programas operativos (OPS, 2007). Además, la OMS incorporó en 2017 un nuevo grupo técnico para asesorar al programa de control de la enfermedad de Chagas en temas de IEC (Sanmartino et al., 2019). Asimismo, desde 2012, en nuestro país todos los últimos viernes de agosto se conmemora el Día Nacional por una Argentina sin Chagas. La Ley 26.945 (sancionada en 2014) explicita que este día está destinado a realizar “diversas actividades públicas de educación y concientización orientadas a la prevención y el control de todas las formas de transmisión de dicha enfermedad” (Ley 26.945). Finalmente, sobre los aspectos comunicacionales, queremos resaltar que en el año 2020 la Dirección de Control de Enfermedades Transmitidas por Vectores del Ministerio de Salud conformó la “Mesa de trabajo transdisciplinaria de abordajes comunicacionales y educativos en Chagas”. Esta Mesa está constituida por referentes de los colectivos ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? y Viviendo con Chagas, del servicio social del Instituto Nacional de Parasitología “Dr. Mario Fatala Chabén”, del equipo de la Dirección de Control de Enfermedades Transmitidas por Vectores y del área de comunicación de la Dirección de Epidemiología del Ministerio de Salud de la Nación (Beltramone et al., 2020). Desde su creación, se han organizado conversatorios sobre diferentes aspectos vinculados a la comunicación del Chagas, y se han revisado y desarrollado materiales de comunicación para públicos diversos. Especialmente, se generaron dos documentos (“Comunicación y Chagas. Bases para un diálogo urgente” y “Lineamientos Generales para el abordaje comunicacional de Chagas”) en los que se expresa la necesidad de reflexionar acerca de cómo es la comunicación del Chagas en los diferentes momentos o espacios donde está presente (Beltramone et al., 2021; Gioco et al., 2021). Entre los elementos que plantean los documentos, queremos destacar la reflexión que hacen lxs autorxs acerca de cómo se

habla de Chagas y de las personas infectadas con *T. cruzi*. En este sentido, recomiendan dejar de utilizar los términos “Mal de Chagas” o “chagásicos/as/xs”, ya que fomentan la estigmatización hacia las personas afectadas (planteada en el apartado “Dimensión sociocultural”). Así, proponen hablar de “Chagas” o “problemática de Chagas” y de “personas con Chagas” o “personas con *T. cruzi*”, tal como refleja gráficamente la ilustradora Ruth Oño en algunas de las imágenes del documento de Beltramone et al. (2021) (Figura 6).

## Figura 6

Ilustraciones de Ruth Oño reflexionando sobre cómo hablar de la problemática de Chagas y de las personas con Chagas



Fuente: Beltramone et al. (2021)

En esta tesis en particular, la dimensión política nos permite contextualizar histórica, política, social y económicamente el trabajo que realizan los TC de Chagas, en tanto actores que encarnan las políticas públicas de prevención de la transmisión vectorial. A su vez, nos brinda el marco legal en el que dichas políticas tienen lugar y nos permite pensar cómo se pueden vincular las acciones IEC de los programas operativos de Chagas con las prácticas educativas que llevan adelante los técnicos. También, nos permite reflexionar sobre su rol político en tanto actores sociales que intervienen en la prevención de la transmisión del *T. cruzi*.

## Rompecabezas caleidoscópico

La suma y la interacción de los componentes de cada dimensión del Chagas nos permiten comprender esta problemática en su complejidad y, para esta tesis en particular, nos posibilitan entender el contexto en el que suceden las acciones que realizan los TC de Chagas. Así, sobre la dimensión biomédica, presentamos las características del agente

causal, del vector y las manifestaciones que presenta el Chagas, y en la epidemiológica, las cifras de personas afectadas y aspectos de la distribución de algunos triatomíneos. Con respecto a la dimensión sociocultural, desarrollamos algunos estigmas con los que cargan las personas afectadas y vimos que muchas veces los propios equipos de salud los fomentan. Finalmente, en la dimensión política, hicimos un recuento histórico de las políticas públicas sobre Chagas en nuestro país, miramos generalidades de las leyes vigentes y los presupuestos asignados para esta problemática en los últimos años, y abordamos la importancia del componente IEC en todas estas acciones. Los TC son quienes están en los territorios donde se encuentran los vectores y son quienes actúan directamente para intentar eliminar la transmisión vectorial. Por lo tanto, contextualizar sus acciones es sumamente relevante para comprender el rol que cumplen, especialmente su rol educativo.

Ahora bien, consideramos que la división en cuatro dimensiones es un buen punto de partida para trabajar con este tema, pero es necesario comprender que en la realidad los elementos que constituyen al Chagas están interrelacionados como en cualquier problema complejo. Para brindarle dinamismo a la concepción multidimensional del Chagas, Sanmartino (2015) propone representar a la problemática como un rompecabezas caleidoscópico, donde cada pieza corresponde a una dimensión del Chagas (Figura 7). En un rompecabezas, se necesitan todas estas piezas para poder ver la imagen completa, por lo que se requiere de las cuatro dimensiones del Chagas para poder comprenderlo y abordarlo de manera verdaderamente integral. A su vez, los caleidoscopios nos muestran imágenes coloridas, dinámicas y superpuestas, cuya composición depende de la contribución que hace cada uno de los elementos constituyentes (habitualmente, cuentas de diversos colores). En el caso del Chagas, estos elementos coloridos se corresponden con cada componente de cada dimensión, sus territorios, actores sociales, saberes y experiencias particulares. Entonces, entendemos que para comprender la imagen que nos muestra el caleidoscopio tenemos que considerar cada componente de cada dimensión, y la

interrelación entre los componentes de las diferentes dimensiones. Además, cada vez que observemos al Chagas desde este caleidoscopio obtendremos imágenes dinámicas y diferentes, según quién lo mire, en qué lugar y en qué momento lo haga. Sanmartino et al. (2022) afirman que adoptar esta perspectiva -u otra que contemple una mirada compleja y multidimensional del Chagas- impactaría directamente en el trabajo de los equipos de salud, ya que permitiría la inclusión real de las personas afectadas (junto a sus contextos, saberes, experiencias) y esto, a su vez, se traduciría en mejoras en el acceso al diagnóstico, tratamiento, seguimiento y, eventualmente, cura.

### Figura 7

*El Chagas como un rompecabezas caleidoscópico*



Nota: Ilustración de Carlos Julio Sanchez. Fuente: Sanmartino (2015)

Como mencionamos antes, en el Chagas podemos identificar diferentes actores sociales que forman una red de sujetos que participan en la problemática de manera particular: población afectada, población susceptible, comunidad científica, empresas farmacéuticas, Estado, ONGs y medios de comunicación, entre otros posibles (Massarini y Schnek, 2015). Según esta caracterización, los TC son agentes estatales, por lo que representan al mismo Estado en cada una de sus acciones, aportando piezas indispensables a este rompecabezas caleidoscópico.

## **Perspectiva de género feminista**

Desde el comienzo de la elaboración de esta tesis, nos pareció interesante indagar por qué el trabajo que realiza un TC está masculinizado. Así, nos preguntamos si alguna vez hubo alguna mujer trabajando como TC en Argentina. Para ello, nos pareció clave compartir algunos conceptos que vinculan el campo de los estudios de géneros y feminismos con el de las profesiones o el trabajo. Excede los objetivos de esta tesis presentar un estado del arte de cada campo o de la relación entre cada uno de ellos, por lo que en los párrafos siguientes nos detendremos brevemente en aspectos generales vinculados con la división sexual del trabajo desarrollados a partir de los aportes generados desde referentes de la economía feminista.

La economía feminista es una disciplina que considera a las relaciones de género como una variable relevante para explicar cómo funciona la economía y la diferencia entre varones y mujeres como agentes económicos y sujetos de diferentes políticas económicas (Rodríguez Enríquez, 2015). Según esta corriente, en el mundo capitalista existe una división sexual del trabajo, ya que principalmente los varones son quienes realizan las tareas productivas (empleos formales o informales dentro del mercado laboral) y las mujeres son quienes se encargan fundamentalmente de las tareas reproductivas (trabajo doméstico y de cuidados) (Carrasco Bengoa, 2017). En particular, Carrasco Bengoa (2017) explica que el trabajo reproductivo es una actividad “que debe ser reconocida como trabajo

y que se manifiesta vital para el sostenimiento del capitalismo” (p. 59), ya que, al reproducir la fuerza de trabajo, participa en la producción de plusvalía. Así, la economía feminista realiza una contribución al estudio de la participación económica de las mujeres, reconociendo al trabajo doméstico y de cuidados como trabajos, y revelando los mecanismos de discriminación hacia las mujeres en el mercado laboral (Rodríguez Enríquez, 2015).

Dentro de las formas de discriminación laboral encontramos procesos de segregación horizontal (diferencia de acceso entre géneros en distintas ramas laborales) y vertical (diferencia de acceso entre géneros según jerarquía de las ocupaciones). Sobre la segregación horizontal, encontramos profesiones o trabajos con sobrerrepresentación masculina o femenina, según diferentes contextos y tradiciones, es decir, hay trabajos masculinizados y trabajos feminizados. Además, existe una jerarquización del trabajo de los hombres por sobre el de las mujeres, atribuyendo mayor valor económico y social al de los varones. Esto se traduce en una discriminación salarial por género, ya que las mujeres poseen menores salarios que los varones para las mismas tareas (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015).

Por su parte, Pozzio (2012) sostiene que para analizar a qué se debe que existan trabajos feminizados o masculinizados, hay que preguntarse cómo se reproducen y profundizan las relaciones de género, y “qué símbolos y representaciones construyen las ideas de lo masculino y lo femenino y, por lo tanto, los roles, tareas y cualidades que se espera de hombres y mujeres” (Pozzio, 2012, p.113).

A partir de estos marcos, podemos analizar algunas de las razones por las cuales el trabajo de los TC está altamente masculinizado y evaluar si se trata de un caso de discriminación por género.

## Prácticas educativas

Con la necesidad de ubicar teóricamente las prácticas educativas, los saberes y la formación de los TC, a continuación desarrollaremos estos conceptos desde los aportes de las Ciencias de la Educación. Para eso, en primer lugar, explicaremos a qué nos referimos con Educación y desde qué corrientes pedagógicas nos posicionamos.

Consideramos a la Educación en un sentido amplio como un proceso transversal de la vida humana que excede a los procesos educativos escolares en todos sus niveles y que posibilita la construcción de realidades alternativas y de transformación social (Gvirtz, 2009). Asimismo, adherimos a los conceptos promovidos por la Educación Popular Latinoamericana, que caracteriza dos tipos opuestos de modelos educativos: la educación bancaria y la educación liberadora o popular. Los elementos de análisis que permiten hacer esta diferenciación son el papel que adquieren los actores, los saberes y el acto educativo. La distinción entre estos dos paradigmas devela las relaciones de poder que se gestan entre los actores en la práctica educativa. En la educación bancaria, quien educa “hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 2003, p. 72). En esta visión de la educación, se piensa al acto de educar como una transmisión de conocimiento donde la única persona con conocimientos válidos y valiosos es quien educa, por lo que la elección de los contenidos a “transmitir” está en sus manos. Así entendido, el acto de educar se plantea como unidireccional y neutral. En cambio, la educación liberadora o popular propone que la acción educativa es una acción política, donde todos tienen saberes importantes -generados en su formación y experiencia- que pueden dialogar para construir colectivamente conocimiento (Freire, 2003).

En esta tesis usaremos el término “práctica educativa” para referirnos a aquellas actividades en las que los TC actúan como educadores, con mayor o menor intencionalidad educativa, enseñando algún contenido relacionado con el Chagas (o con la salud, el

ambiente, etc.) a otro actor social (otro TC, familias que residen en las viviendas que asisten, etc.). Según Kemmis (1995) podemos

pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera actividad, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología (p. 23)

A partir de lo planteado por Kemmis (1995), podemos estudiar las prácticas educativas de los TC considerando los contextos sociohistóricos y políticos en los que dichas prácticas ocurren. Además, al hablar de "prácticas educativas" incluimos aquellas actividades que no necesariamente son consideradas como educativas por los TC, lo cual nos permite indagar tanto en lo explícito como lo implícito de la relación entre los sujetos del acto educativo. Es decir, aquellas "enseñanzas implícitas", marcas o huellas que producen las experiencias vividas, aunque no se puedan revelar cuáles son esas marcas de manera clara (Jackson, 2007).

Para clasificar estas prácticas educativas podemos pensar en las tres categorías utilizadas comúnmente: educación formal, que ocurre en una institución educativa; no formal, que ocurre en espacios por fuera de la escuela, y la informal, propia de experiencias cotidianas (Colom Cañellas, 2005). Sin embargo, adherimos a la postura de Sirvent et al. (2006), quienes explican que esta clasificación es poco fértil para describir y analizar

prácticas educativas, ya que la distinción es meramente jurídica y no tanto pedagógica, y muchas prácticas educativas son difíciles de ubicar en alguna de estas tres categorías estancas. Además, la clasificación “por la negativa” (educación no formal o informal) implica una desvalorización de las actividades en relación con la educación formal, lo cual genera obstáculos para caracterizarlas e identificar sus rasgos pedagógicos y didácticos relevantes. En este sentido, Sirvent et al. (2006) retoman el histórico concepto de Educación Permanente para nuclear a la gran variedad de procesos educativos que existen, y proponen que estos procesos tienen diferentes grados de formalización según su estructuración u organización particular. En este marco, lxs autorxs realizan una nueva clasificación que incluye las siguientes categorías:

- Educación inicial: abarca experiencias educativas graduadas y sistematizadas con alta intencionalidad educativa para la formación de las personas o grupos sociales.
- Educación de jóvenes y adultxs: refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas no correspondientes a la educación inicial destinada a poblaciones de jóvenes y adultxs, como a aquellas orientadas al trabajo, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo libre, la participación social y política.
- Aprendizajes sociales: incluye aquellos procesos sin intencionalidad educativa ni estructuración en los que las personas adquieren saberes en la vida cotidiana a partir de diferentes experiencias.

Ahora bien, para estudiar la complejidad y especificidad de las prácticas educativas que ocurren “más allá de la escuela” plantean tres dimensiones que permiten describir, interpretar e intervenir en las mismas:

- Dimensión sociopolítica: implica la vinculación entre la experiencia educativa con el Estado (si está enmarcada en políticas públicas o legislaciones, regulada por normas curriculares o recursos humanos, etc.).

- Dimensión institucional: contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, tipo de institución con sus objetivos y finalidades.
- Dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje: refiere a la interrelación que hay entre el contenido, quienes enseñan y quienes aprenden en el proceso educativo.

Asimismo, para describir y caracterizar diferentes procesos educativos, podemos utilizar estas tres dimensiones y sus aspectos según sus grados de formalización. De esta forma Sirvent et al. (2006) explican que:

La noción de “grados de formalización” permite captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo a sus objetivos, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa (p. 10).

Con todo esto, en esta tesis proponemos caracterizar pedagógicamente a las prácticas educativas y la formación de los TC a la luz de las categorías anteriormente planteadas, logrando así una mayor precisión dentro de la complejidad de las experiencias que se dan en los territorios donde los TC trabajan. A su vez, tenemos en consideración que tanto las prácticas educativas como la formación de los técnicos están inmersas en intervenciones vinculadas con la salud, por lo tanto, también las estudiamos desde los marcos teóricos del campo de la Educación en Salud que desarrollamos en el próximo apartado.

Para el análisis de las prácticas educativas y la formación de los TC, abordaremos de manera general las dimensiones sociopolítica e institucional con la finalidad de contextualizar histórico, político y socialmente cada caso, y focalizaremos principalmente en la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje.

## **Educación en Salud**

El binomio Educación y Salud involucra un entramado complejo que se fue armando y desarmando a lo largo del tiempo de acuerdo a distintas corrientes educativas y sanitarias vigentes. Las diferentes perspectivas no se sucedieron de forma lineal y progresiva, sino que surgieron en contextos políticos, económicos, sociales e históricos particulares (Valadez Figueroa et al., 2004). Antes de seguir con la descripción de los distintos modelos de Educación en Salud o de Educación para la Salud (ambas formas con las que se encuentra en la literatura científica y que, como veremos más adelante, dan cuenta de paradigmas diferentes), nos parece necesario desarrollar la concepción de Salud en la que nos enmarcamos en este trabajo.

Con respecto a la Salud, desde 1948 la OMS la define como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2022). Este estado de salud depende de diversos factores ambientales, biológicos, sociales, psicológicos, económicos, laborales, políticos y culturales; a este conjunto de la OMS ha llamado “determinantes del estado de salud” (De la Guardia Gutiérrez y Ruvalcaba Ledezma, 2020).

Por su parte, la Medicina Social y la Epidemiología Crítica consideran que esta visión plantea a los diversos factores que intervienen en los procesos de salud de manera causal y lineal, es decir de forma reduccionista (Breilh, 2013). Como contra propuesta, establece la categoría de “determinación social de la salud” que trasciende las relaciones causalistas, ya que comprende que:

La salud es un proceso histórico, dialéctico, complejo y multidimensional (...) cuyo desarrollo se genera en medio del gran movimiento entre la sociedad y la naturaleza, sometido a su vez a las relaciones productivas y sociales de un sistema de acumulación de poder y cultura. Se trata de un metabolismo entre la sociedad y la naturaleza, entre lo biológico y lo social, que se mueve por la oposición dialéctica en espacios sociales históricamente determinados, entre las tendencias saludables-protectoras y las tendencias malsanas-destructoras de esos procesos, que corresponden a diferentes órdenes de la reproducción social (Casallas-Murillo, 2017, p. 405).

A su vez, la determinación social de la salud se puede ubicar en tres niveles que se interrelacionan dialécticamente: el general, que corresponde al orden estructural político, social y económico; el particular, que corresponde con los modos de vida de cada población; y el individual, que implica los estilos de vida de cada persona (Breilh, 2013). Esta forma de comprender a la salud no se queda en la mera descripción, sino que pretende conocer la realidad para transformarla en escenarios más justos. En este sentido, Spinelli (2010) explica que el campo de la salud implica la convergencia de actores, recursos, problemas e intereses que conforman una red de relaciones, con autonomía relativa, en la que los diferentes agentes luchan por la consolidación, o por la apropiación y el predominio de uno o más capitales.

Con respecto al campo de estudio que conceptualiza a las prácticas educativas que abordan a la salud, encontramos una disciplina que conjuga cuestiones pedagógicas, sociales, económicas, políticas y biomédicas y que puede tener diferentes características según cómo se conciba a la salud y a la educación (Valadez Figueroa et al., 2004). En la bibliografía, este campo se encuentra con los términos: “Educación para la Salud” o “Educación en Salud”. Falkenberg et al. (2014) explican que la “Educación para la Salud” es una nomenclatura que supone una concepción verticalizada de los métodos y prácticas educativas, similares a los de la educación bancaria anteriormente descrita. En cambio, la

“Educación en Salud” consiste en un proceso político pedagógico reflexivo y crítico que permite visibilizar las desigualdades y propone acciones transformadoras que conduzcan al individuo a su autonomía y emancipación como sujeto histórico y social (Falkenberg et al., 2014). En esta tesis adherimos a esta segunda concepción, por lo que de ahora en adelante nos referiremos a la “Educación en Salud” (ES).

Asimismo, Garelli y Dumrauf (2021), consideran que se puede pensar a la ES como un campo en disputa, ya que involucra diferentes capitales simbólicos que imponen, a partir de teorías y prácticas educativas, proyectos políticos particulares que, a su vez, se reflejan en diferentes paradigmas y enfoques de ES. En esta investigación nos basamos en la clasificación que hicieron Fainsod y Busca (2016) e incorporamos algunos matices de Martins et al. (2012) y de Garelli y Dumrauf (2021).

Según Fainsod y Busca (2016), la ES puede encontrarse dentro de dos paradigmas, uno de corte liberal y otro de corte crítico. El primer paradigma está ligado a una concepción de salud individual, con abordajes basados en prácticas educativas conservadoras, donde el saber primordial es el de la Medicina y disciplinas afines, la enseñanza es neutral y objetiva, el educador transmite y el alumnado recibe. Este paradigma se puede encontrar en dos versiones, llamadas “normativa” y “personalizada”. El segundo paradigma, es crítico tanto al tipo de enseñanza como a la concepción de salud dominante. Se apoya en la Educación Popular Latinoamericana y construye un modelo de ES donde los saberes de estudiantes y docentes son valiosos y se ponen en diálogo con los conocimientos científicos. Las autoras lo identifican como un modelo de ES “participativo”. A continuación, explicamos en detalle cada uno de ellos y, luego, sintetizamos en la Tabla 1 la concepción de salud, los objetivos educativos, y los roles que tienen docentes y estudiantes en cada uno de los modelos mencionados.

### **Modelo de ES normativo**

Este modelo de ES concibe a la salud como la ausencia de enfermedad y todas sus estrategias didácticas están centradas en la transmisión de información que permita a lxs estudiantes estar sanxs. Se trata de un abordaje informativo y prescriptivo, donde el/la docente tiene toda la responsabilidad de que el alumnado aprenda y adquiera normas de higiene y conductas adecuadas para preservar su salud. Este tipo de abordaje está ligado al MMH y resulta un brazo auxiliar de la Medicina al encargarse de brindar información científica de fácil comprensión para toda la población. El desafío es identificar los comportamientos desviados y encauzarlos. Los contenidos son los científicos académicos, principalmente del ámbito biomédico y se asumen como neutrales y objetivos, por lo tanto, incuestionables. Este enfoque ha sido severamente criticado en la literatura por no abordar la diversidad de factores que pueden influir en la salud de las personas (Martins et al., 2012).

### **Modelo de ES personalizado**

Este segundo modelo de corte liberal adquiere hegemonía a partir de las políticas desarrollistas durante la Guerra Fría, ya que los organismos internacionales (OMS y OPS) comienzan a notar a la educación sanitaria como algo importante. Los Estados nacionales incorporaron las recomendaciones de estos organismos en pos de mejorar su desarrollo económico. De hecho, en Argentina, se realizaron convenios con la OPS para evaluar programas escolares en salud y en el año 1972 se reemplazó la asignatura Higiene por la de Educación para la Salud en el último año del nivel de enseñanza secundario (Reyna, 2018).

La concepción de salud coincide con la definición que hace la OMS: es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Los espacios educativos son los privilegiados para reflexionar sobre las prácticas no saludables y corregirlas. Lxs estudiantes tienen saberes y experiencias que son tomadas como conocimientos y prácticas erróneas que hay que modificar a partir de la

incorporación de la información correcta provista por los organismos de salud. El/la docente es quien se encarga de hacer notar los errores y orientar los cambios, siempre es quien posee la verdad. Si bien se agregan nuevos ejes al concepto de salud y a lo que se enseña, las estrategias educativas están focalizadas en cambiar los patrones individuales de exposición a los riesgos, a través de cambios conductuales. A su vez, este tipo de modelo tiene una concepción positiva de salud vinculada principalmente al bienestar personal, por lo que la meta del aprendizaje es adoptar determinados estilos de vida que se consideran saludables (Martins et al., 2012).

### **Modelo de ES participativo**

Este paradigma surge de la crítica a los modelos anteriores y de la necesidad de ampliar la mirada que se tiene de la Salud y la Educación. Este modelo se basa en la Educación Popular Latinoamericana y en los modelos de Medicina Social y Epidemiología Crítica, donde se reconoce al campo de la salud atravesado por múltiples factores y desigualdades. Lxs estudiantes son participantes reales del proceso educativo en tanto se lxs considera como sujetos sociales y políticos activos, con saberes y experiencias que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje. Lxs docentes problematizan lo social y las relaciones de poder en los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado. Se supone que la misma participación es un hecho de salud en tanto “permite salirse del lugar de sometimiento” (Fainsod y Busca, 2016, p. 49). La salud se enfoca en el bienestar individual y colectivo, por lo cual las acciones de participación son individuales y comunitarias en pos de generar cambios sociales (Martins et al., 2012).

**Tabla 1**

*Caracterización de los Modelos de Educación en Salud según el concepto de salud que utilizan y el abordaje pedagógico general.*

Modelo de Educación en Salud	Normativo	Personalizado	Participativo
concepción de salud	ausencia de enfermedad	estado de completo bienestar y equilibrio físico, psicológico y	capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que

		social	normatiza vidas, omnipotente y arbitraria
objetivos educativos	acompañar a la medicina para identificar y encauzar comportamientos desviados	incorporar saberes y prácticas saludables según las recomendaciones de los organismos internacionales de salud	problematizar las relaciones de poder que se ejercen en el campo de la salud y transformarlas
rol docente	activo-transmitir de conocimientos	activo - reflexionar sobre las conductas incorrectas y brindar conocimientos certeros	activo- dar lugar a la reflexión y al abordaje crítico de la salud
rol estudiante	pasivo-receptor de conocimientos	activo-adquirir conductas saludables / pasivo-no tiene poder de decisión	activo- tiene saberes válidos para poner en juego, pregunta y aporta ideas al colectivo estudiantes-docentes

Nota: Elaboración propia a partir de Fainsod y Busca (2016)

Queremos remarcar que estos tres abordajes conviven en la actualidad en las diferentes experiencias educativas, por lo que no tiene sentido leerlos como si fuera una línea de tiempo donde cada paradigma fue sucediendo al otro de forma progresiva, sino como diferentes formas de abordar la temática surgidas en momentos socio-históricos particulares (Fainsod y Busca, 2016). Sobre esto mismo, Garelli y Dumrauf (2021) explican que las clasificaciones de la ES como las que compartimos anteriormente resultan una herramienta analítica, “pero luego los posicionamientos y las prácticas de lxs educadores son más complejas y pueden poseer cruces, yuxtaposiciones y diferentes variaciones entre estos paradigmas y enfoques” (p. 108). En esta tesis en particular, estos tres modelos nos permitirán analizar la formación y las prácticas educativas en las que los TC están involucrados.

Finalmente, considerando a los TC como parte de los equipos de salud, con respecto a su formación es interesante incorporar el concepto de Educación Permanente en Salud (EPS), para abordar aquellas instancias formativas que intentan realizar cambios o

transformaciones en las acciones relacionadas a la salud (Davini, 1995a; 2005). A diferencia de la educación continua, la EPS plantea ir más allá de una acción compensatoria de las deficiencias cognitivas o de destrezas en los actores; sería más bien un proceso reflexivo ligado a las prácticas del propio trabajo que promueve el desarrollo integral de lxs trabajadorxs de la salud. Para esta tesis en particular, este concepto, las preguntas y orientaciones, nos parecen relevantes para pensar en sugerencias para las instancias formativas de los TC.

## **Chagas y Educación**

Desde el comienzo de las acciones de prevención del Chagas la educación ha sido considerada un elemento clave. Ya por los años 70', Petana (1976) decía que había que informar a la población que desconocía la existencia de la enfermedad aun conviviendo con los insectos vectores, ya que “la ignorancia, no la pobreza, es el mayor obstáculo para la lucha contra la enfermedad” (Petana, 1976, p. 55). A su vez, este autor realizó propuestas de acciones educativas de la población como la realización de folletos explicativos para distribuir a maestrxs rurales, carteles para exhibir en lugares públicos en los que muestre al insecto vector, notas radiales acerca de la enfermedad y su prevención. Especialmente, focalizaba en la educación de lxs niñxs, ya que asumía que ellxs podían transmitir mejor los mensajes a sus familias de maneras más “vívidas y convincentes” que las propias autoridades sanitarias (Petana, 1976).

Como mencionamos en el apartado [“Problemática de Chagas. Dimensión Política”](#), si bien desde las primeras acciones sanitarias se consideró a la educación como un aspecto clave, recién a principios de los años 2000 se comenzó a incorporar el componente Información, Educación y Comunicación (IEC) como un eje estratégico, esencial y complementario al resto de las políticas públicas vinculadas al Chagas (Catalá, 2011). Justamente en esta tesis nos interesa analizar qué tipo de abordaje educativo de la problemática del Chagas se realiza en la formación y en las prácticas educativas de los TC.

Con respecto a estudios que hayan analizado cómo es el abordaje educativo del Chagas, Bravo Almonacid (2015) analizó veinte trabajos académicos de Argentina publicados sobre el tema entre 1984 y 2012. En su estudio tuvo en cuenta las categorías “educación”, “contenido”, “conocimientos”, “educandos/as” y “educadores/as” comprendidas desde la Educación Popular Latinoamericana. Según la autora, en la mayoría de los textos académicos analizados los únicos conocimientos válidos en las propuestas educativas resultaron ser los de lxs especialistas del campo biomédico del Chagas. Además, la mayoría de las publicaciones consideradas tenían una visión bancaria de la educación (Bravo Almonacid, 2015). Por otra parte, en una revisión bibliográfica más reciente de 35 artículos académicos internacionales sobre aspectos educativos del Chagas, también encontramos que la mayoría de los trabajos reflejaban un abordaje educativo bancario, con propuestas donde el diálogo de saberes de lxs participantes parecía no estar habilitado (Sanmartino et al., 2020b). Estos trabajos evidencian que, exceptuando algunos casos, predominan los abordajes educativos que implican la transmisión de contenidos biomédicos del Chagas, destacando solo los saberes y las acciones de científicxs, médicxs, funcionarixs y consultorxs de políticas públicas nacionales e internacionales. Por lo tanto, encontramos que -de manera generalizada- el abordaje que se realiza sigue los modelos de educación en salud de corte liberal que explicamos anteriormente (Fainsod y Busca, 2016).

## **Saberes**

En este apartado desarrollaremos el concepto “saberes” a partir de las Ciencias de la Educación, focalizando especialmente en la relación entre “saber” y “trabajo”. Planteamos el vínculo entre ambos campos entendiendo que en el ámbito del trabajo se crean, transmiten y utilizan saberes particulares.

De modo general, consideramos que los saberes son inseparables de la práctica, a diferencia del concepto “conocimiento”, que se vincula con una cierta organización y

sistematización teórica (Beillerot et al., 1998). De esta forma, se pone en primer plano a la persona como generadora de saberes a partir de su actividad y su deseo de saber. Entonces, saber es “saber hacer” y “saber qué hacer” según cada circunstancia (Beillerot et al., 1998; Spinosa, 2006).

Sin embargo, tal como explicamos en el apartado “[Prácticas educativas](#)”, en general se suele reducir el ámbito de la construcción de conocimientos y saberes al plano escolar, lo cual obstaculiza la reflexión sobre los saberes del trabajo que se dan en contextos principalmente “extraescolares” (Spinosa, 2006). Entendemos que esto se debe, en parte, a la jerarquización de lo teórico por sobre lo práctico, a lo conceptual por sobre las acciones y a los conocimientos científicos por sobre los saberes populares. En esta tesis creemos que esa jerarquización es injusta, por lo que consideramos que tienen el mismo valor epistémico los saberes provistos de la experiencia cotidiana en el plano laboral que un conocimiento científico. Así, coincidimos con De Sousa Santos (2010), quien plantea que los saberes y prácticas no científicas son deslegitimadas e ignoradas desde la ciencia hegemónica, y por esa razón están “ausentes”. Pero son “emergentes” en tanto construyen alternativas de saberes que intervienen en la realidad. Debido a esta invisibilización de saberes y prácticas, el autor postula que la injusticia social global es, en realidad, injusticia cognitiva global. Por lo que para que haya justicia social es necesario que sean considerados todos los saberes y prácticas en iguales condiciones. Así es que propone a la Ecología de Saberes como modelo para promover una interacción e interdependencia de conocimientos y saberes de todo tipo (De Sousa Santos, 2010).

Ahora bien, al considerar los saberes de diferentes sujetos y ponerlos en diálogo, se ponen en juego también “sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas” (Merçon et al., 2014). Desde esta perspectiva se intenta valorar lo afectivo y posicionarlo como parte de la razón. En términos de Fals Borda (2007): “Nosotros actuamos con el corazón, pero también

empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. Por este motivo, para considerar los distintos aspectos puestos en juego, como parte de la tesis también realizaremos una aproximación a los sentires de los TC vinculados a su ámbito laboral.

Por otra parte, en esta tesis nos interesa caracterizar y visibilizar los saberes que los TC construyen, circulan y usan en sus acciones cotidianas en el marco de su trabajo. En este sentido nos parecen necesarios los aportes del equipo de investigación del programa “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina” (APPEAL). Este grupo comenzó a trabajar con la categoría “saberes” como forma de rebelarse ante las teorías pedagógicas destinadas meramente al control de las conductas, así este término amplía el marco teórico al entender y valorar los diferentes contenidos de la cultura (Puiggrós y Rodríguez, 2009). APPEAL elaboró la categoría de Saberes Socialmente Productivos (SSP) al estudiar los procesos educativos que se produjeron en fábricas recuperadas y cooperativas de Argentina, durante la crisis económica del 2001. Así, los SSP serían el conjunto de “disposiciones, saberes, destrezas y habilidades, que impactan en las prácticas, procedimientos y técnicas, y constituyen parte esencial de la identidad del sujeto trabajador” (Zysman y Arata, 2006, p. 81). Se trata de saberes de la experiencia que resignifican el papel del conocimiento como práctica social y no como mercancía (Orozco Fuentes, 2009). A su vez, desde esta perspectiva, el trabajo se considera como algo más que un empleo o una ocupación, y es concebido como un lugar en el que se crea y recrea subjetividad, que desencadena en los sujetos un proceso educativo y un sentido de pertenencia e identidad (Carrillo et al., 2009). A partir de diferentes líneas de investigación, los autores caracterizaron como “saberes del trabajo”, al conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres que son necesarios para realizar las tareas propias del trabajo (Rodríguez, 2009).

Por último, teniendo en cuenta que los TC ejercen acciones educativas, consideramos necesario incorporar marcos teóricos que aborden los saberes de lxs educadorxs específicamente. Tardif, uno de los referentes en estos temas, explica que los saberes docentes se deben considerar en el contexto del trabajo que realizan lxs educadorxs. Así, describe al saber docente como “plural, complejo, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes diversas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2014, p. 15). El autor clasifica estos saberes en cuatro grupos: saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, que se relacionan con los conocimientos transmitidos en las instituciones de formación. Como expone Cunha (2007) estos saberes son necesarios para la enseñanza y son reelaborados y construidos por lxs propixs educadorxs a partir de la experiencia y mediante el intercambio de experiencias entre pares. Son saberes que se gestan a partir de una reflexión en la misma práctica sobre la práctica educativa (Cunha, 2007).

Consideramos que la conceptualización elaborada en este apartado es útil para conocer, caracterizar y visibilizar los saberes que construyen y utilizan los TC en tanto actores que, hasta el momento, no han sido reconocidos como generadores de saberes por el campo académico, tal como explicamos en los apartados anteriores

## Capítulo 4: Metodología

Escribir la metodología de una tesis implica desnudar el proceso de investigación, visibilizar las decisiones que se tomaron en cada paso. En ese sentido, cabe mencionar que esta tesis es producto de una investigación pensada por un grupo de tres personas con diferentes formaciones y trayectorias, llevada a cabo a lo largo de un recorrido de -al menos- 6 años. Es decir, esta tesis representa la síntesis del proceso y justamente en este apartado hablaremos de cómo llegamos a la misma. Así, en primer lugar desarrollaremos cómo consideramos a la metodología desde sus diferentes aristas y, en segundo lugar, describiremos qué hicimos para obtener el material empírico y para analizarlo. La escritura de este apartado oscila entre la primera persona del plural y la primera del singular, ya que algunas cuestiones se hicieron y pensaron colectivamente y otras se realizaron de forma más individual o, bien, representan aspectos más personales de la tesista.

Inspirados en la tesis doctoral de Kurlat (2015), decidimos asumir el proceso metodológico desde un enfoque tridimensional, ampliando la mirada tradicional que limita la metodología a las técnicas de recolección de información y análisis. De esta manera, Sirvent y Rigal (2009) explican que el abordaje metodológico es un conjunto de decisiones que se pueden categorizar en estas tres dimensiones:

- ❖ Epistemológica: implica la construcción del objeto de conocimiento, el problema y los objetivos de la investigación. Incluye el estado del arte, el marco conceptual y la relevancia social y académica de la investigación.
- ❖ Estrategia general: incluye la lógica de la investigación, el tipo de diseño, el universo, la selección de casos, el rol de la teoría y de quien investiga en la construcción de la evidencia empírica.

- ❖ Técnicas de obtención y análisis de la información: se refiere a las técnicas de recolección de información, generación de datos y análisis.

Es importante reconocer que todas las dimensiones están articuladas y no pueden pensarse por separado, sin embargo, resulta importante caracterizarlas y diferenciarlas para mostrar las decisiones que se llevaron a cabo en este caso en particular. A continuación, describimos el abordaje que utilizamos en esta tesis en cada una de las tres dimensiones.

## **Dimensión epistemológica**

En apartados anteriores definimos el problema de investigación, desarrollamos los antecedentes que dan cuenta de la relevancia social y académica de nuestro trabajo y explicitamos el mapa teórico en el que enmarcamos la investigación. Por ende, en este apartado, nos queda pendiente desarrollar la “Historia Natural de la investigación”, que implica relatar el recorrido personal y colectivo por el cual se llegó a elaborar el problema de investigación y la tesis en sí misma.

### **Historia natural de la tesis: la cocina de la investigación**

#### **Primeras inquietudes y encuentro con el tema y el grupo de investigación**

La primera vez que escuché el término “cocina” asociado a una tesis fue cursando una de las últimas materias del Profesorado de Ciencias Biológicas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) en la Universidad de Buenos Aires, en el que abordamos el tema de la investigación en Educación de las Ciencias Naturales. En una de las clases, la profesora Leonor Bonan nos contó algunas cosas acerca de una tesis que tuvo que evaluar. Seguramente dijo varias cosas sobre aquel trabajo, pero lo que a mí me quedó desde ese momento hasta ahora es que en ese texto estaba también plasmada “la cocina” de la investigación, los entretelones, el proceso. Y eso a mí me encantó. No estoy del todo segura de por qué me gustó tanto. Quizás porque contar los entretelones vuelve

más humano al proceso de investigación. En ese momento estaba cuestionando el concepto de ciencia que aprendí a lo largo de la carrera de Biología, estaba viendo otras formas de hacer ciencia que no fueran positivistas, que no supongan que el conocimiento es neutral y objetivo. Mostrar la cocina revela que las ciencias las hacen personas. Como dice Haraway (1995), los conocimientos que se producen siempre son situados, se encarnan en una/s persona/s particulares en un contexto sociohistórico específico, y eso se puede transparentar en la “cocina de la investigación”.

En esa misma materia, leímos varios artículos de la autora de la tesis que comentó la profesora Bonan (Silvina Cordero) y del grupo de investigación del que formaba parte, el Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC). También conocimos el enfoque “Ciencia, Tecnología y Sociedad” y la Investigación Acción Participativa. A su vez, para acreditar la cursada teníamos que hacer un trabajo práctico sobre alguna problemática de salud o ambiente que nos pareciera relevante y elegí al Chagas. Busqué información en internet y encontré trabajos de Mariana Sanmartino, quien casualmente trabajaba en el mismo grupo de investigación que Silvina Cordero y, a su vez, formaba parte de un grupo interdisciplinario que hacía diversas cosas para visibilizar la problemática de Chagas: el Grupo “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?” (GHCh). Yo sabía que quería insertarme en el ámbito científico, pero quería hacer algo distinto a trabajar en un laboratorio sobre algún minúsculo aspecto biomédico de alguna problemática olvidándome de las personas que están involucradas en la misma (como hice durante el desarrollo de mi tesis de grado en la Licenciatura de Ciencias Biológicas, que cursaba a la par que el profesorado). Buscaba otro enfoque, algo que se involucrara más con la sociedad, que tuviera una llegada más directa, que interactuara con varixs actorxs, que fuera interdisciplinario. Hablé de este tema con varixs docentes y con compañerxs de cursada. Una de ellas me comentó que conocía a alguien que hizo el doctorado en Biología en la FCEN y después se fue al GDC y que trabajaba en educación, me pasó su contacto: era Fernando Garelli. Fernando tenía trabajos escritos junto a Mariana y a Silvina. Como que

todos los caminos apuntaban al GDC. Fernando y Mariana habían estudiado Biología en sus carreras de grado y, en cierta forma, me sentí identificada con ellos, como si tuviéramos búsquedas similares. El 16 de marzo de 2016 le escribí un correo electrónico a Mariana Sanmartino (Figura 8B) contándole mis inquietudes y búsquedas. Después de varias idas y vueltas nos vimos por primera vez en una actividad del GHCh en la Feria del Libro de Buenos Aires, ese día charlamos un poco con ella y con otras compañeras del grupo, y quedamos en encontrarnos unos días después en La Plata. Yo estaba decidida a trabajar con ese grupo, quería investigar en el GDC y participar del GHCh. Seguimos con los intercambios por correo electrónico porque faltaba poco para la convocatoria de becas de CONICET. Como no había mucho tiempo, Mariana me comentó por mail que había “una idea en Chagas que veníamos trabajando con alguien de Córdoba que iba a ser para una posdoc y después no se dio... si te interesa te la comento mejor y vemos de avanzar por ahí... pero no es en escuelas sino laburo con los ‘vinchuqueros’”. Ese “alguien de Córdoba” era Gastón Mougabure Cueto, codirector de esta tesis. De hecho, Gastón fue quien había tenido la inquietud de abordar algunos aspectos sociales vinculados con su trabajo de investigación sobre la efectividad y resistencia a insecticidas que se utilizan en el control vectorial. Gastón y Mariana se encontraron en 2013 (Figura 8 A), y en ese momento se les ocurrió que sería interesante trabajar con los TC, ya que con las comunidades que viven en zonas donde hay vinchucas ya había trabajos, pero con los TC no había nada en ese momento. Gastón tenía la intención de abordar el tema aprovechando sus viajes de campo con su proyecto de investigación. Con el pasar del tiempo fueron armando un proyecto titulado “Los vinchuqueros de Argentina: quiénes son y qué piensan sobre Chagas”, pero en algún momento se dieron cuenta que no podían llevarlo a cabo por su propia cuenta y pensaron que sería mejor que lo tome alguien más en el marco de una tesis de grado o posgrado. De hecho, otra persona había tenido la intención de presentarse para realizar un posdoctorado con este tema, pero finalmente no se presentó.

## Figura 8

*Intercambios a través de correos electrónicos entre tesista, directora y co-director de tesis*

**A**

----- Forwarded message -----  
De: Gaston Mougabure Cueto <[gmougabure@gmail.com](mailto:gmougabure@gmail.com)>  
Date: mar., 24 jul. 2012 a las 19:19  
Subject: Hola,  
To: <[mariana\\_sanmartino@gmail.com](mailto:mariana_sanmartino@gmail.com)>

Hola Mariana,  
Mi nombre es Gastón Mougabure Cueto, trabajo en el Centro de investigaciones de plagas e insecticidas (cipein), y soy investigador adjunto del conicet. Yo trabajo, entre otros temas y siguiendo la línea histórica del cipein, en el mejoramiento del control químico de T. infestans, particularmente en resistencia a insecticidas, abordando el problema desde la toxicología, bioquímica y genética. En estos momentos estoy también interesado en empezar a abordar el aspecto social del problema Chagas asociándolo a lo que hacemos en el CIPEIN, y esa área es la etnoentomología. No se mucho de este tema, y por lo tanto me comuniqué con Ana Gaddi quien coordinó una mesa redonda en el último congreso de entomología en Bariloche. Ana me contó sobre el tema, y sobre tu trabajo... y acá estoy, contactandome con vos. Mi idea es, aprovechando los viajes al campo que tengo programados (ppaímente Chaco, en el corto plazo, pero tb SAIta y tal vez Formosa en los siguientes años), comenzar a estudiar, aún de manera preliminar, la relación entre las actividades de control vectorial y las actividades y costumbres de las diferentes comunidades, como estas últimas deben tenerse en cuenta para, entre otras cosas, aumentar la efectividad de aquellas estrategias de control o el planteo de nuevas metodologías, y como estas estrategias a su vez afectan a futuro el comportamiento y las costumbres de las comunidades, etc. La verdad que nunca trabajé en estos temas, pero es una arista del problema que me gustaría desarrollar, seguramente en colaboración, en nuestro grupo. Seguramente algo de lo que te comento se haya realizado, tal vez sólo en algunas áreas, tal vez haya otras cuestiones interesantes que no se me ocurren pero que se podrían realizar, etc. Estoy abierto a propuestas y a aprender del tema.  
Por ahora nada mas, bastante largo me salió el mensajel.  
Saludos cordiales  
Gastón

**B**

Celeste Mateyca <[celeles@live.com.ar](mailto:celeles@live.com.ar)>  
para [mariana\\_sanmartino@gmail.com](mailto:mariana_sanmartino@gmail.com) ▾ mié, 16 mar 2016, 01:09 ☆ ↶ ⓘ

Estimada Mariana,  
Soy estudiante del profesorado y de la licenciatura de Biología de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA y estoy a pocas materias de recibirme de ambas carreras.  
Le escribo porque leí su artículo "100 años de Chagas (1909-2009): revisión, balance y perspectiva" para hacer una planificación en una materia de la facultad y me resulto muy interesante. Estuve mirando un poco su trabajo de investigación en didáctica de la biología y también me gusto mucho.  
En las materias del profesorado se trabaja mucho sobre la corriente CTS y se hace mucho hincapié en la importancia de la interdisciplinariedad a la hora de tratar los problemas de la vida cotidiana o de relevancia social, mientras que en la mayoría de los laboratorios de ciencias naturales (al menos los que conozco de mi facultad y otros institutos) esto no sucede. Los problemas reales que involucran a la ciencia son sacados de su contexto, llevados a un laboratorio, "investigados" y los resultados pocas veces vuelven a su contexto de origen.  
La verdad que quiero investigar en algunas de las dos áreas que me fascinan: la biología y/o la educación pero no quiero hacerlo de la manera que me enseñaron y por ahora no encontré un nicho en donde hacerlo.  
Por esta razón le quería preguntar si hay algún lugar en su grupo de investigación o si conoce a algún otro que tenga lugar y tiempo para recibir a una estudiante con más dudas que certezas, pero con muchas ganas de investigar en algo que se involucre con la sociedad y que ayude a solucionar problemas junto a ella.  
Espero su respuesta,  
Saludos cordiales  
Celeste Mateyca

**C**

----- Forwarded message -----  
De: Mariana Sanmartino <[mariana\\_sanmartino@gmail.com](mailto:mariana_sanmartino@gmail.com)>  
Date: lun., 4 jul. 2016 a las 13:21  
Subject: reflatando a los vinchuqueros  
To: Gastón Mougabure <[gmougabure2@gmail.com](mailto:gmougabure2@gmail.com)>

Hola Gastón!  
Cómo estás?  
Hay una chica (casi bióloga) que se acercó a mí con ganas de presentarse a las becas de doctorado de CONICET de este año... y se me ocurrió que sería una excelente oportunidad de reflatar el proyecto de los vinchuqueros? cómo lo ves?  
Si estás de acuerdo, avanzamos con la misma idea con la que íbamos a avanzar en la opción de posdoc... qué te parece?  
Besos  
Mariana

Referencias: Intercambio por correo electrónico entre el co-director y la directora (A); entre la tesista y directora (B); y la directora y el co-director (C).

Nos reunimos con Mariana el 5 de julio del 2016 y en ese encuentro me presentó un poco más el proyecto, me explicó de qué se trataba y me contó quiénes eran “los vinchuqueros”. Si bien al principio no me convencía el hecho de que no se trataba de un trabajo con docentes o con estudiantes de escuelas, me pareció interesante estudiar prácticas y saberes de personas que hacen un aporte importante en la prevención del Chagas y que estaban invisibilizadas. En menos de un mes elaboramos el proyecto y lo presentamos a la convocatoria de becas doctorales en el área de Educación y Psicología, Mariana como directora y Gastón como codirector. Con mucha emoción, ansiedad y nervios, el 27 de diciembre del 2016 nos enteramos que la beca había salido y el 1 de abril del 2017 comencé a trabajar formalmente en este proyecto con lugar de trabajo en el Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (CONICET-UNLP) en el que se encuentra el GDC.

Comenzar a trabajar formalmente en un grupo de investigación implicó una serie de eventos que incluyeron cuestiones académicas, administrativas, sociales, vinculares y emocionales. Conocer cómo trabaja el grupo, qué tipo de reuniones tiene, cómo es el lugar de trabajo, cuáles son las “obligaciones” como becaria y tesista del grupo, del instituto y de la universidad. Todo esto lo fui aprendiendo durante la marcha, junto a las reuniones con mis directorxs, las charlas informales y los encuentros con lxs compañerxs del GDC.

Con respecto a la tesis en sí misma, el proceso de investigación consistió en un recorrido de idas y vueltas, gestiones, negociaciones, de preguntar, insistir y reconocer cuándo frenar para pensar otra estrategia. Vale aclarar que en todo este proceso de investigación fue tanto individual como colectivo y siempre me sentí acompañada. Como leí en un artículo de Mancovsky (2009, p. 203):

“Uno crea apoyándose sobre algo, apoyándose contra: una época, las ideas recibidas, un método. Sin embargo, uno no puede crear completamente solo. Uno corre el riesgo de ser alcanzado por la locura. Para crear uno tiene necesidad de un amigo.” (Anzieu, D. 1994. p. 10. Traducción propia.) En alguna medida, el sentimiento de empatía a construir con un tutor de tesis podría ser pensada desde esta necesidad.

Aunque a veces me alcanzó la locura en forma de angustia y ansiedad, siempre estuve acompañada por mis directorxs y por quienes forman parte del GDC y del GHCh.

Me gustaría resaltar lo difícil que me resultó transicionar de las Ciencias Biológicas a las Ciencias de la Educación como disciplinas de investigación. Obviamente, la Celeste del 2016 (supongo que como buena bióloga) subestimó muchísimo a la investigación social. En mi caso, tanto las decisiones teóricas, metodológicas y epistemológicas surgieron tanto de las reuniones con mis directorxs, como de discusiones en seminarios internos, reuniones de grupo e intercambios informales. Por supuesto que adquirí conceptos en seminarios y cursos de posgrado, pero lo sustancial lo obtuve en los dos colectivos mencionados. Desde una mirada procesual de mi propio aprendizaje como investigadora, reconozco haber aprendido en la misma práctica, de mis pares compañerxs de grupos, ya sean ellxs investigadorxs con una larga trayectoria o que estén iniciando procesos de investigación. También participar -en mayor o menor medida- de otros proyectos de investigación y trabajar en la escritura de artículos en colaboración con otrxs aportó muchísimo a comprender cómo se investiga y comunica en el ámbito académico. En este sentido, quiero destacar la importancia de contar con espacios especialmente destinados a estos intercambios: las reuniones del GDC. Estas reuniones están pensadas como instancias mensuales de formación y son planificadas rotativamente por sus propxs participantes a partir de diferentes objetivos según las necesidades del grupo.

## **Desarrollo de la tesis**

Con respecto a los aspectos vinculados a los entretelones del proceso de elaboración de la tesis, a continuación comparto aquellas decisiones que fuimos tomando en función de los condicionamientos dados por el contexto. Con el paso del tiempo, el proyecto de investigación tuvo ciertas modificaciones desde que se presentó a la convocatoria de las becas CONICET. Inicialmente nos habíamos propuesto realizar una caracterización sociodemográfica de todos los TC que trabajasen en programas operativos de Chagas que incluyera su edad, nivel educativo, ingreso en el programa, trayectoria laboral, lugar de residencia y de nacimiento, y vinculación con el empleo. Este objetivo lo mantuvimos a lo largo de algunos años, pero a pesar de nuestra insistencia por conseguir estos datos, nadie de la gestión de dichos programas nos lo facilitó. Así fue como decidimos ajustarnos a la elaboración de una tabla y un mapa con el número de TC por provincia, con información que obtuvimos en 2017, 2020 y 2022, tal como explicaremos con detalle en el [Capítulo 5](#).

Por otro lado, habíamos pensado inicialmente hacer un relevamiento en todo el país a partir de diversos viajes de campo para acompañar el trabajo de los TC en varias provincias. En este sentido, en 2018 nos contactamos con las autoridades del Programa Nacional de Chagas (PNCh) para que nos habiliten la posibilidad de trabajar con los TC, pero no lo logramos. Por esa razón, durante ese año nos aproximamos a los saberes y prácticas educativas de los TC a partir de entrevistas a personal de gestión e investigadores que habían tenido mucho contacto con estos actores.

Recién en 2019 pudimos contactarnos con los programas provinciales y tuvimos un acercamiento con el Programa Provincial de Chagas de Córdoba (PPCo). Visitamos la sede del PPCo en la ciudad de Córdoba en octubre de 2019 y entrevistamos al personal de gestión y administrativo de los diferentes componentes. A su vez, nos contactamos con 2 TC jubilados del PNCh que residían en la ciudad de Córdoba y los entrevistamos. Dado que los TC del PPCo en actividad residían en el interior de la provincia en 4 departamentos

distintos, decidimos dejar las entrevistas y la salida a campo para el año 2020. El 2020 fue un año difícil por la pandemia y la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), por lo que tuvimos que repensar nuestras acciones. Nos volvimos a contactar con referentes del PPCo y les consultamos sobre la posibilidad de hacer entrevistas virtuales con los TC de esa provincia. Como consideraron que era factible la opción propuesta, contactamos a cuatro de ellos y los entrevistamos de forma virtual por reuniones de *Google Meet* o por teléfono. Al mismo tiempo, decidimos que sería interesante ampliar la muestra y trabajar con más programas operativos. Así nos contactamos con referentes de dos programas más: el Programa Provincial de Chagas de Chaco (PPCh) y el Programa de Control Vectorial de San Juan (PPSJ). De esta manera, entre octubre y diciembre de 2020 entrevistamos a referentes y a 4 TC de cada programa. En todos los casos, las entrevistas se realizaron de forma virtual. En 2021, tampoco pudimos realizar viajes para hacer observaciones del trabajo en los TC, pero durante ese año tuvimos la oportunidad de realizar una observación participante virtual de la primera cohorte de una formación para TC y otros agentes de salud, como detallaremos en el [Capítulo 8](#). Asimismo, durante el 2021 estuvimos analizando todo el material empírico recolectado y, a fin de año, nos volvimos a contactar con los TC entrevistados y les compartimos un video y un texto con un resumen de las interpretaciones realizadas a partir del análisis. Además, realizamos un taller virtual con el grupo de TC del PPSJ. Finalmente, en marzo de 2022 viajamos a San Juan, conocimos el trabajo que hacen en los territorios y tuvimos la oportunidad de entrevistar a una técnica de campo municipal.

Con todo esto, queremos resaltar la importancia de haber pensado al diseño de investigación de manera flexible (Marradi et al., 2007), entendiéndolo como una guía de acción que puede ser modificada a lo largo del tiempo según lo que emerja durante la inmersión en el campo y los condicionantes del contexto particular.

## Dimensión de la estrategia general

Sirvent y Rigal (2009) explican que hay distintos modos de hacer investigación social que se diferencian según la concepción de la práctica investigativa, las estrategias metodológicas al construir el objeto de investigación, la relación entre el corpus teórico con el empírico, la relación entre el sujeto que investiga con el objeto investigado y la intencionalidad al construir el objeto científico. Dentro de cada uno de ellos subyacen lógicas de investigación, que

marcan las características generales de diferentes maneras de razonar, concebir o pensar cómo se conoce el hecho social. Comprenden los supuestos o postulados que asume el investigador sobre la concepción de la construcción científica del hecho social y de las maneras de generar conocimiento científico sobre el mismo (Sirvent y Rigal, 2009, p. 7).

A continuación, sintetizamos las diferentes posturas:

- *Modo Verificativo*: sigue al paradigma positivista en las ciencias sociales que se apoya en el método científico como única manera de construir conocimiento científico. Pretende verificar las hipótesis postuladas previamente a partir de un marco conceptual realizando mediciones de diferentes variables con el fin de generar explicaciones generales validadas estadísticamente. Intenta establecer una relación de externalidad del sujeto que investiga en relación con el objeto investigado, para evitar posibles sesgos subjetivos.
- *Modo de Generación Conceptual*: se inscribe en el paradigma hermenéutico de las ciencias sociales. Intenta comprender los hechos con sus peculiaridades y su inserción socio histórica, en lugar de establecer leyes de validez universal de carácter causal. Reconoce la importancia de la subjetividad en la investigación social y rechaza la neutralidad científica. Le da importancia al proceso de involucramiento de quien investiga sobre la realidad investigada. La teoría orienta el trabajo empírico

en el terreno donde surgen los conceptos. Se busca construir esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos complejos, que surgen de categorías que no son generalizables estadísticamente, sino que permiten describir e interpretar el caso en estudio. La validación del estudio recae en la rigurosidad del proceso de construcción conceptual y la fertilidad teórica del mismo.

- *Modo de Praxis Participativo*: se basa en el paradigma de la teoría social crítica y se centra en la participación real de los sujetos de la investigación, permitiendo la construcción colectiva del conocimiento que apunta a la transformación de la realidad. Lo importante es que todas las personas involucradas en la investigación puedan formar parte de las decisiones que se llevan adelante en la misma. La teoría se construye dialécticamente a partir de una tensión permanente de los diferentes saberes vinculados (científico y cotidiano), pero siempre pretende superar los conocimientos preexistentes.

Esta investigación pretende seguir el *modo de generación conceptual* por lo que se trata de una investigación cualitativa e interpretativa que busca en el trabajo de campo generar un corpus empírico que se conjuga con el corpus teórico para construir conocimiento nuevo. Este conocimiento nuevo surge, entonces, a partir de nuestra comprensión de la empiria. Entendemos que comprender implica captar el sentido que los sujetos y grupos sociales le dan a sus propias acciones en el entramado de su propio contexto. A su vez, este proceso está mediado por la propia subjetividad de quien investiga, por lo que entendemos que no “develamos” la realidad, sino que construimos los datos a partir de nuestra propia mirada como investigadorxs.

Reconocemos que el modo de praxis participativo hubiera sido un enfoque interesante para este estudio ya que hubiera permitido un involucramiento real de los TC en el proceso de investigación, pero no fue compatible con los tiempos de la realización de esta tesis ni se pudo realizar teniendo en cuenta el contexto explicado en el apartado de la

[“Historia Natural de la Tesis”](#). Igualmente, tuvimos instancias puntuales de participación con los TC -llamadas sesiones de retroalimentación- en las que pudimos compartir nuestras interpretaciones y escuchar sus opiniones al respecto.

Basándonos en este modo de hacer ciencia de lo social, definimos como universo de estudio a todos los TC y todas las instancias formativas para TC de nuestro país. Las unidades de análisis son cada TC y cada formación. Entonces, nuestra estrategia general consistió en dos estudios de casos múltiples: uno tuvo la finalidad de caracterizar los saberes, prácticas educativas y formación de los TC de cuatro programas operativos de control vectorial. Para ello utilizamos un diseño de múltiples casos del tipo incrustado (Yin, 2009), ya que cada caso incluyó a las unidades de análisis (cada TC). La muestra se seleccionó a partir de cuatro casos de estudio: tres programas operativos de control vectorial provinciales (PPCo, el PPCh, el PPSJ) y el PNCh. De cada programa provincial se seleccionaron cuatro TC, mientras que del PNCh se seleccionaron 2 TC jubilados. Además, realizamos otro estudio de caso al respecto de tres instancias formativas puntuales, que fueron relevadas durante el trabajo de campo. En este segundo estudio, utilizamos un diseño de múltiples casos del tipo holístico (Yin, 2009), ya que cada caso se consideró integralmente.

El estudio de casos es un método compatible con el modo de generación conceptual, ya que plantea un estudio en profundidad de cada caso sin la intención de generalizar. Como plantea Stake (1998) “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (p. 20). Con los estudios de casos no se intenta generalizar, pero sí se puede llegar a transferir parte de lo desarrollado en otras investigaciones con objetos, objetivos o contextos similares (López González, 2013).

Para lograr validez de nuestro trabajo recurrimos a la triangulación metodológica para indagar lo mismo desde diferentes técnicas y a la triangulación de datos, que nos permite confrontar diferentes fuentes de información para revisar si nuestras interpretaciones coinciden con el fenómeno estudiado. A su vez, para disminuir los sesgos, las interpretaciones generadas a partir del análisis del material empírico fueron puestas en común y revisadas junto con los directorxs de esta tesis y compartidas en seminarios internos del GDC. Además, algunos avances fueron expuestos en las Jornadas anuales de Becarixs del IFLySIB y en seminarios abiertos en otros institutos de investigación, y presentados en comunicaciones y publicaciones científicas con referato (Mateyca, en prensa; Mateyca, 2022a; Mateyca 2022b; Mateyca et al., 2021; Mateyca et al., 2017; Mateyca et al., 2018). En cada una de estas instancias en las que compartimos nuestras interpretaciones obtuvimos críticas constructivas que resultaron fructíferas a la investigación. En palabras de Stake (1998) “asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación” (p. 96).

Por otra parte, como ya mencionamos, realizamos sesiones de retroalimentación con los TC. Estas sesiones -que tuvieron como objetivo compartir el proceso y los resultados de la indagación- permiten realizar una triangulación metodológica *in situ* ya que favorecen la generación de nuevas categorías de análisis y la obtención de nueva información empírica. A su vez, habilitan la reflexión por parte de los sujetos involucrados sobre los procesos y productos de la investigación (Sirvent, 2018).

## **Dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información**

Las técnicas de recolección de información que utilizamos fueron entrevistas, análisis documental y observación participante. Como explicamos en el apartado [“Historia Natural de la Tesis”](#), tuvimos varios condicionantes para realizar la recolección de

información, principalmente la dificultad para acceder a programas operativos de Chagas debido a la negativa por parte de quienes estaban a cargo del PNCh y la imposibilidad de acceder al campo de forma física durante el 2020 y el 2021 en el contexto de ASPO y DISPO debido a la pandemia de COVID-19.

## Generalidades de las técnicas utilizadas

Brevemente comentaremos algunas cuestiones generales sobre cada técnica de recolección utilizada y posteriormente narraremos con detalle las decisiones que tomamos en cada etapa de trabajo de campo. La Tabla 2 contiene un resumen de las actividades realizadas en función de cada objetivo específico de la tesis.

**Tabla 2**

*Técnicas de recolección de información utilizadas de acuerdo a cada objetivo específico planteado en la tesis*

Objetivos específicos	Técnicas utilizadas
Caracterizar el contexto institucional del trabajo de los TC, las actividades que realizan y el rol general que cumplen en los territorios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental de planillas con número de TC por provincia</li> <li>- Entrevistas a investigadorxs</li> <li>- Entrevistas a TC</li> <li>- Entrevistas a personal administrativo y de gestión de Programas de Chagas</li> <li>- Observación participante del trabajo de los TC</li> </ul>
Describir y caracterizar los saberes asociados a la problemática de Chagas que utilizan los TC en su ámbito laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas a investigadorxs</li> <li>- Entrevistas a personal administrativo y de gestión de Programas de Chagas</li> <li>- Entrevistas a TC</li> <li>- Observación participante del trabajo de los TC</li> </ul>
Estudiar las prácticas educativas vinculadas a la problemática de Chagas realizadas por los TC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas a investigadorxs</li> <li>- Entrevistas a personal administrativo y de gestión de Programas de Chagas</li> <li>- Entrevistas a TC</li> <li>- Observación participante del trabajo de los TC</li> </ul>
Caracterizar su formación como TC (nivel educativo, instancias formativas laborales provistas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas a investigadorxs</li> <li>- Entrevistas a personal administrativo y de gestión de Programas de Chagas</li> <li>- Entrevistas a TC</li> <li>- Entrevistas a docentes de cursos</li> </ul>

desde organismos oficiales, otras).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación participante de cursos</li> <li>- Análisis documental de material didáctico, videos y fotografías de cursos</li> </ul>
Elaborar lineamientos teórico-metodológicos para la formación de TC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instancias de retroalimentación con TC</li> <li>- Revisión crítica y reflexiva de los resultados construidos en esta tesis</li> </ul>

## Entrevistas

De Souza Minayo (2014) explica que las entrevistas son conversaciones que tienen una finalidad particular y se caracterizan por su forma de organización. En nuestro caso, las entrevistas fueron semiestructuradas y contaron, como apoyo, con una guía de preguntas cerradas y abiertas confeccionadas específicamente para cumplir objetivos particulares (Flick, 2007). En función de las características de cada entrevista y cada persona entrevistada seguimos la guía ordenadamente, modificamos el orden, omitimos o agregamos preguntas. De acuerdo con la disponibilidad, la accesibilidad y el contexto particular, algunas de las entrevistas fueron presenciales y otras virtuales mediante llamada o videollamada usando las plataformas *Whatsapp* o *Google Meet*. En todos los casos obtuvimos un consentimiento informado ([Anexo II](#)) de los participantes (ya sea de forma escrita u oral), registramos el audio de la conversación y tomamos notas de campo. En las entrevistas que realizamos en las etapas 1 y 2 del trabajo de campo utilizamos recursos visuales, ya sea porque pedimos la realización de dibujos o porque mostramos imágenes. Entendemos que al realizar las preguntas mediadas por imágenes, se reduce marcadamente la tendencia de las personas a contestar lo “políticamente correcto”, venciendo la autocensura en las respuestas (Costa et al., 2010). Asimismo, coincidimos con Bignante (2010) quien afirma que al usar imágenes en las sesiones podrían emerger emociones e información que no necesariamente aparecerán en una entrevista puramente verbal.

## **Investigación documental**

Se trata de la recolección, selección y análisis de documentos de distinto tipo que pueden ayudar a reconocer antecedentes, experiencias o situaciones relacionadas al objeto de estudio investigado. Los documentos pueden pertenecer a personas particulares, a grupos o ser registros públicos, y se pueden clasificar en escritos, gráficos, audiovisuales, entre otros (Hernández-Sampieri et al., 2006). Los archivos seleccionados pueden ser analizados según preguntas de investigación específicas y pueden ser "leídos" como cualquier material empírico (nota de campo, transcripción de entrevista, etc.) (Valles, 1999). En nuestro caso, los documentos que analizamos fueron planillas con información sobre la cantidad de TC de los años 2017 y 2022 provistas por el Ministerio de Salud y el sindicato Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), materiales didácticos (presentaciones, guías y manuales, artículos, videos explicativos, etc.), fotografías y videos de clases dictadas en el marco de cursos de formación, fotografías y videos provistos por los TC entrevistados, folletos utilizados por ellos, etc.

## **Observación participante**

La observación participante es una técnica de recolección de información en la que "miramos" con todos nuestros sentidos lo que ocurre en una determinada situación de interés y la registramos. Tal como explica Guber (2004) las herramientas que utilizamos son "nuestros órganos sensoriales (...) Para ello, el investigador debe proceder a la inmersión subjetiva; dar cuenta de esa cultura no es explicarla, sino comprenderla" (p. 111). Asimismo, se participa de la situación en diferentes niveles según el grado de involucramiento que se logre y que requiera el estudio (Guber, 2004). En nuestro caso, utilizamos la estrategia de observación participante en dos instancias: en la indagación de un caso de estudio sobre las formaciones de los TC (observación virtual) y en el acompañamiento en el trabajo de los TC de San Juan (observación presencial). Para las instancias virtuales tuvimos en cuenta

los aportes realizados por la etnografía virtual, una perspectiva que propone el análisis en profundidad de lo que sucede en la sociedad en contextos virtuales (Hine, 2004).

## **Generalidades de la estrategia adoptada para el análisis de los datos**

Los datos cualitativos se encuentran en distintos formatos y, a la vez, los podemos abordar de muchas formas (Coffey y Atkinson, 2003). En nuestro caso, decidimos enmarcarnos en la Teoría Fundamentada, una metodología de análisis elaborada por Strauss y Glaser en 1967 con la finalidad de crear teoría a partir de la interpretación de la información recolectada en una investigación. Lxs autorxs denominan teoría al “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 23). Según esta propuesta, los conceptos son generados y no “descubiertos” a partir del procesamiento de los datos de quien/es investiga/n. El proceso de análisis de la información se basa en la codificación y la comparación constante de los materiales recogidos en el trabajo de campo.

La codificación se hace en primer lugar, a partir de la identificación de categorías del material de estudio, que pueden ser emergentes y/o previamente establecidas (Strauss y Corbin, 2002). Se lee, mira, escucha con detenimiento el material de estudio y línea a línea se detectan incidentes que se pueden clasificar con códigos específicos de acuerdo con las preguntas de investigación (Schettini y Cortazzo, 2015). La persona que investiga, identifica categorías que emergen de la información que recolectó en el campo (codificación abierta) y luego compara estos códigos entre sí, estableciendo relaciones jerárquicas entre los mismos (codificación axial). Estos códigos tienen ciertas características que permiten generar subcategorías y dimensiones. El proceso de codificación y comparación es acompañado por el de generación de memos o notas del análisis que ayudan a la comprensión de cada código, vínculo o propiedad establecida. Luego se generan vínculos

entre conceptos del corpus teórico y las redes de códigos identificadas en los dos pasos anteriores con el fin de discutir con otros autorxs y enriquecer el trabajo (codificación selectiva). Finalmente, a partir de todo este proceso, se jerarquizan las propiedades de las categorías más relevantes, se desestiman las no importantes y se escriben las conceptualizaciones. En otras palabras, “al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de los unos con otros y los integra en una teoría coherente” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 38).

Asimismo, en el proceso de análisis los investigadorxs asumen una postura reflexiva sobre los modos de conocer y representar lo estudiado, por lo que esta metodología “no supone que los datos simplemente estén a la espera de ser descubiertos en el mundo exterior (...) Ni supone que los observadores imparciales ingresen en la escena de la investigación sin un marco de referencia interpretativo” (Charmaz, 2013, p. 276). Es decir, quien investiga reconoce que observa, escucha y lee con un marco interpretativo previo (consciente o inconsciente) y sabe que está condicionadx por las emociones, sentimientos y situaciones que ocurran en el momento de vivencia, registro y análisis. Por eso es que finalmente, “nuestros análisis teóricos son representaciones interpretativas de una realidad, y no informes objetivos de ella” (Charmaz, 2013, p. 276).

Por otro lado, Strauss y Corbin (2002) explicitan que los propósitos de los investigadorxs pueden ser diferentes: desde la construcción de un “ordenamiento conceptual” de algunas categorías a la construcción de “teoría sustantiva” con un nivel de profundidad mayor. En esta tesis pretendemos realizar una aproximación orientada a un ordenamiento conceptual a partir del estudio de casos múltiples.

## **Descripción de las actividades realizadas en cada inmersión en el campo**

Con respecto a las diferentes inmersiones en el campo, las clasificamos en cinco etapas cronológicamente ordenadas según cómo se fueron dando las circunstancias de la elaboración de esta tesis:

- Etapa 1: Primeras aproximaciones al objeto de estudio
- Etapa 2: Trabajo con los Programas de Chagas
- Etapa 3: Entrevistas a los TC
- Etapa 4: Estudio de formaciones específicas
- Etapa 5: Instancias de retroalimentación y salida a campo

A continuación, describimos cómo se desarrollaron las distintas actividades en cada una de las etapas teniendo en cuenta las decisiones tomadas con respecto a las técnicas y al análisis de la información.

### **Etapa 1: Primeras aproximaciones al objeto de estudio**

Esta etapa consistió en una aproximación indirecta a nuestro objeto de estudio: los saberes, las prácticas educativas y la formación de los TC a partir de las voces de investigadorxs y personas encargadas de la gestión de programas de Chagas. Por eso estas primeras instancias tuvieron un carácter exploratorio y nos permitieron afinar nuestros objetivos y preguntas iniciales.

En agosto de 2017 nos encontramos en el Centro de Referencia de Vectores (CeReVe), junto a Gastón y Mariana, con dos personas que estuvieron a cargo del PNCh por varios años. Esa reunión tenía como finalidad discutir sobre el proyecto de investigación

y seguir definiendo el objeto de estudio con ayuda de gente que conocía mucho a los TC. Así, a partir de preguntas orientadoras indagamos sobre el vínculo que tenían las dos participantes con la problemática de Chagas y con los TC. Ese encuentro fue fundamental para empezar a conocer cómo funcionan los programas de Chagas y algunas características del trabajo de campo que realizan los TC. Además, estas personas incorporaron aspectos históricos para comprender cómo se fueron sucediendo distintas políticas públicas sobre el control vectorial y cómo fueron evolucionando las condiciones de trabajo de los TC. Asimismo, comentaron acerca del vínculo entre los TC y las personas de las comunidades que ellos visitan. Para esta reunión usamos un celular para grabar el audio con consentimiento de las participantes, pero lamentablemente no se guardó la grabación y se perdió gran parte de la información. De todas formas, habíamos hecho algunas notas de campo y las entrevistadas contestaron nuevamente las preguntas que hicimos en audios de *Whatsapp* que fueron posteriormente transcritos. Además, luego de la reunión se realizó un registro exhaustivo de lo sucedido para poder reconstruir el momento vivido, aunque no fuera lo mismo que contar con el audio de un diálogo -de más de dos horas- entre cinco personas, pero fue una forma de recuperar lo discutido. Con toda esta información elaboré un documento que, a partir de una lectura reflexiva, nos permitió precisar nuestras preguntas con respecto al tipo de trabajo que realizan los TC, a la vinculación que tienen con la comunidad y a las actividades educativas que realizan. Al mismo tiempo, pudimos informarnos sobre la situación que atravesaban los programas de Chagas en el contexto de un gobierno neoliberal (año 2017).

Tal como explicamos en la ["Historia Natural de la Tesis"](#), debido a que inicialmente no podíamos trabajar con TC de los Programas de Chagas decidimos aproximarnos a la figura de estos actores a partir de la "mirada" de investigadorxs. Así, entrevistamos a once personas entre julio y noviembre del 2018. Todas ellas fueron seleccionadas intencionalmente, teniendo en cuenta dos criterios: que sean investigadorxs y que hayan compartido viajes de campo con TC. A su vez, procuramos que fuera equitativa la cantidad

de varones y de mujeres (para disminuir el sesgo de género), que hubieran trabajado con TC en distintas épocas y en distintas regiones (para abarcar una cierta variabilidad temporal y espacial) y que hubiera investigadorxs de diversas edades (para disminuir el sesgo generacional). De las once entrevistas, ocho fueron presenciales en el lugar de trabajo de cada participante y tres de ellas fueron virtuales porque no pudimos acercarnos presencialmente al lugar donde residían lxs entrevistadxs.

En todos los casos, las entrevistas fueron semiestructuradas y siguieron un guión de preguntas abiertas y cerradas ([Anexo III-A](#)) que elaboramos con el propósito de conocer aspectos relacionados con su visión con respecto a:

- el vínculo que tenían con los TC
- el tipo de tarea que realizan los TC
- la relación entre los TC y la comunidad que visitan
- las tareas educativas que realizan los TC
- la formación de los TC
- los saberes de los TC y su relación con las investigaciones científicas
- si habían conocido a alguna técnica de campo mujer

En el cierre de la entrevista les pedimos que realizaran un dibujo de un “típico técnico de campo” pudiendo incorporar lo que quisieran al respecto. Luego de dibujar, solicitamos que explicaran verbalmente qué habían dibujado. Esta técnica proyectiva permitió que lxs participantes incorporen otros elementos que no habían sido explícitamente abordados en el cuestionario previo.

En el momento en el que realizamos las entrevistas nos dimos cuenta que algunxs de lxs entrevistadxs no se reconocían como investigadorxs, aunque tuvieran trabajos

científicos publicados. Varixs de ellxs trabajaban (o habían trabajado) en el ámbito de la gestión y se encontraban a cargo de programas o instituciones vinculadas al control vectorial. La Tabla 3 contiene información de cada entrevista en cuanto a la fecha y lugar de realización de la misma, la modalidad (virtual o presencial), el nombre ficticio con el que identificamos a la persona entrevistada en esta tesis, el tipo de trabajo que realiza o realizaba, y si en el momento de la entrevista se encontraba en actividad o si ya se había jubilado.

**Tabla 3**

*Características de las entrevistas realizadas a investigadorxs y personal encargado de la gestión de programas de Chagas*

Fecha	Lugar	Modalidad	Duración	Nombre ficticio	Tipo de investigación/trabajo	Condición
11/7/18	CABA	presencial	1:25:31	Adriana	investigación biomédica	en actividad
11/7/18	Buenos Aires	presencial	1:37:20	Ezequiel	investigación biomédica	jubilado
12/7/18	Buenos Aires	presencial	51:36	José	investigación en ciencias sociales	en actividad
17/9/18	CABA	presencial	1:05:25	Santiago	investigación biomédica y gestión de programas de Chagas	en actividad
18/9/18	Buenos Aires	presencial	1:16:31	Hugo	investigación biomédica	en actividad
2/10/18		virtual	1:57:21	Marcelo	gestión de programas de Chagas	jubilado
9/10/18	Córdoba	presencial	39:31	Lorena	investigación biomédica	en actividad
11/10/18	Córdoba	presencial	1:15:21	Daniela	gestión de institución vinculada al Chagas	jubilada
22/11/18		virtual	1:25:26	Susana	investigación biomédica	jubilada
2/11/18	Buenos Aires	presencial	1:14:43	Gabriel	investigación biomédica	en actividad
6/11/18		virtual	1:24:21	Priscila	investigación biomédica y gestión de programas de Chagas	en actividad

Registramos el audio de cada entrevista presencial y de una entrevista virtual con un grabador de voz, y el audio y video en el caso de dos de las entrevistas virtuales utilizando la aplicación *Skype*. Asimismo, tomamos notas durante y después de la entrevista en un diario de campo. Posteriormente transcribimos manualmente cada audio, lo cual llevó alrededor de 70h de trabajo.

Para el análisis de datos, nos enmarcamos en la Teoría Fundamentada explicada anteriormente. Así, a medida que se fueron obteniendo los documentos producto del trabajo empírico realizamos lecturas flotantes iniciales e intuitivas sobre el material, que permitieron comenzar a generar algunas categorías a partir de los objetivos de investigación propuestos y otros emergentes. Una vez que terminamos todas las entrevistas y obtuvimos las transcripciones de las mismas, volvimos al material escrito, lo imprimimos y señalamos frases, fragmentos o palabras que consideramos pertinentes. Siguiendo con Schettini y Cortazzo (2015), leímos con detenimiento el material de estudio y, línea a línea, detectamos incidentes que clasificamos con códigos específicos de acuerdo con las preguntas de investigación. Luego comparamos los distintos materiales buscando puntos en común y diferencias y elaboramos un cuadro utilizando el programa *Excel* con cada una de las categorías.

## **Etapa 2: Trabajo con programas de control vectorial**

El propósito de esta segunda etapa fue indagar sobre el rol educativo de los TC, sus saberes y formación dentro del contexto de los cuatro programas operativos con los que trabajamos en la tesis (PPCo, PPCh, PPSJy PNCh). A continuación, compartimos las actividades que realizamos en cada caso.

En octubre del 2019 viajamos a la ciudad de Córdoba y entrevistamos presencialmente a seis personas: la jefa del Programa, la referente del componente clínico, la referente del componente IEC, un personal administrativo, el chofer y el jefe del

componente operativo. Estas entrevistas tenían dos objetivos, por un lado, conocer el programa, entablar un vínculo con el personal e indagar sobre la posibilidad de trabajar con los TC de esa provincia entrevistándolos y observando sus actividades cotidianas en el marco del programa. Por esa razón, en varias entrevistas realizamos algunas preguntas directas para conocer aspectos históricos del programa y cuestiones organizativas, e indagamos sobre la frecuencia, duración y características de las salidas a campo. Además, consultamos con el personal administrativo sobre la conformación de las brigadas operativas, su localización y la posibilidad de acompañar una salida. De esta forma, contrastamos los datos encontrados en la información oficial disponible en línea con las fuentes primarias.

El segundo objetivo de estas entrevistas fue indagar en cuestiones vinculadas con:

- la concepción que lxs participantes tenían sobre el Chagas
- la mirada de lxs participantes con respecto a los TC: el vínculo que tenían con ellos, las tareas que realizaban los TC en la base y en el campo, la relación que establecían con diferentes actores (comunidad que habita en las viviendas donde realizan el control vectorial, otros TC, autoridades directas, investigadorxs, etc.)
- la formación particular de los TC del programa
- las prácticas educativas que llevan a cabo los TC y otros actores dentro del programa
- si lxs participantes conocían alguna técnica de campo mujer

Para ello, presentamos una serie de tarjetas que contenían una imagen cada una, con la finalidad de que las personas entrevistadas hablaran de aspectos presentes en el contenido de las mismas (Figura 9). Estas imágenes (excepto la primera que corresponde a la palabra “Chagas” y la segunda que es una fotografía de una vinchuca) son ilustraciones

de Carlos Julio Sánchez, seleccionadas del libro de Sanmartino (2015). En el [Anexo III-B](#), detallamos cómo se realizaron estas entrevistas.

### Figura 9

*Imágenes contenidas en las tarjetas utilizadas en las entrevistas realizadas al personal de gestión y administrativo de diferentes componentes de los programas de Chagas*



Fuente: Sanmartino (2015)

Este tipo de entrevistas fueron realizadas a todas las personas mencionadas, excepto a la jefa del programa, por cuestiones de disponibilidad de tiempo de la entrevistada. Por lo tanto, decidimos consultarle solamente por las cuestiones históricas, la organización del programa y sus funciones. Asimismo, una de las entrevistas anteriormente pautadas con un referente del laboratorio entomológico no se pudo realizar debido a un problema personal del entrevistado.

Tal como mencionamos en la [“Historia Natural de la Tesis”](#), al finalizar la jornada de entrevistas habíamos acordado con el personal de gestión que al año siguiente íbamos a visitar las localidades donde residían y trabajaban los TC, pero debido a la pandemia no lo pudimos concretar. Por ende, en el 2020 nos volvimos a contactar con un referente del laboratorio entomológico del programa y le consultamos si podíamos retomar el vínculo en una modalidad virtual. Acordamos un momento de encuentro y, en julio del 2020, realizamos el mismo protocolo de entrevista anteriormente mencionado pero en formato virtual vía *Google Meet*.

Para los casos del PPSJ y el PPCh, en primer lugar, nos contactamos por *Whatsapp* con las referentas de cada uno de los programas para comentarles al respecto de los objetivos de la tesis y sobre el interés por incluir al programa que tenía a su cargo como un caso de estudio. Una vez que estuvieron de acuerdo agendamos un horario para encontrarnos y las entrevisté de forma virtual mediante la plataforma *Google Meet* utilizando recursos visuales, de igual forma que las entrevistas realizadas al personal de gestión y administrativo del PPCo. Al finalizar la entrevista les pedimos que identificaran a aquellos TC que voluntariamente quisieran ser entrevistados en el marco de la tesis. Cada una de ellas nos pasó el contacto de 3 TC vía *Whatsapp* y nos encargamos de hablarles, contarles de qué se trataba la entrevista, consensuar la modalidad (llamada o videollamada) y agendar un encuentro. Además, la jefa del PPSJ envió un informe por correo electrónico con el número de TC que trabajaban en ese momento en su programa, además del número de viviendas que se evaluaron y rociaron en los últimos años.

Por otro lado, a fin de marzo del 2022 realizamos un viaje para conocer el trabajo que realizan los TC del PPSJ. Así, pudimos observar también cómo es el espacio físico en el que trabajan y conocer a otras personas encargadas de otros componentes del Programa. Durante ese viaje decidimos entrevistar a dos personas encargadas de la gestión y administración del programa: la responsable del componente IEC y la bióloga ([Anexo III-B](#)).

La Tabla 4 resume las características generales (fecha, duración, modalidad, nombre ficticio de la persona entrevistada) de las entrevistas realizadas al personal de gestión y administrativo de cada caso.

#### **Tabla 4**

*Características de las entrevistas realizadas al personal administrativo y de gestión de los programas de Chagas*

Fecha	Modalidad	Duración	Nombre ficticio	Rol al momento de la entrevista
2/10/2019	presencial con recursos visuales	1:30:10	Belén	componente IEC Córdoba
2/10/2019	presencial con recursos visuales	0:42:02	Amira	componente clínico Córdoba
3/10/2019	presencial con recursos visuales	0:44:06	Luciano	administrativo (componente operativo) Córdoba
3/10/2019	presencial	0:56:21	Mariela	jefa del programa Córdoba
4/10/2019	presencial con recursos visuales	3:04:07	Cesar	componente operativo (jefe de operarios) Córdoba
4/10/2019	presencial con recursos visuales	0:48:42	Cristian	componente operativo (chofer y operario) Córdoba
07/07/2020	virtual con recursos visuales	1:23:46	Salvador	laboratorio entomológico Córdoba
09/10/2020	virtual con recursos visuales	1:34:51	Laura	jefa del programa San Juan
4/12/2020	virtual con recursos visuales	1:40:22	Macarena	jefa del programa de Chaco
1/04/2022	presencial sin recursos visuales	0:43:08	Carmela	bióloga del programa de San Juan
1/04/2022	presencial sin recursos visuales	1:11:32	Inés	componente IEC San Juan

De igual manera que en el resto de las entrevistas, grabamos los audios de las sesiones con el consentimiento de lxs participantes y tomamos notas de campo. En total contamos con unas 14h 20min de audios. Posteriormente transcribimos cada una de las sesiones utilizando la aplicación *Trint* para las entrevistas realizadas durante el 2020, y la *Pinpoint* para las entrevistas realizadas en 2021 y 2022. Estas aplicaciones facilitaron el procesamiento de la información al disminuir el trabajo de transcripción. La corrección de las transcripciones llevó aproximadamente unas 30h en total. Asimismo, para simplificar el proceso de análisis, clasificamos los documentos (audios o videos, digitalización de esquemas, notas de campo, transcripciones) según persona entrevistada.

Una vez organizada la información, los documentos escritos y gráficos fueron cargados al programa *Atlas ti*. Con esta aplicación realizamos la codificación abierta y axial en función de lo interpretado. Asimismo, realizamos memos con anotaciones analíticas y con aspectos teóricos para realizar la codificación selectiva. Luego de un primer proceso analítico, elaboramos informes que fueron compartidos y discutidos con lxs directorxs de la tesis y con el equipo de investigación más amplio (GDC). Más adelante, realizamos un

segundo análisis luego de haber comenzado la escritura de este manuscrito incorporando nuevas reflexiones y perspectivas teóricas. Así confeccionamos nuevos informes y los compartimos con el equipo de investigación. Las discusiones y reflexiones realizadas de forma conjunta permitieron la elaboración de los capítulos que desarrollan los resultados de esta tesis.

### **Etapas 3: Entrevistas a técnicos de campo**

A lo largo de la tesis, debido al contexto y condicionamientos anteriormente señalados, las entrevistas a los TC las realizaron en tres instancias temporales distintas. En todos los casos, el propósito de las mismas fue indagar sobre los siguientes aspectos:

- nivel educativo
- formación laboral
- necesidades educativas
- si se consideran educadores y, en caso afirmativo, conocer qué enseñan, a quiénes enseñan y cómo lo hacen
- razones por las cuales creen que no hay mujeres técnicas de campo
- relación con diferentes actores (autoridades, otros TC, habitantes de las casas que visitan, investigadorxs, etc.)
- condiciones laborales

La primera instancia ocurrió en octubre del 2019 cuando pedimos contactos de TC jubilados del PNCh que residieran en la ciudad de Córdoba o sus alrededores, para “aprovechar” la visita al PPCo y entrevistarlos. Logramos agendar encuentros con dos de ellos. Una de las entrevistas ocurrió en la casa del participante que vivía en un barrio de la ciudad y la otra en un bar del centro. Ambas siguieron la estrategia de utilizar imágenes en

lugar de preguntas directas tal como lo explicamos en el apartado anterior. Pero en este caso la intención fue conocer sobre sus propias experiencias como TC, por lo tanto las preguntas y repreguntas realizadas fueron en ese sentido ([Anexo III-B](#)). Durante una de las entrevistas, un técnico jubilado facilitó una copia de un manual de trabajo con las comunidades que utilizamos para el estudio de las prácticas educativas que ejercen con la población.

La segunda instancia consistió en entrevistas virtuales realizadas a 12 TC en actividad de los tres programas estudiados durante el 2020. Los contactos de 10 de ellos fueron obtenidos a partir de referentes de cada programa, quienes les comentaron acerca de la investigación y les preguntaron si querían participar voluntariamente de la misma. Previamente a cada encuentro explicamos en audios de *Whatsapp* la modalidad, duración estimada de la entrevista y el uso que iba a tener la información que ellos brindarían. Asimismo, consultamos si estaban de acuerdo en participar y grabar el audio del diálogo. En primer lugar, entre septiembre y noviembre del 2020, entrevistamos a 3 TC de Córdoba. Uno de ellos comentó que su papá era TC, así que preguntamos si lo podíamos entrevistar también. Ante su respuesta afirmativa, pasó su contacto y agendamos un encuentro. Luego, entre octubre y noviembre del 2020, entrevistamos a 3 TC de San Juan. Nuevamente, dado que uno de ellos comentó que su padre era técnico de campo pasó su contacto y lo entrevistamos en diciembre del 2020. Finalmente, entrevistamos a 4 TC de Chaco en diciembre del 2020. La mayoría de las entrevistas se realizaron mediante llamada o videollamada de *Whatsapp*, y una de ellas se realizó utilizando la plataforma de *Google Meet*. Todas fueron semiestructuradas con un guión de preguntas abiertas y cerradas ([Anexo III-C](#)) a seguir en función del ritmo de lo conversado.

La última instancia consistió en una entrevista realizada, en marzo del 2022, a una técnica de campo de un municipio de San Juan. Durante el viaje hecho para observar las acciones de los TC del PPSJ, y gracias al acompañamiento del personal de gestión de ese

programa, conseguimos el contacto de la única mujer que ellxs conocían que estaba trabajando como TC en ese momento.

En todas las instancias grabamos el audio de cada entrevista y tomamos notas de campo. La Tabla 5 muestra las características de las entrevistas realizadas en esta etapa. En total contamos con unas 19h 32min de audios. Transcribimos cada una de las sesiones manualmente para las entrevistas realizadas en 2019 y utilizamos la aplicación *Trint* para las entrevistas realizadas durante el 2020, y la *Pinpoint* para la entrevista realizada en 2022. El trabajo de transcripción y corrección de las transcripciones llevó aproximadamente unas 50h en total. Realizamos el análisis de la misma forma que explicamos en la [Etapa 2](#).

**Tabla 5**

*Características de las entrevistas realizadas a TC*

Fecha	Modalidad	Duración	Nombre ficticio	Programa	Condición
1/10/2019	presencial con recursos visuales	2:26:33	Enrique	Programa Nacional de Chagas, Base Córdoba	jubilado
3/10/2019	presencial con recursos visuales	2:40:51	Vicente	Programa Nacional de Chagas, Base Córdoba	jubilado
23/9/2020	virtual	1:06:05	Fabián	Programa Provincial de Córdoba	en actividad
26/9/2020	virtual	1:35:13	Guido	Programa Provincial de Córdoba	en actividad
3/10/2020	virtual	1:00:57	Juan	Programa Provincial de Córdoba	en actividad
07/11/2020	virtual	1:42:43	Ramiro	Programa Provincial de Córdoba	en actividad
29/10/2020	virtual	0:37:12	Eduardo	Programa provincial de San Juan	en actividad
22/10/20	virtual	1:14:28	Rafael	Programa provincial de San Juan	en actividad
23/10/2020	virtual	1:21:55	Manuel	Programa provincial de San Juan	en actividad
2/12/2020	virtual	2:02:01	Omar	Programa provincial de San Juan	en actividad
11/12/2020	virtual	1:03:37	Carlos	Programa provincial de Chaco	en actividad
12/12/2020	virtual	0:44:22	David	Programa provincial de Chaco	en actividad
15/12/2020	virtual	0:57:52	Marcos	Programa provincial de Chaco	en actividad

18/12/2020	virtual	0:28:13	Lautaro	Programa provincial de Chaco	en actividad
31/03/2022	presencial	0:30:56	Carolina	Servicio municipal de Chagas Ullum (provincia de San Juan)	en actividad

#### **Etapa 4: Estudio de la formación de los técnicos de campo**

Para el estudio de la formación de los TC, realizamos un relevamiento de instancias formativas identificadas o encontradas en el transcurso de la investigación. Para esto, preguntamos a lxs participantes de las entrevistas anteriormente descritas si conocían cómo era la formación de los TC, y también consultamos por correo electrónico o por mensajes de *Whatsapp* a diferentes personas que estaban vinculadas -con diversos cargos- a los programas de Chagas. Asimismo, indagamos si podíamos obtener acceso para estudiarlos. Al mismo tiempo, durante estos años realizamos sistemáticamente una búsqueda en *Google* y *Facebook* para ver si encontrábamos promociones o noticias de instancias formativas destinadas a estos actores sociales. A partir de las distintas estrategias mencionadas, encontramos tres formaciones que decidimos tomar como casos de estudio:

- Caso 1: Taller teórico-práctico de capacitación sobre vectores de la enfermedad de Chagas del Centro de Referencia de Vectores (CeReVe, MinSal).
- Caso 2: Capacitación en Gestión e Información de Datos del Programa Nacional de Chagas (Secretaría de Gobierno de Salud).
- Caso 3: Diplomatura “Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario” (UNC-CeNDIE).

En los tres casos, nuestro interés estuvo centrado en considerar los siguientes ejes de análisis:

- **Contexto:** localización, duración, modalidad, perfiles de docentes y estudiantes.
- **Sobre el Chagas:** dimensiones del Chagas abordadas durante la formación.

- **Programación de la enseñanza:** propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, actividades realizadas, contenidos abordados, roles de los participantes, recursos y materiales utilizados, modelo de Educación en Salud adoptada.

Para todo el proceso de análisis utilizamos la herramienta de *Atlas ti*, considerando categorías propias de cada eje mencionado anteriormente y posibles categorías emergentes.

A continuación, explicamos las técnicas de recolección de información para cada uno de los casos de estudio.

### **Caso 1: Taller teórico-práctico de capacitación sobre vectores de la enfermedad de Chagas del Centro de Referencia de Vectores (CeReVe)**

Conocimos la existencia de este taller en la entrevista realizada a Daniela en 2018 durante la Etapa 1. Durante la misma, ella nos comentó que había participado como docente y coordinadora durante mucho tiempo en unos talleres destinados a TC (que se habían dictado entre 1995 y 2016). Debido a las características de la construcción de este caso de estudio, la información para conocer la formación de los TC se recabó en dos momentos, primero entrevistamos a Daniela. Si bien el guión estaba ajustado a otros objetivos, se flexibilizó en el momento incorporando preguntas para poder conocer más aspectos sobre estos talleres. Durante la entrevista, Daniela brindó ciertos materiales vinculados con la formación: un manual para TC, la presentación en PowerPoint que utilizaban, ejercicios prácticos, las preguntas de evaluación y algunas fotos de los talleres. Con esta información obtenida realizamos un primer análisis utilizando categorías referidas a los ejes mencionados anteriormente. El segundo momento tuvo como objetivo profundizar y completar el primer análisis realizado con la información obtenida inicialmente. Así, en julio del 2020 realizamos una entrevista semiestructurada a distancia (a través de *Google Meet*) a otra docente del taller. Como en los otros casos, el audio fue grabado para su

posterior transcripción y análisis. Las preguntas estuvieron especialmente diseñadas tanto para recabar información identificada como “ambigua” o “faltante” en la primera instancia como para triangular los datos ([Anexo III-D](#)). Leímos toda la transcripción detenidamente (varias veces) y analizamos los datos.

## **Caso 2: Capacitación en Gestión e Información de Datos del Programa Nacional de Chagas**

Encontramos esta instancia formativa durante el relevamiento de formaciones destinadas a TC que realizamos en internet mediante el buscador *Google* en el 2020. Este curso fue gestionado desde el Área Chagas de la Coordinación de Vectores que formaba parte de la Dirección Nacional de Epidemiología y Análisis de Situación de Salud, en colaboración con la Comisión Nacional de Actividades Espaciales de la Secretaría de Ciencia y Técnica (CONAE) y se realizó durante el año 2019 de manera virtual. Lamentablemente cuando nos enteramos de su existencia ya había terminado la cursada, pero dado que conocíamos a una de las docentes, le escribimos y le consultamos si la podíamos entrevistar para conocer esta experiencia de formación. Ante su afirmativa, agendamos un encuentro por *Google Meet* en octubre del 2020 ([Anexo III-E](#)). La entrevista duró 55 min y fue transcrita utilizando el programa *Trint*, lo cual llevó un tiempo de corrección de 3h aproximadamente. En ese encuentro ella compartió un informe de la cursada, el programa y algunas actividades realizadas. Una vez organizados los documentos empíricos (audio de entrevista, programa y materiales compartidos), realizamos el análisis siguiendo los ejes anteriormente señalados.

## **Caso 3: Diplomatura “Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario” (UNC-CeNDIE)**

Esta instancia la conocimos a mediados del 2020 durante el proceso de conformación del grupo docente y planificación. Al saber que estaba destinado a agentes de salud, TC y otras personas relacionadas con el control vectorial, nos pareció que era una

buena idea incorporar esta Diplomatura como caso de estudio. El curso estuvo organizado por la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba y el Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemo-epidemias dependiente de la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud-Malbrán (Ministerio de Salud).

Nos contactamos con lxs docentes que conformaban el equipo coordinador y, en junio del 2021, nos reunimos con ellxs virtualmente para hablarles acerca de la tesis y sus objetivos y sobre nuestro interés por considerar a la Diplomatura como un caso de estudio. Discutimos sobre las actividades que realizaríamos, sobre el acceso a la información y el uso que le daríamos a la misma. Estuvieron de acuerdo con el trabajo y pidieron que realizáramos un informe a partir de las observaciones para tomar en consideración al realizar mejoras en las próximas cohortes.

Las técnicas de recolección de la información consistieron en observaciones de las clases sincrónicas y asincrónicas. Esto lo pudimos hacer gracias a que fui matriculada en el aula virtual de la plataforma *Moodle* como “profesora sin derecho de edición”, lo cual permitió tener acceso a todas las clases asincrónicas, a los intercambios públicos, a las tareas entregadas y a las retroalimentaciones realizadas por lxs docentes. Decidimos observar y registrar todo el contenido que se presentó a lxs estudiantes en las aulas virtuales de todos los módulos de la Diplomatura (videos, textos, audios, etc.), de los intercambios en foros y encuentros sincrónicos, las tareas semanales y trabajos finales y las retroalimentaciones docentes generales. Por otro lado, realizamos dos entrevistas virtuales ([Anexo III-F](#)) mediante la plataforma *Google Meet* con docentes que formaban parte de la coordinación de la Diplomatura, la primera cuando había comenzado la cursada, en agosto del 2021 y la segunda al finalizar, en febrero del 2022.

El proceso de observación fue una inmersión profunda en el campus virtual e implicó la navegación por los distintos archivos presentados a lxs estudiantes, los intercambios y

actividades, además de la presencia en los encuentros sincrónicos semanales. Esto llevó una dedicación diaria de observación y registro en notas de campo de aproximadamente seis meses (desde julio a diciembre del 2021 y durante el mes de febrero del 2022). Los primeros análisis del material empírico se fueron haciendo “sobre la marcha” a medida que registraba los datos, lo cual permitió un ida y vuelta reflexivo entre observaciones pasadas y presentes. Por otro lado, las entrevistas duraron en total 1h 50min y fueron transcritas usando la aplicación *Pinpoint*, lo cual llevó un tiempo de procesamiento de alrededor de 6h. Al terminar la cursada organizamos los diferentes documentos generados a partir de las notas de observación, transcripciones, audios, videos e imágenes registradas para luego volcarlos al análisis en profundidad de los datos.

Por otro lado, durante marzo y abril del 2022, confeccionamos el informe pedido por el equipo coordinador de la Diplomatura, ya que en mayo de ese año comenzaba la segunda cohorte. En ese informe ([Anexo IV](#)) realizamos un primer análisis pedagógico y didáctico incorporando algunos comentarios y sugerencias en función de los propósitos y objetivos declarados y el grupo de participantes involucrados. Luego, realizamos un segundo análisis profundizando lo presentado en el informe a partir de los ejes que nos interesan en esta tesis.

## **Etapa 5: Retroalimentaciones y observación participante del trabajo de los técnicos de campo de San Juan**

Las sesiones de retroalimentación son consideradas como instancias mínimas de participación con las personas implicadas en la investigación y tienen como objetivo compartir tanto el proceso como los resultados. Además, permiten realizar una triangulación *in situ*, favorecen la generación de nuevas categorías de análisis y la obtención de nueva información empírica, y habilitan la reflexión por parte de la población involucrada en los procesos y productos de la investigación (Sirvent, 2018).

En nuestro caso, la retroalimentación tuvo dos propósitos: por un lado, triangular los datos al poner en común con los TC los resultados obtenidos y las interpretaciones realizadas hasta el momento. Los aspectos que abordamos fueron:

- concepción del Chagas de los TC
- caracterización de las actividades de los TC
- a qué se debe que no haya mujeres técnicas
- saberes de los TC
- prácticas educativas en las que los TC enseñan

Por otro lado, nos interesaba conocer con más profundidad sus necesidades de formación y dialogar con ellos al respecto. Justamente, como uno de nuestros objetivos específicos consiste en confeccionar orientaciones para la elaboración de recursos o propuestas educativas para TC, nos parecía clave contar con su opinión al respecto.

Operativamente, la retroalimentación tuvo dos instancias: en primer lugar, confeccionamos un breve informe en formato video (5 minutos) y texto (2 páginas) con los principales resultados e interpretaciones que queríamos discutir con ellos ([Anexo V-A](#)). Este informe fue enviado vía *WhatsApp* a lxs TC y referentes entrevistadxs de cada Programa. Solicitamos que enviaran sus comentarios al respecto (si estaban de acuerdo o no, si creían que algo debía ser modificado y por qué) por la misma vía. En paralelo, nos comunicamos con lxs referentes de cada Programa para evaluar la posibilidad de tener una reunión virtual con el conjunto de TC. Logramos coordinar un encuentro con el PPSJ de manera virtual, que consistió en un taller a distancia para el cual elaboramos una planificación ([Anexo V-B](#)). La reunión duró 1h 35min y obtuvimos una grabación de 1h 24min que fue transcrita utilizando la aplicación *Pinpoint*, lo cual llevó un tiempo de 6h aproximadamente.

En cuanto a la observación participante, acordamos con la jefa del PPSJ hacer una visita a su programa durante la última semana de marzo del 2022. Durante esos días realicé diversas actividades: conocí personalmente a varias personas que se encargan de diferentes componentes del programa y entrevisté a dos de ellas, visité el lugar donde trabajan los TC y acompañé cuatro jornadas de trabajo, una en la base y tres en campo.

La observación participante en este caso consistió en la vinculación con las diferentes personas, vivir la experiencia, prestando atención a lo ocurrido en cada momento. Cuando consideramos oportuno y necesario tomamos fotografías de los lugares/situaciones siempre con el permiso de lxs participantes. Anotamos aquellas palabras y frases textuales que creímos importantes para la tesis y, al finalizar cada jornada, registramos en un diario de campo de manera densa y extensiva todo lo que habíamos vivido. Con todo esto, pudimos profundizar el análisis realizado hasta el momento, triangular la información e incorporar nuevas preguntas.

Esta etapa consistió en la última inmersión en el campo ya que, debido a los tiempos y a la cantidad de información recolectada y analizada, consideramos oportuno dar por terminado el trabajo de campo y continuar con el análisis para redactar la tesis.

## **Capítulo 5: Técnicos de campo de los Programas de Chagas de Argentina**

En este capítulo desarrollaremos los resultados referidos a diferentes aspectos que nos permitirán contextualizar el trabajo de los TC de manera general y, en particular, su rol educativo y formación. En primer lugar, hablaremos acerca de las características de los programas operativos de control vectorial de nuestro país: específicamente del Programa Nacional de Chagas (PNCh) y de los programas provinciales de Chaco (PPCh), Córdoba (PPCo) y San Juan (PPSJ). Después, describiremos las actividades que realizan los TC de los diferentes programas, sus condiciones laborales y las relaciones que ellos establecen con diferentes actores sociales. Finalmente, desarrollaremos las razones de la ausencia de mujeres en el equipo de TC.

### **Programa Nacional de Chagas de Argentina**

En nuestro país, las políticas públicas se materializan en programas y proyectos que siguen objetivos específicos a los cuales se les asignan recursos para su puesta en práctica (Repetto y Fernández, 2012). El Programa Nacional de Chagas (PNCh) surgió en el año 1962, iniciando acciones de control vectorial en 11 provincias argentinas, y luego en 19 provincias a partir de 1971 (Segura, 2002). Ya en esas primeras acciones, los TC resultaron actores clave, ya que constituyeron las personas que encarnaron el trabajo de control vectorial en las viviendas donde había vinchucas. En la Figura 10 presentamos una serie de fotografías de los archivos del PNCh que muestra a los TC trabajando en diferentes contextos entre 1962 y 1970.

## Figura 10

Fotografías del Programa Nacional de Chagas entre 1962 y 1970



Fuente: Fotografías provistas por personal del Programa Nacional de Chagas y halladas en el blog del Equipo IEC de Catamarca (<http://iecchagascatamarca.blogspot.com/>)

El PNCh comenzó con una estrategia centralizada y verticalista, con bases donde se encontraban nucleados los TC. Según las necesidades de cada región, se realizaban campañas que duraban entre 15 y 20 días en diferentes parajes y pueblos del país. Por lo

general, los TC de cada base se trasladaban a una zona relativamente cercana, y muchas veces colaboraban TC de diferentes bases para abarcar regiones que requerían mayor cantidad de personal. A su vez, los TC de Chagas nacionales -en ocasiones- realizaron viajes a Bolivia y Paraguay en campañas de colaboración para disminuir la transmisión vectorial en esos países (Silveira, 2002).

Cada equipo de TC se denominaba comúnmente “brigada” y estaba compuesto por 5 personas: un chofer, un jefe de brigada, y tres operadores encargados del rociado. Durante el tiempo que duraban las campañas, los TC vivían en carpas o “camiones vivienda”:

Muchos años hemos vivido en carpas y muchos años hemos vivido en camiones, camiones vivienda. Que eso era lo mejor que teníamos. Camiones viviendas tenían 6 camas adentro y tenían cocina, baño, todo tenían. Era una casilla rodante, pero después ya empezaron a.... se empezaron a no querer mover los camiones porque eran a nafta, eran unos camiones *Dodge*, camiones que se han rematado del servicio con 10mil km (Enrique, técnico de campo jubilado del PNCh).

En las últimas décadas, la composición de las brigadas cambió y actualmente se adapta a las necesidades de cada caso. Las campañas generalmente no superan los 15 días y los TC consiguen (o les facilitan) un hospedaje cercano a la zona de trabajo con mínimas comodidades para comer y dormir.

En los años 80' el PNCh se descentralizó mediante un proceso de transferencia de las bases nacionales a cada una de las provincias, las que serían responsables de las políticas sanitarias a realizar en torno a esta problemática. Así, algunos TC que estaban trabajando en bases nacionales pasaron a depender de las provincias, mientras que en otros casos se contrató personal nuevo. Este proceso fue heterogéneo según cada jurisdicción, y cambió a lo largo del tiempo según la importancia de la problemática en la

agenda política local (Sosa Estani et al., 2006). Así, actualmente encontramos diversas situaciones: provincias con programa provincial y base nacional, otras con programa provincial y TC, provincias sin programa de Chagas pero con TC, y provincias con programa de Chagas pero sin TC.

Por otro lado, en los 90' con la Iniciativa del Cono Sur se produjo un proceso de inclusión de la comunidad en los programas formando agentes de atención primaria de salud y personas voluntarias (llamados comúnmente "líderes comunitarios") para que puedan realizar tareas de vigilancia y desinsectación de las viviendas. De esta forma, se intentó cambiar de una estrategia centralizada y vertical a una local y horizontal que incluyera la participación de la comunidad (Zaidemberg et al., 2004). Con esta finalidad se llevaron adelante talleres formativos entre diferentes actores sociales con la intención de transferir saberes y compartir la responsabilidad del control vectorial con la población en general. El proceso de transferencia se realizó en etapas, primero lxs investigadorxs formaron a lxs jefxs de los programas; luego, estos capacitaron a los TC, los TC a los agentes de salud, y estos últimos enseñaron a la población en general. El objetivo era formar a la gente para que pudiera realizar la vigilancia entomológica (denominada "vigilancia pasiva") y, en caso de encontrar vinchucas, avisar a agentes sanitarixs o líderes comunitarixs para que pudieran rociar con insecticidas. Así los TC especializados conformaban equipos de supervisión de las acciones realizadas por agentes sanitarixs y se encargaban de las tareas de formación (Segura, 2002). Este programa no resultó eficiente debido a diversas razones. En informes de quienes fueron responsables de estas políticas se narra que uno de los factores fue la oposición por parte de los TC, quienes no estaban de acuerdo con "ceder" parte de sus responsabilidades -en cierta medida- porque consideraban que se iban a quedar sin trabajo (Segura, 2002; Sosa Estani et al., 2006). Según las entrevistas realizadas a TC jubilados y a jefes de las brigadas operativas, además de tener cierto "miedo" a perder la fuente de ingresos, los TC consideraban que no correspondía que gran parte del trabajo de control vectorial quedara en manos de agentes

sanitarixs. En este sentido, señalaron que lxs agentes sanitarixs no tenían un salario apropiado ni condiciones laborales mínimas para realizar el trabajo de desinsectación de forma adecuada. Además, por esta misma razón, estas personas rotaban continuamente y era común que quedase vacante el lugar, muchas veces por cuestiones político-partidarias. Asimismo, la transferencia de recursos materiales hizo que las bases nacionales perdieran elementos valiosos para las campañas. El jefe operativo del PPCo, que anteriormente había trabajado en el PNCh, comentó al respecto:

Le querían dar injerencia directa a los municipios y comunas. Me parece correcto que cada municipio y comuna sea representante y el más importante efector de salud de la zona. ¿Pero (...) qué pasa si les decís “usted tiene encargado esto” y vos no le das [hace la seña de dinero con la mano]? (César, jefe operativo PPCo)

Y acerca de las condiciones laborales remarcó que no estuvo de acuerdo con esta política pública porque:

Los mandaban a trabajar sin máquinas ni nada y más mujeres. Yo me opuse, yo les dije, les enseñé, les di la charla varias veces, pero me opuse (...) Además, sin máscara ni protección que es la condición *sine qua non*. Y el riesgo de trabajo, no tenían ni ART, ni nada (César, jefe operativo PPCo)

En este mismo sentido, un técnico de campo jubilado del PNCh dijo que lxs agentes sanitarixs “no querían trabajar por esa plata”. Además, mencionó que consiguió que les den comida durante lo que duró la capacitación, porque “no justificaba para nada que traigan su comida ¡Que van a traer pobres tipos, pobre gente! A veces no tenían para comer para ellos, qué iban a traer” (Enrique, técnico de campo jubilado PNCh)

En este mismo sentido, un técnico de campo jubilado, mencionó otro aspecto relacionado con el uso inapropiado de los recursos:

Los intendentes no colaboraban, te agarraban las máquinas para ir a pintar para las campañas políticas, te arruinaban las máquinas. O agarraban insecticidas para curar las quintas de ellos, donde sembraban ellos. Viste una cosa que... no funcionó” (Vicente, técnico de campo jubilado PNCh)

Sobre este tema de la “participación comunitaria” volveremos en el apartado [¿Por qué no encontramos mujeres TC?](#) de este mismo capítulo y en el [Capítulo 7](#) sobre las prácticas educativas de los TC.

Luego de la crisis del 2001 que, entre múltiples aspectos, afectó negativamente el trabajo de control de la transmisión vectorial, en 2006 se fundó el Programa Federal de Chagas que duró relativamente poco tiempo ya que en el 2008 se sustituyó la denominación por la de “Programa Nacional de Chagas” y cambió estructuralmente. El Programa Nacional de Chagas continuó el trabajo que se había realizado en los años anteriores con la meta de interrumpir la transmisión vectorial del *T. cruzi* en todas las provincias argentinas. Con la finalidad de fortalecer el cumplimiento del programa, en 2011 se elaboró el Plan Nacional de Chagas (Ministerio de Salud, 2012).

Desde el año 2014 en adelante se contó con el financiamiento de FONPLATA que permitió la contratación de recursos humanos, entre los cuales se incorporaron nuevos TC que se insertaron en diferentes bases nacionales o provinciales dependiendo oficialmente del Ministerio de Salud de la Nación (Ministerio de Salud, 2014a). Además, en septiembre del 2022 con la Resolución 1691/2022 del Ministerio de Salud, el PNCh quedó bajo la rectoría de la Dirección de Control de Enfermedades Transmitidas por Vectores (DCETV) en coordinación con el Laboratorio Nacional de Referencia “Instituto Nacional de Parasitología “Dr. Mario Fatała Chaben” (INP), la Unidad Operativa de Vectores y Ambiente (UnOVE) (ex Centro de Referencia de Vectores-CeReVe) dependiente del Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemo Epidemias (CENDIE), dependientes de la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS-Malbrán). Con todos

los movimientos de recursos materiales y humanos que tuvieron lugar durante estos 60 años (1962 a 2022), en la actualidad encontramos bases nacionales y provinciales distribuidas a lo largo del país (Figura 11).

**Figura 11**

*Mapa con la distribución de las provincias con bases nacionales y provinciales de los programas operativos de control vectorial de Chagas con TC*



Referencias: en celeste se muestran las provincias con solo bases nacionales, en rojo las provincias con solo bases provinciales, en violeta las provincias con bases nacionales y provinciales y en gris aquellas que no tienen bases de TC que dependan de la provincia o nación. Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por comunicaciones personales con integrantes del sindicato ATE (Asociación Trabajadores del Estado) SALUD, personal administrativo de la DCETV y de diferentes servicios de epidemiología, entrevistas y análisis documental.

Para junio del 2017 había aproximadamente 328 TC nacionales y en la actualidad (datos de junio del 2022) hay 281 distribuidos en las diferentes bases (Tabla 6). Tal como se puede observar, hubo un descenso del 14% aproximadamente en el número de TC que, según lo explicado en una comunicación personal con un referente de Recursos Humanos de la DCETV, se debe a fallecimientos y jubilaciones durante estos cinco años y la falta de renovación de los cargos. Por otro lado, es importante resaltar que para principios del 2022 los TC que estaban contratados en el marco del proyecto FONPLATA se incorporaron dentro de la planta de trabajadorxs del Ministerio de Salud de la Nación. Como detallaremos más adelante, esto resultó en una mejora de sus condiciones laborales.

**Tabla 6**

*Número de técnicos de campo por base nacional en 2017 y 2022*

Provincia	Número de técnicos de campo	
	2017	2022
CABA	5	3
Catamarca	32	29
Chaco	39	36
Córdoba	16	15
Corrientes	17	20
Formosa	17	17
Jujuy	10	8
Mendoza	24	21
Misiones	13	11
Salta	65	48
San Juan	16	15
Santa Fe	5	5
Santiago Del Estero	37	34
Tucumán	32	19
<b>Total</b>	<b>328</b>	<b>281</b>

Fuentes: ATE Salud y Recursos Humanos de la DCETV

## Programas provinciales

Tal como explicamos anteriormente, los programas provinciales de Chagas surgen a partir del proceso de descentralización ocurrido en los años 80' y 90' en nuestro país. Actualmente encontramos estos programas en diferentes provincias, según el caso y el contexto epidemiológico de cada zona, algunos poseen TC capacitados para la evaluación y rociado con insecticidas mientras que otros no (Tabla 7). Así observamos una diversidad de situaciones que ejemplificamos a continuación:

- En Entre Ríos no hay un programa provincial de Chagas, pero la provincia sí posee 3 TC capacitados que forman parte del departamento de Zoonosis.
- En Buenos Aires hay un programa de Chagas provincial, pero los TC están descentralizados en las diferentes jurisdicciones municipales.
- En Mendoza hay programa de Chagas provincial que trabaja con TC nacionales, ya que por el momento no tienen TC propios.
- En Río Negro hay programa de Chagas provincial pero los TC comparten actividades con el departamento de Bromatología, Zoonosis y Saneamiento Ambiental.
- En Chubut tienen un programa provincial de Chagas, pero no cuentan con TC capacitados para el trabajo de vigilancia entomológica. Esto es realizado por trabajadorxs comunitarixs de salud en terreno, junto con el relevamiento de otros problemas sanitarios en las diferentes regiones de la provincia.

**Tabla 7**

*Número de TC dependientes de los distintos programas provinciales de Chagas de Argentina.*

Provincias	Número de Técnicos de Campo
Catamarca	14
Chaco	4
Córdoba	10
Corrientes	8
Entre Ríos	3
Formosa	14
Jujuy	3
La Pampa	5
La Rioja	14
Misiones	15
Rio Negro	20
San Juan	9
San Luis	97
Santa Fe	2
Santiago Del Estero	109
Tucumán	12
<b>Total</b>	<b>339</b>

Fuente: comunicaciones personales con referentes de Chagas provinciales y/o con cada una de las direcciones o coordinaciones provinciales de Zoonosis, Saneamiento Ambiental y/o Control Vectorial.

Por otro lado, es necesario mencionar que existen diferentes TC municipales distribuidos en el país, cuyo relevamiento excedió el alcance de esta tesis. Asimismo, cabe aclarar que confeccionar las tablas mostradas no fue tarea sencilla y llevó mucho tiempo de

gestión e intercambios con diferentes personas vinculadas con la DCETV y con referentes de las provincias a lo largo de estos años.

Consideramos que este panorama general presentado es suficiente para contextualizar el número de TC que actualmente trabajan en control vectorial en Argentina y, a su vez, mostrar la gran diferencia en el número de TC actuales en comparación con el inicio de los programas (donde había cerca de 2000). Si bien la magnitud del problema de la transmisión vectorial es menor actualmente que en los años 60', remarcamos que los mismos TC y el personal de gestión subrayaron en las entrevistas que no es suficiente el personal para la cantidad de trabajo que hay que realizar: "Nosotros somos muy pocos operarios por la provincia endémica que tenemos. O sea, tenemos instalada la vinchuca y ahora el mosquito" (Julio, técnico de campo PPSJ). También mencionaron que el servicio nacional acompaña las campañas de los servicios provinciales: "[llegó] una brigada con operarios también de campo (...) de Córdoba, vienen de Salta, vinieron en Santa Fe, de Jujuy, para apoyo, nos prestaron apoyo porque hubo grande cantidad de todo lo que es la vinchuca, digamos, muy grandes" (Manuel, técnico de campo PPSJ).

Además, varios remarcaron que no siempre llegan a cumplir con la estrategia de dos ciclos de rociado por año en cada paraje o pueblo, y que van abarcando diferentes regiones sin volver a evaluar durante muchos años. Tal como explica una referente<sup>4</sup> de un programa: "la planificación se va haciendo sobre todo en cuanto a las posibilidades que haya de chagueros porque son pocos, tienen áreas grandes, no se puede hacer la vigilancia con la frecuencia que se debiera". En este mismo sentido, otra referente de un programa provincial dijo:

El control vectorial mínimamente tiene que ser realizado entre los seis meses y el año [para] cada ciclo, y, a su vez [debe ser] sostenido durante dos o tres años para

---

<sup>4</sup> Para los casos en los que se mencionan aspectos referidos a la gestión de los programas particulares decidimos no explicitar de qué programa operativo se trata para no exponer a las personas involucradas.

que realmente disminuya esta colonia. (..) Hace más de sesenta años está el programa de Chagas en la provincia y realmente no se ha podido realizar de manera constante, por la extensión y por un montón de cuestiones.

Como mencionamos anteriormente, a continuación, realizamos una breve descripción de los programas provinciales con los que trabajamos.

## **Programa Provincial de Chagas de Córdoba**

Tal como explicamos en el apartado [Historia Natural de la Tesis](#), el primer Programa de Chagas que pudimos conocer en mayor profundidad fue el PPCo que depende del Área de Epidemiología del Ministerio de Salud de esa provincia. En octubre del 2019 viajamos hacia la ciudad de Córdoba para realizar entrevistas a las personas que forman parte de dicho programa con el objetivo de conocer la organización y la historia del mismo.

El PPCo está formado por los siguientes componentes:

- Vigilancia y control vectorial
- Vigilancia clínica y tratamiento
- Laboratorio
- Información, Educación y Comunicación

En esa oportunidad entrevistamos a tres personas que forman parte del componente de Vigilancia y control vectorial, a una persona de Vigilancia clínica y tratamiento, a una que forma parte del componente Información, Educación y Comunicación y a la jefa del Programa. Al año siguiente entrevistamos virtualmente a otra persona perteneciente al componente de Vigilancia y control vectorial, y luego a los TC.

El PPCo surgió en el año 1982 producto de la descentralización del PNCh a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 22.581. En ese tiempo contaban con más de 25 vehículos y cerca de 100 TC que trabajaban en conjunto con agentes sanitarios de los diferentes

municipios y comunas. Se hacían grandes campamentos que duraban dos semanas o más. Lamentablemente, en el año 1995, con el cambio de gobierno, no se renovaron los contratos de quienes no estaban en planta permanente, por lo que la mayoría del personal fue echado. El PPCo prácticamente se vació y los TC que quedaron pasaron a depender de los hospitales, y dejaron de trabajar en Chagas como su actividad principal. A partir de ese momento comenzaron a aumentar los niveles de infestación domiciliaria por vinchucas en los departamentos de la provincia. Recién a comienzos del 2000, luego de un caso agudo vectorial detectado, el personal de gestión pidió al ministro de salud de la provincia que se retomara el PPCo y, a partir de ese momento, volvió a funcionar. Desde el Área de Epidemiología pidieron vehículos y recorrieron varias zonas de la provincia para conocer cómo estaba la situación y comenzaron a trabajar nuevamente. De a poco fueron consiguiendo los recursos para hacer estudios diagnósticos poblacionales, compraron equipos para transportar las muestras de sangre y estudiarlas.

Todxs lxs entrevistadxs resaltaron que actualmente la falta de recursos dificulta elegir en qué gastar el presupuesto asignado, como dijo una de las referentes:

Muchas veces no pudimos hacer las cosas que planteaba [la referente IEC], de capacitaciones por el tema de recursos, porque si en tu casa tenés 10 pesos tenés que ver donde lo ponés. O lo ponés acá, o lo ponés en el blablablá.

En este mismo sentido, la referente IEC remarcó también que “Ha costado mucho que a Chagas le den un lugar” ya que “no es una problemática que atraiga mucho” si bien “en los últimos años por suerte [han venido] avanzando.” Además, recalcó lo desafiante que es trabajar en la educación y comunicación del Chagas: “de Chagas y de comunicación ha sido todo un camino de lucha para ubicarnos dentro de la profesión en el equipo de salud. Tener una visibilidad y que nos dejen trabajar, que vean la importancia de la comunicación.”

Por otro lado, la referente del componente clínico remarcó la importancia de los talleres con el personal de salud en todas las zonas de la provincia. Mencionó que muchxs

de ellos no reconocen que puede haber personas con Chagas más allá de las zonas rurales, por lo que no piden análisis específicos a las personas embarazadas ni hacen el correcto seguimiento para tratar a las niñas y jóvenes con Chagas. Otra cuestión interesante para mencionar es que quienes trabajan en el PPCo no “hacen solo Chagas”, sino que se encargan de varios programas dentro de la misma Área de Epidemiología. Por ejemplo, mientras la estaba entrevistando, la encargada de IEC contestó varios mensajes sobre tuberculosis y dengue.

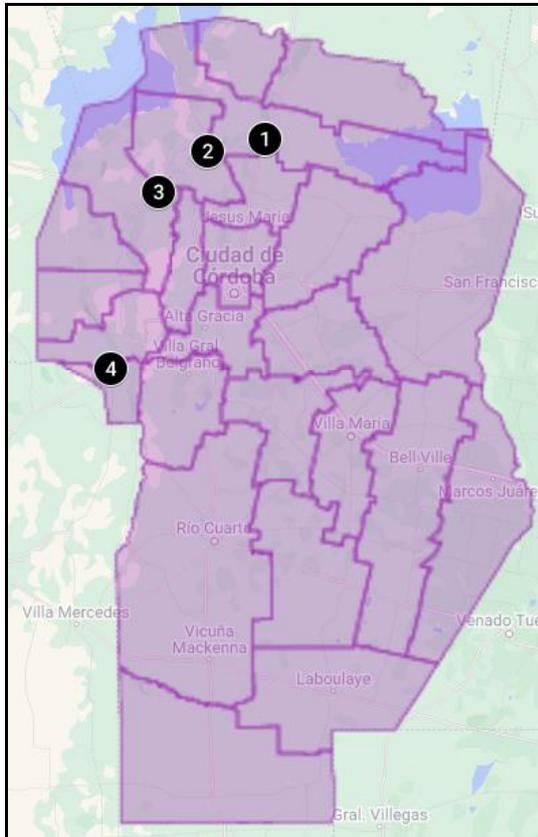
Por otra parte, el componente “Laboratorio” está constituido por una red de laboratorios de Chagas conformada por uno central, donde trabajan dos bioquímicas referentes. Además, hay otros cien pertenecientes a ámbitos públicos y privados distribuidos en la provincia que se encargan de garantizar la calidad en el diagnóstico de Chagas según las normas disponibles.

Con respecto al componente “Vigilancia y control vectorial”, en 2019 estaba conformado por el jefe de brigadas, un chofer, un administrativo, un biólogo encargado del laboratorio entomológico y los TC. Los TC se encontraban distribuidos en cuatro localidades: Dean Funes, Villa Dolores, Cruz del Eje y San José de la Dormida (Figura 12). No solían viajar a la ciudad de Córdoba donde trabajaba el resto de los integrantes de los demás componentes. El jefe de brigadas, junto con el chofer y el biólogo se encontraban en continuo contacto con los TC, viajando hacia cada zona, enviando insumos o repuestos para los vehículos y otros elementos indispensables para las campañas. El administrativo, por su parte, se encargaba de subir a una base de datos la información registrada en planillas (comúnmente llamadas “Chagas 6”) elaboradas por los TC en cada campaña. En este sentido, su contacto con ellos se limitaba a algunas pocas reuniones presenciales en las que les pedía mayor claridad en la confección de las planillas y a intercambios de mensajes de *Whatsapp* pidiéndoles algunas explicaciones o aclaraciones sobre las mismas. Por su parte, el biólogo del laboratorio entomológico se encargaba de identificar y analizar

las vinchucas o chinches que capturaban los TC durante su trabajo o que llegaban al PPCo a partir de denuncias particulares.

## Figura 12

*Distribución de las brigadas operativas de control vectorial del PPCo*



Referencias: 1) San José de la Dormida (departamento de Tulumba), 2) Deán Funes (departamento de Ischilín, 3) Cruz del Eje (departamento de Cruz del Eje) y 4) Villa Dolores (departamento de San Javier). Elaboración propia a partir del mapa de la Provincia de Córdoba disponible en <https://bit.ly/3Rxg7Dp>

En cuanto al número de TC, en 2019 constaba de un plantel de 12 TC en total, 3 en San José de la Dormida, 3 en Deán Funes, 4 en Cruz del Eje y 2 en Villa Dolores. Cada uno de ellos formaba parte de la planta de hospitales de cada región, por lo que “en los periodos en los que no hay trabajo de campo de Chagas, están abocados a cada hospital a las

tareas que necesiten: en el ingreso, en los vacunatorios, en el depósito, bueno, haciendo tareas varias” (Salvador, encargado del laboratorio entomológico PPCo).

En 2020 ocurrieron muchos cambios, en parte porque se jubilaron la jefa del área de epidemiología, el jefe de brigadas, el personal administrativo y el chofer del jefe de brigadas entre final del 2019 y principios del 2020. Asimismo, durante el 2020 se jubilaron dos TC más, por lo que la planta actual (abril del 2022) consta de 10 personas. Por otro lado, debido a la pandemia de COVID-19: la jefa del componente clínico quedó abocada a la pandemia y la persona a cargo del componente IEC pasó al sector de Prensa del Ministerio de Salud. Resulta importante recordar que los TC se encuentran “afectados” a los hospitales de sus zonas, por lo que la situación de cada uno fue particular según las exigencias y necesidades de cada hospital. Algunos tuvieron que realizar tareas relacionadas con la pandemia, como mencionó el técnico de campo Joaquín: “manejamos ambulancias y también manejamos camionetas para transportar insumos (...) trabajábamos a la mañana lo que es COVID y a la tarde ya estábamos trabajando con los chicos lo que es Chagas y dengue”. Por lo tanto, las actividades de control vectorial se redujeron a algunas tareas puntuales, que se retomaron en 2021 y fueron tomando mayor intensidad con el transcurso del tiempo. En agosto del 2021 se creó una estructura llamada Programa de Manejo Integral de Vectores que depende de la División de Zoonosis del Área de Epidemiología. Este programa contiene al PPCo y tiene a un coordinador a cargo (Resolución 1596/2021). Actualmente se retomaron los 4 componentes mencionados anteriormente, y el programa cuentan además con 10 “brigadas temporales” conformadas por empleados tercerizados (Programa Provincial de Chagas de Córdoba, 2023).

Una actividad a destacar de este programa son los “Estudios poblacionales”. Se trata de eventos en los que se organizan visitas a determinados departamentos de la provincia y se toman muestras de sangre a lxs niñxs en edad escolar para evaluar si tienen o no Chagas. Creemos que es importante mencionar estos estudios poblacionales porque se trata de una política pública que se enmarca en la Ley Nacional de Chagas y que incluye

actividades coordinadas por el personal de los distintos componentes del programa, incluidos los TC. En primer lugar, el componente operativo realiza la evaluación entomológica y el rociado correspondiente. Luego, se hacen actividades educativas con las escuelas de la zona, talleres con personal de salud y agentes sanitarios y actividades de comunicación de la problemática para el público general. Al respecto de esto, la referenta del componente IEC mencionó:

Trabajamos todos los años en un departamento o dos, depende del tamaño de la zona endémica. Entonces hacemos distintas capacitaciones. Por un lado, a todo lo que es la gente de educación, los equipos de salud y trabajamos con las autoridades, para tener el compromiso político de que las acciones se puedan realizar. Vamos a terreno, coordinamos actividades.

En este mismo sentido, la jefa del PPCo explicó el trabajo de gestión que está detrás de la realización de cada campaña de estudios poblacionales: “Cuando se hacen los estudios poblacionales (...) la gente de acá del ministerio [de salud] creen que es ir sacar sangre y volver. Hay todo un procedimiento anterior que [la referenta IEC] armó todo y donde te comunicas con todos.” Por su parte, quien está a cargo del componente de Vigilancia clínica y tratamiento genera los vínculos con bioquímicos y personal de salud de la zona para explicar el procedimiento y garantizar el acceso al diagnóstico y posterior tratamiento para quienes lo necesiten. La Figura 13 muestra un afiche de difusión de uno de los estudios poblacionales y un afiche realizado por niños de escuelas de la zona en la que se realizaron dichos estudios.

**Figura 13**

*Afiche de difusión de las actividades del PPCo y materiales generados por niñxs de escuelas de la zona de Mina Clavero en el marco de las campañas de estudios poblacionales*



Fuente: Página de Facebook Programa de Chagas de Córdoba  
<https://www.facebook.com/Chagascba>

El componente IEC del PPCo resulta muy importante ya que además de organizar talleres formativos para personal de salud, agentes sanitarios y docentes, colabora con la difusión de las actividades de los TC comunicando las zonas en las que van a estar trabajando (Figura 14)

**Figura 14**

*Publicación de Facebook del PPCo con las fechas y zonas a trabajar por los TC*



Nota: la publicación contiene fotos del trabajo de los TC y de vinchucas encontradas.

Fuente: <https://www.facebook.com/Chagascba>

## **Programa de Control de Vectores de San Juan**

El PPSJ depende de la División de Epidemiología del Ministerio de Salud de la Provincia de San Juan. Se encarga de realizar el control de la transmisión vectorial de Chagas, dengue, zika y chikungunya en la provincia. La base se encuentra en el Hospital Descentralizado "Dr. Guillermo Rawson" que se ubica en el centro de la ciudad capital de San Juan. Tiene una jefa y un subjefe que se encargan de la gestión y de la coordinación de los diferentes componentes. Una bióloga y personal técnico especializado se ocupan del laboratorio entomológico y realizan aportes sustanciales a la gestión. El personal administrativo sube a una base de datos la información registrada y realiza el control del personal. También cuentan con un consultorio médico donde trabajan una médica cardióloga y una enfermera. Además, hay una persona a cargo del componente IEC y una

trabajadora social que aporta en el seguimiento de las personas con Chagas, en especial a las gestantes para realizar el diagnóstico a sus hijxs. En general, el equipo del PPSJ reconoce la importancia de la comunicación y la educación en esta problemática, algo que se escucha en sus testimonios y acciones. Por ejemplo, cuentan con varios recursos y materiales como folletos (Figura 15A) y muestrarios del ciclo de vida de las vinchucas (Figura 15B), también han impulsado la elaboración de un mural en una pared externa del Hospital Descentralizado “Dr. Guillermo Rawson” justo en donde se encuentra el PPSJ (Figura 15C) y la sala de espera del sector de cardiología cuenta con una cartelera informativa sobre Chagas y dengue (Figura 15D).

### Figura 15

*Recursos de información, educación y comunicación del PPSJ*



Referencias: A) folleto informativo, B) tubo con muestrario del ciclo de vida de las vinchucas, C) mural en la pared exterior del Hospital donde se encuentra el programa, D) cartelera de la sala de espera del sector de cardiología del programa.

El programa cuenta con 25 TC: 16 pertenecientes al Ministerio de Salud de Nación y 9 al Ministerio de Salud de la provincia. A fines del 2021, los TC nacionales pasaron de ser TC contratados en el marco del proyecto FONPLATA a formar parte de la planta del Ministerio de Salud de Nación. Esto implicó una mejora en cuanto a sus condiciones laborales, tal como mencionaremos más adelante. Próximamente se supone que los TC nacionales formen una base propia y se separen físicamente de los TC provinciales, ya que deberían “seguir órdenes” del Ministerio de Salud de la Nación. De todas formas, por el momento (abril 2022) trabajan de manera conjunta a partir de las coordinadas que dictan de manera articulada el PPSJ y el PNCh.

Cabe destacar que en San Juan, particularmente, las vinchucas se encuentran en zonas rurales y urbanas (Carbajal de la Fuente et al., 2022). En este sentido, en el año 2016 se reportaron casos de personas con Chagas agudo producto de transmisión vectorial en un barrio de la ciudad capital. Se trató de un acontecimiento nuevo dado que, hasta ese momento, en Argentina no se conocían casos de transmisión vectorial del *T. cruzi* en ciudades. Por lo tanto, tuvieron que empezar a instalar la temática en la agenda política y pensar cómo trabajar a partir de esa realidad. Además, dentro del PPSJ comenzaron a pensar un protocolo específico de control vectorial para implementar en la provincia; en palabras de la jefa del PPSJ: “comenzamos a trabajar en la zona urbana, barrio con barrio (...) ya estamos protocolizando formas de trabajo”. Resaltaron que se debe contextualizar la estrategia de abordaje del problema, porque encuentran diferencias entre ambos contextos (rural y urbano), principalmente en cuanto a la recepción de las personas de las viviendas. Según lxs entrevistadxs, debido a la inseguridad, en las zonas urbanas hay menor apertura a que ingresen los TC del PPSJ en relación a las rurales.

Asimismo, otro problema en las zonas urbanas es la gran cantidad de viviendas a trabajar en relación al poco personal que poseen (25 TC), lo cual hace que tengan que pensar nuevas estrategias de control vectorial:

[En] la zona rural (...) [los TC] tienen que andar 300 kilómetros por una huella para llegar a ver cuatro casas o tres a veces. ¿Te imaginas todo un día de trabajo para ir a tres casas? Y yo tengo acá [en la ciudad de San Juan] miles de casas, acá a 200 metros, 300 metros que están para estudiar y para sacar triatomos y triatomos infectados con tripanosoma. Entonces esto también nos empieza a separar de los lineamientos que hoy se plantean o que ya están estipulados. Nosotros (...) nos corremos un poquito de eso porque no es nuestra realidad. (Laura, jefa del PPSJ)

En el PPSJ también realizan charlas y cursos a agentes sanitarios de municipios del interior para que se encarguen del control vectorial de sus territorios. Además, brindan cursos a docentes, y a personal médico y de salud en general. En conmemoración del Día Nacional por una Argentina sin Chagas, desde hace cinco años realizan un Simposio en el que dictan charlas, conferencias o talleres con personal de salud, estudiantes, residentes de salud. A lo largo de estos años en cada Simposio se han expuesto trabajos académicos de diferentes provincias, se han convocado a referentes científicos, e incluso algunos TC han participado en la elaboración de posters compartiendo sus experiencias (Figura 16).

**Figura 16**

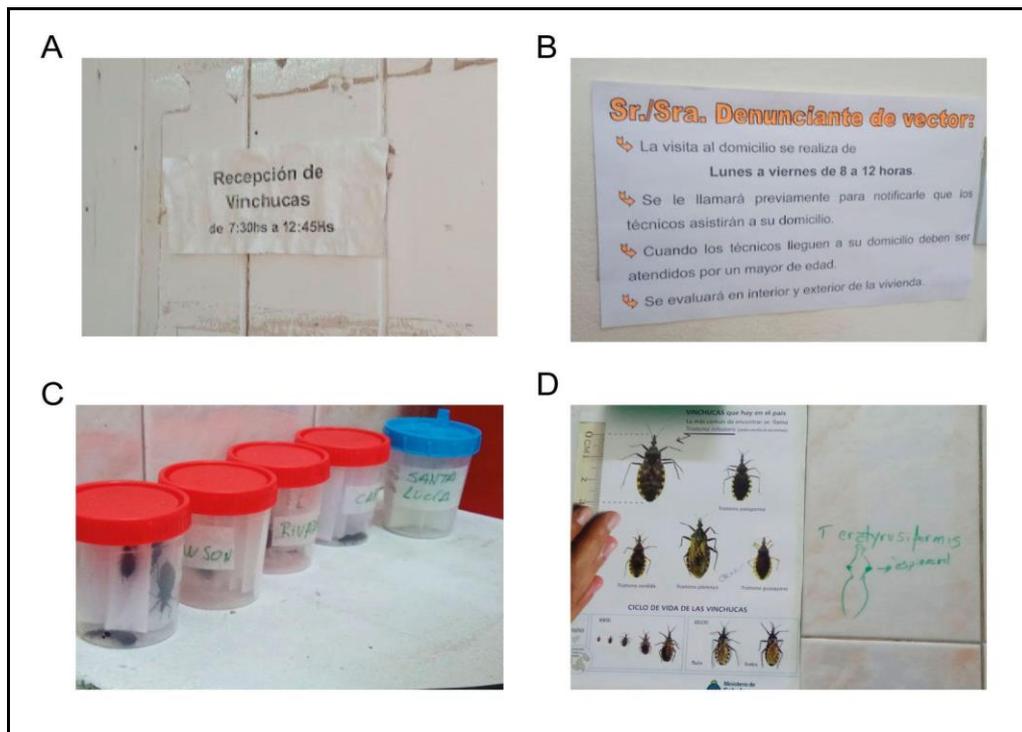
*Posters presentados en el II Simposio Regional sobre Chagas (2019) en los que participaron TC del PPSJ compartiendo sus experiencias en la intervención y control vectorial en viviendas rurales*



En el PPSJ reciben denuncias de aparición de vinchucas por parte de vecinxs que encuentran chinches (Figura 17 A y B). Cuando ingresan los insectos los analizan para ver si se trata de vinchucas, y en caso positivo evalúan si están infectadas. A las personas que realizan la denuncia se les comunica lo encontrado y se les explica qué tienen que hacer para prevenir la infestación. A su vez, se programan salidas de evaluación y rociado específicamente para atender estos casos. El análisis de vinchucas se realiza en el laboratorio entomológico que se encuentra en el mismo PPSJ (Figura 17 C y D), de ello se encargan la bióloga o algunos TC especializados. En ese laboratorio también se analizan las vinchucas “capturadas en campo”, es decir aquellas que los TC recolectan en las campañas en zonas urbanas o rurales. En estos casos también se identifica la especie y se examina si posee o no el parásito.

## Figura 17

Fotografías que ilustran el proceso de denuncia ante la aparición de vinchucas y el análisis de las mismas en el laboratorio entomológico



Referencias: carteles con información para lxs denunciantes en puerta (A) y oficina interior (B) del PPSJ; C) frascos con vinchucas recolectadas en las campañas de evaluación y rociado, y D) esquemas para la identificación de vinchucas en el laboratorio entomológico del PPSJ.

## Programa Provincial de Chaco

El PPCh depende del Departamento de Enfermedades de Transmisión Vectorial de la Dirección de Epidemiología del Ministerio de Salud de la provincia. Se encuentra físicamente en Resistencia y cuenta con 4 TC y una jefa a cargo. Según explicaron lxs entrevistadxs, hace unas décadas el programa tenía una mayor capacidad, pero “se desestructuró y se desfuncionalizó muchísimo”, lo cual limitó la capacidad de acción en los territorios. Trabajan en conjunto con el PNCh que cuenta con 36 TC distribuidos en diferentes bases a lo largo de la provincia. Articulan con esos TC para trabajar sobre las distintas zonas en comisiones que tienen una duración de 5 a 15 días aproximadamente, y también articulan con servicios de control vectorial municipales.

El trabajo está focalizado principalmente en el control vectorial, pero también se realizan actividades en los otros componentes que comúnmente se encuentran en otros programas de Chagas. Con respecto al componente de vigilancia clínica, se hace diagnóstico y tratamiento principalmente a los grupos “blanco” (niños, adolescentes y personas gestantes).

En cuanto al componente IEC, no tienen personal encargado exclusivamente de estas tareas, así que la jefa y alguna otra persona voluntaria programan actividades. Realizan formaciones para TC o agentes sanitarios, charlas en escuelas de nivel primario y secundario, talleres de ciencia, participan en diferentes medios de comunicación y difunden las actividades mediante las páginas de *Facebook* e *Instagram* que poseen. Tal como explicó la jefa del programa:

Ese tipo de actividades de comunicación, de difusión lo realizamos, pero, así como muy intuitivamente porque no contamos con mucho material (...) Estamos siempre abiertos a lo que nos convocan a hacer (...) Si bien nosotros aportamos el material, siempre brindamos en general una nota en la cual damos a conocer el programa, las actividades y estamos abiertos a la difusión.

Las actividades IEC se refuerzan para la fecha del Día Nacional por una Argentina sin Chagas. En abril del 2022, la Cámara de Diputados de la provincia de Chaco sancionó una ley que establece el último viernes de agosto de cada año como el Día Provincial por un Chaco sin Chagas, en adhesión a la Ley nacional 26.945. En el marco de esta fecha se refuerzan las actividades IEC en formato de talleres, charlas, stands, campañas de testeos, etc. (Figura 18 A). También se realizan afiches informativos avisando a la población de las zonas a evaluar y rociar (Figura 18 B).

**Figura 18**

Carteles de difusión de las actividades llevadas adelante por el PPCh



Referencias: Cartel de difusión para el evento del Día Provincial por un Chaco sin Chagas en agosto de 2022 (A) y cartel para difusión de una campaña de rociado en la localidad de Sauzalito en agosto del 2022 (B). Fuente: página de Facebook del PPCh en <https://bit.ly/3x1G0mT>

También se destacó que cuentan con el apoyo voluntario de personal de los equipos de salud en el interior de la provincia que se encargan de varios componentes al mismo tiempo y terminan siendo referentes en la temática:

Tenemos, por ejemplo, en una localidad del interior (...) una bioquímica que es referente nuestra y que ella activamente busca a los niños. Los niños positivos, hijos de mamás positivas, los busca en todos los parajes rurales, les hace el diagnóstico, les dispensa la medicación, con un médico, por supuesto. Empiezan la medicación y después hace la búsqueda de todos los hermanitos. Bueno, eso es pura motivación personal. Y por supuesto, también ella hace toda la cuestión IEC. El año pasado y antepasado se visitó todas las escuelas al 100 por ciento de las escuelas rurales

trabajando en temática de Chagas. Así que sí tenemos algunos referentes de determinadas localidades.

A su vez, el PPCh cuenta con un laboratorio entomológico en el que trabaja una veterinaria que da entrada administrativa a los insectos traídos del campo, los clasifica y analiza. Una parte es llevada al CeReVe para que estudien la resistencia a insecticidas y otra parte se analiza en el mismo laboratorio. Durante el 2020, debido a la pandemia y porque el edificio se encontraba en construcción, todas las vinchucas se enviaban directamente al CeReVe.

En el contexto de la pandemia, las actividades estuvieron paralizadas ya que no tenían permitido ingresar a las localidades del interior desde Resistencia. Recién después de las vacaciones de invierno de 2020 pudieron organizar algunas pocas comisiones de trabajo. En 2021 y 2022 se fueron retomando las acciones con mayor intensidad.

## **¿Qué hacen los técnicos de campo?**

Para hablar del rol educativo de los TC debemos describir en primera instancia todas las acciones que llevan adelante en el marco de su trabajo. Al analizar llamados a concursos públicos para contratar TC, encontramos que se mencionan tareas relacionadas con control químico, vigilancia entomológica, numeración de viviendas, relevamiento cartográfico y llenado de planillas (Ministerio de Salud, 2014b).

Ahora bien, a partir de nuestra investigación observamos que además de las indicadas en este aviso, realizan algunas actividades más. De esta forma, clasificamos sus tareas en cuatro tipos de actividades principales: aquellas vinculadas con el acceso a las viviendas, la evaluación entomológica, la desinsectación y las acciones educativas. La Figura 19, realizada por una investigadora entrevistada, ilustra sintéticamente estas cuatro acciones principales, ya que representa a un técnico evaluando la presencia de vinchucas, utilizando insecticidas y dialogando con las personas de las viviendas ya sea para

explicarles cómo va a ser el proceso de evaluación y rociado o para enseñarle alguna cuestión al respecto del Chagas.

### **Figura 19**

*Dibujo realizado durante una entrevista por una investigadora, que ilustra el trabajo de los técnicos de campo*



Además, encontramos otras actividades que -en ocasiones- realizan algunos de ellos: traslado de actores sociales a algunas zonas, extracción de sangre para el diagnóstico, y acciones solidarias vinculadas con la población de los territorios que visitan.

### **Acceso a las viviendas**

Para poder llegar a una zona de viviendas a evaluar, primero el equipo de control vectorial debe revisar o elaborar mapas, reconocer los territorios, realizar gestiones con diferentes agentes en los municipios o comunas y otros actores de la comunidad (personal médico, docentes, etc.) y con las autoridades nacionales o provinciales para disponer de los recursos económicos que les permitan realizar las campañas (combustible, vehículos,

insecticidas, equipo de protección personal y viáticos). Estas actividades las realizan principalmente quienes están a cargo de los TC (jefxs de programa y/o jefes de brigadas) con colaboración de los TC en algunos casos. En este sentido una de las tareas que realizan los TC es la numeración y georreferenciación de viviendas. Esto implica asignarle un número a cada casa por evaluar junto con la localización utilizando un GPS. Vimos en el caso del PPSJ que la numeración queda plasmada con pintura en el medidor de gas o de luz de cada una de ellas: dice "CH" y el número correspondiente. Esta estrategia facilita el trabajo de control vectorial ya que permite elaborar mapas digitales de viviendas por evaluar, evaluadas, rociadas o por rociar en cada uno de los ciclos según los criterios establecidos en el propio programa. Uno de los TC del PPSJ comentó lo siguiente:

El trabajo mío es una brigada en la que (...) vamos "gepeseando" las viviendas, es decir, la enumeramos y las "gepeseamos". (...) Nosotros una semana antes ya nos dan la zona donde vamos a trabajar. Se le pone número a la vivienda con pintura y luego (...) pasa la brigada evaluando la zona. (...) Yo por día estoy numerando entre 100 y 150 viviendas para que en una semana [haya] 1000 viviendas ya numeradas y georreferenciadas y ya tienen el trabajo para evaluar y fumigar si es necesario, por supuesto.

Por otro lado, recomiendan a la gestión que se evalúe una zona que hace tiempo no se evalúa, o piden permiso para evaluar y rociar alguna zona en la que saben que hay vinchucas. Por ejemplo, Fabián (TC del PPCo) comentó lo siguiente:

Informamos ahí en Córdoba que este pueblo hace ocho años que no se hacía. Que en marzo lo empezamos a hacer y con el tema de la cuarentena del 21 de marzo nos tuvimos que ir y bueno queríamos venir y terminar para no quedar mal con la gente. Para no quedar mal con el intendente. Así que por suerte allá en Córdoba nos dieron el aval y acá estamos.

Asimismo, cuando estuvimos en San Juan, uno de los TC pidió realizar una evaluación y rociado en una cuadra de la manzana en la que se encuentra su vivienda porque sus vecinos denunciaron la presencia de vinchucas. En este caso, también la zona a trabajar provino de una sugerencia y la insistencia por parte de los TC.

En cuanto a las comisiones en terreno, destacamos la siguiente narración realizada por Ramiro, un técnico del PPCo:

Arrancamos la semana a las seis y media, casi siete nos pasan a buscar en la camioneta, cargamos el pedido de mercadería que hacemos. Siempre hacemos un pedido para llevar las cosas que nos hacen falta para comer y para tener en campamento. Bueno, cargamos nuestras cosas personales, nos vamos, vamos así buscando todo, todo, todo. Acá en este caso nosotros tres (...) Vamos a la estación de servicio, cargamos combustible, controlamos gomas, que esté todo bien, porque para donde vamos no hay nada. Hay que tratar de no olvidarse nada. Bueno, agarramos ruta. Cuando llegamos descargamos las cosas que tenemos que descargar, hay veces que tenemos heladerita porque hay luz y las comunas siempre está todo bien y nos facilitan a veces un lindo lugar y otra que no tienen tan lindo lugar. Pero bueno, hay que bancársela. Ponemos lo que se pone en una heladera si tenemos. Si no llevamos nosotros hielo y esas cosas conservadoras para mantener frío. Guardamos lo que hay que guardar y agarramos, preparamos nuestra máquina y nos vamos al campo. Y arrancamos el día. Trabajamos hasta cerca de las dos de la tarde, después de 2 de la tarde, nos venimos, cocinamos, comemos algo. Descansamos un ratito y volvemos a arrancar. Volvemos arrancar hasta las seis y media de la tarde, siete a veces y nos volvemos, nos bañamos, empezamos preparar la cena y comemos bastante temprano. Tenemos el cocinero que es mi papá, es el encargado de cocinar porque le gusta cocinar. Así que él nos cocina bastante temprano y bueno, a dormir nomás. (...) A veces nos quedamos conversando, muchas veces nos ha pintado jugar un naipe un rato. Por lo general

nos cansamos mucho (...) Yo no soy de jugar mucho a las cartas, pero hay veces que me prendo y hacemos eso. Y al otro día otra vez arrancamos, ya directamente a trabajar. Nos levantamos 6 de la mañana, desayunamos y 7 de la mañana ya estamos con el vehículo en marcha y todo arriba. El que nos coordina, nos ha enseñado, a mí y a mi compañero es mi papá, él nos enseñó todo lo que sabemos de esto. Es muy recto en esto, él es muy recto, muy comprometido con el buen trabajo que hace. Por ahí le tratamos de pedir que baje un cambio. Pero bueno, su forma de ser es así.

En este texto podemos ver que los TC se trasladan desde la base o desde sus casas hacia el lugar de trabajo. Cuando deben ir a una zona rural por un tiempo prolongado, lo denominan “comisión de servicio” o más informalmente “ir de viático” debido a que, en algunos casos, se les otorga un monto adicional de dinero en concepto de viáticos. Estas campañas duran entre 5 y 15 días según el programa en el que se encuentren y la situación particular. En esos casos se instalan en viviendas, escuelas, hospedajes, hospitales u otro lugar que les brinden lxs intendentxs o jefxs comunales de cada pueblo. Llevan todo lo que necesitan para estar esos días fuera de su casa (alimentos, agua, utensilios, abrigos, ropa, heladeras, etc.). Todos los días trabajan con horarios que arreglan con sus empleadores, en función de la zona en la que están, cuestiones climáticas o estacionales y las costumbres de lxs pobladorxs. Puede ser desde las 7 de la mañana a las 15 de la tarde aproximadamente o comienzan por la mañana, descansan al mediodía y vuelven a salir por la tarde.

Cuando se realizan comisiones a zonas rurales, primero los TC se presentan con las autoridades del lugar, explican el trabajo a realizar y las regiones que van a evaluar y/o rociar. Asimismo, informan a la policía local de su presencia, lo que van a hacer y la duración de la comisión: “vas a donde está la policía y te presentas `somos tal y tal`. Le das los nombres completos con el DNI, les das los de los vehículos [en los] que andas. [Así] ya saben que nosotros andamos, que vamos casa por casa” (Guido, PPCo)

Cuando trabajan en zonas urbanas o rurales cercanas a las bases, los TC suelen ir a evaluar y/o rociar las manzanas o regiones elegidas y volver dentro del mismo día. En esos casos no disponen de viáticos.

Una vez que están instalados, comienzan a visitar cada una de las viviendas asignadas. En primer lugar, se presentan a las personas habitantes de las viviendas, comentan de qué se trata el trabajo, les preguntan si vieron chinches o vinchucas y luego piden permiso para ingresar a evaluar la vivienda. Este es un punto clave porque para lograr evaluar y rociar la vivienda necesitan del permiso de lxs habitantes. Esto lo logran a partir de estrategias comunicacionales adaptadas a cada contexto según si se trata de una zona rural o urbana, y también de la edad y género de la persona que los atiende, tal como representó en su dibujo uno de los investigadores entrevistados (Figura 20). Se trata de saberes prácticos del trabajo que han construido a partir de su propia experiencia, tal como desarrollaremos en el [Capítulo 6](#).

## Figura 20

Dibujo realizado durante una entrevista por un investigador, que ilustra el trabajo de los técnicos de campo



## Evaluación entomológica

El trabajo de evaluación entomológica activa, según las normativas, se realiza mediante la técnica "hora/persona", es decir que se buscan vinchucas o rastros de ellas en la vivienda y peridomicilio durante una hora por cada persona evaluadora. O bien, se puede dedicar media "hora/persona" en caso de ser dos personas las que hacen la evaluación. En casos de alta densidad de vectores no hace falta investigar por una hora, ya que se encuentra a los insectos en menos tiempo. Ahora bien, desde los testimonios y casos observados entendemos que la tarea no siempre se realiza de esta forma en la práctica. Por ejemplo, los investigadores mencionaron que los TC tienen "el ojo entrenado" y no siempre necesitan buscar por una hora para detectar si hay o no vinchucas en una vivienda. Una persona de la gestión mencionó que los TC realizan "una evaluación entomológica pero no hora-hombre (...)" En realidad la evaluación de hora-hombre no es casi importante (...)

Entonces ahí como que los chicos [los TC] lo perciben y por eso no le dan importancia. Y la verdad que yo tampoco no le doy importancia”. Al respecto de esto, los TC explicaron cómo realizan este trabajo:

Vos llegas, te presentas, le pedís autorización al morador de la casa que te deje ingresar y de ahí, vos evaluás todo. [Das] una visión del panorama de los lugares que vas a tener que rociar. (...) Mirás, observas, movés. Si ves rastro y viste alguna ahí nomás, bueno, le hacés captura y después le muestras al morador de la casa. (Guido, técnico de campo del PPCo)

El orden de la evaluación depende del caso y lo que defina el equipo de TC en ese momento, incluso a veces se dividen y uno revisa “afuera” mientras que otro revisa “adentro”. Señalaron que lo más importante es realizar una buena evaluación, aunque no todos o no siempre la realicen siguiendo lo estipulado en los protocolos.

Para cada vivienda que visitan tienen que completar la “Planilla Chagas 6” con el número de vivienda (a partir de la numeración de cada programa), el nombre, apellido y DNI de una persona adulta residente de la misma, la cantidad de habitantes, el rango de edad de lxs mismxs y la cantidad de mascotas o animales de corral que poseen. Además, en caso de encontrar vinchucas, deben anotar el número de vinchucas de cada estadio capturadas en el “intradomicilio” (interior de la vivienda) o el “peridomicilio” (corrales, depósitos, gallineros, etc.). Los insectos capturados por los TC se colocan en bolsas o frascos y se llevan a los programas. Allí, son analizados en los laboratorios entomológicos o bien se envían a analizar a algún centro de referencia. En caso de los rociados, en esa planilla debe quedar plasmado el tipo y la cantidad de insecticida utilizado. Al finalizar el trabajo de evaluación y/o rociado se le pide a la persona que los atendió que firme la planilla demostrando que se realizó el trabajo con su consentimiento.

Muchos TC señalaron desconocer qué se hace con la información de estas planillas: “estaría bueno saber qué objetivo se cumplió, que quedó pendiente o no sé. No, nosotros

simplemente vamos, hacemos el trabajo, juntamos los datos y listo. Después no nos enteramos de nada de qué se consiguió con eso” (Ramiro, PPCo). Al desconocer la función de las planillas y lo que se hace con esos datos no pueden informar adecuadamente a la población cuando les consultan por qué deben brindar sus datos personales, su DNI o contar el número de animales domésticos o de granja. Como dijo uno de los TC, algunas veces “es complicado preguntarle a la gente. La gente piensa que vas a venir vos y ‘ah usted tiene doscientas cabras, le vamos a cobrar un impuesto de esto’(…) Son preguntas incómodas en cierto punto” (Ramiro, PPCo).

Por otro lado, algunos TC remarcan la importancia de las planillas en tanto documento que certifica que se evaluó y/o roció una vivienda:

Esas planillas son como documentos prácticamente. Porque ahí, en esa casa, cuando a vos no te dejan ingresar, vos ahí pones ‘renuente’ o ‘negada’. Entonces, el día de mañana que a esa familia le llegue a pasar algo, Dios quiera que no. Ponele, que le llega a picar una vinchuca y les da positivo. A los primeros que van a retar con un tirón de orejas es a nosotros que ‘¿por qué no fueron a fumigar?’. Entonces, lo que te salva es la planilla (...) vos decís ‘no, si esa familia no me dejó ingresar’ (Guido, PPCo)

## **Desinsectación**

Cuando se encuentran vinchucas se debe rociar la vivienda con insecticidas. Esto suele hacerse inmediatamente después de la evaluación y otras veces se programa una nueva visita pasados algunos días o semanas según el protocolo que establezca la provincia. Por ejemplo, Bruno, un técnico del PPCh nos dijo lo siguiente:

Se puede hacer evaluación y fumigación al mismo tiempo. Pero hay veces que vamos a lugares donde se realiza únicamente el trabajo de evaluación para después ir (...) otro grupo a realizar la fumigación. Depende qué porcentaje de positividad [de vinchucas] haya en el paraje, en la zona donde se trabaja.

Durante la observación participante al PPSJ vimos un caso en el que se había planificado primero evaluar y al día siguiente rociar con insecticidas las viviendas de una zona periurbana. En ese caso se les avisó a las familias para que estén pendientes de la nueva visita. También observamos otra situación en la que los TC fueron a evaluar todas las viviendas de una cuadra en la que habían denunciado la presencia de vinchucas. En este caso, los TC evaluaron casa por casa y luego rociaron con insecticidas en aquellas en las que detectaron vinchucas o rastros. Por otro lado, también observamos un grupo de TC que fue específicamente a rociar un grupo de viviendas ante la denuncia de una TC municipal<sup>5</sup>. La TC ya había realizado la evaluación domiciliaria de esa cuadra, por lo que solo tenían que rociar en la que se habían encontrado vinchucas y en las colindantes.

El rociado requiere de una preparación: deben salir las personas y mascotas del interior de la vivienda y sacar los alimentos u objetos en contacto con alimentos. Los TC preparan los insecticidas colocando la dosis del producto y la cantidad de agua necesaria en la máquina; luego agitan el preparado hasta que quede homogéneo. Después bombean la máquina hasta lograr un cierto nivel de presión que permite la descarga correcta del insecticida (Figura 21). Las máquinas rociadoras poseen un manómetro que permite conocer la presión interna. Luego del rociado, deben guardar los frascos con insecticidas que ya fueron utilizados; no pueden olvidarlos en las viviendas ni dejarles insecticidas a lxs habitantes por cuestiones de seguridad ambiental y de salud. A su vez, deben utilizar equipos de bioseguridad en todo momento (sobre esto ampliaremos en el apartado [Condiciones laborales](#)).

---

<sup>5</sup> Como explicaremos y problematizaremos más adelante en el apartado [¿Por qué no encontramos mujeres TC?](#), esta TC no tiene permitido rociar con insecticidas por el hecho de ser mujer.

## Figura 21

*Preparación de máquinas y rociado con insecticidas en las viviendas*



Referencias: Técnico de campo preparando la máquina para el rociado: colocando el insecticida (A), colocando agua (B), bombeando manualmente la máquina (C) y rociando la pared exterior de una vivienda (D).

## Prácticas educativas

Además de evaluar y rociar con insecticidas, los TC enseñan contenidos vinculados al Chagas en cada visita que realizan. Asimismo, enseñan a sus compañeros cuestiones prácticas de su trabajo y participan en cursos y formaciones para agentes sanitarios y

equipos de salud. En ocasiones especiales brindan charlas en escuelas y participan de ferias de ciencia. Además, enseñan cuestiones clave sobre el control vectorial al personal de gestión y a investigadorxs que trabajan junto a ellos. Estas actividades son conscientes e intencionadas, aunque también enseñan algunos aspectos de forma inconsciente y sin intención pedagógica. Curiosamente, los TC no poseen una formación específica relacionada a la enseñanza, pero sí observamos que construyen saberes prácticos que les permiten llevar adelante estas tareas. Desarrollaremos estos aspectos en el [Capítulo 6](#) y el [Capítulo 7](#).

## Otras actividades

Algunos TC se encargan de realizar extracciones de sangre, ya sea por punción capilar de dedo o extracción de sangre venosa. Las muestras recolectadas se trasladan al laboratorio y se analizan mediante los estudios correspondientes. En muchas ocasiones, especialmente ante la falta de personal o de recursos económicos, esto facilita el acceso al diagnóstico de las personas.

Por otro lado, los TC narraron que realizan acciones solidarias, por ejemplo, llevando agua en zonas donde hace falta, haciendo colectas de ropa o alimentos para personas de mayor vulnerabilidad. Por ejemplo, Guido del PPCo nos contó lo siguiente: “Siempre tratamos de hacer un poquito más de lo nuestro (...) Porque por ahí (...) nos tocó dispensarios que no tienen agua, por ejemplo, y nosotros tenemos un tacho detrás de la chata (...) ‘Tomá, te dejo, vacíalo al tanque’”. Además, Marcos del PPCh nos dijo que: “la ropa que queda, la ropa de mi hijo, ropa mía, que ya no uso, junto acá en el barrio, mis amigos me traen y yo llevo”.

Además, a veces hacen de “choferes” llevando físicamente a personal médico, trabajadorxs sociales, bioquímics, investigadorxs a algún lugar con las camionetas del programa que tienen a disposición. Como explicó David del PPCh:

Porque hay personas que están muy retiradas del pueblito entonces les cuesta venir, no tienen móvil para acercarse al hospital. Entonces, vamos con la bioquímica. Pedimos prestado la camioneta, yo estoy a cargo de una camioneta. (...) Llamamos a nuestro patrón y decimos 'la bioquímica necesita ir hasta tal paraje, necesita sacar sangre a los chiquitos para hacer análisis de Chagas'. Y de ahí nos da autorización el patrón y vamos a hacer análisis.

Con lo narrado hasta el momento, vemos que los TC tienen un rol fundamental en la prevención de la transmisión del *T. cruzi* a partir de todas las actividades que realizan. Asimismo, aclaramos que sus actividades laborales no se acaban con nuestra descripción que se limitó a los testimonios obtenidos y observaciones realizadas. Seguramente en otros programas de Chagas u otros servicios de control vectorial los TC realicen otras tareas. Sin embargo, hasta donde pudimos ver, comprendemos que las actividades mayormente reconocidas por los mismos TC y por el personal de gestión son las de evaluación entomológica y rociado. Esto lo podemos decir porque, tal como desarrollaremos en los próximos capítulos, sus formaciones principalmente están focalizadas en estas dos acciones. También en sus testimonios encontramos que principalmente reconocen aquellas actividades de control vectorial y luego, ante la repregunta o la pregunta explícita, mencionan las acciones educativas. Lo mismo ocurre con las acciones previas que les permiten llegar a las viviendas: no todos mencionaron que colaboran con las cuestiones vinculadas a la gestión, sin embargo, la gran mayoría contó que de alguna u otra manera lo hace. Retomaremos y profundizaremos sobre este tema en el [Capítulo 6](#).

## **Relación con diferentes actores**

Además de identificar la diversidad de actividades que realizan los TC, consideramos necesario conocer cómo son las relaciones que establecen con los diferentes actores sociales con los que interactúan. En este sentido, reconocemos a los siguientes actores:

- habitantes de las viviendas que visitan
- sus propios compañeros TC y -en ocasiones- TC de otros programas
- personal de gestión y administrativo de su programa y -a veces- de otros programas
- personal médico (enfermerxs, médicxs, bioquímics, etc.)
- trabajadorxs sociales
- trabajadorxs de medios de comunicación locales, regionales, provinciales
- personal docente
- estudiantes de escuelas
- intendentxs o jefxs comunales
- agentes sanitarixs
- líderes comunitarixs
- investigadorxs

De manera general, observamos que los TC intentan establecer vínculos de cordialidad, amabilidad y respeto mutuo con todos estos actores sociales porque necesitan “llevarse bien” con todxs para realizar su trabajo de la mejor manera.

En este apartado decidimos desarrollar solamente la relación que establecen con lxs habitantes de las viviendas porque son las principales personas destinatarias de sus prácticas educativas. Además, fue la relación que más profundizaron en las entrevistas.

Los TC dijeron que la relación con las personas de las viviendas suele ser muy buena, sobre todo con aquellas que residen en zonas rurales. En este sentido, muchos TC mencionaron que la mayoría de las personas ya los reconocen cuando llegan y, dado que conocen el trabajo que hacen los dejan ingresar a la vivienda sin ningún problema: “Ahí

vienen los chincheros' Te dicen si ya te conocen cuando llegas". Como dijo Cristian, un chofer del PPCo: "los operarios que están en el campo tienen muy buena relación, son siempre muy bienvenidos, desde un mate a invitarlos a comer". Así, los vínculos que se establecen parecerían ser en su mayoría cordiales y respetuosos. Incluso, se generan relaciones de amistad, en palabras de Fabián del PPCo:

Nos hemos hecho amigos de muchas personas, de muchísimas personas conocemos. (...) Conocemos la gente, los apellidos, es muy difícil acordarse de todos los apellidos, pero en estos ocho años que llevo me he aprendido los apellidos, las caras y tenemos muy buena relación con la gente muy, muy humilde, la gente muy solidaria, la gente del campo, ellos nos atienden muy bien a nosotros.

Otro aspecto que queremos remarcar es el respeto que tienen por las familias que viven en las casas que visitan, especialmente porque ingresan en la intimidad de estas personas. Nos explicaron que no realizan comentarios sobre las condiciones de vida de las personas ni les cuentan a los vecinos lo que vieron en otras casas. En este sentido Marcos, un técnico del PPCh, dijo: "Siempre el respeto, lo que entra por el ojo no sale por la boca", y Juan del PPCo mencionó lo siguiente:

A lo mejor nosotros podemos hacer un mini comentario entre nosotros, pero queda ahí. Algo que yo les inculqué a los chicos nuevos que entraron es (...) respeto por el morador de la vivienda. Cero comentario de nada, porque te van a tirar lengua, los vecinos te tiran lengua. Vos no sabés la situación que tiene un vecino con otro lugar. Entonces vos debes ser respetuoso del trabajo que hacés.

Los TC resaltaron que una de las cosas más lindas de su trabajo es ir al campo, conocer gente nueva, charlar con ellos sobre diferentes aspectos de la vida, más allá del control vectorial. Sobre este aspecto afectivo profundizaremos en el [Capítulo 6](#).

Por otro lado, cuando las personas se niegan a que ingresen, los TC deben negociar con las familias utilizando diferentes estrategias de comunicación. Como expresó Lautaro del PPCh:

Hasta hoy en día nunca tuvimos un problema grave. Llegamos, nos presentamos con respeto, como se debe. Tratamos de hablarle a la gente que no quiere que entremos, tratamos de ir para el bien de ellos, ¿no? Tratamos de que nos permitan hacer la fumigación y varias veces, contadas, no quisieron. (...) Pero igual se le da, se le hace llegar el mensaje, se le hace entender. Y a lo último, nos dicen "bueno, está bien, entren". Pero, no, fueron pocas veces que no quisieron que hagamos el trabajo

Sin embargo, han tenido casos con un mayor nivel de violencia, como comentó un jefe de brigada: "[Hubo] gente que nos han sacado con el revólver en la mano: 'váyanse'". En este sentido, algunos TC se ponen en el lugar de las personas de las viviendas y entienden la desconfianza, como planteó Guido del PPCo:

vos estás en tu domicilio, viene gente que no conoces y vos decís: "¿estos quiénes son, qué es lo que hacen?". (...) Entonces por ahí es muy difícil ingresar a un domicilio para poder revisar porque nosotros llegamos y si encontramos, por ejemplo, levantaste un ladrillo y encontraste una [vinchuca], tenés que dar vuelta todo el lugar.

En otras ocasiones la desconfianza surge por el rociado, como dijo Cristian (chofer y TC del PPCo): "Hay veces que no te permiten el gallinero porque tienen miedo que se mueran los pollos, pero hoy con los insecticidas con los que se está trabajando no hay ningún problema". Esto lo observamos en el PPSJ, ya que una persona que hizo una denuncia por vinchucas pidió que vengan a rociar, pero no quiso que rocíen en el interior de la vivienda. Según comentó tenía temor que los insecticidas tuvieran algún efecto adverso en sus nietos que eran alérgicos.

Otro técnico mencionó que quizás se trata de otro tipo de temores, por ejemplo, Guido del PPCo dijo lo siguiente:

Quizá la gente en el campo es muy chocante cuando vos le decís que venís por el tema de la vinchuca, porque lo primero que asocia la gente, porque antes mi viejo me sabía contar cuando salían con los militares. Llegaban al domicilio, te hacían sacar todas las cosas de adentro y se hacía una evaluación muy buena porque se sacaba todo cajas de ropa, las camas afuera. Y encontraban vinchucas, pero no sé, impresionante, incalculable. Y la gente tuvo miedo de eso.

Por eso mismo, este mismo técnico dice que “tiene la picardía” de cambiar su relato y decir que se encargan de eliminar mosquitos u otros vectores:

Nos presentamos [y] le dije la mujer (...): ‘Señora, ¿cómo anda?’ Le digo ‘nosotros somos de salud pública, andamos matando vinchuca, pero yo sé que acá no hay’ Le digo (...) ‘vinimos a matar moscas, mosquitos’ ‘Ay, sí, no me diga, sí, tengo un montón’ ‘¿podemos entrar?’ ‘Bueno’.

Por su parte, Manuel del PPSJ comentó la diferencia que encuentran en la recepción de la gente entre las zonas urbanas y rurales, que la adjudican principalmente a la inseguridad:

Bueno, si es la parte rural, excelente. Es más, hay gente que te brindaba todo, si querías te quedabas, te daban todo, ¿viste? En la parte urbana, es más complicada. Más por el tema de la inseguridad que hay hoy en día. Pero, hay gente, digamos que de cinco casas que pasás, tres no te dejan.

Ante los casos de miedo por inseguridad, como estrategia para generar confianza los TC les presentan credenciales o sus DNI, les dicen que llamen a la policía, al intendente o al programa y hasta que les saquen fotos a las camionetas y a sus documentaciones.

Otra de las razones es que algunas personas, de ámbitos urbanos o rurales, asumen que se trata de campañas político-partidarias. Por lo tanto, según el partido al que adscriben permiten o no el ingreso de los TC, como dijo Manuel del PPSJ:

te dicen que no (...) como que nosotros vamos por política. (...) Nosotros explicamos que “vamos por la necesidad de ustedes”, porque es un trabajo que es para ellos. Y les explicamos que es para bien de ellos, no para el uso nuestro.

Asimismo, la mayor parte del equipo de control vectorial mencionó que existe una cierta naturalización en la población de la presencia de los vectores, lo cual hace que no les presten atención o no les den importancia a la intervención de los TC, como explicó César, del PPCo

No le da la importancia que corresponde. Si, nosotros hemos ido a rociar viviendas y si pedían que le rociemos porque tienen pulgas, porque tienen mosquitos (...) O sea que una persona que no lo ve, no le interesa, no lo ve como un elemento de que le puede quebrar la salud, no lo ve. Inclusive más, te decía recién que hemos ido, hemos encontrado familia con 6, 7 chicos desde bebito hasta chicos de 4, 15 años conviviendo con cantidades exuberantes de vinchucas. Y con la tozudez del padre de familia (...) no nos han dejado entrar, no nos han dejado entrar.

Otra de las hipótesis que tienen los TC acerca de las casas donde les niegan el ingreso es la posibilidad de que se encuentren diversas situaciones ilegales en las mismas desde elaboración y/o venta de drogas hasta abuso de niños.

## **Reflexión en torno al vínculo con la población**

Como planteamos anteriormente, los TC tienen en general una buena relación con la población y -a veces- logran hasta vínculos de amistad que se mantienen a lo largo de los años. En otros casos, las relaciones no son tan buenas. En este sentido, queremos resaltar el hecho de que los TC, el personal de gestión y los investigadores entrevistados interpretan

que se trata de “buenas relaciones” cuando las personas les permiten ingresar a su vivienda y hacer el trabajo. Para todo el equipo de control vectorial de los programas pareciera que es una obviedad que la gente acceda a la evaluación entomológica y tratamiento químico, ya que es algo que se realiza para su propio bienestar. Asimismo, el equipo tiene metas a cumplir (cierta cantidad de viviendas, manzanas, parajes por unidad de tiempo) y si no las cumplen tienen que dar explicaciones a las autoridades. Por lo tanto, les resulta problemático cuando la gente se niega a abrirles la puerta. Resaltamos este punto porque entendemos que se vincula con el modo de intervención en los territorios que persiguen las distintas políticas públicas destinadas a prevenir la transmisión vectorial del *T. cruzi*, y con la concepción de Chagas y de salud que tiene el equipo de control vectorial. Principalmente lo relacionamos con el Modelo Médico Hegemónico que plantea el carácter biomédico, individualista y tecnocrático de la mayoría de las intervenciones de salud (Menéndez, 2005). Observamos que gran parte del equipo de control vectorial entiende que la población está en riesgo de contraer Chagas y que la única forma de reducir o eliminar ese riesgo es mediante su accionar. Este modo de genera cambios en la cotidianeidad de las personas: agentes estatales ingresan a la vivienda y la inspeccionan con detalle, mueven los elementos del interior y exterior de la misma, y rocían los espacios y algunas pertenencias con insecticidas que supuestamente son inocuos. Además, piden datos personales y preguntan por la cantidad de personas y animales que la habitan. Ahora bien, en el momento de hablar de las casas “renuentes” o “negadas”, no todos los TC y no todo el personal de gestión mencionó o tuvo en cuenta lo que implica para la población este tipo de intervenciones en términos sociales, culturales, o desde el entendimiento de la diversidad de experiencias que cada habitante tuvo a lo largo de su vida con TC u otros agentes estatales. En este sentido, el argumento de que la intervención se hace por el bien de la población debido al riesgo de transmisión vectorial se impone ante las experiencias y concepciones de las personas que habitan cada vivienda.

Siguiendo este razonamiento, remarcamos las palabras de Ventura-García (2022) sobre el contraste entre la concepción biomédica de riesgo y la vivencia del riesgo de los grupos sociales afectados “entre los que las lógicas situadas, las experiencias y las identidades biográficas, las emociones y las intuiciones juegan un rol central, frente al predominio de una comprensión fundamentalmente cognitiva del riesgo en términos médicos y técnicos” (p. 877).

En este mismo sentido, nos parece importante que dentro de cada equipo de control vectorial haya instancias de diálogo, problematización y reflexión sobre las dimensiones socioculturales y políticas que se ponen en juego en cada campaña de evaluación y rociado. No solo para pensar las diversas maneras de ingresar -como sea- a una vivienda, sino las formas de dialogar -más que explicar- con las personas acerca de qué es el Chagas y qué se puede hacer para prevenir la presencia de vinchucas sin la necesidad de su intervención. Así, entendemos la relevancia de incorporar la participación comunitaria en las estrategias de control vectorial, a partir del reconocimiento de “las características socioculturales heterogéneas preexistentes. Esto implica respetar e incluir las perspectivas y conocimientos de las personas con las cuales interactuamos” (Beltramone et al., 2021).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, creemos que sería interesante seguir investigando sobre este tema, mediante un abordaje sociológico o antropológico en salud que nos permita estudiar con mayor profundidad cómo son las intervenciones que se realizan durante las visitas domiciliarias que hacen los TC, por ejemplo.

## **Condiciones laborales**

En este apartado describiremos algunos aspectos de las condiciones laborales que mencionaron los TC entrevistados. Las actividades son principalmente al aire libre con temperaturas altas o muy bajas. Los lugares donde se alojan cuando salen de comisión no suelen tener muchas comodidades, como dijo Cristian, del PPCo: “hay veces que hemos

tenido que montar los campamentos, en zonas, digamos viviendas no muy aptas para vivir. O sea, no tenés un baño con buenas comodidades, eso olvidate.”

Como ya dijimos, deben entrar en la intimidad de las personas y revisar todo muy minuciosamente, mover muebles de lugar, desarmar gallineros y corrales, por lo que es un trabajo pesado que requiere esfuerzo físico. En palabras Guido del PPCo: “es cansador. Bueno, el viaje, tierra, calores (...) En el campo no tenés sombra, no tenés aire, así sea, capaz que dormís en una casa y que no tenés ventilador. Y hace cuarenta grados de calor”.

Con respecto a los insecticidas, para protegerse de los daños que puedan ocasionarles los químicos, todos los TC remarcaron que utilizan el equipo de protección personal (EPP) que incluye guantes, máscaras, ropa de trabajo, casco, etc. Aunque no siempre lo hacen y por eso varios mencionaron que por el viento o por accidentes se han lastimado la piel, como dijo Enrique, un TC jubilado:

esos insecticidas que te caían en la cara, estabas 2, 3 o 4 días con la cara ardiendo parecía un fuego. (...) Por ejemplo, en Chaco, Formosa, Santiago, con los calores esos no aguantábamos la máscara, era imposible. Para colmo eran máscaras completas. Ni loco.

Esto mismo lo han mencionado todxs lxs entrevistadxs y además lo vimos en la observación participante: en la práctica, no todos los TC utilizan casco, guantes y botines de seguridad para evaluar las viviendas, ni todos emplean máscaras, trajes y guantes para preparar y rociar con insecticidas. Gabriel, un investigador dijo:

creo que no son conscientes de manejar un químico tanto tiempo (...) si se vuelcan con un poco de producto y.... no se van a ir a lavar y también muchas veces pasa que no tenés ni agua (...) pero en ese sentido creo que son un poco descuidados consigo mismos.

Por otro lado, algunos destacaron que no siempre tienen garantizados todos los EPP y que no les realizan estudios periódicos para conocer cómo están de salud en términos generales o si poseen algún tipo de nivel de insecticidas en su cuerpo. Algunos dijeron que: “estaría bueno por lo menos un análisis de sangre para ver si está todo bien. Lo que sí nos hacen todos los años es el análisis de Chagas”.

Los TC jubilados y los de más trayectoria mencionaron casos en los que les hicieron “probar” insecticidas nuevos sin utilizar EPP:

cuando estaba en nación, cuando había que hacer compras de nuevo insecticida, los pilotos de prueba éramos nosotros. Claro, éramos tan jóvenes que no nos dábamos cuenta. Nos usaban. Había que probar tres o cuatro fórmulas de insecticida y los tipos que querían vender, los ingenieros que venían, te decían "no, no hay que usar máscara, nada para esto". Hasta que un día un compañero mío hizo (...) le puso un poquito de ese producto en una cajita con leche. Viene un gato directamente, le pegó dos o tres lengüetazos y quedó planchado ahí nomás. Ahí notamos la magnitud de lo que nosotros estábamos usando (Juan, técnico del PPCo)

Algunos hicieron el planteamiento de que debería tomarse este tipo de trabajo como insalubre por las condiciones en las que tienen que trabajar. Vicente, técnico jubilado dijo que se hizo un análisis de salud particular porque le preocupaban los insecticidas ya que cuando comenzó a trabajar no tenían EPP:

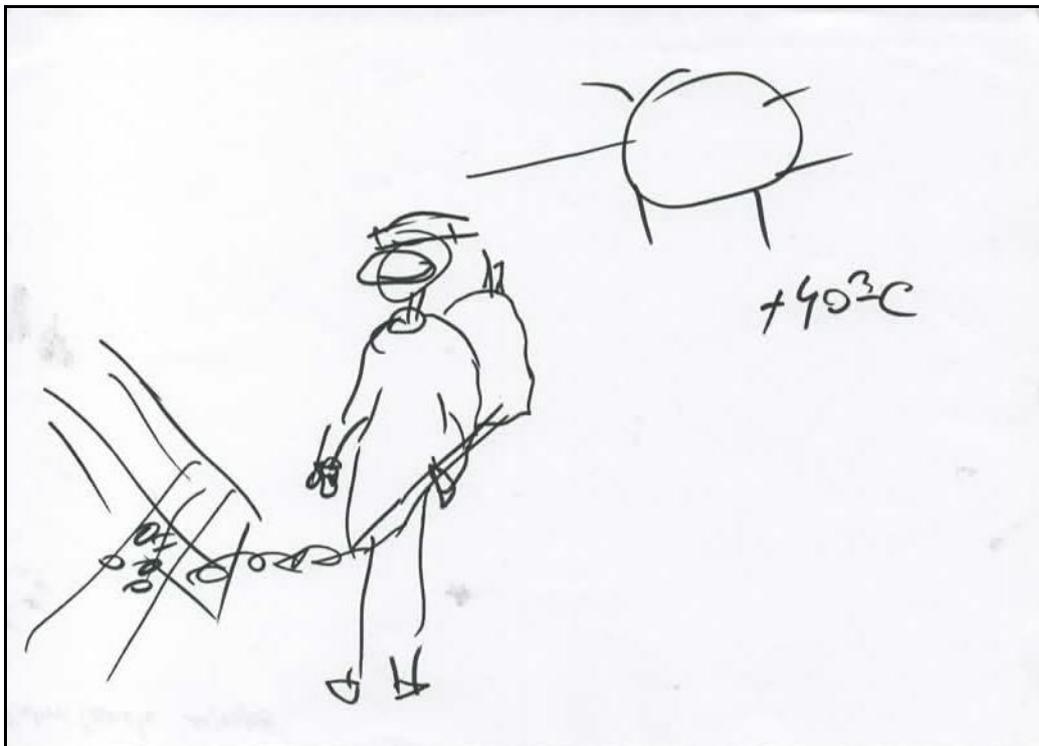
¿Sabes cuándo nos empezaron a dar protección?, cuando empezó a aparecer la ART. Nosotros no teníamos máscaras, no teníamos barbijo. Nos daban un barbijo que no protegía nada, pasaba la tierra, pasaba todo. Ni siquiera teníamos sordina, usábamos las maquinas [que hacían un ruido] ¡impresionante! yo te digo que hay veces que cuando está hablando otra persona me cuesta escuchar, o hablando por

teléfono. O cuando está algún televisor prendido. Porque perdí parte de mi audición. Sí, increíble.

En una de las entrevistas, una investigadora representó el trabajo de los TC en un dibujo resaltando el extremo calor y el peso de las mochilas rociadoras, lo cual da cuenta de su preocupación por las condiciones laborales a las que se enfrentan en cada jornada (Figura 22).

### Figura 22

*Dibujo realizado durante una entrevista por una investigadora, que ilustra el trabajo de los técnicos de campo*



Finalmente, desarrollaremos brevemente al respecto de las condiciones relacionadas a la contratación y los salarios. En cuanto a la contratación, en el momento de la realización de las entrevistas (2020) todos los TC del PPCo tenían contratos con el Ministerio de Salud de la provincia, mientras que entre los del PPSJ y PPCh, algunos tenían un contrato con el Ministerio de Salud nacional derivado del FONPLATA y otros con el Ministerio de Salud de sus respectivas provincias.

Los salarios de los TC contratados por las provincias eran mejores que los de los TC llamados “FONPLATA”, sobre todo porque estos eran monotributistas y no gozaban de aguinaldo ni del pago de horas extras o viáticos. Muchos de ellos comenzaron con becas que incluían un salario mínimo como promotores de salud y luego fueron contratados como “FONPLATA” o como empleados de sus respectivos ministerios de salud, como dijo uno de los TC:

Nosotros empezamos con una beca. Desde el 2008 hasta el 2013 nos presentamos por una beca. Fue un período que estuvo nuestro jefe (...) fue un período muy complicado, porque nosotros estuvimos nueve meses sin cobrar. Después estuvimos cuatro meses sin cobrar por el tema de la beca, porque era nacional, también. Estuvimos tres meses, después dos meses y así.

A fines del 2020 se observaba una preocupación por parte de los TC que forman parte de la “planta permanente” de los ministerios por los TC que eran monotributistas, como explicó uno de ellos:

Hay muchos chicos que sufren con el tema de los FONPLATA, con el cobro, todo eso, todo eso sí, eso sí se nota. Nosotros hemos tenido la suerte de ya quedar en planta permanente, ya es otra cosa. En cambio, los chicos, por ahí no gozan de su aguinaldo, de su premio, todas esas cosas (...) Así que llegar a fin de mes es difícil.

A finales del 2020 los TC estaban organizándose y trabajando junto a sindicatos para poder pasar a “planta permanente”, tal como explicó uno de ellos:

Ahora, bueno, estamos pidiendo a Nación que por los años que llevamos, se llama un artículo 248 de la planta permanente. El artículo 248 consiste, es lo mismo que un paso a la planta tiene los mismos beneficios que la planta permanente.

Uno de los TC comentó que había armado un grupo de WhatsApp para comunicar y discutir este tema -y otros- con otros TC contratados en el marco del FONPLATA del país:

Yo lo armé al grupo junto con una gente de Formosa, de Jujuy, otra de Tucumán, Catamarca. Hicimos un grupo del Grupo de Chagas de Nación. Somos ciento once participantes en el grupo. Está toda la nación prendida del grupo. Informamos sobre días de pago, algún tipo de problema que tenga alguno, en alguna brigada que se ha ido.

Como explicamos anteriormente, a finales del 2021 los TC contratados en el marco del proyecto FONPLATA pasaron a formar parte del Ministerio de Salud de la Nación. Esto mejoró sus salarios, obtuvieron viáticos y aguinaldo, y dejaron de facturar mes a mes.

En esta tesis nos pareció importante mencionar algunos de los aspectos laborales por tres razones: principalmente porque los TC las comentaron en cada entrevista aun cuando no fue un tema que hayamos preguntado de manera directa, lo cual da cuenta de su propio interés y preocupación por el mismo. Por otro lado, porque muestra el compromiso por el trabajo, ya que las condiciones laborales no son las óptimas y, sin embargo, realizan su labor -en general- con entusiasmo. A su vez, porque exhibe el contexto laboral general en el que realizan las prácticas educativas. Además, muestra la falta de formación vinculada al uso de EPP. Esto lo encontramos tanto en los testimonios de las personas entrevistadas como en las observaciones en terreno.

## **¿Por qué no encontramos mujeres técnicas de campo?**

Por último, en este apartado abordaremos una de las preguntas que surgió desde el comienzo de la elaboración del proyecto de investigación que tenía que ver con el género de las personas que realizan este trabajo. Desde el conocimiento y la experiencia de lxs directorxs de esta tesis, partimos del supuesto de que todos los TC de Chagas son varones cisgénero. Por este motivo, incorporamos esta cuestión en las entrevistas realizadas en las diferentes inmersiones en el campo. Así es como les preguntamos a todas las personas entrevistadas si conocían alguna mujer técnica de campo y, dado que todas las respuestas fueron negativas, indagamos en los posibles por qué.

Podemos afirmar que se trata de un tipo de empleo totalmente masculinizado: de forma unánime, todas las personas entrevistadas dijeron que no hay o que no conocían mujeres empleadas como TC en los programas operativos de la nación o de las provincias. En cierta manera, este resultado era esperado; ahora bien, las justificaciones de por qué se da esta situación nos parecieron sumamente interesantes para analizar. Clasificamos las respuestas en tres categorías: “respuestas basadas en estereotipos de género”, “efectos adversos para la salud de las mujeres por uso de insecticidas y reglamentación asociada” y “reconocimiento del machismo”.

### **Respuestas basadas en estereotipos de género**

La mayoría de las personas entrevistadas (16/29) dijeron que las mujeres no pueden realizar el trabajo de un técnico de campo porque no son tan fuertes físicamente como los hombres y/o porque no pueden estar en condiciones tan adversas de calor, frío, falta de agua; no pueden dormir en lugares incómodos, manejar situaciones complicadas con las personas de las viviendas, alejarse de su familia por tiempos prolongados, etc. Como expresó Guido del PPCo:

la parte nuestra es muy difícil, en el sentido de que vos tenés que llegar a una casa, hacer el trabajo normal, soportar calor y frío. Había mañanas en lugares que te levantabas a las seis de la mañana y salías afuera a tirar el agua y se congelaba a los segundos en el suelo. (...) Primero se tienen que acostumbrar ellas [las mujeres] a la hora de arrodillarse, de ensuciarse las rodillas, las manos, la camisa, la ropa.

Además, puede ser incómodo para una mujer trabajar con un grupo de varones, como explicó un investigador: “paran todos juntos en un galpón, comen todos juntos, andan todos en calzones, hace un calor bárbaro, es complicado también si me pongo en el lugar de una chica”. Estas respuestas dan cuenta de estereotipos de género que indican que las mujeres no tienen fuerza, somos delicadas y no toleramos la falta de higiene (Vidal, 2017).

Asimismo, tal como planteamos en el [Capítulo 3](#), a las mujeres se les adjudica el trabajo de cuidados basándose en un estereotipo de que es “natural” para ellas cuidar de la casa y la familia. Siguiendo este estereotipo, algunxs plantearon que para las mujeres sería más difícil alejarse de sus hogares debido a que son las principales responsables del cuidado de la casa y de lxs hijxs, por lo que no podrían distanciarse por períodos largos como lo hacen los TC:

El tema es que el técnico de campo se va días y días de su casa (...) Pasaban más días en el campo con las vinchucas y con sus compañeros que con su familia, su hogar con sus hijos, su familia ¿entendés? (Catalina, investigadora)

### **Efectos adversos para la salud de las mujeres por uso de insecticidas y reglamentación asociada**

Más de un tercio de lxs entrevistadxs (10/29) indicaron que no se emplean mujeres para el trabajo de campo porque los insecticidas que se utilizan podrían afectar la fertilidad o provocar daños en una posible gestación. En este sentido, una persona que trabajó en el ámbito de la gestión dijo que “por la cuestión de seguridad, toxicidad, por si están embarazadas, las mujeres están inhibidas a usar insecticidas”. Además, en diversas oportunidades mencionaron que existe una reglamentación que lo impide, por ejemplo, Priscila explicó: “hay una prohibición en las normas para el manejo de insecticidas, no puede ser realizado por una mujer”.

### **Reconocimiento del machismo**

Un grupo pequeño de entrevistadxs (4/29) explicó que no habría ninguna incapacidad de las mujeres para realizar este trabajo, sino que se trata de prejuicios en el sistema de contratación y en el grupo de TC. En este sentido, Amelia, una investigadora que había hecho trabajo de campo junto a ellos dijo que es “súper machista la cuestión, [los TC] no quieren ni saber de mujeres (...) [cuando la investigadora trabajó con ellos] Tenían una serie de prejuicios que suponían que iban a pasar, que no pasaron, y que no lo podían

creer". Además, Ezequiel, un investigador agregó que tiene que ver con cuestiones históricas:

en esa época 70', 80' que hablo yo, no había un impedimento legal, sí había una imposibilidad práctica. Incluso te diría que ningún director de programas hubiera querido meterse en lío contratando a una mujer trabajando con ellos. Lo hubiera visto como fuente de problemas, estoy seguro.

Sin embargo, además de dar estas explicaciones, algunos de los TC manifestaron que incluir a las mujeres en este trabajo sería algo bueno, Rafael del PPSJ dijo que para él "hay que dar un poco más de libertad en este tema, porque la verdad que hay mucha gente que quiere hacer este trabajo". Otros TC indicaron los aportes que podrían hacer las mujeres técnicas, aunque también desde una visión estereotipada: "podrían ser personas evaluadoras, yo creo que sí, sería muy minucioso" (Joaquín del PPCo), "una mujer por ahí tiene un punto de vista que no es el nuestro y por ahí ella está más enfocada que nosotros (...) por ahí ella es más detallista" (Bruno del PPCh) , o bien porque "la mujer es mucho más aplicada en llenar una planilla (...) llenarla con bien legible la letra, las mujeres son así" (Omar del PPSJ).

Por otro lado, algunxs entrevistadxs (11/29) mencionaron ejemplos de mujeres (agentes sanitarias, amas de casa o administrativas de los programas operativos) que realizaron o realizan el trabajo de un técnico de campo, aunque varixs mencionaron que actualmente existe una reglamentación que lo impide. Dos TC de Chaco recordaron a una mujer que trabajaba de administrativa que solía salir al campo con ellos y ayudarlos en las tareas habituales. Refiriéndose a ella, Marcos dijo que

estaba en la parte administrativa, pero fumigaba como una maestra. (...) Muy querida por todos, porque no tenía ningún problema de hacerse la máquina al hombro y mostrar cómo se fumiga. Una capa la tipa (...) Iba con nosotros como

supervisora. Pero como te digo, no se le caía..., alzaba la máquina y si había que ayudar a un compañero que estaba ahí, no tenía ningún problema.

Por su parte, en San Juan, los TC comentaron que hay mujeres promotoras de salud o agentes sanitarias de diferentes municipios que realizan la evaluación entomológica e intentan rociar con insecticidas cuando las dejan. En palabras de Rafael:

a mí me tocó trabajar con municipales y hacen el trabajo muy bien. No solamente con el tema de planillas. Yo pensé que por ser mujer le íbamos a dar planillas. Me tocó (...) decirles `ustedes no pueden hacer este trabajo´ y que me diga, `pero por qué no, si yo lo sé hacer´ (...) Le meten a la evaluación [entomológica], no tienen problema, pero no le puedo dejar hacer ese trabajo porque son las órdenes que dan los jefes.

Justamente en la observación participante que realizamos en el PPSJ consultamos al personal administrativo y de gestión del programa si nos podían contactar con alguna TC municipal que trabajara en control vectorial. Nos contactaron con la única TC municipal que conocían que estuviera trabajando en ese momento y la entrevistamos. Ella comentó que ingresó a trabajar en el 2017 con un cargo administrativo y, dado que se había ido el referente de Chagas de la zona, le ofrecieron a ella y a otra chica más ese puesto. Lo tomaron y empezaron a capacitarse sobre el tema con los TC de la provincia. Ellos les enseñaron a evaluar y a rociar con insecticidas, pero luego se les prohibió rociar porque “les podía hacer daño”. Sin embargo, ella no estaba de acuerdo con esta decisión porque: “es algo que la mujer puede hacer. Lo puede hacer porque no es un trabajo difícil, no es algo complicado. Yo lo he hecho y pienso que las mujeres lo podemos hacer”. Además, resaltó que cuando rociaron con insecticidas “hemos usado las mascarillas, los guantes, todo lo que nos dan, las protecciones (...) nunca hemos tenido ningún problema que nos haya afectado en algo ni nada de por estilo”. Y explicó que le gustaría que la dejaran rociar, ya que “te sentís más útil porque a lo mejor vos entrás a evaluar, le tomas también los datos a

las personas, todo lo que es planillas, pero te sentís más útil haciéndolo”. A su vez, remarcó que le gustaría “ir de comisión” como hacen los TC de la provincia porque le gusta ese tipo de trabajo. Me explicó que los TC siempre le comunican cuando están en diferentes partes de la provincia: “siempre ellos me dicen, ‘nos estamos yendo a Jáchal’, por ejemplo, o me dicen ‘tal día, nos vamos a Valle Fértil, o a Iglesias’ (...) y me dan ganas de ir”. Para ella no sería un inconveniente hacer este tipo de salidas porque “no tengo compromisos en el decir ‘se me complica porque tengo niños para trabajar’, no nada”. Finalmente, recalcó que “no es un trabajo que la mujer pueda sufrir de mucha fuerza ni de estar en el sol, ni nada”. En sus palabras notamos dos cuestiones: por un lado, pareciera que esta TC muestra sus propios estereotipos de género. Por ejemplo, cuando explica que es un trabajo que no es tan difícil, parecería que si fuera complicado las mujeres no lo podrían realizar. Por otra parte, al decir que no tiene compromisos personales porque no tiene niños pequeños que cuidar, revelarían su propia internalización de las normas de género que exigen a las mujeres ser las principales responsables del cuidado. Finalmente, al exponer que no es un trabajo que requiera de mucha fuerza, podría sugerir que las mujeres son frágiles y que no pueden realizar tareas pesadas.

Por otro lado, en sus mismas palabras encontramos también el deseo por hacer todas las actividades que realiza un técnico de campo y no depender de los operarios de la provincia para que se realice el rociado con insecticidas en aquellas viviendas que lo requieren.

## **Búsqueda de la reglamentación**

A partir de los testimonios, nos preguntamos, ¿no se contratan técnicas de campo porque existe una reglamentación que intenta cuidar a las mujeres y a sus potenciales futurxs hijxs? ¿Dónde está y qué dice explícitamente? ¿En qué recomendaciones nacionales o internacionales de uso de insecticidas se basa? Todxs lxs referentes de los programas de Chagas a los que consultamos nos afirmaron que existe dicha reglamentación, pero nadie

pudo darnos una copia de la misma o alguna orientación para poder encontrarla. A su vez, leyendo las normas actuales que utiliza la DCETV (Brunstein, 2017; Brunstein y Digón, 2015; Introini et al., 2019; Pórfido, 2014; Rodríguez, 2015) no encontramos ningún ítem que explique que no puede haber técnicas mujeres. Solo en uno de ellos hay un pequeño apartado en el que se plantea como requisito para las capacitaciones en manipulación de insecticidas “ser mayor de 18 años, de género masculino, escolaridad obligatoria completa, haber realizado el examen preocupacional y poseer un perfil de salud compatible con la exposición a plaguicidas” (Rodríguez, 2015, p. 13, subrayado propio).

Como ya mencionamos, en la actualidad los programas de control vectorial utilizan principalmente insecticidas del tipo piretroides (Mougabure-Cueto y Lobbia, 2021). Estos productos se caracterizan por tener una alta toxicidad en insectos y una muy baja toxicidad en mamíferos (Bradbury y Coats, 1989). Aun así, existen trabajos científicos que dan cuenta, mediante estudios experimentales en otros mamíferos o en trabajadores expuestos, que existen efectos que pueden ser nocivos para los seres humanos (Bradberry et al., 2005; Kamijima et al., 2004; Marettova et al., 2017; Ray y Fry, 2006; Rehman et al., 2014; Soderlund, 2012; Wang et al., 2020). Específicamente sobre los efectos en la salud sexual y reproductiva, encontramos trabajos que muestran posibles impactos negativos tanto en genitales, gametas, hormonas y/o función sexual y reproductiva de ambos sexos (Marettova et al., 2017; Wang et al., 2020). Teniendo en cuenta esta bibliografía y la insistencia de las personas entrevistadas en la existencia de normas o reglamentaciones, destacamos que en los manuales disponibles en los canales oficiales del Ministerio de Salud argentino y de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (Albiano y Villaamil, 2015; Silbergeld, 1998) no encontramos información acerca de esta supuesta norma, ni de los estudios que se deben hacer periódicamente para saber si las personas expuestas a piretroides están contaminadas o intoxicadas con los mismos, o cuáles son los efectos que tienen o podrían tener dichas exposiciones en la salud de varones y mujeres.

En concreto, buscamos esta reglamentación desde que comenzamos con este trabajo de tesis en 2017. Recién en marzo de 2021, una persona que trabaja en el Ministerio de Salud de la Nación, nos confirmó -por correo electrónico- que en realidad no existe la reglamentación, que pareciera ser una “imposición patriarcal” (en sus propias palabras). Para profundizar en este asunto, en agosto de 2021 entrevistamos a dos referentes del PNCh quienes confirmaron que actualmente no existe ninguna norma. A su vez, explicaron que en los 70’, cuando comenzaron las campañas de rociado con insecticidas para el control vectorial de Chagas, se contrataban personas que tuvieran fuerza física y que pudieran afrontar el clima adverso y las condiciones laborales precarias. Según ellxs, se los contrató siguiendo “un criterio quizás más machista” porque en ese tiempo era “una tarea concebida como para los hombres y nada más”. Luego, en los 90’ comenzó a haber más estudios que revelaban que los insecticidas no son inocuos en las personas. En este sentido, comentaron que la Comisión Asesora Permanente sobre Gestión Racional de Plaguicidas de Uso Sanitario (CAPUS) recomendó al PNCh que, para evitar posibles daños en una eventual gestación, no se debía contratar mujeres. A la conducción del PNCh en ese momento le pareció razonable la recomendación y la siguieron sin consultar por los detalles de la misma y sin preguntarse por los efectos en la salud sexual y reproductiva de los varones.

Más cerca en el tiempo, en el 2015, contaron que en un concurso para contratar nuevxs TC de campo “fueron seleccionadas cuatro o cinco mujeres porque su currículum era perfecto, (...) cumplían con los requisitos que se solicitaba, estaban interesadas en hacerlo y en aquel momento, no se las priorizó”. Según explicaron, la CAPUS “opinó verbalmente que no, que la mujer no podía, no debía ser parte de un equipo que trabaje con insecticidas. Yo le pedí (...) que me lo dieran por escrito o por lo menos que me dieran los fundamentos y nunca obtuve ese resultado. Por lo tanto, mi conclusión es que no hay una razón”.

A su vez, estxs últimxs entrevistadxs expresaron que si bien es cierto que una mujer puede estar embarazada y no saberlo, y por ende exponerse a un daño usando insecticidas, “la base es que nadie debería estar expuesto a los insecticidas, usando mecanismos de protección y usando protocolo de trabajo, ninguno debería estar expuesto al insecticida esté embarazado o no”. Además, determinaron que “una cosa es la protección del trabajador, de todos los trabajadores y otra cosa, que ante el riesgo discrimines a la mujer”. De todas formas, sugieren que:

antes de habilitar tendrían que estar sentadas todas las partes y evaluarse la evidencia científica que hay (...) ya que los insecticidas tienen efectos, no es que son lo mismo que nada, lo que pasa que es de baja toxicidad. Me parece a mí que para dar ese paso habría que darlo sobre cosas claras y bien reglamentado para que todos estén protegidos.

A su vez, destacaron que en la actualidad la situación está cambiando poco a poco y que en los equipos de control vectorial se están desarrollando capacitaciones que incluyen la perspectiva de género, de interculturalidad y de derechos humanos. Finalmente, expresaron que es muy probable que en las próximas contrataciones se incorporen mujeres dentro de los equipos, ya que según afirmaron “hoy en día no va a poder, nadie va a (...) ponerle el gancho a que la mujer no puede ser técnica de campo”.

Pensando en una posible integración de mujeres y otras identidades sexogenéricas a los equipos vale la pena preguntarse cómo sería la recepción por parte de los TC. Como mencionamos antes, algunos de ellos dijeron que no tendrían problemas (aunque varios indicaron tareas para mujeres basándose en estereotipos) y que les parece lo más justo, pero parece que otros no estarían tan de acuerdo. Finalmente podemos decir que en Argentina, el área de trabajo de lxs TC de control vectorial está totalmente masculinizada en los programas operativos provinciales y nacionales. Actualmente (2022) hay discriminación ocupacional por género hacia las mujeres y probablemente hacia otras identidades

sexogénicas (aunque esta última indagación escapa los alcances de la tesis, ya que hicimos foco solo en la ausencia de mujeres). Esto lo podemos afirmar dado que no encontramos a ninguna mujer que hubiera sido contratada formalmente para realizar este trabajo en los Programas de Chagas nacional y provinciales, y porque los propios referentes de estos programas comentaron que, en una oportunidad, entre 4 y 5 mujeres con antecedentes académicos y laborales adecuados para el trabajo fueron desestimadas solo por ser mujeres. La única excepción que encontramos es el caso de la técnica municipal de San Juan, pero que no realiza todas las tareas de un técnico de campo ya que no la dejan rociar con insecticidas. Sin embargo, a partir de sus palabras podríamos pensar que es posible que muchas se excluyan de este rol interiorizando las normas y estereotipos de género bajo los cuales fueron socializadas, creyendo eventualmente que no son capaces de desempeñarlo. En este sentido, la contratación de mujeres como técnicas de campo es fundamental para que los modelos sean seguidos por otras mujeres, no solo en esta ocupación, sino también en otras con condiciones laborales similares. Además, esto permitiría incluir otros saberes, experiencias y subjetividades a las estrategias de control vectorial.

A partir de todo esto, a partir de nuestro trabajo pensamos que podríamos “derribar” tres mitos al respecto de la supuesta “imposibilidad” de incluir mujeres en los equipos de TC:

1) “las mujeres no pueden ser técnicas de campo porque no son lo suficientemente fuertes, no soportan estar lejos de su familia en los viajes de campo, ni toleran ensuciarse”: tal como explica Vidal (2017) en su trabajo sobre la masculinización en el ámbito de la mecánica automotriz, la fuerza no es una cualidad propia de los varones solamente, sino que es algo que se construye en cada persona sin importar su género. A su vez, la predisposición a estar atendiendo a la familia sin salir del plano del hogar y, por ende, no poder realizar viajes de campo extensos se vincula con el rol de cuidados que culturalmente

se nos ha inculcado a las mujeres (Lázzaro, 2020). Además, no considera el caso de aquellas mujeres que no tienen personas a quien cuidar.

2) “las mujeres no pueden trabajar como técnicas de campo porque los insecticidas les pueden hacer daño a ellas o a sus posibles futurxs hijxs”: si bien no hay suficientes estudios que revelen los daños que generan los piretroides a largo plazo en personas expuestas, está claro que los insecticidas no son inocuos. Por lo tanto, sería importante lograr reducir el uso de insecticidas cuando sea posible, y que todas las personas (sin importar su género) puedan contar con EPP al momento de manipularlos, estar correctamente capacitadas para utilizarlos y deberían hacerles estudios periódicos para determinar si se han contaminado con los mismos. A su vez, si fueran mujeres o personas con capacidad de gestar, como en otros ámbitos laborales, se les podría hacer un estudio mensual para detectar prematuramente un posible embarazo y, en caso de que así sea y la persona decida continuar con el mismo, se debería rotar el puesto o el rol para evitar el contacto con insecticidas y la consecuente posibilidad de que esto afecte el desarrollo del embrión. Por otro lado, como comentamos previamente, el trabajo de un TC no implica solamente rociar con insecticidas. Asimismo, subestimar el posible efecto nocivo en la salud sexual y reproductiva en los TC varones también sigue un sesgo de género, ya que está ligado al estereotipo de “hombre fuerte e invulnerable” que perjudica a los propios hombres (Aranda, 2020). Con respecto a esto podemos reflexionar acerca de por qué entre los TC no se prioriza el autocuidado. Sabemos que existe una diversidad de masculinidades, es decir diferentes formas de expresar lo masculino. Sin embargo, ante esta diversidad se impone la masculinidad normativa que implica un conjunto de normas, prácticas y discursos que al ser asumidos de forma exitosa permiten conseguir una posición social privilegiada en relación a otras identidades de género (Chiordi et al., 2019). En este sentido, en “las conductas de riesgo es frecuente ver en acciones cotidianas que los hombres refuercen su identidad masculina mediante demostraciones de valentía y fortaleza que conllevan algún tipo de peligro” (Aranda, 2020, p. 115).

3) “hay una norma que prohíbe la contratación de mujeres en este tipo de empleo”: parece que dicha norma no existe. Entendemos que esta supuesta reglamentación puede haber servido de excusa para no contratar mujeres basándose en los estereotipos anteriormente mencionados.

Observando lo que sucede en Brasil, encontramos que hay mujeres y hombres trabajando como TC y se trata incluso de un empleo que con el correr de los años se está feminizando (Días y Marcolino, 2016; Evangelista et al., 2019; Guarda et al. 2022).

Por otra parte, encontramos campañas de control vectorial para combatir la malaria en diferentes países de África en las que se fomenta la diversidad de géneros (Ernst et al., 2018; Gunn et al., 2018; Donner et al., 2017). En este sentido, Donner et al. (2017) estudiaron el efecto de incorporar mujeres al control vectorial y encontraron que no hay diferencias significativas en el trabajo entre operadorxs hombres y mujeres. Para promover que se contraten mujeres en estos programas, incorporaron varias políticas: estrategias para mantener la privacidad entre lxs TC de campo, formación sobre género y prevención de violencia sexual para todxs lxs trabajadorxs, encuestas sobre género en las comunidades en las que se trabaja. Además, para cuidar a aquellas mujeres embarazadas, se realizaron tests de embarazo con resultados privados a todas las mujeres cada 30 días. A las embarazadas se les garantizó continuar con el trabajo trasladándose a posiciones en las que se minimice el contacto con insecticidas. Consideramos que, si desde los ministerios de salud hay una intención y voluntad política de incluir mujeres al equipo de control vectorial de Chagas, sería recomendable integrar los aprendizajes construidos a partir de estas experiencias.

Finalmente, señalamos que una de las limitaciones de esta tesis fue que no indagamos acerca de la presencia de otras identidades de género además de las clásicas “varón cis” y “mujer cis”. De todas formas, creemos que este estudio es una base para

seguir investigando acerca de la presencia/ausencia de diferentes identidades de género en los equipos de TC.

## **Reflexiones finales y conclusiones**

En este primer capítulo de resultados expusimos algunos hallazgos que nos permiten describir el contexto en el que trabajan los TC en el marco de los cuatro programas operativos de Chagas estudiados, las actividades que realizan, la relación que establecen con las personas de las viviendas y las condiciones laborales. Así, realizamos una breve historización de los programas operativos y mencionamos las actividades que se realizan en el marco de cada uno de ellos. A su vez, pudimos elaborar un mapa conteniendo el número de TC activos trabajando en las distintas bases nacionales y provinciales del país. En total contamos con 281 TC nacionales distribuidos en 14 provincias y 339 TC provinciales distribuidos en 16 provincias.

Con respecto a las actividades que realizan los TC en el marco de su trabajo, distinguimos cuatro principales: aquellas que les permiten acceder a las viviendas, la evaluación entomológica, la desinsectación y las tareas educativas. Durante las mismas, los TC establecen -en general- buenos vínculos con la población que visitan, aunque señalaron que hay una mejor relación con las personas que viven en zonas rurales que con aquellas que residen en zonas urbanas.

Sobre las condiciones laborales, explicamos que, si bien fueron mejorando a lo largo del tiempo, sigue habiendo precarización laboral, especialmente en cuanto al manejo seguro de insecticidas y a los salarios.

Finalmente, identificamos que el trabajo de los técnicos está sumamente masculinizado, ya que no encontramos mujeres empleadas como TC en ninguno de los programas nacional y provinciales. Además, señalamos que existe discriminación hacia las mujeres en esta área ocupacional ya que, de acuerdo al relato que obtuvimos en una de las

entrevistas, nos consta que al menos en una oportunidad se decidió no contratar mujeres en base a una reglamentación que ahora sabemos que es inexistente.

## Capítulo 6: Saberes y sentires de los técnicos de campo

En este capítulo compartiremos una aproximación a lo que saben y sienten los TC en el ámbito laboral. En primer lugar, queremos aclarar que de ninguna manera consideramos que podemos ahondar y describir todos los saberes que individual o colectivamente hayan construido estos actores sociales, ni mucho menos sus sentires. Por lo tanto, este capítulo dará cuenta de una incipiente sistematización de aquellos saberes y sentires que, con nuestras herramientas teóricas y metodológicas, pudimos identificar y caracterizar. Ubicamos ambos conceptos dentro del plano de la experiencia social, es decir, entendemos que surgen y se construyen en experiencias vividas por los mismos TC en sus jornadas laborales. Entendemos por experiencias a aquellos “procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2018, p. 52). Estas experiencias dependen de condiciones contextuales, institucionales, políticas, económicas, territoriales. Cada una de ellas constituye una situación única e irrepetible, ya que se constituyó en un tiempo y espacio particular con participantes específicos que hicieron, pensaron y sintieron determinadas cosas. Además, “en toda experiencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de sus protagonistas.” (Jara, 2018, p. 53). Entendemos también que las experiencias se pueden “transmitir” de generación en generación mediante “políticas de memoria” en las que hay una apropiación de la experiencia pasada y capitalización colectiva de los aprendizajes pasados para ser utilizados en el presente (Gomez Sollano y Sutton, 2009).

En las siguientes páginas presentaremos un recorte de nuestras interpretaciones realizadas a partir de la conjugación del material empírico con los marcos teóricos descritos en los capítulos anteriores. En primer lugar, hablaremos de los saberes, luego de los sentires y finalmente de cómo estos dos elementos se entraman en una identidad colectiva de los TC.

## **Los saberes**

“Creo que esta figura no representa todo el trabajo y la importancia que tiene la función del técnico de campo” dijo Belén, integrante del PPCo, cuando le presentamos la Figura 23 durante la entrevista. Expresó que, si bien se los asocia con los rociados con insecticidas, su trabajo no se limita a la desinsectación:

en realidad, el laburo de los técnicos de campo es mucho más importante (...) Son los que conocen perfectamente la zona, la gente, las cuestiones vinculadas sobre todo las cuestiones de prevenciones en el hábitat, en los peri domicilios (...) son los que están más en contacto con la comunidad, por lo menos así lo veo yo, que nosotros trabajamos, vamos, una vez al año, pero ellos están en terreno permanentemente.

### Figura 23

*Ilustración de un técnico de campo rociando utilizada en las entrevistas realizadas al personal administrativo y de gestión de los programas operativos de Chagas en 2019 y 2020*



Nota: Ilustración de Carlos Julio Sanchez. Fuente: Sanmartino (2015).

En este testimonio podemos observar que se reconoce que los TC tienen saberes que les permiten realizar diversas acciones en los diferentes territorios. Justamente en este apartado pretendemos avanzar en una primera caracterización de algunos de ellos, a partir de los testimonios de las personas entrevistadas y de las observaciones realizadas. Además, describiremos en qué instancias creemos que se producen y cómo circulan dichos saberes entre TC y entre otros actores. Finalmente, reflexionaremos acerca de cómo se vinculan con los conocimientos académicos.

Tal como planteamos en el [Capítulo 3](#), entendemos que “saber algo no es poseer algo: es poder hacer” (Beillerot et al., 1998, p. 34), y también es “saber qué hacer” según cada situación particular (Spinosa, 2006, p. 167). Por lo tanto, nos parece necesario retomar las actividades que realizan los TC en el marco de su ámbito laboral, tal como lo expresamos en el [Capítulo 5](#). Resumidamente, los TC realizan -al menos- las siguientes acciones:

- Acceso a las viviendas: armado de mapas, reconocimiento de territorios, gestión con agentes de municipios o comunas y otros actores de la comunidad, presentación del trabajo a las personas que habitan las viviendas, pedido de permiso para realizar la evaluación y desinsectación.
- Evaluación entomológica: reconocimiento de vinchucas en sus diferentes estadios, diferenciación de otras chinches que no son vinchucas, búsqueda a partir de rastros (heces, mudas, huevos) en las distintas estructuras de las viviendas.
- Desinsectación: preparación de las viviendas y peridomicilios para la desinsectación, manejo de insecticidas, armado y desarmado de máquinas rociadoras, rociado.
- Educación: enseñanza a las personas de las viviendas, compañeros novatos, personal docente, estudiantes de escuelas de la zona que visitan, investigadorxs, personal de gestión, etc.

A continuación, desarrollamos la caracterización de los saberes que identificamos sobre el acceso a las viviendas, la evaluación y la desinsectación. Con respecto a los saberes que permiten enseñar a otrxs hablaremos en el [Capítulo 7](#).

## **Acceso a las viviendas**

Aquí mostraremos una breve descripción de los saberes que utilizan los TC para acceder a las viviendas donde realizan las evaluaciones y rociados. En este sentido, observamos que los equipos de control vectorial remarcaron que llegar a las viviendas es una tarea compleja, que requiere de múltiples esfuerzos y depende de factores políticos, económicos, sociales y culturales. César, un jefe de brigada del PPCo dijo: “Es fácil matar vinchucas (...) cuando le pones insecticida la haces pomada. Pero es tan difícil llegar a matarla. Todo ese trayecto para poder llegar, el camino es jodido”. Si bien en muchas ocasiones los TC se trasladan por zonas difíciles donde no hay calles o caminos señalizados, en este caso César se refirió al arduo trabajo de gestión que hay que realizar

previo a cada campaña de evaluación y rociado. Este trabajo es realizado por quienes están a cargo de la gestión del control vectorial: se comunican con intendentes o distintas personas a cargo de secretarías, direcciones, coordinaciones de salud o zoonosis y les avisan que los TC van a estar trabajando en la zona. Pero también los TC hacen su parte: diagraman o ayudan a diagramar los mapas eligiendo el camino por el cual conviene ir, enumeran y georreferencian viviendas, revisan las manzanas o casas del paraje en las que se va a trabajar, se presentan con intendentxs o jefxs comunales y/o con la policía de la zona, difunden en las radios locales el trabajo a realizar, etc. A partir de la experiencia de años, los TC saben cómo vincularse con estos actores y conocen cómo son los territorios, los parajes e incluso las personas que van a ir a visitar. Fabián (TC del PPCo) dijo: “Conocemos, por así decirlo, cada hueco de cada paraje, conocemos los caminos, conocemos la gente, los apellidos, es muy difícil acordarse de todos los apellidos, pero en estos ocho años que llevo me he aprendido los apellidos, las caras”.

Los TC comunican estos saberes a sus autoridades y muchas veces son quienes están al tanto de cuáles son las regiones en las que se ha realizado la evaluación entomológica y cuáles no. Estos saberes son valorados por quienes están a cargo de los programas operativos porque son necesarios a la hora de tomar decisiones asertivas en los territorios. Al respecto de esto, Salvador, referente del PPCo dijo: “ellos mismos [los técnicos] son de esa zona, entonces conocen los caminos, conocen las casas, los recorridos, entonces eso también es una cosa a tener en cuenta y bastante importante a la hora de tomar decisión”.

Una vez que se realizan las gestiones necesarias y están en la zona a trabajar, los TC van casa por casa para evaluar las viviendas. La evaluación consiste en la búsqueda activa de vinchucas en el interior del intra y peridomicilio. Para ello, en primer lugar, se requiere del consentimiento de lxs habitantes por lo que, en cada encuentro, los TC despliegan sus saberes para comunicar de qué se trata el trabajo y por qué es importante

que lo puedan realizar. En este sentido, Santiago, un investigador destacó la manera en que:

ellos golpeaban la puerta, cómo se dirigían a la gente, cómo manejaban la situación, el contacto en la generación de confianza de un equipo que viene de afuera, y va a tener contacto con la familia, a la cual le va a prestar un servicio para hacer una evaluación entomológica.

Los TC reconocen la importancia de usar un vocabulario apropiado para cada caso, como dijo Ramiro, TC del PPCo:

La abordamos así, como quien dice, tratándola con confianza (...) “¿cómo le va doñita? ¿cómo le va? Mire, nosotros andamos viendo el tema de las vinchucas”. Tratando de hablarle un poco más concretamente para que nos entienda (...) hablándole más informalmente para que la persona también entre más en confianza con uno. Porque por ahí la persona te mira y dicen “¿estos quiénes son, de dónde vienen?” (...) que sepan que también somos gente de pueblo y somos iguales que ellos.

Adecuan su discurso a los distintos contextos ya que, por ejemplo, no es lo mismo tratar con quienes viven en zonas urbanas que en zonas rurales. Como mencionamos, por lo general encuentran una mejor recepción en las viviendas rurales porque la mayoría de la gente que vive allí conoce el trabajo que se va a realizar. Incluso muchas veces estas personas esperan con ansias la visita de los TC, ya que los insecticidas eliminan las vinchucas y otros insectos que afectan a la población rural. Además, quienes se encuentran en viviendas más alejadas de los pueblos están mucho más dispuestas a recibir visitantes. En este sentido, Enrique, un TC jubilado nos dijo: “el del pueblo tiene radio (...) tiene más contacto con otra gente que va por una causa u otra, en cambio el que vive en el campo, ese no tiene contacto con casi nadie, esa gente es más accesible”.

En cambio, en las zonas urbanas, las personas no están acostumbradas al trabajo de control vectorial realizado por el Estado, debido a que hace relativamente poco se han detectado vinchucas. Las personas de estos contextos son más reticentes a permitir que los TC ingresen a las viviendas, y esto mismo observan en casas vacacionales. Como mencionamos anteriormente, uno de los factores que identificaron lxs entrevistadxs es la inseguridad: las personas de las viviendas no quieren que desconocidxs ingresen en sus casas por miedo a que les roben. En estos casos, los TC presentan credenciales o sus documentos de identidad, y les sugieren que llamen a la policía, a la municipalidad o al programa operativo. Como explicó Guido “lo menos que tenés que hacer es discutir con el morador de la casa”. Tanto los TC como el personal de gestión remarcaron que todavía tienen mucho por hacer para instalar la temática Chagas y repensar las estrategias de comunicación y educación en las ciudades donde hay vinchucas.

En todas las zonas, una vez que ingresan en la vivienda, los TC piden a las personas que los acompañen en el recorrido durante la evaluación entomológica; en cada paso les van mostrando lo que hacen y por qué lo hacen. Asimismo, resaltaron que nunca ingresan a una habitación sin pedir permiso y mucho menos si hay niñxs o adolescentes. Siempre intentan construir un vínculo de respeto mutuo con la población, y por ello es que son lo más discretos que pueden con lo que ven y con lo que comentan en cada caso. Retomando una frase de un TC que citamos en el [Capítulo 5](#): “Siempre el respeto, lo que entra por el ojo no sale por la boca”. Antes de irse de la vivienda piden a una persona mayor de edad que firme una planilla que indica que se realizó la evaluación y/o el rociado con su consentimiento.

## **Evaluación entomológica**

Los TC explicaron que la evaluación entomológica es una de las cosas más importantes del trabajo. En este sentido, Joaquín (TC del PPCo) dijo: “Es algo que le digo todos los días a los chicos que andan conmigo: ‘no se borren de la mente la palabra

evaluar'. La evaluación es la base de un trabajo bien hecho". Todxs lxs entrevistadxs afirmaron que los TC se dan cuenta dónde están las vinchucas fácilmente, sin necesidad de seguir siempre las estrategias estipuladas en los manuales. Por ejemplo, Santiago, un investigador, dijo que ellos saben:

dónde buscar cuando se hace la evaluación hora/hombre para la detección, para la evaluación de la infestación en un domicilio. Todos los tips que ellos tienen para no perder tiempo y los hace más eficientes en la detección de triatominos. Que dónde están los rastros, que la ubicación de la cama, que si hay animales o si no hay animales. Una serie de observaciones que se tenían que hacer antes de hacer cualquier inicio de búsqueda.

Ezequiel, otro investigador, describió que en este sentido los TC poseen un "conocimiento empírico":

Ellos estaban en la casa y decían "ahí me parece que hay vinchucas" porque veían los "churretitos" de las heces de las vinchucas, o veían alguna muda de la vinchuca y entonces empezaban a buscar, sacaban una lámina de Maradona, en esa época, de Perón, y por ahí aparecía alguna vinchuquita.

Ahora, ¿cómo es que se dan cuenta dónde hay vinchucas? Parecería que los técnicos, a lo largo de su experiencia se fueron entrenando para detectar rápidamente la presencia de estos insectos. Ellos mismos. al comenzar con el trabajo, se sorprendían por la manera en que los TC más experimentados apenas ingresaban a una vivienda ya sabían si había o no vinchucas. Por ejemplo, Joaquín (TC del PPCo) dijo que cuando empezó:

Había personal técnico muy capacitado que te llevaban a evaluar y por ahí te dejaban los ojos abiertos. Que vos decías: ¿cómo puede ser que estos tipos sean tan certeros que van directamente a buscar en el lugar donde está el vector? Y hoy en día, [estoy] totalmente convencido, nos damos cuenta que es fácil. Pero claro, para nosotros era un descubrimiento en ese momento.

Por su parte Omar (TC del PPSJ), en el siguiente testimonio nos muestra nítidamente cómo los aprendizajes sobre la evaluación se construyen usando todos los sentidos. Asimismo, nos dijo que cuando hay vinchucas se percibe:

un olorcito particular. Cuando [la vinchuca] chupó sangre y empezó a (...) dejar sus rastros, larga un olorcito particular, ¿me entiende? Entonces, ya le decimos a la señora. "Ahí, hay vinchucas" (...) Levantamos el cajón, hay vinchucas pegadas (...) Nosotros sabemos dónde encontrar vinchucas y dónde están pegadas.

Además, encuentran situaciones en las que hay vinchucas en lugares en los que supuestamente no tendría que haber según "la teoría". Así escuchamos varias anécdotas en las que aprendieron cosas a partir de diferentes circunstancias particulares. Observamos que estas anécdotas que circulan entre los técnicos, y entre TC y otras personas, contienen saberes producto de la experiencia. Al respecto, Guido (TC del PPCo) nos dijo:

Las cosas van cambiando, siempre van cambiando. La teoría hay una sola [pero se] le puede anexar cosas (...) El manual, por ejemplo, que lo teórico te dice no fumigar los chiqueros de chancho (...) Porque ahí es muy difícil que la vinchuca vaya a chupar la sangre ahí. Pero ¿qué pasa? Nos ha tocado (...) que hemos encontrado vinchuca ahí. Pero ¿qué pasa? cuando hace la evaluación, tenés la gallina [que] huevean en el techo o hay una planta y que la gallina duerme ahí y se encontró vinchuca, pero por eso, no porque la vinchuca se sienta cómoda en un chiquero de chancho.

En este mismo sentido, Enrique (TC jubilado del PNCh) nos contó que dudaban sobre la presencia de vinchucas en los corrales de vacas:

Con un chango que era muy curioso, un muchacho que murió ya. Ese iba a los corrales de vacas porque encontraba vinchucas y nosotros teníamos órdenes de no rociar los corrales de vacas. Órdenes eran. No gastar insecticidas en corrales de vacas (...) Y un día me llevó a mí porque yo era el jefe. Entonces me dice: "¿sabes

dónde pican a los terneros las vinchucas?” “No, no sé”. Yo decía que era en las tetas a las vacas, pero no, en los ojos a los terneros [risas] Las vinchucas saben que van a picar en los ojos a un ternero porque a una vaca no, la vaca tiene cuero más duro y más grueso. No pasaba, en cambio, a los terneros sí.

Como vemos en el testimonio anterior, los TC dialogan entre ellos sobre estas cuestiones, sobre las dudas que les surgen al respecto de qué hacer ante determinadas circunstancias novedosas. Así, entendemos que los saberes se construyen a partir de un entrecruzamiento entre las situaciones con las que se encuentran en el terreno y la posterior reflexión acerca de las mismas. Sobre esto, Macarena (jefa del PPCh) dijo:

el gran maestro es el terreno, el campo, ir encontrándose ellos mismos con las situaciones y bueno, nosotros acompañándolos. Esa es nuestra función como supervisores y coordinadores en terreno. (..) Terminada la jornada laboral, ellos mismos dialogan sobre las experiencias que tuvieron sobre todo lo que les pasó durante el día. Y eso también es una riqueza muy importante. Ellos, entre ellos mismos, los TC más viejos, con los más nuevos, van exponiéndose en lo que pasaron durante el día y van auto retro alimentándose de sus experiencias. Eso, a nivel de las comisiones de servicios, es lo más enriquecedor y es lo que más los va formando a ellos a medida que van caminando el terreno.

Además, encontramos que los intercambios entre TC pueden ser virtuales utilizando instrumentos propios de las nuevas tecnologías. Como mencionamos en el [Capítulo 5](#), uno de los TC comentó que armó un grupo de *Whatsapp* con más de cien TC en el que está “toda la nación prendida del grupo”. En ese espacio virtual informan “sobre días de pago, algún tipo de problema que tenga alguno, de alguna brigada que se ha ido”. Y además, se armó una red de consultas sobre situaciones en los territorios, por ejemplo:

“che, ¿qué hago? me han salido vinchucas en la cáscara del árbol de un algarrobo”. Entonces nosotros le decimos "bueno hay que desinsectarlos, sacar lo que es el cascarón, sacá todas las vinchucas y mandalas a analizar. Golpeá todo, todos los troncos de toda la zona para que no haya. Porque la vinchuca si está en un cascarón, quizá si no lo rocía bien, se van a ir a otro árbol y van a seguir haciendo nido”.

Con respecto a qué tipo de insectos reconocen, podemos decir que identifican adecuadamente a *Triatoma infestans*, pero quizás no todos pueden clasificar a otras especies de triatominos. En palabras de Salvador (referente del PPCo):

La identifican perfectamente a la vinchuca (...). Por ahí ellos saben identificar bien *Triatoma infestans* y después como que *Triatoma patagonica*, *Triatoma guasayana*, *Triatoma sordida*, la encasillan dentro de lo mismo. Le llaman “chinches silvestres” o “vinchucas silvestres”. Lo que es otras chinches ellos si las saben identificar bien. Por lo menos acá yo nunca he recibido algo que no fuera un triatomino digamos.

## **Desinsectación**

Por último, en este apartado hablaremos sobre los saberes relacionados con la desinsectación, especialmente con el rociado con insecticidas. En este aspecto, reconocemos algunos saberes particulares que no se encuentran en el material teórico. Por ejemplo, Bruno (TC del PPCh) dijo lo siguiente:

En realidad, siempre en este trabajo de Chagas se aprende más en el campo que por ahí, en la parte teórica. Por ejemplo, el tema fumigación, vos decís "Esta casa podría terminar de fumigar en 10 minutos" y te lleva una hora, entendés? Y después “Si vos me dijiste que en 10 minutos” “Sí, pero tenés que ver adentro lo que tiene la casa.” Por ahí lo teórico es una cosa y en lo práctico vos vas y te encontrás con otra.

Estos saberes que se construyen en la propia práctica son capitalizados en el programa operativo, ya que en algunos casos se deja a criterio de los mismos TC tomar decisiones sobre qué estrategia de rociado utilizar. En este sentido, Julio (TC del PPSJ) nos contó que desde la gestión del programa les propusieron a ellos que elijan el tratamiento a realizar según lo que vieron y lo que conocen del terreno:

Era como un proyecto para ver cuál es el que daba mejor resultado y eso lo dejaron a criterio de nosotros. (...) Nosotros vemos qué tratamiento vamos a hacer, el focal, colindante o al barrido. Eso nos lo preguntan a nosotros: “Eso lo tienen que decir ustedes, como son los operarios de campo, ustedes saben lo que han visto”.

Así, los TC construyen saberes que les permiten decidir qué hacer ante diferentes circunstancias vinculadas a la desinsectación. Ya conocen las distintas estrategias y pasos a seguir en cada caso. Dialogan entre ellos hasta consensuar qué tratamiento seguir y luego comunican la decisión a la gestión al volver a la base. De hecho, hay muchas decisiones que se toman “sobre la marcha” según el contexto. A continuación, mostramos un fragmento de las notas tomadas en el diario de campo durante el viaje a San Juan en el que se ilustra este tipo de decisiones:

**Contexto: zona semi rural - observación de la conversación entre TC y personas de las viviendas**

*La señora dijo que era “chagásica”<sup>6</sup>. Samuel dijo “ah ¿es chagásica señora? ¿Usted se está tratando? Mire que en el hospital la pueden tratar”. Y la señora dijo que sí, que la operaron del corazón y que hacía un tratamiento. Samuel ingresó a la vivienda y llenó los*

<sup>6</sup> Queremos resaltar que nos llamó la atención que la misma señora fue quien utilizó el término “chagásica” para describirse y los TC usaron esa misma palabra para referirse a ella. Creemos que es importante reflexionar acerca del uso de estos términos (chagásico/a, mal de Chagas) que según las personas con Chagas resultan estigmatizantes (Sanmartino, 2015). Por supuesto que no nos corresponde ni creemos que sea correcto “corregir” a las personas infectadas con *T. cruzi* el modo de nombrarse pero sí creemos necesario que los TC -como parte de un equipo de salud- puedan reflexionar sobre qué tipo de mensajes envían al decir “Mal de Chagas” o “chagásico” al dirigirse a la población (Beltramone et al., 2021).

*datos en la planilla. Miró la habitación y no encontró vinchucas. Le dijo que por eso no iban a rociar, pero que mañana iban a volver. Samuel salió y Gabriel le dijo: “mira la señora tiene Chagas, estaría bueno rociar igual porque atrás [en las viviendas vecinas] están los gallineros que tienen vinchucas y se pueden contagiar con el parásito”. “Sí, dale, tenés razón”. Volvió Samuel a la casa y le dijo a la señora que, por las dudas, como ella era “chagásica” que iban a “fumigarle” mañana, que esté despierta y atenta. Gabriel me dijo que no fue él a decirle esto a la señora para no hacer quedar mal al compañero, para no desmentir lo que él le había dicho antes. Me pareció muy interesante esta consideración o recaudo hacia el compañero.*

Con el recorte anterior queremos resaltar tres cuestiones: por un lado, las decisiones que se conversan y consensuan entre compañeros y que pueden cambiar según las consideraciones que tenga cada quien. Por otro lado, observamos que los TC reflexionan sobre sus modos de hablar con la gente y son cuidadosos entre compañeros, intentando no “desautorizarse” entre ellos, llegando con un mensaje único y coherente a la población. En el ejemplo, durante esa salida habían dicho que iban a rociar solo en los domicilios en las que encontraban vinchucas o rastros de vinchucas. Siguiendo este razonamiento, la vivienda de esa señora no se debía rociar ya que no tenía estos insectos. Eso fue lo que le comunicó Samuel inicialmente a la señora. Pero Gabriel, que estaba escuchando la conversación, consideró que era importante rociarla de todas formas porque en las casas vecinas sí habían encontrado vinchucas y, quizás, alguna de ellas podría ingresar allí e infectarse con el parásito. Por ello, le preguntó a Samuel si no sería conveniente rociar ese domicilio también.

Asimismo, nos parece relevante remarcar el interés por parte de los TC por preguntarle a la señora que manifestó tener Chagas si estaba realizando algún tratamiento, y ofrecerle, si necesita, que asista al hospital donde ellos trabajan. Esto mismo lo

escuchamos en varias viviendas, los TC están atentos a la situación de salud en general y de Chagas en particular.

Entendemos que la lectura que los TC realizan de las situaciones particulares, conforman saberes vinculados al “saber qué hacer”. En términos de Spinosa (2006), el “saber qué hacer” se expresa:

en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares (p. 167).

Por ejemplo, en el siguiente recorte del diario de campo mostramos decisiones que toman los TC a partir del contexto:

**Contexto: zona urbana - observación de la conversación entre TC y personas de las viviendas**

*Estábamos por entrar en una casa y viene un señor que vivía en la cuadra de enfrente y dijo que encontró muchas vinchucas (mostrando frascos con vinchucas muertas dentro) y pidió si podían ir a rociar a su casa también. Le explicaron que iban a hacer una cuadra solamente. Pero Carlos (TC) se quedó con él charlando, y más tarde vimos que estaba rociando esa vivienda. Al finalizar la jornada, Carlos nos dijo que tomó esa decisión porque era impresionante la cantidad de vinchucas que tenían, y a Valentín (otro TC) le pareció que estuvo bien, más allá de que no cumplieron al pie de la letra las órdenes que tenían.*

Desconocemos las consecuencias o tensiones que pueden generarse a partir de estas acciones definidas “sobre la marcha” en términos de la gestión de un programa operativo o en la relación entre los TC y el resto de lxs pobladorxs de una determinada

zona. Pero nos parece interesante remarcar la relevancia de las decisiones que toman los TC en los territorios y entender que los criterios que ellos utilizan quizás no sean compartidos por el personal de gestión. En este sentido, los TC como agentes estatales, pueden elegir qué hacer en cada intervención. Es decir, pueden decidir cómo realizar esa intervención en base a las órdenes que tienen, el contexto particular, y sus propios intereses, saberes, experiencias y conocimientos. Asimismo, coincidimos con Merhy et al. (2006) quienes sostienen que:

Lejos de ser "cajas vacías", cada trabajador y cada usuario tiene ideas, valores y concepciones acerca de salud, del trabajo en salud y de cómo debería ser realizado. Asimismo, todos los trabajadores utilizan activamente sus pequeños espacios de autonomía para actuar en salud como les parece correcto, de acuerdo con sus valores y/o intereses (p. 151)

Estxs autorxs plantean que el trabajo en salud nunca puede ser totalmente controlable desde quienes están a cargo de la gestión, ya que el acto de salud ocurre entre personas y, por ello, está siempre sujeto a las decisiones que tomen lxs trabajadorxs en cada caso.

Otro de los puntos interesantes con respecto a la desinsectación son los saberes que poseen sobre los insecticidas. Por un lado, vemos que los TC reconocen que los insecticidas son venenos, pero prevalece la idea de que los piretroides no son "tan malos" como los fosforados u otros insecticidas que se utilizaban anteriormente. Como dijo Julio (TC del PPSJ): "nos contaba la gente que es más veterana que a veces había trabajado con insecticidas fosforados y había tenido problemas con eso. Pero como ahora no viene fosforado, no son tóxicos los insecticidas. Pero igual son piretroides, así que puede ser". De todas formas, como explicamos en el [Capítulo 5](#), les preocupa -en mayor o menor medida- el uso continuo de insecticidas y notamos que hay una falta de formación sobre cómo estos químicos pueden afectar a su propia salud.

Por otro lado, observamos que algunos TC relacionan la disminución de vinchucas en las viviendas de algunas zonas rurales con el uso de agrotóxicos en los campos. Por ejemplo, sobre una región que había terminado de evaluar Guido (TC del PPCo) nos dijo que “gracias a Dios no se encontró nada (...) nosotros opinamos que por las mismas fumigaciones que usan para matar las plantas, todas esas cosas [matan a] los bichos”.

En otros casos, encontramos que hay preocupación por el tema de la efectividad de los insecticidas por diversas razones. Así, Enrique (TC jubilado del PNCh) dijo que los químicos actúan distinto según la superficie en la que se apliquen: “hay insecticidas que se mezclan con la tierra y no hacen efecto y es un problema”. Por su parte, Vicente (TC jubilado del PNCh) mencionó que hay una diferencia entre los tipos de insecticidas y el envase en la que está almacenado el químico:

Todos piretroides, todos muy buenos. La fendona era uno de los mejores que andaba y te digo más la kaotrina (...) que venía en un bidón de litro de aluminio era la mejor, no sé por qué, si era porque era envasada en esa botella o como es que las de plástico no tienen el mismo efecto, es más suave. (...) Incluso nosotros hicimos pruebas pensando en las aguas que son duras (...) Y no porque llevábamos un tacho con agua de lluvia que es agua dulce para probar y no.

Y también Vicente comentó sobre el tema de la resistencia: “lo que está pasando acá es que no solamente hay falla humana, sino falla del insecticida.” Y agregó que “de nada sirve que vuelvas a fumigar si las vinchucas ya están adquiriendo resistencia a ese insecticida, no tenemos distintas marcas como para decir, si este no funciona vamos a probar otro”. Ejemplificó con el caso del Chaco que posee varias localidades con resistencia: “No la matas ni con ningún insecticida, nada. Fueron con fosforados a matarle y así mismo, todavía sigue habiendo. Es grave porque estamos aplicando mal. Entonces, crean resistencia a los insecticidas y después no mueren”. Observamos que hay cierta preocupación y ganas de conocer qué es lo que está fallando para poder solucionarlo.

## Condiciones laborales y saberes

En el [Capítulo 5](#), mencionamos algunos aspectos vinculados con las condiciones laborales de los TC. Como ya dijimos, nos parece necesario que se realicen investigaciones específicas al respecto de este tema porque se trata de una preocupación por parte de estos trabajadores que se encuentran expuestos a los insecticidas y a otros riesgos. En este apartado queremos relacionar estas condiciones laborales con los saberes que construyen los trabajadores al respecto. Evia Bertullo (2020) indagó sobre los saberes de lxs trabajadorxs rurales que utilizan plaguicidas en Uruguay y realizó una categorización de los mismos. Resaltó que dichas personas saben que los insecticidas, herbicidas y fertilizantes que utilizan pueden ser peligrosos para la salud humana. Y, por otro lado, relacionó estos saberes con la noción de causalidad, riesgo, vulnerabilidad y prevención, encontrando que hay una combinación entre saberes de la experiencia y conocimientos científicos que son apropiados por lxs trabajadorxs (clasificación de toxicidad de la OMS, por ejemplo). Además, las personas que entrevistó relacionaron los olores de los insecticidas con su peligrosidad, mostrando que construyeron saberes a partir de sus experiencias previas de exposición a los mismos (Evia Bertullo, 2020). En nuestro caso no indagamos si los TC conocen la clasificación de toxicidad de la OMS para cada insecticida que utilizan, pero sí nos detuvimos en preguntarles si el uso continuo de estos químicos es algo que les preocupa, si tienen algún tipo de control periódico en su salud al respecto y si utilizan equipos de protección personal. Así, vimos que los TC reconocen la peligrosidad de los insecticidas piretroides y es algo que les inquieta. En este sentido, Guedes (2016) encontró sentimientos de “miedo” entre los TC encargados del control vectorial de mosquitos en Brasil al no saber a qué riesgos se exponen con la utilización de insecticidas.

Sin embargo, observamos que algunos TC relativizan estos posibles efectos entendiendo que los piretroides “no son tan malos” como los otros insecticidas que se usaban anteriormente. Esta relativización, que se puede entender como una clasificación

que hacen de los insecticidas, podría explicar -en parte- por qué no siempre utilizan los EPP, como mencionamos en el [Capítulo 5](#).

Podemos enlazar las cuestiones vinculadas a los efectos en la salud de los TC con los estudios de Vidal (2021), Guedes (2016) y Queiroz (2015) quienes remarcaron la importancia de una formación integral en términos de salud laboral y la necesidad de exigir a los programas operativos contar con estudios periódicos para prevenir posibles afecciones de salud física y mental. En palabras de Queiroz (2015): “A fragmentação ou a falta de informações essenciais para a realização do serviço pode, ainda, criar ambientes que propiciem a exposição do trabalhador a riscos de saúde [la fragmentación o la falta de información esencial para la realización del servicio puede crear ambientes que propicien la exposición del trabajador a riesgos de salud]” (p. 37). A su vez, consideramos necesario incluir una mirada ambiental integral que contemple el efecto de los insecticidas en las personas y en los demás seres vivos, justamente para que los TC puedan identificar en qué momentos son o no son necesarios, cómo descartarlos, qué hacer si sobra producto, entre otras cosas. Esto es porque hemos observado y escuchado casos en los que se utilizaron los insecticidas de manera inapropiada.

Con respecto a las posibles enfermedades o problemas de salud ocasionados por el uso de insecticidas, Bastos (2022) midió la carga global de enfermedades en TC en el estado de Ceará (Brasil) y encontró una incidencia 20 veces mayor de cáncer en estos trabajadores en comparación con la incidencia de cáncer de varones de la misma ciudad, además de un aumento en los trastornos mentales. La autora argumentó este hecho al uso de diferentes tipos de insecticidas a lo largo del tiempo, y mencionó que “A pesar de esses trabalhadores estarem inseridos no mercado formal, na esfera de regime próprio, não existe um programa de controle médico ocupacional, tornando o acompanhamento periódico escasso ou inexistente [A pesar de que estos trabajadores están insertos en el mercado formal, en el ámbito de su propio régimen no existe un programa de control médico ocupacional, siendo escaso o inexistente el seguimiento periódico.]” (Bastos, 2022, p.29).

Esto mismo encontramos en el caso argentino: los TC no cuentan con estudios ocupacionales periódicos ni saben qué tipos de análisis clínicos deben realizarse. Además, observamos que no siempre utilizan los EPP, a veces porque no cuentan con ellos y otras porque deciden no utilizarlos, lo cual coincide con lo encontrado en otras investigaciones brasileñas (Cándido y Ferreira, 2017; Costa et al., 2017; Días y Marcolino, 2016; Guarda et al., 2022; Meirelles et al., 2021).

Otros trabajos muestran que además de la exposición a insecticidas, los TC se exponen al sol, situaciones de violencia callejera, picaduras de insectos o mordeduras de animales (Andrade et al., 2020; Guida et al., 2012; Ribeiro, 2017). Con respecto a la posible violencia callejera, es un aspecto que fue mencionado por los TC, especialmente por haber vivido momentos en los que les robaron sus pertenencias o equipamientos del trabajo durante la jornada laboral (o de camino a sus casas antes o después de ella), o sufrieron amenazas por parte de lxs pobladores. Como explican Andrade et al. (2020), los TC están expuestos al riesgo de quien trabaja en la calle. Por otro lado, tal como explicaremos en el apartado [¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?](#), encontramos que les genera miedo la posibilidad de recibir picaduras de insectos o mordeduras de animales.

Considerando todo esto, vemos necesaria la incorporación de contenidos específicos referidos a la prevención de riesgos en el trabajo que incluyan efectos de los químicos, protección solar, formas de actuación ante violencia callejera, cuidados para prevenir picaduras y mordeduras de animales, entre otras. En este sentido, Ribeiro (2017) realizó una tesis en la que sistematizó una formación llevada adelante con TC de Acre (Brasil) donde se abordó esta temática (entre otras) desde un abordaje de educación popular. Lxs TC que realizaron este curso reflexionaron sobre la importancia del uso de EPP y de protector solar para prevenir posibles riesgos, para lo cual la docente (autora de esa tesis en cuestión) les propuso crear canciones, como la que reproducimos a continuación: “Eu sei / Tudo pode acontecer / Eu sei / Se não usar posso morrer / Vou pedir aos chefes / Um EPI amigo / Para eu usar, usar / E não me machucar [yo sé/ todo puede

sucedier / yo sé / si no uso puedo morir / voy a pedir a los jefes / un EPP amigo / para usar, usar / y no lastimarme] (p. 225).

## **Cómo construyen los saberes**

A partir de lo descrito hasta aquí podemos decir que los TC construyen, utilizan y comparten saberes sobre:

- los territorios y caminos a seguir para llegar a las viviendas;
- la gestión con diferentes actores sociales para acceder a las viviendas;
- cómo explicar a la población de qué se trata el Chagas y de qué se trata su trabajo;
- cómo hacer para que la población acceda a la evaluación y rociado;
- cómo adaptar el modo de comunicarse con la población según el contexto;
- cómo detectar rápidamente a las vinchucas usando diferentes estrategias;
- qué decisiones tomar acerca del tratamiento químico a seguir según el caso;
- el tiempo que lleva rociar una vivienda según sus características;
- qué decir y qué hacer para llevarse bien con sus compañeros, jefes y población en general.

Consideramos que se trata de “saberes socialmente productivos” en tanto “son saberes que engendran y producen alternativas y emergen en el espacio de la sociedad civil volcándose a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa conformando nuevos tejidos y lazos sociales” (Orozco Fuentes, 2009, p. 71).

Además, encontramos que los TC reflexionan acerca de cómo construyen sus propios saberes: la experiencia parece ser la maestra. Es más, varios de ellos comentaron en las entrevistas que al momento de hacer la observación en terreno podríamos entender

mejor lo que ellos decían. Justamente, cada contexto brinda las oportunidades para el aprendizaje, ya que cada paraje tiene sus particularidades, cada casa tiene personas que reaccionan de diferentes maneras ante las intervenciones, y las vinchucas a veces se encuentran en lugares que no se esperan según lo descrito en los manuales. Los diálogos entre TC que se generan durante y después del trabajo en las viviendas favorecen la reflexión sobre lo vivido, y esto conduce a la producción de nuevos saberes. Estos saberes se transmiten oralmente a compañeros que no vivenciaron la experiencia a través del relato de “anécdotas” sobre lo que conocieron en el campo, las interacciones que tuvieron con la gente y diversas situaciones novedosas en las que tuvieron que tomar decisiones.

Por otro lado, observamos que los TC reflexionan sobre la diferencia entre los conocimientos académicos que se encuentran en manuales y guías de control vectorial y sus propios saberes. Nos explicaron que es importante conocer las normas básicas sobre cómo realizar la evaluación y el rociado, pero que los aspectos prácticos se aprenden en el mismo hacer. Sin embargo, algunos destacaron que les gustaría conocer un poco más acerca de conceptos teóricos que no estudiaron en sus formaciones, especialmente porque esto les permitiría enseñarlas a las personas de las viviendas que preguntan con curiosidad cuestiones que ellos no se acuerdan o ignoran. De todas formas, opinan que hay grandes brechas entre lo que se encuentra en los manuales y la práctica, observando por ejemplo que los manuales no contienen información sobre cómo “llegar” a las familias de las viviendas. Como explicó Guido (TC del PPco):

tenés que presentarte así [en las viviendas]. Si encontrás cosas de valor, no toques nada, te quedas parado en la puerta y esperas que venga el morador. Esas cosas el manual no lo dice. ¿Me entendés? Hay un montón de factores y pequeñas cositas que el manual quizás no lo dice y en la práctica es distinta.

Sobre esto mismo, lxs investigadorxs también remarcaron la diferencia entre los textos académicos y lo que se encuentra en la práctica, como plantea Gabriel:

Muchas veces los protocolos están bastante alejados de lo que es la realidad. El protocolo es tan estandarizado que cada paraje, cada lugar de Argentina es distinto. Cada lugar merece un tratamiento especial: la gente es distinta, la cultura es distinta, entonces bueno, cuando vas al campo no es tan como el protocolo que lo dice.

Hasta aquí observamos que hay temas que no aparecen en los manuales o protocolos, quizás porque se vinculan con cuestiones que exceden el campo biomédico que suele abordar casi exclusivamente este tipo de textos. En este caso, aquellos saberes vinculados a cómo llegar a las viviendas estarían relacionados al campo de la comunicación social y la gestión. La comunicación es un aspecto clave en las estrategias de planificación de acciones en los programas operativos de Chagas, entre las que se encuentra el control vectorial del que participan activamente los TC. Sin embargo, no hallamos este tipo de contenidos en los materiales que se han usado en capacitaciones. Sin embargo, observamos que en los últimos años se generaron algunos (Beltramone et al., 2021; Gieco et al., 2021) y formaciones para equipos de control vectorial que contemplan, entre otros, estos conocimientos y abren preguntas para la reflexión sobre cómo se comunica. Sobre esto trataremos en el [Capítulo 8](#).

Entendemos que si bien los conocimientos académicos sobre la comunicación social y otras disciplinas podrían ser útiles para que los TC construyan mejores estrategias comunicacionales, no serían suficientes ya que se requiere de un “saber hacer” y un “saber qué hacer” contextualizado. Es decir, se necesita de ciertos criterios para el uso de dichos conocimientos en cada caso. Esto mismo podemos decir para la evaluación y la desinsectación: saber qué hacer en cada situación es algo que se aprende en la propia experiencia a partir de los elementos que cada quien tiene al alcance. Así, resaltamos la importancia de la lectura del contexto que hacen los TC en cada caso, ya que ellos son quienes dialogan cara a cara con la población a partir de estrategias comunicacionales que se adaptan a cada situación.

## **Sistemas de saberes del trabajo y relación entre conocimientos y saberes**

En este apartado nos interesa relacionar conocimientos y saberes a partir de una transferencia de conceptualizaciones realizadas sobre los saberes y conocimientos de otrxs trabajadorxs. Para ellos traemos el concepto de “sistemas de saberes del trabajo” que Ayuso et al. (2009) describieron -sobre el caso del trabajo ferroviario- como el “conjunto integrado de conocimientos técnicos y no técnicos, experiencias individuales y grupales, que como entramado de saberes constituye el «patrimonio colectivo» de todos los ferroviarios” (p. 156). Nos resulta relevante esta definición para pensar nuestro caso de estudio, ya que en este capítulo pudimos ver la manera en que los saberes de los TC se conjugan con los conocimientos teóricos y con las diferentes experiencias colectivas y personales. Los TC ubican a los conocimientos científicos en el plano “teórico” y a sus propios saberes en el plano “práctico”. Además, reconocen que lo “teórico” es necesario, pero advierten que no es suficiente. Con respecto a esta reflexión entre conocimientos y saberes de trabajadorxs rurales, Landini y Murtagh (2011) explican que el conocimiento es de naturaleza discursiva y el saber tiene que ver con cómo hacer las cosas: “se trata de conocer el uso de la azada, no de decir cómo debe manejarse” (p. 269). Así, podemos ver que tanto conocimientos como saberes se vinculan conformando el sistema de saberes de los TC que resulta un eslabón indispensable en las políticas públicas de salud como el control vectorial del Chagas.

Desde otro punto de vista, Palumbo et al. (2022) explican que para correrse de la idea de que el conocimiento técnico es el que poseen lxs profesionales, proponen que

los/as productores/as del mundo rural poseen saberes y conocimientos que son también técnicos porque se construyen en la propia práctica y les permiten resolver problemas propios de dicha actividad. Es por ello que realizamos una diferenciación entre ambos a partir de la distinción entre conocimiento técnico-académico, y conocimiento técnico-popular. Planteamos que su especificidad radica en que se

construyen y recrean en ámbitos distintos y en base a formas singulares de transmisión y apropiación. Cabe señalar que esta distinción opera solo a los fines analíticos, dado que no da cuenta de la dinámica de saberes y conocimientos que entendemos como abiertos, incompletos y con algún grado de síntesis en relación a otros saberes y conocimientos. (p. 69)

Lxs autorxs plantean que lxs trabajadorxs rurales construyen saberes y conocimientos que también pueden denominarse “técnicos” en tanto permiten tomar decisiones fundamentadas ante diferentes problemas. Desde esta perspectiva, podemos pensar que los TC también poseen conocimientos técnicos-populares que se conjugan con sus saberes prácticos para poder realizar sus actividades laborales. Además, Palumbo et al. (2022) explican que lxs trabajadorxs rurales son especialistas en sus prácticas ya que:

acumulan el conocimiento producido, lo explican y lo socializan con la comunidad. Asimismo, otra particularidad del conocimiento técnico-popular radica en que sus “especialistas” van produciendo asociaciones lógicas y buscando explicaciones frente a los problemas que surgen, también sistematizan los errores y fracasos para aprender de ellos. Todos estos son procesos de pensamiento involucrados en la práctica cotidiana, dando cuenta de la reflexividad y la sistematización de los conocimientos que se producen a partir de la propia actividad (p.69).

En este capítulo llegamos a resultados similares con respecto a la construcción de saberes de los TC, y lo volveremos a retomar en el [Capítulo 7](#) cuando hablemos de la formación entre pares.

## **Valoración de los saberes de los técnicos de campo**

En apartados anteriores mencionamos que tanto el personal de gestión como lxs investigadorxs valoran el conjunto de saberes de los TC ya que resultan clave en el desarrollo de las actividades para prevenir la transmisión vectorial del *T. cruzi*. Asimismo, en

el [Capítulo 7](#) daremos cuenta que reconocen que aprendieron aspectos fundamentales del control vectorial a partir de las enseñanzas de los TC. Por lo tanto, podemos advertir un reconocimiento -al menos discursivo- en torno a los aportes que realizan los TC a las investigaciones y a la gestión de los programas operativos a partir de sus experiencias y saberes de la práctica. Remarcamos que este reconocimiento es discursivo, porque no vimos que se traduzca en condiciones laborales óptimas, salarios dignos, formación sistemática y continua desde la gestión, ni en una visibilización por parte de la academia.

Otros estudios revelaron una fuerte jerarquización de los conocimientos académicos por sobre otras formas de saber. Por ejemplo, Ocampo et al. (2021) resaltaron el lugar de privilegio que ocupan lxs biologxs en tanto sus conocimientos sobre dengue son valorados y tenidos en cuenta a la hora de planificar estrategias de control vectorial, mientras que se excluyen los saberes de “los agentes territoriales acerca de las situaciones sanitarias de cada barrio” (Ocampo et al., 2021, p. 149).

Cuestiones similares encontraron otrxs autorxs al respecto de los TC de Brasil (Grings et al., 2016; Evangelista et al., 2019). Además, relacionaron esta situación con la conformación de una identidad colectiva, ya que requiere de un reconocimiento por parte de otrxs, que legitimen sus saberes y desempeños laborales (Evangelista et al., 2019). En el apartado [¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?](#) veremos que, justamente, los TC no les gusta sentirse “manoseados” (por ejemplo, que les cambien los planes a último momento, no tener las herramientas necesarias para trabajar, etc.), lo cual demostraría por parte de lxs funcionarixs una poca valoración por el tiempo y trabajo de los TC.

## **Los sentires**

En este apartado trataremos la dimensión emocional y afectiva del trabajo de los TC. Nuestro propósito es incorporar el plano de las emociones, afectos y sentimientos además del plano racional o cognitivo. Es decir, no queremos que nuestro análisis se limite a “lo que saben” sino incluir también “lo que sienten” estos actores. Desde un principio aclaramos que

es un eje que se puede abordar con mayor atención y profundidad desde otras áreas del conocimiento, por lo que nos limitaremos a realizar algunas primeras aproximaciones desde los aportes de la Educación Popular Latinoamericana (Fals Borda, 2007; Merçon et al., 2014). Fals Borda (2007) nos dice que nuestras acciones implican un plano mental y otro emocional que no se pueden separar, y que por eso somos “sentipensantes”. Al considerar los saberes de diferentes sujetos y ponerlos en diálogo, se ponen en juego también “sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas” (Merçon et al., 2014, p. 30). De esta forma, lxs autorxs intentan valorar lo afectivo de las acciones humanas en los procesos de investigación.

Específicamente nos detendremos en aquellas manifestaciones vinculadas con el “disfrute” o el “placer”, es decir: lo que les gusta de su trabajo y, como contracara, aquello que no les gusta. Así, podremos empezar a delimitar cómo se relacionan emocionalmente con el trabajo que realizan, qué elementos les brindan alegría y cuáles les dan pena, impotencia o bronca. En esta descripción veremos además cómo se relacionan con las personas con las que interactúan y cómo se ven en el entramado de actores que aportan a la prevención de la transmisión del *T. cruzi*. En definitiva, en este apartado nos interesa incorporar un aspecto clave e inseparable de la práctica: los sentimientos que surgen durante la misma. Tal como explicamos anteriormente, una experiencia implica vivir, experimentar una situación. La vivencia es -al menos- mental y corporal, y genera sentimientos y saberes. En cada entrevista preguntamos a los TC qué elementos les gustan de su trabajo, cuáles no y, por qué eligieron (y siguen eligiendo) este empleo. En esas respuestas obtuvimos cuestiones vinculadas al plano afectivo y por ello es que decidimos desarrollar algunas páginas con respecto a los sentires que surgieron. Al terminar esta descripción, veremos cómo los sentires y saberes se conjugan en la práctica y delimitan una cierta identidad colectiva con la que se identifican los TC.

## ¿Qué es lo que les gusta de su trabajo?

Todos los TC entrevistados dijeron que les gusta mucho su trabajo, incluso remarcaron que “te tiene que gustar” ya que no es un trabajo fácil. Resaltaron que lo que más les gusta es “ir al campo” e interactuar con la “gente de campo”, con quienes llegan a entablar relaciones de amistad. Observamos el involucramiento con las vivencias y problemas que presentan las personas de las viviendas que visitan, en palabras de Manuel (TC del PPSJ):

Me gustó mucho, me gustó mucho, tanto por la gente, la actitud de la gente, conocés a la gente, digamos sus inquietudes. Digamos, cada vez que salíamos al campo, aparte del problema del Chagas, las inquietudes que ellos tenían, nos contaban la problemática de ellos, de cada persona.

Por otro lado, explicaron que disfrutaban de las experiencias que tienen al viajar. Esto fue muy notorio durante la observación participante, tal como aparece en el siguiente recorte del diario de campo:

### **Contexto: observación y charla con TC en la base del PPSJ**

*Mientras me hablaba (...) Gabriel, me mostró fotos de Valle Fértil, de las ruedas aplastadoras de los diaguitas que se encontraron en las casas donde fueron a evaluar. Estaba impresionado con eso y con el paisaje. Me mostró varias fotos que se sacó durante el viaje del paisaje. En Valle Fértil se quedaron en la casa “de la hidráulica”, al lado del camping municipal. Les conté que estuve ahí hace 5 años. También me mostró fotos del museo, la casa museo del tal J. L., o algo así que tiene piedras, arte indígena, animales embalsamados, etc. Re copado estaba el tipo. Me acordé cuando estuve en ese lugar y que yo también estaba muy entusiasmada con lo que aprendí. Me dijo que le gustaba aprender de la gente. Mariano me contó una historia de la casa más antigua del Valle Fértil, de quien la compró y cómo. También super emocionado con la anécdota.*

Se evidencia el disfrute al conocer nuevos lugares, personas, paisajes y culturas. En este mismo sentido, Manuel (TC del PPSJ) comentó acerca de lo agradecido que está de haber conocido a las comunidades Huarpe y de la experiencia de llegar a la zona donde ellxs viven:

estar con las comunidades huarpes, tanto los huarpes, como en comunidades muy rurales, muy arriba, muy alto en la montaña como parte de Iglesias y pueblitos (...) [de] muy bajos recursos. Solamente ahí, había que caminar, no entraba camioneta. O a mula, o caballo. Esa me gustó mucho por muchas experiencias lindas que tuvimos, por lo menos yo que he tenido, me ha gustado mucho en el campo.

Otra cuestión es que les gusta hacer “servicio”, es decir ayudar a la gente. Reconocen que en su trabajo hay un componente asistencial que muchas veces es más reconfortante que la ganancia extra que obtienen con los viáticos en cada comisión. En palabras de Bruno (TC del PPCh):

Ayudar a la gente, ayudar a la gente que realmente necesita, porque ahí, como decía, se ve la desigualdad total y nosotros quizás con muy poco les hacemos muy feliz. Con muy poco. Inclusive a veces vemos que hasta con nuestra presencia vemos que le hacemos feliz porque hay lugares que la gente extraña, digamos no ven por años. Nosotros, llegando a esos lugares, por ahí apaleamos un poquito. Quizá no es mucho, pero en algo ayudamos. Y eso es por ahí lo más gratificante que nos queda a nosotros. Porque más allá de que por ahí son los viáticos, no, por ahí lo mejor es que alguien te diga “gracias”. No tanto los viáticos (...) sino eso de ayudar a la gente. (...) cualquier compañero mío te va a decir lo mismo, porque eso es lo que nos gusta.

También encontramos un gran compromiso con el propio trabajo ya que lo defienden, tanto para no perder el puesto laboral como para que los programas de Chagas funcionen correctamente. Percibimos un sentir que incluye orgullo por los logros obtenidos,

agradecimiento por contar con un empleo y una actitud militante para con los programas. En palabras de un TC jubilado, sobre una disputa con una nueva autoridad, contó lo siguiente: “[la autoridad] me dice: ‘¿qué venís a defender al servicio?’ ‘Yo lo voy a defender porque a mí el servicio me dio de comer. Todo lo que yo tengo lo tengo gracias al servicio. A mí el servicio me dio la vida’”. El agradecimiento hacia el empleo es un sentimiento muy arraigado en los TC y en este punto es oportuno mencionar que todos ellos expresaron que eligieron este trabajo por necesidad económica. Pero también, la gran mayoría de reconocieron que siguen trabajando en esto (es decir, lo siguen eligiendo) porque les gusta mucho lo que hacen. Algunos conocieron el trabajo porque sus padres son TC, otros a partir de becas que se dieron por “oportunidades políticas” o por reclamo a las autoridades de mejores empleos, como explicó Lautaro (TC del PPCh):

Cumplíamos un horario fijo de 10 de la mañana a 12 del mediodía. Y ahí estuvimos cuatro años. Y después de ahí (...) nosotros queríamos algo mejor y fuimos hasta Resistencia y les pedimos que nos ofrezcan algo mejor. Y, nosotros teníamos relación con gente de Chagas de los que tiene la provincia acá (...). Y bueno, preguntando, preguntamos y hasta que salieron las capacitaciones esas y pedimos para hacerla (...) Y ahí mismo empezamos a hacer las capacitaciones y empezamos.

Aspectos similares observó Queiroz (2015) en su tesis sobre el rol de los TC en Brasil, especialmente el placer por trabajar en el campo: "Eu gostava por ser uma campanha de campo, com trabalho de campo, (..) apesar que era um sofrimento muito árduo. [me gustaba por ser una campaña de campo, con trabajo de campo (...) a pesar de ser un sufrimiento muy arduo]" (p. 45). Además, sentían orgullo por el servicio realizado y las acciones de ayuda a la población que visitaban: "Para os agentes a realização pessoal esteve relacionada à satisfação em ter contribuído com a sociedade, ter tido seu trabalho reconhecido por esta, vivenciando novas experiências e adquirido conhecimentos diversos. [Para los agentes, la realización personal estaba relacionada con la satisfacción de haber

contribuido a la sociedad, de haber visto su trabajo reconocido por la sociedad, de tener nuevas experiencias y de adquirir conocimientos diversos.]” (Queiroz, 2015, p. 74).

Por otro lado, todos los TC entrevistados expresaron que tienen una muy buena relación de colaboración mutua y compañerismo con sus pares. Muchos remarcaron que son como una familia más: “Es más, a veces pasamos más entre compañeros que con la familia. Por ahí cuando vamos al interior somos, somos como hermanos, digamos. Porque convivimos juntos, contamos la historia juntos y pasamos mucho tiempo juntos. Ya sea trabajo y convivencia.” Durante el tiempo libre que pasan en las campañas juegan, cocinan, charlan, comparten sus vidas. Al pasar tanto tiempo juntos se conocen muy bien y saben qué decir y qué no decir en cada momento para que no haya problemas.

Finalmente, uno solo de los TC entrevistados (Ramiro del PPCo) dijo que, si bien le gusta su trabajo, hubiera preferido haber terminado sus estudios terciarios como docente para tener un mejor empleo del que tiene ahora: “Obviamente a lo mejor no iba a tener que estar yendo a parar en el campo y a estar en lugares complicados si seguía y terminaba la carrera de profesor y [terminaba] dando clases en una escuelita y me volvía a mi casa todo día”.

## **¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?**

Resultó difícil que mencionen qué cosas no les gustan de su trabajo, por lo que en la mayoría de las entrevistas tuvimos que repreguntar al respecto. A pesar de ser un trabajo complicado en muchos sentidos, pareciera que les gusta tanto que les cuesta reconocer aquellos aspectos que les gustan menos. Así, encontramos 4 TC que dijeron que no hay nada que no les guste, mientras que 12 TC mencionaron algunas cuestiones que desarrollamos a continuación:

- 1) Aspectos “viciados” en la gestión de políticas públicas relacionadas con el control vectorial: no les gusta “estar parados” o no contar con las herramientas adecuadas para trabajar, como nos dijo Bruno (TC del PPCh):

La forma en que lo manejan desde arriba y del ministerio. (...) desde más arriba, lamentablemente ahí no hay respuesta que nosotros necesitamos. Muchas cosas, porque como trabajamos con insecticidas y todo eso, los elementos de bioseguridad, digamos, por ahí son precarios y eso molesta un poco. Pero como te decía, nos gusta tanto que le ponemos el pecho y no queda otra.

A veces desde la gestión se plantean cambios abruptos en las acciones a seguir que generan malestar en los técnicos. En este sentido, Joaquín (TC del PPCo) dijo que no le gusta “Ser manoseado (...). Es decir que vos estés en un lugar y vengan de ahí arriba y te digan `te tenemos que trasladar a tal lado´ cuando no habías completado el lugar donde sabés que tenés que completar el trabajo”.

- 2) Alejarse de su familia tanto tiempo: el hecho de realizar campañas de al menos 5 días, hace que pierdan momentos personales con sus familias que “pesan” en algunos de los técnicos. En palabras de Ramiro del PPCo:

Esto es personal, muy personal, muy personal mío, así de tener que irme y estar con... muchas veces me ha tocado estar en lugares totalmente desconectados. Ni para llamar así a mi casa y estar lejos de mi familia, de mis hijos. Eso es lo que (...) más me desagrada de esto. Tener que alejarme de la familia, tener que estar toda la semana lejos y por ahí hay veces que no me [puedo] comunicar o cuesta mucho comunicarse en lugares (...) Uno se pierde muchas cosas. Con este bebé y bueno, con la bebé anterior también. Vos te vas, cuando es recién nacido. Nació y a mí me dieron una semanita. La otra semanita otra vez. Y vos volvés y tu mujer te va contando. Es como

que te van contando la historia (...) Pero bueno, uno lo hace por ellos también.

El padre de Ramiro también era TC, y al respecto de las tareas de cuidado y crianza Ramiro resaltó lo siguiente:

Mi papá de alguna forma no estuvo muy presente en nuestra infancia, por cuestión de trabajo, nada que reprocharle a mi viejo, pero sí, él prácticamente no estaba. Éramos yo, mi hermano y mi mamá [cuando era] chico. Bueno, acostumbrarse también a eso. Espero que mis hijos también se acostumbren. Son chiquitos todavía, pero... y yo también acostumbrarme a estar sin ellos.

Remarcaron que se pierden cumpleaños, actos escolares, ver crecer y cuidar a sus hijxs. En definitiva, durante el tiempo que están de campaña extrañan mucho a su familia. Esto mismo lo comentaron algunos TC durante la visita que realizamos al PPSJ, tal como registré en el siguiente fragmento del diario de campo:

**Contexto: observación y charla con TC en la base del PPSJ**

*[Los técnicos] Estaban muy contentos porque con el sistema de antes (de ir solo una semana o cinco días y no trabajar los sábados) la realidad de las viviendas era distinta. Pero por otro lado, decían que extrañaban más a sus familias. Gabriel dijo que sus hijos ya son grandes, pero para los más jóvenes que tienen “chicos chicos” es más difícil, porque la familia se tiene que acostumbrar, “ya se van a acostumbrar a que uno no está”. Aún así dijo que con el pasar de los días, a las noches se le aparecían las imágenes de su mujer y sus hijos.*

Esto mismo resaltó Queiroz (2015) en su tesis, remarcando que los TC de Brasil extrañaban a sus familias y estas se quejaban de las ausencias prolongadas.

- 3) Los posibles peligros de picaduras de insectos o ataques y mordeduras de animales: varios de ellos mencionaron que los han picado insectos o los han atacado animales y eso les genera cierto temor. En palabras de Rafael (TC del PPSJ):

trabajando en una comisión, a mí, por ejemplo, en un gallinero me cayó una víbora en la cabeza. Y me saltó un pericote también, no en la cabeza sino en el casco. Gracias al casco no me pasó nada (...) Después en otro lado me saltó una víbora. Entonces de ahí me quedó un poco de celo a estos roedores. Y la verdad que estaba un poco asustado con este tema, pero de a poco se me está yendo.

- 4) Realizar tareas de supervisión: Bruno (TC del PPCh) dijo que no le gustaba supervisar a sus compañeros:

Prefiero ser uno más de ellos. Así lo hago sentir yo cuando voy a supervisar (...) Me ha pasado, porque cuando vos sentís que te están mirando y que era el tipo que te enseñó, hay como más presión, más nerviosismo, no trabajás tranquilo. Digamos, el trabajo se hace igual, bien. Pero no trabajás tranquilo. Porque como que están dos ojos cargados sobre tus hombros. (...) Esta es la única parte que incomoda. No mucho, pero sí, digamos, no, no me va. Si el día de mañana, me dicen que tenes que ser supervisor y, es más complicado.

## **Saberes, sentires e identidad colectiva**

Como dijimos anteriormente, los TC se reconocen a sí mismos como actores que conocen la vida del campo y los diferentes territorios, que saben cómo hablar con las familias, conocen los escondites de las vinchucas y las formas de eliminarlas, construyendo a partir de esto una parte significativa de su identidad. Entendemos que la identidad se puede estudiar desde lo individual y lo colectivo teniendo en cuenta diferentes aspectos

personales y de los grupos sociales, y, a su vez acordamos en que “existe una relación entre la identidad individual y lo colectivo: se sostienen mutuamente. Se habla de ambas, como forma de pertenecer a un grupo” (Polin, 2021, p. 41). Con respecto a la identidad colectiva la entendemos como un proceso complejo, activo, situado históricamente que comparte un grupo social, y que está conformado por un sistema de creencias, comportamientos, sentimientos y saberes (Gómez Sollano y Hamui Sutton, 2009). En este caso, los TC mencionaron elementos que los diferencia de otrxs trabajadorxs del equipo de control vectorial. Algunos de ellos ya los presentamos en este capítulo: sus saberes les permiten dialogar con múltiples actores de diferentes formas según el contexto y les posibilitan identificar rápidamente a las vinchucas; la buena relación de compañerismo entre ellos; las luchas comunes por conseguir mejores condiciones laborales; etc. .

En este apartado nos interesa mencionar también cómo se nombran ya que consideramos que es otro elemento vinculado a la identidad, porque tal como afirma Laguarda (2007):

Los términos que empleamos al definimos y definir a los otros ocupan un lugar central en el acto de representar y representarnos. Estas palabras tienen el poder de asignarnos un lugar —bueno o malo, deseable o indeseable, valorado o descalificado— en la sociedad (p. 128).

Al inicio de esta tesis dijimos que habitualmente se conoce a los TC como “vinchuqueros”, “chincheros” o “chagueros”. Estas fueron las terminologías que utilizamos indistintamente desde el inicio del proyecto de investigación hasta fines del 2021. Entendíamos que eran maneras informales, “amigables” o “cercanas” para referirnos a ellos. Sin embargo, durante las instancias de retroalimentación entendimos que algunos de los TC no se reconocen con estos términos. Por ejemplo, uno de los TC del PPCo mencionó que “la gente en el campo dice ‘chinchero’, pero yo en particular digo ‘chaguero’”, aunque no explicó con mayor detalle a qué se debe la diferenciación de los términos.

Por otro lado, con respecto al término “vinchuquero”, un TC del PPSJ nos dijo lo siguiente:

la denominación “vinchuqueros” no está bien, es “técnicos” u “operarios de campo”. Lo que pasa es que si queremos sacarle de la cabeza a la gente una cierta idea de amiguismo o lo que sea, nosotros somos técnicos de campo u operarios de campo. Cada uno de nosotros llevamos más de 5 años, más de 5 años en esto, y comprendemos otro punto de vista como, por ejemplo, este reconocimiento topográfico, o sea, del terreno, ambiente, la entomología, o sea, cada uno se ha preparado no solamente con lo que nos han ido informando en cada curso (...) sino que es también la práctica diaria.

Sin embargo, explicaron que ellos no tienen un título que “avale” que son técnicos. Es decir, que no hicieron una “tecnicatura” o alguna formación similar que les brinde un título habilitante. En palabras de otro de los TC del PPSJ:

Desde mi punto de vista, es “técnicos”. El “vinchuqueros”, como decía mi compañero, es un término, [que] se ha dado durante muchos años (...) aquí en San Juan. Pero no se ha categorizado incluso a nivel profesional [por]que no tenemos un título de técnico de campo, no se reconoce tampoco ni por agente sanitario. Un tema que hay que resolver porque ahí se pierde también credibilidad sí, cuando uno va a un domicilio, [la gente dice]: “¿y quién es usted?” “Somos técnicos”. [Somos] gente que está preparada (...) Porque no solamente conocemos la biología de la vinchuca, sino también que conocemos del aedes, conocemos los químicos que hay que tratar, del impacto ambiental, y hacemos promoción de salud (...) Está bueno que también se apunte a una tecnicatura universitaria porque si no somos unos pasajeros más y no es así.

En la misma reunión señalaron que al no tener un título habilitante se invisibiliza su rol en los territorios: “Hay muchas cosas que al técnico de campo no se lo está valorizando,

(...) reconociendo a nivel ministerial (...) somos técnicos de campo que estamos también olvidados como la enfermedad”. Durante estos seis años de investigación prácticamente no encontramos acciones en las que se jerarquice, visibilice y valore públicamente el accionar de los técnicos de campo. Recién a partir del 2021 encontramos algunas iniciativas de formaciones integrales para equipos de control vectorial (que desarrollaremos en el [Capítulo 8](#)). A su vez, en algunos discursos públicos de las autoridades del Ministerio de Salud observamos agradecimientos a los TC por sus tareas y reconocimiento de la relevancia de sus saberes y experiencias. Por ejemplo, en un evento en el que se inauguró el Encuentro de la Diplomatura en Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario y se presentó la Red de Vigilancia de la Resistencia a Plaguicidas (ocurrido en septiembre del 2022), el subsecretario de Estrategias Sanitarias mencionó que “la participación de los técnicos nos permite generar instancias muy positivas para entender mejor cómo se puede llevar adelante el trabajo, no solamente desde el conocimiento académico y conceptual sino desde la práctica”.<sup>7</sup>

Con respecto a la relación entre los nombres de los TC y su visibilización, encontramos que lxs TC de Brasil también reciben y recibieron diferentes nombres (esta fue una de las razones por las que, tal como mencionamos en [Estado de la cuestión](#), nos costó identificar artículos científicos que hablen de estos actores sociales en las búsquedas bibliográficas iniciales). Evangelista et al. (2017) sistematizaron las siguientes nomenclaturas: “Agente de Combate às Endemias, Agente de Endemias, Agente de Controle de Endemias, Agente de Saúde, Agente de Saúde Pública, Agente Sanitário, Agente Estatal, Agente Público, Agente da Vigilância Epidemiológica.” [Agente de Combate a Endemias, Agente de Endemias, Agente de Control de Endemias, Agente de Salud, Agente de Salud pública, Agente Sanitario, Agente Estatal, Agente Público, Agente de Vigilancia Epidemiológica] (p. 8). Además, de manera más informal se lxs denomina “guardas de endemias [guardias de endemias]”, “mata-mosquitos” (Evangelista et al., 2017;

---

<sup>7</sup> <https://www.argentina.gob.ar/noticias/vizzotti-inauguro-en-cordoba-el-encuentro-de-la-diplomatura-en-manejo-integrado-de-vectores>

Pereira Junior, 2018; Silva, 2021), “rapazes de dengue [muchachos de dengue]” y en caso de las mujeres “meninas de dengue [chicas del dengue]” o “dengosas” (Evangelista et al., 2019). Esta gran diversidad de nomenclaturas y la falta de un término que lxs represente a todxs lxs TC podría traer aparejado una dificultad a la hora de conformar su propia identidad colectiva y el reconocimiento por parte de otrxs (Evangelista et al., 2017).

La identidad colectiva también se vincula con los saberes y los sentires: los TC se identifican dentro de esta ocupación porque les gusta este trabajo y porque a lo largo de los años han construido saberes que utilizan en su ámbito laboral y circulan entre sus compañeros. Además, hay una cierta “tradición” que se va pasando de generación en generación, ya que encontramos muchos casos de padres e hijos TC. Como nos contó Fabián del PPCo, que entró a trabajar luego del fallecimiento de su padre que era TC:

Yo entré en este trabajo [porque] solía trabajar mi papá. Él falleció y yo entré hace ocho años en el lugar de él y yo fui el primer nuevo (...) Tengo la base de mi papá, así que ya lo tengo a eso. (...) Me hubiera gustado trabajar y que esté él. Pero bueno, por cosas de la vida no se pudo.

## **Reflexiones finales y conclusiones**

En este capítulo compartimos una descripción posible de algunos de los saberes que utilizan los TC en su ámbito laboral. Según el tipo de actividad con la que se vinculan, diferenciamos los saberes en las siguientes categorías:

- **Acceso a las viviendas:** Los TC construyen saberes sobre los territorios en los que trabajan: conocen los caminos, a la población, a las autoridades y a otros actores clave de cada zona. Son conscientes de que es importante saber cómo dirigirse a cada actor social en cada contexto.
- **Evaluación entomológica:** Los TC utilizan sus sentidos entrenados para identificar la presencia de vinchucas en el domicilio o peridomicilio. Reconocen que se trata de un

saber que se aprende en la misma actividad a partir de las situaciones que se presentan.

- Desinsectación: A partir del contexto pueden decidir qué hacer para desinsectar las viviendas, eligen el tratamiento más adecuado según lo que observan siguiendo criterios que se basan en saberes de la experiencia y en conocimientos científicos.

En suma, los TC construyen un sistema de saberes específicos de su propio trabajo, por lo que los podemos categorizar como saberes socialmente productivos, sin los cuales no podrían llevar adelante sus tareas (Rodríguez, 2009). A su vez, lxs investigadorxs y el personal de gestión de programas operativos reconocen que este sistema de saberes es esencial para la prevención de la transmisión del *T. cruzi*. Resaltamos que estos saberes son contruidos en la propia experiencia laboral y en instancias formativas en las que los TC más experimentados enseñan a los más novatos. Sobre esto profundizaremos en el próximo capítulo.

Con respecto a los sentires, dimos cuenta que en general a los TC les gusta mucho su trabajo y lo disfrutan a pesar de las condiciones laborales; valoran especialmente conocer lugares, personas nuevas y otras culturas, estar en el campo y las relaciones de compañerismo que establecen con sus compañeros. Sobre lo que no les gusta, indicaron que les molesta cuando no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar por cuestiones políticas relacionadas con la mala gestión, alejarse mucho tiempo de su familia, los posibles riesgos ante ataques de animales y supervisar a sus compañeros.

Finalmente, desarrollamos el concepto de identidad colectiva a partir de la relación entre saberes y sentires que son específicos a este grupo particular de sujetos, y mediante una reflexión acerca de cómo son nombrados y cómo les gustaría ser nombrados.

# Capítulo 7: Prácticas educativas de los técnicos de campo

En este capítulo abordaremos el rol educativo de los TC, indagando justamente en aquellas acciones en las que enseñan algo a alguien en el marco de sus tareas laborales. Como explicamos en capítulos anteriores, nos posicionamos en un marco amplio que entiende a la educación como un proceso transversal de la vida humana que excede a lo que ocurre en las instituciones educativas, y donde el rol educativo es apropiado por una gran diversidad de sujetos además de lxs docentes (Di Matteo, 2021; Puiggrós y Rodríguez, 2009).

Observamos que los TC se encargan de enseñar diversas cuestiones sobre el Chagas (entre otras cosas) a las comunidades que visitan. Ahora bien, como dijimos en capítulos anteriores, en los llamados a concurso público para TC a los que accedimos, solo observamos que se describen acciones referidas a la evaluación entomológica, el rociado con insecticidas, llenado de planillas administrativas y armado de mapas (Ministerio de Salud, 2014). Es decir que no se consideran (o al menos no se comunican públicamente) las acciones educativas que llevan adelante estos trabajadores. A su vez, en manuales, guías y artículos que hablan de la gestión del control vectorial tampoco son tareas que se tengan en cuenta (Introini, 2017; Ministerio de Salud, 2010; OMS, 2010; Programa Nacional de Chagas, 2012; Silveira y Sanches, 2003), excepto en un caso particular que desarrollaremos más adelante (Segura, 2002). En este capítulo intentaremos dar cuenta de estas prácticas educativas, describiendo y analizando algunos ejemplos que identificamos en el trabajo de campo. Además, reflexionaremos acerca de los saberes que permiten que los TC realicen estas actividades. Tenemos tres propósitos: queremos aportar a la

comprensión integral del Chagas a partir del estudio de las acciones educativas de los TC; visibilizar dichas acciones y contribuir al conocimiento científico en este tema desde las Ciencias de la Educación. Asimismo, estos resultados nos brindarán fundamentos para elaborar recomendaciones para las formaciones (para TC y otros actores sociales vinculados con la problemática). Entendemos que mediante el estudio de sus prácticas podremos (re)pensar contenidos y actividades que resulten necesarias para transformar las próximas formaciones.

## ¿A quiénes enseñan?

En primer lugar, clasificamos las prácticas según sus destinatarios y contexto. De esta forma, encontramos tres diferentes tipos de prácticas que ocurren en la actualidad y una experiencia que tuvo lugar hace más de 20 años:

1. Participación comunitaria: se trató de una experiencia en la que cerca de 200 TC pertenecientes al PNCh participaron de formaciones sistemáticas para líderes comunitarios y agentes sanitarios de diferentes parajes, comunas y municipios del país entre los años 1991 y 2001. Esta ocurrió en el marco de una estrategia “participativa” de control vectorial que contemplaba acciones de vigilancia y rociado por parte de la misma comunidad.
2. Formación entre pares: la formación inicial de los aspectos prácticos y teóricos del control vectorial se realiza principalmente de TC más experimentados a novatos. Además, es una formación continua que se profundiza en las diferentes jornadas laborales.
3. Hacia las comunidades: se trata de prácticas educativas en las que los TC enseñan a las comunidades donde realizan sus tareas. Incluimos aquí tanto las conversaciones con los habitantes de las viviendas como los talleres y charlas en escuelas.

4. Hacia investigadorxs y personal de gestión: son aquellas instancias en las que investigadorxs y personal de gestión aprenden a partir de las enseñanzas de los TC.

A continuación, describiremos estos cuatro tipos de prácticas en función de su grado de formalización a partir de los componentes y dimensiones que proponen Sirvent et al. (2006) que desarrollamos en el [Capítulo 3](#), focalizando especialmente en la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje. En las Tablas 8 y 9 resumimos esta primera caracterización.

**Tabla 8**

*Grado de formalización de las prácticas educativas en las que los TC participaron / participan como educadores de acuerdo a la clasificación de Sirvent et al. (2006)*

Prácticas educativas	Dimensión sociopolítica	Dimensión institucional	Dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje
Participación Comunitaria	alto	alto	alto
Formación entre pares	bajo	bajo	medio
Enseñanza a las comunidades	medio	medio	medio
Enseñanza a investigadorxs y personal de gestión	bajo	bajo	bajo

**Tabla 9**

*Componentes de las prácticas educativas en las que los TC participaron / participan como educadores de acuerdo a la clasificación de Sirvent et al. (2006)*

Prácticas educativas	Educación Inicial	Educación de Jóvenes y Adultxs	Aprendizajes sociales
Participación Comunitaria		x	x
Formación entre pares		x	x
Enseñanza a las comunidades	x	x	x

Enseñanza a investigadorxs y personal de gestión			x
--	--	--	---

En cuanto a los aspectos didácticos, tendremos en cuenta las categorías generales de la programación de la enseñanza: propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, organización de los contenidos, materiales, recursos, actividades y evaluación (Davini, 2008). Sin embargo, reconociendo que las experiencias educativas estudiadas tuvieron un diferente grado de formalización (y de planificación), no utilizaremos todas estas categorías en todos los casos. Con respecto a los contenidos, los clasificaremos según las diferentes dimensiones de la problemática de Chagas (Sanmartino, 2015). Además, a partir de toda esta caracterización podremos inferir en qué modelo de Educación en Salud (ES) podremos clasificar las prácticas caracterizadas en los modelos de Fainsod y Busca (2016). En la Tabla 10 presentamos un resumen de esta caracterización didáctica.

**Tabla 10**

*Caracterización didáctica de las experiencias y prácticas educativas en las que los TC participaron / participan como educadores*

Categorías didácticas analizadas		Participación Comunitaria	Formación entre pares	Enseñanza a las comunidades	Enseñanza a investigadorxs y personal de gestión
<b>Objetivos</b>		que lxs agentes sanitarixs y líderes comunitarixs conozcan y puedan llevar adelante acciones de control vectorial (vigilancia entomológica y control químico) y no vectorial (extracción de sangre), y educación sanitaria	que los TC novatos puedan dirigirse adecuadamente a la población para que los dejen ingresar a las viviendas, evaluarlas y rociarlas si es necesario; realizar la evaluación entomológica y el control químico eficientemente; georreferenciar viviendas y registrar datos en planillas	que la población conozca los riesgos de tener vinchucas en su vivienda y logre conductas apropiadas para disminuir la posibilidad de transmisión vectorial	
<b>Actividades</b>	clases expositivas	x	x	x (en escuelas)	
	demostraciones y puesta en práctica	x	x		
	charlas	x	x	x	x
<b>Recursos / materiales didácticos</b>	folletos	x		x	
	videos/películas	x		x (en escuelas)	
	manuales	x			

<b>Contenidos sobre Chagas</b>	biomédicos	agente etiológico, insecto vector, ciclo de vida, vías de transmisión, reservorios, fases de la enfermedad, signos y síntomas, relevancia del tratamiento y diagnóstico oportuno, control vectorial, uso de insecticidas, medidas de protección, extracción de sangre, uso de sensores	reconocimiento y búsqueda de vinchucas, preparación de máquinas rociadoras, rociado de viviendas, medidas de protección personal	generalidades de la enfermedad de Chagas, reconocimiento y búsqueda de vinchucas, hábitat y hábitos de las vinchucas, a dónde acudir para realizar el diagnóstico y el tratamiento, efecto de los insecticidas	reconocimiento y búsqueda de vinchucas
	epidemiológicos	número de personas infectadas en América Latina y en Argentina, distribución de los insectos vectores en América Latina y en Argentina	georeferenciación de viviendas, llenado de planillas		parajes, pueblos y casas evaluadas y no evaluadas, rociadas y no rociadas
	socioculturales	mejoramiento y orden en la vivienda, importancia de involucrar a la comunidad en la prevención de la transmisión del <i>T. cruzi</i> , sugerencias para que la gente participe de las reuniones y talleres	estrategias para dirigirse y vincularse con la gente de las viviendas	mejoramiento y orden en la vivienda	estrategias para dirigirse con la gente de las viviendas
	políticos	funcionamiento de las instituciones estatales y figuras históricas, coordinación de talleres	estrategias para gestionar con diversos agentes		
<b>Otros contenidos</b>			información sobre centros de salud, cómo ahuyentar diferentes insectos y eliminar criaderos de mosquitos, cuidados de los animales de corral		
<b>Modelo ES</b>	personalizado	personalizado	personalizado	-	

## Experiencia de “Participación comunitaria”

Nosotros tuvimos una época [en la] que hacíamos participación comunitaria (...) que era capacitar a la gente, que la misma gente se desinfecte su vivienda, y hacíamos reuniones en distintos pueblos o parajes, capacitábamos y sacábamos 2 o 3 personas y las capacitábamos a esas 2 o 3 personas y esas personas iban y ayudaban al morador de la vivienda.

La “Participación Comunitaria” a la que se refirió Vicente (TC jubilado del PNCh) en este testimonio, fue parte de una política pública que se llevó a cabo entre 1991 y 2001 en nuestro país y promovió, justamente, que las propias comunidades participen activamente en la prevención de la transmisión vectorial del *T. cruzi* siguiendo recomendaciones de organismos internacionales (Segura, 2002; Sosa Estani et al., 2006). Para ello se transfirió la responsabilidad del control vectorial hacia los agentes sanitarios, líderes comunitarios y población en general, quienes debían evaluar viviendas, realizar el control químico, completar planillas, armar mapas y hasta extraer sangre a las personas. Estas medidas estaban asociadas a un déficit presupuestario y al contexto de descentralización de las actividades de control vectorial (Sosa Estani et al., 2006). En primer lugar, se formó a la comunidad:

a través de un modelo de cascada de responsabilidades, caracterizada por la transmisión de conocimientos desde los investigadores del INDIECH [Instituto Nacional de Diagnóstico e Investigación de la Enfermedad de Chagas “Dr. Mario Fatała Chabén”] a la comunidad a través de los siguientes niveles: (I) Desde los investigadores a los supervisores nacionales y provinciales; (II) Desde estos últimos a los agentes sanitarios y líderes comunitarios; (III) Desde estos últimos a los representantes de la comunidad (Segura, 2002, p. 66).

Los supervisores nacionales y provinciales fueron 200 TC que se encargaron de desarrollar 4.917 talleres participativos a los que asistieron 15.500 agentes comunitarixs, docentes, y agentes sanitarixs (Segura, 2002). Podríamos ubicar estas formaciones en el componente de educación de jóvenes y adultxs, ya que consistieron en prácticas educativas destinadas a la población mayor de 15 años (Sirvent et al., 2006). Asimismo, estos talleres guardaban estrecha relación con el Estado, ya que formaban parte de una política pública destinada a disminuir la transmisión del *T. cruzi*, con un presupuesto propio y normativas particulares. De la organización de estas formaciones y de la ejecución de la política pública mencionada se encargaron diferentes instituciones: el Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemoepidemias (CENDIE), el Instituto Nacional de Parasitología (INP) pertenecientes a la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS) y el Servicio Nacional de Chagas pertenece a la Dirección de Epidemiología del Ministerio de Salud y Acción Social. A su vez, estas instituciones articularon con secretarías de salud de las diferentes provincias y municipios del país (Segura, 2002). Por ello es que podemos decir que se trató de una experiencia educativa con alto grado de formalización en las dimensiones socio histórica e institucional (Tabla 9).

### **Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje**

En cuanto a la dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje, también encontramos un alto grado de formalización (Tabla 9) ya que fue una experiencia con alta intencionalidad educativa; los talleres estaban planificados y contaban con materiales propios (manuales, folletos y videos) (Segura, 2002). A partir del análisis de dos de los manuales<sup>8</sup> elaborados especialmente en el marco de esta experiencia (Segura et al., 1994) y (Segura et al., 1997), un informe técnico (Segura, 2002), fragmentos de videos<sup>9</sup> y

---

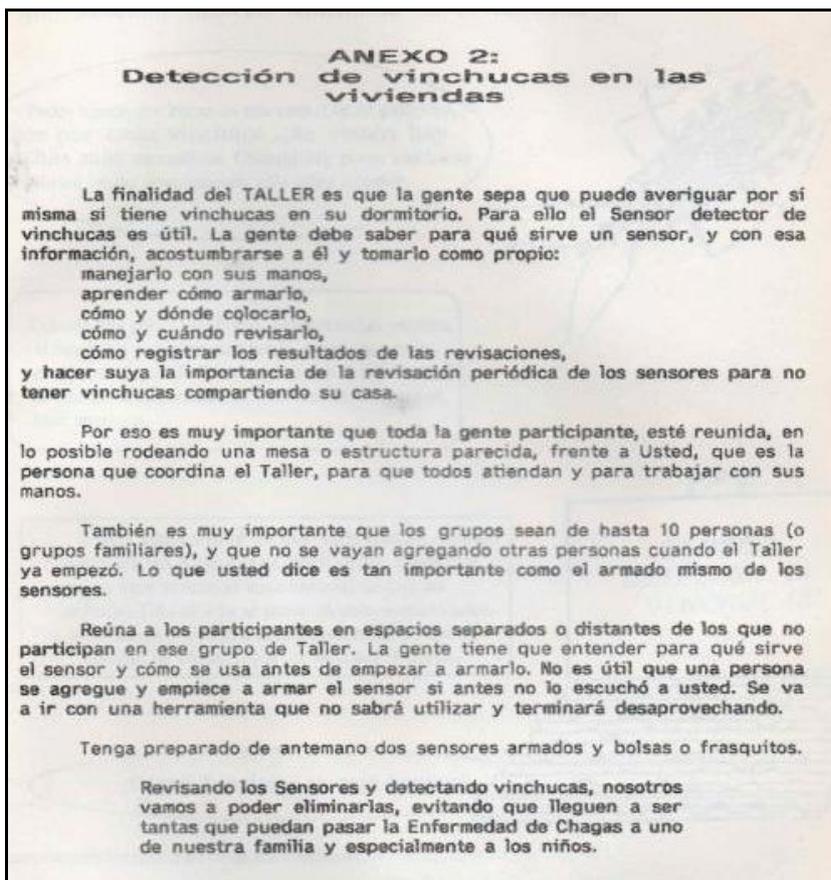
<sup>8</sup> Estos manuales fueron brindados espontáneamente por un TC de campo jubilado al finalizar una entrevista.

<sup>9</sup> El video se llama “La Participación Comunitaria: Una herramienta para la prevención” y fue dirigido por Juan Bautista Stagnaro. Los fragmentos están disponibles en la página de Youtube del Instituto Nacional de Parasitología: parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=RPucl1sGL6I> y parte 2: [https://www.youtube.com/watch?v=ulkJnAPS\\_sM](https://www.youtube.com/watch?v=ulkJnAPS_sM)

entrevistas a TC jubilados, pudimos identificar algunos contenidos y actividades realizadas en estos talleres. Como señalamos en la Tabla 10, los contenidos fueron principalmente biomédicos, centrados en aspectos prácticos del control vectorial mediante el uso de insecticidas y sensores, mejoramiento y orden de las viviendas y extracción de sangre capilar para realizar diagnósticos. En cuanto a aspectos socioculturales, los manuales contenían algunas hipótesis acerca de por qué la gente de las comunidades podía negarse a participar y sugerencias para promover la participación, resaltando la importancia del compromiso de la comunidad para prevenir la transmisión del *T. cruzi*, facilitar el diagnóstico y el tratamiento. También encontramos, en el Manual para Líderes, recomendaciones generales para la coordinación de los talleres (Figura 24) y “frases clave” con los contenidos a “transmitir” a los participantes (Figura 25).

#### Figura 24

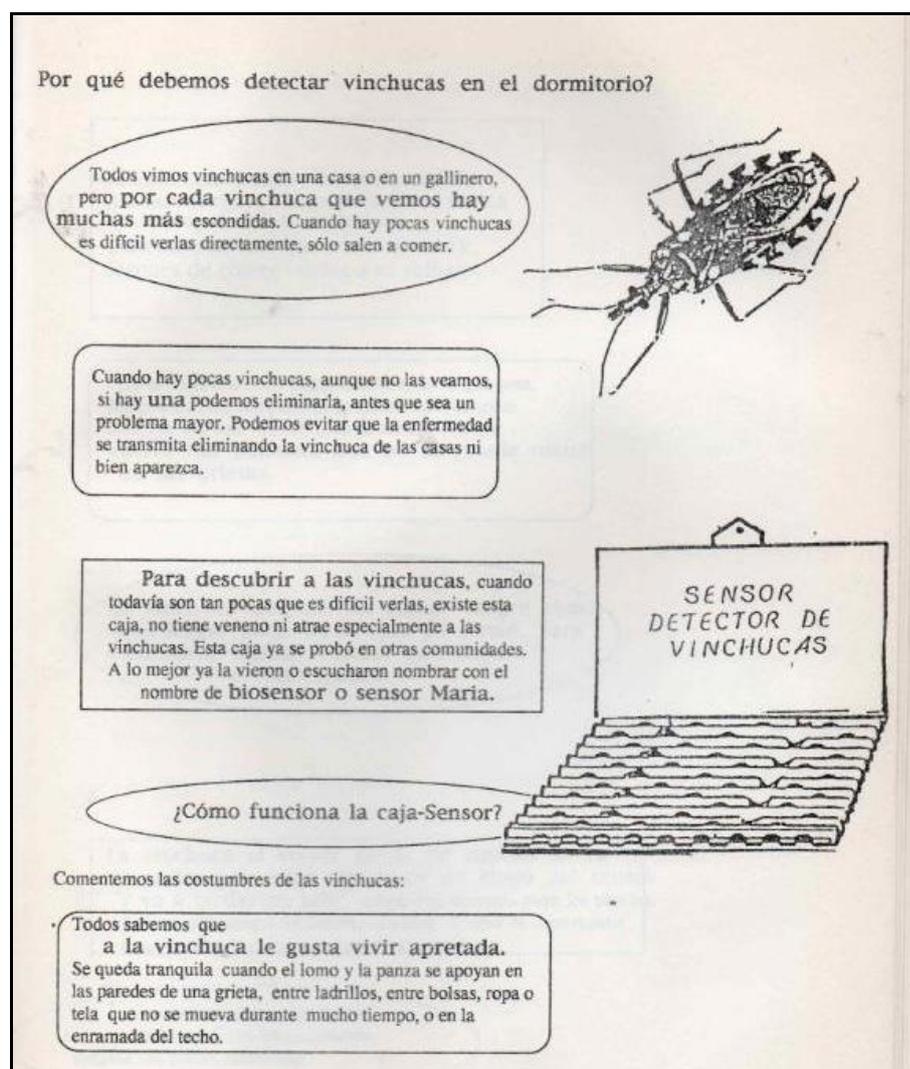
*Indicaciones para la organización de talleres para aprender a detectar vinchucas en las viviendas con la utilización de sensores*



Fuente: Segura et al. (1994, p. 28)

**Figura 25**

Información sobre por qué y cómo detectar vinchucas en las viviendas usando sensores



Fuente: Segura et al. (1994, p. 29)

En el Manual para Líderes, que los TC debían usar como base para las formaciones, encontramos varias prescripciones acerca de cómo se debían coordinar los talleres. Por lo tanto, podemos decir que los TC, a partir de estas indicaciones, le enseñaban a este grupo de personas cómo gestionar un taller y cómo enseñar a la población diferentes cuestiones sobre la prevención de la transmisión del *T. cruzi*.

En los videos, además de contenidos biomédicos, encontramos información histórica sobre Carlos Chagas y Salvador Mazza, demostraciones de cómo preparar y utilizar las

máquinas rociadoras, y cómo extraer sangre capilar. Estos videos contienen una compilación de archivos audiovisuales grabados en talleres, reuniones, laboratorios, además de diversas imágenes, animaciones y fragmentos de la película “Casas de Fuego” (Figura 26).

**Figura 26**

*Capturas de pantalla del video “La Participación Comunitaria: Una herramienta para la prevención”, dirigido por Juan Bautista Stagnaro*



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=RPucl1sGL6I> y [https://www.youtube.com/watch?v=ulkJnAPS\\_sM](https://www.youtube.com/watch?v=ulkJnAPS_sM)

En informes y manuales encontramos que los talleres se organizaban en seis momentos:

- 1) Presentación de lxs participantes dispuestxs en ronda.
- 2) Relevamiento oral de inquietudes, dudas y saberes sobre Chagas.
- 3) Explicación sobre la importancia de la participación comunitaria.
- 4) Explicación sobre diferentes aspectos del Chagas. En este punto si era posible se utilizaban los videos.
- 5) Demostración del uso de elementos para el control vectorial (uso de insecticidas, máquinas aspersoras manuales y rociado, llenado de planillas, uso ropa de trabajo, armado de los sensores-detectores de vinchucas) y no vectorial (demostración de la extracción de sangre, llenado de planillas).
- 6) Cierre y comunicación de próximas acciones y talleres.

Las personas entrevistadas destacaron que estos talleres se daban en las escuelas de los pueblos o parajes, ya que eran un punto estratégico al que podían acceder fácilmente las personas de la zona. A su vez, destacaron la enseñanza de cuestiones generales del Chagas mediante charlas y la demostración de cómo se realiza el rociado con insecticidas, la extracción de sangre, el armado de biosensores y el llenado de planillas. En palabras de César (jefe de brigadas del PPCo):

El trabajo comunitario lo hemos hecho en toda la provincia, todo durante 4 o 5 años. No sé cuánto hemos hecho trabajando con la comunidad a través de las escuelas que es el punto donde la gente confluye (...) No hemos ido a otro lugar. Con eso reuníamos a la comunidad en la escuela, dábamos la charla. En su momento cuando se ponían los biosensores, se armaban ahí, se le dirigía a la gente cómo

tenía que vigilar todas esas cosas. Hoy no se hace más. Se le decía a la gente “no deje a la gallina que ponga huevos dentro de la casa”...

A su vez, explicaron que las personas aprendían rápidamente cómo debían realizar estas acciones. En este sentido, Enrique (TC jubilado del PNCh), dijo que la gente sabía “que el chorro tiene que tener cierta presión para que llegue a la pared o al hueco donde sea y ellas enseguida nomás, en un día que practiquen ya sabían, aprendían”.

Con respecto a los modelos de ES (Fainsod y Busca, 2016) consideramos que esta experiencia educativa se enmarcó en un modelo personalizado, ya que los talleres contemplaban instancias de relevamiento de saberes sobre Chagas e incitaban a la participación de las personas. Sin embargo, se promovía la adaptación de estos saberes a lo aceptado por lxs especialistas. Las actividades estaban focalizadas en cambiar los patrones individuales de exposición al riesgo de transmisión del parásito, a partir de cambios conductuales. Así, se indicaba que debían mejorar y ordenar sus viviendas para que no haya grietas o lugares donde se puedan esconder las vinchucas, alejar los gallineros y corrales de las viviendas, disminuir el número de perros y no dejarlos dormir en la cama con lxs niñxs, entre otras acciones.

### **¿Participación Comunitaria?**

Por otra parte, nos interesa problematizar el nombre que llevó la política pública llamada “Participación Comunitaria” y reflexionar sobre este término que se escucha en los testimonios de las personas entrevistadas. Tal como mencionamos anteriormente se trató de una propuesta en la que los TC formaron agentes sanitarixs y población en general para que puedan participar en el control vectorial del Chagas. Ahora bien, los talleres desarrollados no tenían el propósito de problematizar las relaciones de poder y las desigualdades que generaban que la población rural conviva con vinchucas. En cambio, enseñaban las medidas que debían tomar para eliminar y prevenir la infestación de estos insectos en sus viviendas. Por lo tanto, nos preguntamos si realmente se trató de una

propuesta que impulsó la participación comunitaria. Ussher (2008) define a la participación como:

un proceso complejo y multifacético que se despliega en un campo dinámico, conflictivo, está dirigida a la búsqueda de objetivos compartidos, compromete diferentes actividades, va cambiando en el tiempo; a lo largo del ciclo vital de las personas y de las comunidades; está marcada por procesos socio-políticos e históricos. Está relacionada con el diseño de políticas públicas, programas sociales, proyectos comunitarios. El concepto de participación social está relacionado con la distribución y el uso del poder ya que busca influir en la toma de decisiones. (p. 166)

En estas palabras, la autora resalta que la participación tiene que permitir una distribución del poder y de la toma de decisiones. En este caso, observamos que la población terminó siendo receptora, y a lo sumo ejecutora, de la información elaborada por especialistas sin poder incidir en las decisiones que estaban detrás. La autora denomina este tipo de situaciones como “pseudoparticipación”. Tal como explicamos en el [Capítulo 5](#), se intentó imponer que las mismas comunidades se hicieran cargo del control vectorial sin tener las condiciones materiales ni la formación suficiente para realizarlo, y finalmente, no funcionó. Esta política pública estuvo enmarcada en un contexto neoliberal que implicó un corrimiento del Estado en la prevención de la transmisión del *T. cruzi*, con lo que la participación comunitaria fue una forma de “abaratar costos”. Briceño-León (1998), explica que la participación como “mano de obra barata”:

se ubica (...) en relación al proceso de disminución del tamaño y cambio de las responsabilidades del Estado. Como el Estado debe ser pequeño, hay muchas actividades que debe realizarlas la población. Como el Estado debe dedicarse a orientar y dirigir, y no a ejecutar, muchas de las tareas de atención y prevención deben ser transferidas a la población en riesgo (p. 144).

Vale la pena retomar aquí que los mismos TC opinaron que esta política pública fue una manera de que los gobiernos provinciales y nacionales no se hicieran cargo del control vectorial quitando recursos humanos y materiales valiosos, lo cual coincide con lo propuesto por Briceño-León (1998).

## **Formación entre pares**

En este apartado nos adelantamos al capítulo siguiente y desarrollamos un aspecto clave de la formación de los TC: la enseñanza entre pares. Lo abordamos aquí porque implica prácticas educativas en las que los TC son educadores además de educandos. Todos los TC expresaron que aprendieron con sus compañeros más “veteranos”. Incluso en algunos casos fueron sus propios padres quienes “los capacitaron”, como nos contó Ramiro del PPCo: “El que nos coordina, nos ha enseñado, a mí y a mi compañero, mi papá, él nos enseñó todo lo que sabemos de esto. Es muy recto en esto (...) muy comprometido con el buen trabajo que hace”. Este proceso formativo no se acaba luego de las primeras semanas de entrenamiento, sino que se hace continuamente, y los TC se consultan entre sí ante las dudas, como planteó Guido (TC del PPCo): “Cualquier inquietud que tengamos (...) siempre le preguntamos a los viejos como quien dice. En mi caso le pregunto a mi viejo.”

Teniendo en cuenta los componentes de la Educación Permanente descritos por Sirvent et al. (2006), esta formación entre pares se enmarcaría tanto en la educación de jóvenes y adultxs, ya que se encuentra en un marco laboral, como de los aprendizajes sociales que siempre se encuentran en los procesos sociales (Tabla 9). A su vez, considerando que se trata de prácticas educativas que se dan en el ámbito laboral de programas operativos que dependen de ministerios de salud nacional y provinciales, pero sin una estructura sistemática, sin presupuesto ni normativas propias que les den sustento, podemos decir que hay un grado bajo de formalización en las dimensiones institucional y sociopolítica (Tabla 8). Se trata de una formación de la que no siempre se hace (o se hizo) cargo el Estado a partir de la asignación de recursos materiales y humanos que se

encarguen de la misma. En su lugar, los TC experimentados toman la responsabilidad de la formación de los TC novatos, como explicó Guido del PPCo:

Las capacitaciones que hemos tenido fueron más de nuestros viejos, porque en aquella época, digamos el programa en Córdoba en sí no había para capacitar gente, no había la parte económica, vamos a decirles la verdad. Entonces para el gobierno les ha sido mucho más fácil directamente instruir a “los hijos de”.

En cuanto a la dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje, encontramos un grado medio de formalización, ya que hay una alta intencionalidad educativa en pos de que los nuevos TC aprendan las cuestiones operativas del control vectorial, pero no necesariamente hay una planificación de las prácticas (Tabla 8).

### **Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje**

Entendemos que el propósito de estas prácticas es formar a TC novatos, compartir experiencias y construir saberes colectivamente, con el objetivo de que todos los TC se apropien de los saberes construidos en la experiencia y sean capaces de realizar las actividades de control vectorial adecuadamente (Tabla 10). En cuanto a los contenidos que circulan en estas prácticas, podemos clasificarlos como biomédicos (generalidades del Chagas, reconocimiento de vinchucas, preparación de máquinas rociadoras, rociado de viviendas), epidemiológicos (relevamiento de datos, georeferenciación de viviendas), socioculturales (saber cómo hablar con la gente) y políticos (poder gestionar con diversos agentes). Se trabajan algunos conceptos teóricos, pero principalmente se abordan los saberes prácticos, en el sentido que desarrollamos en el capítulo anterior, es decir saberes que permiten hacer. En palabras de Fabián (TC del PPCo):

Todo lo que era la información después lo práctico, la hice con los empleados viejos, digamos con los chagueros que ya se han jubilado. Ahí ellos me dieron, por así decirlo, el examen práctico. Yo tenía que explicarme, me enseñaron cómo se hacía

la evaluación, cómo se hacía la captura, cómo se hacía el rociado. Eso lo fui aprendiendo con ellos. Antes de que largáramos la comisión de campaña me llevaron, eligieron un paraje cerquita en Mina Clavero y me llevaron para capacitarme. Una vez que me capacitaron así recién largamos de campaña. Recién nos fuimos de lunes a viernes a quedarnos.

En cuanto a los roles, observamos que tanto los TC experimentados como los novatos tienen un papel activo: los novatos están atentos a lo que hacen y dicen los TC experimentados, escuchan, preguntan y practican. El TC de campo experimentado acompaña, aprueba o desaprueba lo realizado y dicho, y brinda consejos o indicaciones para mejorarlo. Las actividades que se realizan en estas prácticas incluyen charlas, demostraciones prácticas de cómo hablar con la población, realizar la evaluación y rociar, y puesta en práctica supervisada por los TC más experimentados. Cuando comienzan a trabajar, escuchan y observan con atención las palabras y acciones de un TC de campo más experimentado. Como dijo David del PPCh: “Al principio (..) no sabes cómo tratar a una persona, tenés que escuchar cómo trata el TC más viejo, cómo hablar con un dueño de una casa. Vos tenés que ir escuchando cómo tratan ellos para ir aprendiendo”

A la vez, los TC más experimentados tienen saberes específicos que les permiten pensar estrategias para enseñar a los más novatos. Por ejemplo, durante las primeras semanas de trabajo se les pide a los novatos que observen con atención cómo los más experimentados se presentan con las familias antes de realizarlo ellos mismos. Como nos explicó David: “La primera comisión fue en la que ellos hablaban [con las familias de las viviendas]. La segunda comisión, bueno, ya nos tocó a nosotros. Y ahí era cosas de nervios, que tenía que aprender sí o sí. Era una linda capacitación de terreno esa”.

Además de estas primeras instancias formativas, tal como mencionamos en el [Capítulo 6](#) encontramos que los TC construyen saberes nuevos a partir de aprendizajes sociales producto de las experiencias vividas en los territorios donde trabajan. Es decir,

durante la vida laboral surgen experiencias nuevas en las que los TC deben actuar, decidiendo qué hacer en cada momento siguiendo algún criterio individual o colectivo. Entendemos que a partir de la reflexión -individual y/o colectiva- sobre las decisiones tomadas, ellos construyen dichos saberes, y en algunos casos esos saberes se transmiten en forma de “anécdotas” entre los mismos TC.

A partir de todo lo dicho hasta el momento, entendemos que la formación entre pares se enmarcaría en un modelo personalizado de ES (Fainsod y Busca, 2016), ya que se consideran los saberes y experiencias de los TC novatos, pero estos deben adecuarse a lo que dicen los TC más experimentados.

## **Enseñanzas hacia la comunidad**

Todos los TC expresaron que se encargan de enseñar la temática Chagas a las personas de las viviendas que visitan. Además, destacaron la importancia de la educación en la prevención de la transmisión del *T. cruzi*, tanto por el trabajo que hacen ellos como el que se hace desde las escuelas y desde los programas operativos. En este sentido, Vicente (TC jubilado del PNCh) expresó que “no hace falta tanto insecticida, hacen falta más educadores sanitarios”.

Estas enseñanzas se dan en los tres componentes de la Educación Permanente (Sirvent et al., 2006): educación inicial, ya que los TC en ocasiones brindan charlas en escuelas; educación de jóvenes y adultxs, porque en cada campaña de evaluación y rociado con insecticidas enseñan cuestiones vinculadas a la salud en las poblaciones que visitan, y aprendizajes sociales, que no tienen intencionalidad educativa y siempre se encuentran presentes en procesos sociales (Tabla 9). A su vez, estas acciones educativas están enmarcadas en políticas de control vectorial desarrolladas por los programas operativos de Chagas que pertenecen a los ministerios de salud nacional y provinciales. Como explicamos en los capítulos anteriores, si bien esta tarea educativa realizada por los

TC no es reconocida oficialmente (los TC no tienen una formación específica para ello y no aparece en los llamados a concursos de nuevos TC), es explícitamente considerada por el personal de gestión y por los mismos TC en sus testimonios. Por ello es que podemos pensar que hay un grado medio de formalización en la dimensión institucional y sociopolítica (Tabla 8). En cuanto a la dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje encontramos intencionalidad educativa en estas prácticas, y aunque las mismas no estén planificadas, podemos identificar ciertos objetivos, contenidos, recursos y actividades que describimos en las próximas páginas y resumimos en la Tabla 10. Por lo tanto, también podemos decir que hay un grado medio de formalización en esta dimensión (Tabla 8).

### **Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje**

En primer lugar, hablaremos de los contenidos: observamos que son principalmente biomédicos, ya que los TC explican cómo identificar a la vinchuca, dónde se esconde y qué medidas se pueden tomar para que no se instalen en la vivienda. Por ejemplo, Fabián (TC de campo del PPCo) nos dijo:

Siempre tratamos de explicarle a la gente todo sobre la vinchuca, cómo deben hacer los gallineros, siempre tienen que estar los gallineros y los corrales de cabras retirados de la vivienda para que no tengan problemas ellos con la vinchuca dentro del domicilio.

Como se observa en el siguiente testimonio de Guido (TC del PPCo), además de hablar de Chagas, los TC “dan consejos” a adultxs y niñxs para prevenir otras enfermedades:

El técnico siempre está enseñando, en el campo, siempre está enseñando. Porque vos les enseñás a los chicos que ellos den vuelta, por ejemplo (...) en el campo encontrás alacranes por mayor, en zapatilla', bajo la cama, la almohada. Entonces vos le enseñás (...): “Mira, antes de acostarte sacudí la sábana, los calzados cuando

te levantes en la mañana, sacudirlo y no pongas el pie así nomás". Pequeñas cositas, vos siempre estás enseñando. Más allá que quizás en la casa se lo digan los padres, pero yo siempre dije que por ahí si te lo dice otra persona, lo vas a aprender y no tu viejo. El técnico siempre está enseñando. No sé si lo que es teórica es decir algo específico, con palabras específicas no, pero sí siempre enseñando. Inclusive la gente grande: "Mirá, trata de, si le hacés la casita de los pollo', en vez de hacérselo con cartón y nylon, hacéselo con un cajón cerrado. No le pongas nada, no le pongas cartón". O le vas enseñando: "al gallinero hacérselo de tela y no de palos", por ejemplo. El técnico siempre está enseñando, siempre, siempre, siempre en distintas formas.

En los dos testimonios anteriores vemos cómo los TC brindan información en pos de mejorar las condiciones del peridomicilio, para impedir que las vinchucas permanezcan allí. También suelen pedir a la gente que queme telas, plásticos en desuso o basura que contiene vinchucas, que además ordene y no acumule elementos en el intradomicilio. Además, destacan que son lxs niñxs quienes se apropian rápidamente de la información transmitida y la replican en las escuelas y en sus familias. También, en las visitas reparten folletos informativos que son brindados por los programas operativos, como explicó Guido del PPCo:

Los folletos vienen desde Córdoba (...) es buenísimo porque a todas las casas le entregamos un folleto. No sé si lo leerán o no, pero viste lo que son las criaturas, una ojeada le van a dar: "¿papi qué dice acá?" Entonces, yo siempre dije que la mejor (...) forma de informarse y que la gente se informe es a través de folletos con los niños.

Durante la observación participante en el PPSJ observamos que, al llegar a una vivienda, los TC se presentaban, preguntaban a la gente si habían visto vinchucas o chinches y luego les entregaban folletos. Además de estos materiales, utilizaban lo que

encontraban durante esa misma evaluación para demostrar cómo son las vinchucas, dónde se encuentran, cómo son los rastros, etc. A veces la gente preguntaba y ellos contestaban, otras veces ellos mismos comenzaban a explicar. Además de las medidas de prevención, hacían referencia a la importancia del diagnóstico y tratamiento oportuno especialmente en niños. Todo esto se daba espontáneamente en una charla entre TC y las personas de las viviendas antes, durante y/o después de la evaluación y/o rociado, como podemos observar en el siguiente recorte de nuestro diario de campo:

**Contexto: observación del trabajo en zona semi rural, municipio de Ullum**

*[Luego del rociado, en la puerta de la casa] C. le explicó [a la señora de la vivienda] que si quiere puede ir a hacerse el análisis de Chagas en el centro médico, que desde el programa de Chagas del municipio tienen un doctor que le hace el estudio. La señora le preguntó que si sale en el análisis común y le dijeron que no, que tenía que pedirlo. Le explicaron que si llega a ser positiva se tiene que hacer un control una vez por año, un electro y nada más porque al ser mayor de 19 ya no se puede curar, que se curan hasta los menores de 19. Le explicó también por qué es importante capturar las vinchucas vivas y no muertas y cómo transmiten Chagas: las vinchucas pueden o no estar parasitadas, si están parasitadas cuando la pican le pueden transmitir. Pero que si no, no pasa nada. Ahora si ella tiene Chagas, una vinchuca la pica, va a la casa del vecino y pica a otra persona le puede transmitir a esa persona.*

Asimismo, encontramos que los TC informan sobre los recaudos que tiene que tener la gente para eliminar los criaderos de mosquitos y prevenir casos de dengue y otras enfermedades transmitidas por estos vectores. Sobre esto vimos a un TC del PPSJ mostrarle a una señora que había agua acumulada debajo de una canilla de su casa y explicarle que en esa agua se pueden juntar larvas de mosquito y que esos mosquitos

pueden transmitir dengue. Por ello, le aconsejó que en cuanto pueda saque el agua y limpie con una escoba o un cepillo para que no queden huevos de mosquitos pegados.

Además de los diálogos que se generan en las viviendas que visitan, los TC suelen dar charlas en escuelas de los pueblos y parajes en los que trabajan y/o en donde son convocados por familiares o vecinxs. Como explicó Rafael (TC del PPSJ):

Nosotros, por ejemplo, le damos charlas a escuelas, entregamos un poco de folletería, afiches, cosa de ir dando información, por ahí damos charlas para que aprendan un poco más (...) la verdad que la gente tiene mucha predisposición para la información, digamos (...) uno siente que está en este lugar para informar bien [las] problemáticas que tiene la comunidad.

Con respecto a las acciones educativas, Bruno (TC del PPCh), nos dijo que a medida que pasan los años “se va agarrando una pedagogía, algo así como que, no sé, te nace”. Reflexionando sobre su propio rol educativo comentó que le llama la atención que “teniendo secundario completo nomás” le puede explicar y contestar preguntas a alumnxs de escuelas y a las personas de las viviendas que visitan. Sobre enseñar en las escuelas, contó una anécdota muy sentida:

Cuando llegamos [a la escuela] empezamos a repartir folletos. Creo que dejaron matemática para escuchar lo que era Chagas, y eso también son cosas que te llenan por ahí (...) Cuando le empezamos a repartir los folletos a los chicos con otros compañeros, ya empezaron a preguntar los chicos y la maestra tuvo que suspender la clase de matemática. Y dijo: “miren les damos una clase de Chagas a los chicos”. Y eso también son cosas que te ponen contento. Y después por ahí cuando nos ven pasamos por la casa de ellos [lxs niñxs] y [dicen] "hola vinchuqueros".

Por su parte, Marcos (TC del PPCh) reconoció que es importante explicar qué es el Chagas y cómo son las vinchucas para que lxs niñxs puedan identificarlas y avisar en caso de encontrarlas, y nos contó que lo llaman del colegio de su hijo para dar charlas:

Me piden las maestras que vaya, que lleve los muestrarios (...) Con los huevos, las ninfas, fase 1, fase 2... (...) Voy y le muestro a los chicos cómo es la vinchuca porque también algunos viven un poco alejado [en zona rural, donde puede haber infestación de vinchucas]. Y si ve [vinchucas] la criatura casi nunca te miente, en los domicilios, si hay [vinchucas] el chico te dice (...) [el personal administrativo] me había regalado unos CDs con todo el dibujito de cómo es la enfermedad de Chagas. Entonces consiguen un DVD con televisores los directores ahí y yo le regalé a la escuela para que les enseñen a los chicos.

En estos testimonios vemos que los TC utilizan varios recursos: folletos, afiches, muestrarios con el ciclo de las vinchucas y materiales audiovisuales. Con respecto al rol de lxs participantes, encontramos en los testimonios que tanto los TC como las personas de las viviendas tienen un rol activo, ya que se entabla una conversación entre las partes. De todas formas, no pudimos identificar que los TC pregunten a la gente qué sabe sobre el Chagas antes de explicar el tema, ni que abarquen contenidos fuera de los biomédicos. Tampoco observamos que los TC “evalúen” inmediatamente lo aprendido por las personas de las viviendas. De hecho, durante la observación del trabajo de los TC del PPSJ, observamos que los TC explicaron algunas cuestiones sobre el Chagas, pero no siempre se aseguraron que las personas las hubieran entendido. Por ejemplo, dijeron que el insecticida tiene efecto residual, pero no explicaron qué quiere decir “residual”. De todas formas, varios TC mencionaron que con el paso del tiempo algunas personas “siguen los consejos”, se apropian de los contenidos enseñados y realizan los cambios solicitados. En palabras de Julio del PPSJ:

Nosotros vamos a desinsectar y no volvemos en 4 o 5 meses. Y eso ya depende de ellos, y sí la gente, hay muchísima gente que sí se lo toma, por ejemplo, cuando (...) tenemos que volver a los cuatro meses, cinco meses para volver a reforzar la desinsectación. Y vemos ahí, si la persona no hizo nada, si ha desarmado el gallinero, si ha hecho limpieza. Y la mayoría sí, la mayoría toma conciencia y hace lo

que le decimos. Pero otra tiene vinchuca, sigue teniendo vinchuca porque no, no, nos dan bolilla. Pero siempre insistimos. Estamos, insistimos, insistimos, y así estamos.

En cuanto a los modelos de ES (Fainsod y Busca, 2016), en este caso podemos identificar un modelo personalizado, ya que los TC brindan información principalmente biomédica con la finalidad de que la población adquiera normas y conductas adecuadas que los aleje de las vinchucas. Esperan que la gente incorpore “los consejos”, cambie sus hábitos y las condiciones estructurales de los intra y peridomicilios. De todas formas, no se trata de una simple transmisión, los TC a partir de lo que observan en cada vivienda dialogan con las personas, estas les preguntan diferentes cuestiones y ellos responden en función de sus propios saberes y conocimientos. Como mencionamos en el [Capítulo 6](#), los TC realizan un diagnóstico del contexto, esto es indispensable para poder enseñar diferentes cuestiones.

Por otro lado, algunos TC dijeron que les gustaría tener más formación teórica para contar con mayores conocimientos y herramientas, y así poder explicar más cuestiones sobre el Chagas a la gente de las viviendas. Como dijo uno de ellos: “alguno te pregunta ‘¿qué (...) síntomas tenemos que saber si tenemos Chagas?’. Hay cosas que le sabemos contestar y hay cosas que no sé explicar bien”. O, bien, como explicó otro TC sobre las dificultades que tienen algunos compañeros al momento de expresarse en las viviendas: “[se] podría reforzar información [porque] otro compañero no se expresa igual que yo en una casa. No da la misma educación, no explica bien”. En este sentido, escuchamos en palabras de algunos TC ciertos errores conceptuales sobre cómo se transmite el *T. cruzi*, lo cual coincide con el diagnóstico que hicieron TC, investigadorxs y personal de gestión sobre la necesidad de mejorar la formación. Si bien en esta tesis no nos abocamos a indagar con profundidad en los conocimientos que poseen los TC, nos parece necesario resaltar que es importante que sepan cuestiones generales de todas las dimensiones del Chagas para poder enseñarlas; volveremos a esto en el [Capítulo 9](#).

## Enseñanzas a investigadorxs y personal de gestión

En este apartado hablaremos de aquellos aprendizajes que investigadorxs y personal de gestión obtienen a partir de compartir experiencias con los TC. Se trata de aprendizajes sociales, ya que no necesariamente hay una intencionalidad educativa por parte de los TC, aunque lxs investigadorxs y el personal de gestión aprendan alguna cuestión. A pesar de la informalidad de estas prácticas, entendemos que se dan en un marco de políticas públicas o investigaciones llevadas a cabo por entidades estatales y/o privadas. Por lo tanto, podríamos decir que son prácticas con un bajo grado de formalidad en las dimensiones institucional y sociopolítica (Tabla 8). En cuanto a la dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje también tendrían un bajo grado de formalización, ya que no observamos intencionalidad educativa ni ningún tipo de planificación (Tabla 8). Sin embargo, podemos mencionar algunos contenidos enseñados a partir de los testimonios de investigadorxs y personal de gestión teniendo en cuenta la importancia de reconocerlas y visualizarlas como prácticas educativas (Tabla 10).

Principalmente lxs investigadorxs resaltaron que aprendieron a reconocer vinchucas y buscarlas en las viviendas de la mano de los TC. Por ejemplo, Santiago dijo que aprendió a “identificar los huevos eclosionados o los huevos que están aún sin eclosionar, los diferentes estadios, el saber a dónde buscar cuando se hace la evaluación hora/hombre para la detección, para la evaluación de la infestación en un domicilio”. También, explicaron que uno de los grandes aprendizajes fue saber cómo dirigirse adecuadamente a la gente de las viviendas. Por ejemplo, Lorena contó que los TC le hicieron sugerencias que le resultaron muy importantes cuando comenzó a trabajar en los territorios sobre “cómo tratar a la gente, por ejemplo' [le decían] ‘bueno, mire, siempre le van a ofrecer mate, si usted no quiere...’ a ver cómo uno le dice a la gente para que no se ofenda”.

Por su parte, las personas encargadas de la gestión destacaron que aprenden acerca de las características, necesidades y problemas en los diferentes territorios a partir

de los comentarios que hacen los TC al volver de cada campaña. Luego, estos saberes son tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones operativas, como explicamos en el [Capítulo 6](#).

Por último, nos interesa reflexionar sobre el hecho de que lxs investigadorxs (especialistas principalmente del campo biomédico y epidemiológico) hayan manifestado que aprendieron de los TC aspectos de la biología del insecto (por ejemplo, identificación de huevos y estadios) y cuestiones epidemiológicas (por ejemplo, evaluación de infestación). Nos resulta importante destacar esta situación en un contexto en el que los conocimientos científicos (y quienes lo producen) se posicionan jerárquicamente por sobre el resto de los saberes (y el resto de los actores sociales). En este caso, se hace evidente que hay aspectos clave de la problemática de Chagas que ignoran lxs investigadorxs y que aprenden a partir del diálogo que establecen con los TC. En palabras de Freire (2012) “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (p. 75). Afirmación que entendemos nos aproxima al concepto de ecología de saberes de De Sousa Santos (2009), que plantea que

el conocimiento científico tiene límites intrínsecos en relación con el tipo de intervención que promueve en el mundo real. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de la incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento y para interrelacionarse con ellas, desde el inicio, en términos de igualdad (p. 115).

No podemos decir que lxs investigadorxs entrevistadxs pongan en igualdad de condiciones sus conocimientos con los saberes de los TC, pero sí resulta destacable la valoración que hacen de dichos saberes, especialmente teniendo en cuenta que el rol de los TC está sumamente invisibilizado desde la academia, como planteamos al inicio de esta tesis.

## Saberes sobre enseñar

A partir de todo lo narrado hasta el momento acerca de las prácticas educativas en las que los TC son educadores, podemos agregar que los TC pueden realizar estas acciones porque construyen saberes al respecto. Es decir, durante estas prácticas educativas los TC despliegan sus saberes sobre la enseñanza. Acerca de los saberes de lxs educadorxs, Tardif (2014) plantea que se trata de saberes de diversa índole que les permite a lxs docentes llevar a cabo todo lo que implica una clase (uso del aula, gestión y relación con otrxs, planificación, etc.), y los clasifica en profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales. Estos saberes se gestan a partir de la reflexión de la propia práctica y el intercambio entre pares (Cunha, 2007). Con respecto a esto queremos resaltar que no podemos hacer una transferencia total de esta conceptualización para el caso de los TC, porque si bien ejercen tareas educativas en su ámbito laboral no cuentan con una formación oficial para hacerlo como es el caso de lxs docentes. Sin embargo, entendemos que hay algunos rasgos comunes. Por ejemplo, observamos que los TC aprenden a enseñar a partir de las experiencias que tienen en el campo mediante los intercambios con la población en general y con sus pares. Además, podríamos pensar que estas prácticas están condicionadas por su propia biografía escolar como alumnos de instituciones educativas a partir de un proceso de internalización inconsciente que generan un “fondo de saber” resistente al cambio (Davini, 1995b, p. 79). Como plantea Caporossi (2022):

En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, a cómo se estudia, a cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. (p. 21).

A partir de estas conceptualizaciones podríamos pensar que, para realizar las prácticas educativas, los TC ponen en juego un sistema de saberes que incluye aquellos

aprendidos durante su vivencia en instituciones educativas y aquellos que generan durante su propia práctica a partir de la reflexión individual y grupal al respecto.

## **Reflexiones finales y conclusiones**

En este capítulo mostramos aspectos del rol educativo que ejercen los TC en las acciones de control vectorial a partir de la caracterización de una experiencia y tres prácticas educativas en las que participan/participaron como educadores. Pudimos dar cuenta de este rol a partir de los testimonios de las personas entrevistadas, las observaciones de campo y el análisis de diversos documentos. Si bien existe una fuerte invisibilización del trabajo educativo de los TC, encontramos que sus enseñanzas dejan “huellas” en investigadorxs, personal de gestión, población en general, y hasta en sus compañeros TC. Como desarrollamos a lo largo de este capítulo, estas enseñanzas ocurren actualmente tanto en ámbitos de educación inicial (Sirvent et al., 2006), a partir de charlas o talleres en escuelas primarias, como en instancias de educación de jóvenes y adultxs, mediante charlas con la población y formaciones entre pares de TC. En estos casos, la intencionalidad educativa es alta ya que existe el propósito de que lxs educandxs aprendan diferentes aspectos del Chagas, a pesar de no contar con planificaciones estructuradas formalmente. En cambio, en el caso de las enseñanzas hacia investigadorxs y personal de gestión, entendemos que no hay una intencionalidad clara, y que estas personas se apropian de los saberes que socializan los TC durante el trabajo de investigación y gestión en el marco de campañas de control vectorial. Por ello es que concluimos que este tipo de instancia educativa formaría parte de aquello que Sirvent et al. (2006) denominan aprendizajes sociales.

A su vez, estudiamos una experiencia educativa histórica de la que participaron los TC entre 1991 y 2001 aproximadamente. Pudimos observar que hubo una fuerte

intencionalidad educativa acompañada por una planificación clara con materiales didácticos y actividades concretas. Este caso lo ubicamos dentro de la educación de jóvenes y adultos, ya que se trató de una política pública de salud destinada a una población adulta concreta. Asimismo, consideramos que fue un caso emblemático ya que formalizó el rol educativo de los TC durante ese rango de tiempo.

En cuanto a las dimensiones del Chagas identificamos que en los cuatro casos se trabajan/trabajaron principalmente contenidos biomédicos y socioculturales relacionados con la modificación de hábitos siguiendo un abordaje tradicional y reduccionista de la problemática (Sanmartino et al., 2020b). Con respecto al modelo de ES (Fainsod y Busca, 2016), queremos destacar que entendemos que la experiencia de “Participación Comunitaria”, las prácticas educativas con la comunidad y la formación entre pares corresponden a un modelo personalizado. Se trata de prácticas de corte liberal, en las cuales los educadores transmiten información a los educandos, quienes deben apropiarse de los conocimientos y realizar cambios conductuales en pos de seguir las normas de la biomedicina. Los TC les proponen a las personas de las viviendas que realicen ciertos cambios para impedir la infestación de vinchucas basándose en esas normas. No encontramos indicios que nos hagan pensar que los TC dialogan con estas poblaciones para problematizar la realidad en la que se encuentran y pensar transformaciones de forma colectiva, por lo tanto no podemos clasificar estas prácticas dentro del modelo participativo.

Además, reflexionamos acerca de los saberes que los TC utilizan a la hora de enseñar. Mencionamos que no los podemos catalogar como saberes docentes ya que los TC no tienen una formación y profesionalización comparable con un docente. Sin embargo, utilizamos algunas características de las conceptualizaciones de Tardif (2014) y Cunha (2007) sobre los saberes docentes, y Davini (1995b) y Caporossi (2022) sobre la relevancia y peso de la biografía escolar en las prácticas educativas. De esta forma, en este capítulo señalamos que los saberes sobre la enseñanza que utilizan los TC se construyen a partir de la práctica y la reflexión sobre la misma.

Reconocemos que estas acciones educativas llevadas a cabo por TC y destinadas a otros TC son sumamente importantes para la formación de estos agentes. En términos de Palumbo et al. (2020), podríamos pensar que en las mismas hay una operatoria epistémica de transmisión de saberes, y una recuperación-valorización de saberes entre TC experimentados y novatos, lo cual implica “volver a los saberes del pasado que se transmiten inter-generacionalmente tanto como una recreación y diálogo crítico con los mismos en el presente” (p. 75). Por otra parte, podríamos pensar que, si bien estas prácticas no necesariamente cuentan con una planificación explícita, a partir de los testimonios que analizamos podríamos pensar que hay cierto grado de planeamiento por parte de los TC “tutores”. Por ejemplo, en algunos casos hemos encontrado que los TC experimentados planifican actividades concretas a la hora de enseñar a los novatos, como ir a un paraje específico para aprender la evaluación y rociado, rociar primero con agua y luego con insecticida, mostrar cómo hablar con la población, etc. Podríamos pensar este incipiente planeamiento como parte de un *protocurriculum* (Coscarelli y Picco, 2011), es decir aquella reconstrucción curricular no sistematizada que se construye en prácticas educativas fuera de las instituciones educativas.

De todas formas, queremos destacar que todo lo que podemos decir está basado en nuestros casos de estudio, por lo que sería interesante profundizar la investigación en este sentido para conocer las características de las prácticas educativas de otros TC de nuestro país. Esta tesis tiene, entre otras, la limitación de haber contado con poco tiempo de observación participante debido a los condicionamientos que explicamos en el [Capítulo 4](#). Por lo tanto, consideramos que sería interesante seguir investigando estas prácticas educativas con mayor profundidad para incluir mayores dimensiones y niveles de análisis. En este mismo sentido, proponemos que en próximos trabajos se realicen entrevistas y observaciones a más TC y personal de gestión de otros programas operativos para incluir otras experiencias. Finalmente creemos que sería interesante sumar la voz de las personas

de las viviendas para poder estudiar con más detalle las huellas y aprendizajes que los TC dejan en ellas.

Por último, considerando otras investigaciones, observamos que varios autores señalan que la formación entre pares es la principal formación entre TC en Brasil (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Queiroz, 2015). Algunos de ellos indicaron que esta formación del tipo “teléfono descompuesto” lleva a que los TC queden con dudas al respecto de si lo que aprendieron es lo correcto (Evangelista et al., 2019). Coincidimos con estos autores en la necesidad de que los TC cuenten con formaciones sistemáticas y continuas por parte de profesionales en la materia. En este sentido nos parece importante señalar que incluimos también a los TC experimentados como parte del equipo de “profesionales en la materia”, ya que sus saberes son indispensables para formar a nuevos TC. Por ello es que en el [Capítulo 9](#), incorporamos la recomendación de incorporar TC experimentados en actividad y/o jubilados en la planificación, dictado y coordinación de estas formaciones.

## Capítulo 8: Formación de los técnicos de campo

En este capítulo mencionaremos algunos aspectos particulares de la formación de los TC que entrevistamos y luego desarrollaremos los resultados del análisis de tres experiencias formativas a las que tuvimos acceso. Partimos de la base de que en Argentina los TC comienzan sus tareas laborales sin necesitar un título académico mínimo, más que haber terminado la escuela primaria o secundaria (Ministerio de Salud, 2014b). Es decir que, si bien se los llama “técnicos” no requieren un diploma que certifique un mínimo de conocimientos, saberes o competencias cuando se los emplea.

En este punto, nos pareció relevante destacar que en Argentina contamos con una Ley de Educación Técnica Profesional (N° 26.058) que define a la formación profesional como

el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal (Art. 17).

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) pertenece al Ministerio de Educación y es el organismo que coordina las políticas públicas relacionadas a la educación técnica profesional de los niveles secundario técnico, superior técnico y formación profesional en todo el territorio nacional. En cuanto a la educación técnica superior y la formación profesional existe una gran diversidad de títulos en diferentes institutos del país. A partir de este relevamiento podemos observar que no existen formaciones coordinadas

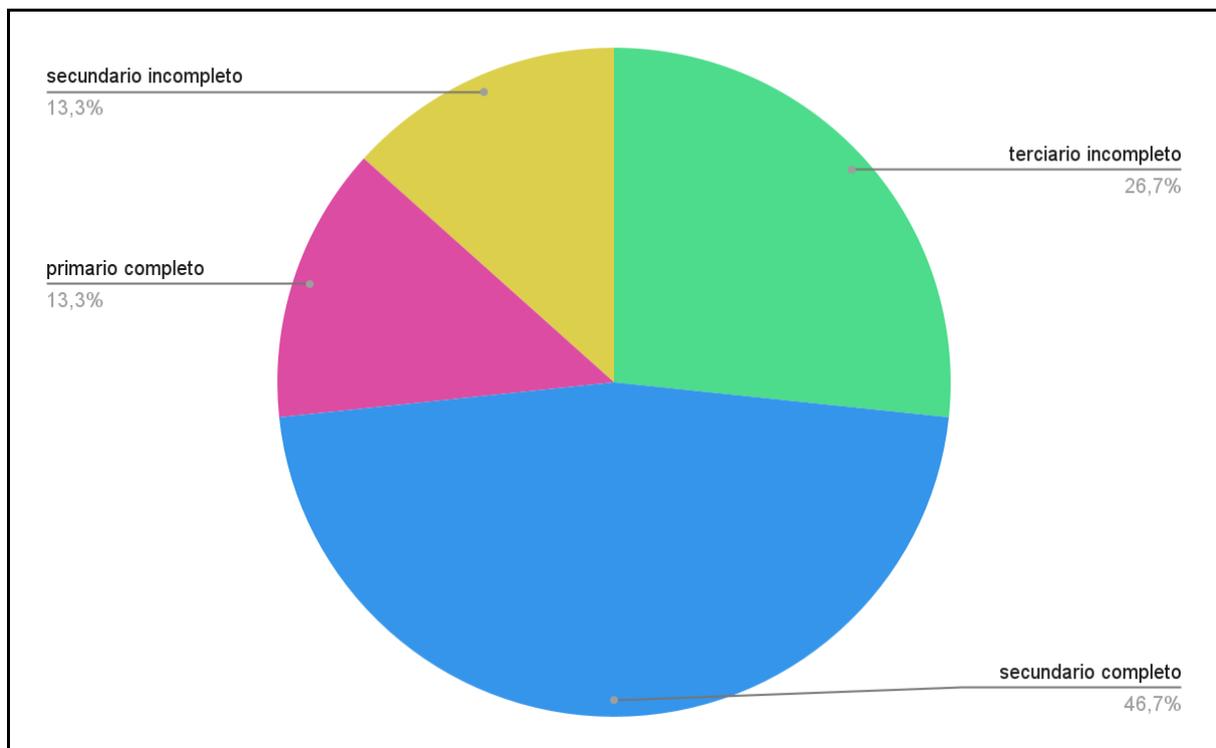
por el INET que sean específicas para los TC que trabajan en los programas operativos de Chagas de nuestro país. Tal como explicamos en capítulos anteriores, estos empleados se van formando en instancias heterogéneas según las características del programa operativo y el momento histórico en el que se encuentren, y van adquiriendo experiencia e idoneidad a medida que pasa el tiempo.

## Nivel educativo y formación de los técnicos de campo entrevistados

En cuanto al nivel educativo, como se desprende de la Figura 27, la mayoría (73,4%) de los TC entrevistados terminaron la escuela secundaria.

**Figura 27**

*Nivel educativo de los técnicos de campo entrevistados*



Por otra parte, todos los TC del PPSJ y del PPCh mencionaron haber realizado cursos teóricos y prácticos sobre generalidades del Chagas, evaluación entomológica, rociado con insecticidas y llenado de planillas cuando comenzaron a trabajar. Estas

formaciones fueron coordinadas por lxs jefxs del mismo programa, o bien provistas por el Programa Nacional de Chagas. Solo algunos de los TC del PPCo dijeron que contaron con charlas por parte de jefxs o personal de los hospitales de los que dependían antes de salir a trabajar. Los TC jubilados y los TC con más de 30 años de actividad, mencionaron capacitaciones iniciales (teóricas y prácticas) extensas. Por ejemplo, Joaquín del PPCo contó lo siguiente:

Yo cuando ingreso en Chagas en el año 77, nosotros tuvimos tres meses de preparación para saber no solo cómo desocupar una vivienda, por dónde avanzar o cómo tratar con la gente (...) inclusive nos hacían presentarnos uno al otro, cómo te debían presentar en una casa (...) tres meses estuvimos practicando con máquinas cargadas con agua. No manipulamos ningún insecticida, nada, hasta que no estamos preparados.

Asimismo, comparó esta situación con la de sus compañeros del PPCo que ingresaron en los últimos años explicando que “la gente (...) entró cruda directamente a aprender de los que estábamos”.

Con respecto a la formación continua, los TC del PPSJ mencionaron que cuentan con formaciones periódicas, en palabras de Julio: “todos los años nos dan un curso, por ejemplo, siempre para refrescar la memoria, normativas nuevas, formas de trabajar nuevas, así que todos los años se hacía un curso o un tipo de evaluación”. Asimismo, varios de los TC de este programa entrevistados realizaron un curso virtual sobre los sistemas de información geográfica, que les permitió aprender a georreferenciar viviendas, subir datos epidemiológicos a una base de datos, elaborar y consultar mapas digitales. También algunos de ellos realizaron formaciones sobre extracción de sangre capilar. Por su parte, los TC del PPCh mencionaron cursos sobre dengue y leishmaniasis brindados por el Ministerio de Salud de la provincia y de la Nación. En cambio, los TC del PPCo no mencionaron

formaciones específicas, más bien resaltaron que es algo que les hace falta para poder actualizarse y conocer sobre otras problemáticas.

Por otro lado, Vicente (TC jubilado del PNCh) contó que realizó varios cursos más por su propia cuenta y así aprendió a sacar sangre capilar y venosa y a realizar electrocardiogramas, lo cual fue muy útil en las campañas. Explicó que es muy importante que los TC se vayan formando y puedan realizar más actividades relacionadas con el Chagas:

Vos no te capacitás y quedás solo como rociador raso, no saben otra cosa, así que si no salís a rociar vos no tenías otra actividad. El caso mío, era distinto (...) Pero bueno, nadie se capacitaba para sacar sangre (...) yo le pedía por favor a B [otro técnico de campo] (...) que un montón de veces quise que aprendiera a hacer electro [electrocardiograma]. Entonces, me podía ayudar a mí porque a veces me era mucho cuando iba a campo, al interior, me tenía que ir solo, con la camioneta, con el aparato electro, con la centrífuga, con todo. Si yo tenía otros compañeros que hiciéramos eso ya éramos dos, no era lo mismo.

Con todo esto podemos ver que las experiencias formativas son heterogéneas y dependen del momento histórico en el que comenzó las actividades cada técnico, el programa operativo en el que trabaja y su propio interés, tiempo y compromiso por aprender más. En todos los casos la formación siempre tiene un componente que incluye la enseñanza entre pares. Con esto, entendemos que se están valorando los saberes de los trabajadores más experimentados y su capacidad de enseñanza a los novatos, pero a su vez, se podría estar ocultando un desligamiento por parte del Estado en la formación técnica de estos mismos trabajadores. En este sentido, resultan elocuentes las palabras de Guido (TC del PPCo) citadas también en el [Capítulo 7](#):

Creo que las capacitaciones que hemos tenido fueron más de nuestros viejos, porque en aquella época, digamos el programa en Córdoba en sí, no había para

capacitar gente, no había la parte económica, vamos a decir la verdad. Entonces para el gobierno les ha sido mucho más fácil directamente instruir a los “hijos de”.

## **Formaciones para técnicos de campo**

En este apartado presentaremos los resultados correspondientes al estudio de la formación de los TC a partir de tres casos a los que tuvimos acceso: el “Taller teórico-práctico de capacitación sobre vectores de la enfermedad de Chagas” (CeReVe), el curso “Sistemas de Información Geográfica en Chagas” (Ministerio de Salud de la Nación) y la “Diplomatura en Manejo Integrado de Insectos Vectores de Interés Sanitario” (UNC - CENDIE). Para el análisis usamos categorías similares a las que utilizamos en el [Capítulo 7](#) al estudiar las prácticas educativas de los TC, con la diferencia de que profundizamos aún más en la dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje (Sirvent et al., 2006). Como generalidad, podemos decir que se trata de instancias de educación de jóvenes y adultxs, ya que son formaciones en el ámbito laboral de personas adultas, y de aprendizajes sociales, ya que se dan en el marco de interacciones sociales. Además, en los tres casos identificamos un alto nivel de formalización en las tres dimensiones (institucional, sociopolítica y espacio de enseñanza y aprendizaje), ya que se trataron de experiencias con una alta intencionalidad educativa y planificación, que ocurrieron en el marco de diferentes instituciones y estuvieron vinculadas al Estado. A continuación, desarrollamos cada una de estas experiencias y presentamos un resumen en la Tabla 11.

**Tabla 11**

*Caracterización didáctica de las formaciones para técnicos de campo estudiadas*

Formaciones		TALLERES CeReVe	CURSOS SIG CHAGAS	DIPLOMATURA UNC-CENDIE
<b>Objetivos</b>		que lxs participantes reconozcan las distintas especies de triatominos y logren un manejo apropiado de los procedimientos a seguir en las normas de captura y en la confección de herramientas de registro de datos	que lxs participantes conozcan y puedan utilizar las herramientas necesarias para un correcto y eficiente uso y gestión de la información y de los datos; y puedan usar correctamente el GPS para la obtención y procesamiento de la información relacionada con la problemática de Chagas, para obtener información actualizadas, confiable y de calidad	que lxs participantes conozcan aspectos básicos, específicos y actualizados sobre el control integrado de vectores de enfermedades humanas; puedan discutir colectiva y críticamente las normativas vigentes, sus alcances y limitaciones para el control efectivo de vectores; que incorporen las perspectivas de género, diversidad bio-socio-cultural y estrategias comunicacionales en las intervenciones de control de vectores en una comunidad; profundicen en los conocimientos inherentes a la seguridad necesarios para el manejo responsable de biocidas para el cuidado de las personas y el ambiente y puedan evaluar la efectividad de las intervenciones; intercambien experiencias con los diferentes actores en el control integrado de vectores
<b>Actividades</b>	clases expositivas	x	x	x
	puesta en práctica de rociado y evaluación	x		
	encuentros sincrónicos virtuales			x
	ejercicios individuales prácticos	x	x	x
	trabajo grupal	x	x	x
<b>Evaluación</b>	examen opción múltiple	x	x	x

	trabajo final		x	x
Recursos/ materiales didácticos	videos expositivos		x	x
	textos armados específicamente para la formación	x	x	x
	artículos científicos y textos de divulgación científica			x
	material vivo (insectos)	x		
	biomédicos	agente etiológico, insecto vector, diferencia entre especies, ciclo de vida, vías de transmisión, reservorios, fases de la enfermedad, signos y síntomas, relevancia del tratamiento y diagnóstico oportuno, control vectorial, uso de insecticidas, medidas de protección personal		agente etiológico, insecto vector, diferencia entre especies, ciclo de vida, vías de transmisión, reservorios, fases de la enfermedad, signos y síntomas, tratamiento y diagnóstico, evaluación entomológica, control vectorial, uso de insecticidas, preparación de máquinas, resistencia a insecticidas, medidas de protección personal
Contenidos sobre Chagas	epidemiológicos	distribución de personas con Chagas en el mundo, distribución de los insectos vectores en América Latina y en Argentina, planillas de captura y Chagas 6	uso del GPS, numeración de viviendas y toma de datos, indicadores epidemiológicos, georreferenciación de viviendas, llenado de planillas digitales, consulta de datos y utilización de mapas	distribución de personas con Chagas en el mundo, distribución de los insectos vectores en América Latina y en Argentina, planillas de captura y Chagas 6, uso de GPS, numeración y georreferenciación de viviendas, consulta de datos y utilización de mapas
	socioculturales	mejoramiento y orden en la vivienda, características culturales de la población rural		concepto de salud-enfermedad-atención-autoatención, trayectorias de salud de las personas, reconocimiento de los distintos saberes, experiencias y cosmovisiones, tipos de viviendas, políticas de mejoramiento de viviendas

	políticos	figuras históricas, políticas públicas sobre Chagas	generalidades de los programas de Chagas, INCOSUR, comunicación en salud, sala de situación en Chagas	sistemas de salud, historización de las políticas públicas de los programas de Chagas y de control vectorial en general, normativas, leyes, componente IEC (Información, Educación y Comunicación) de los programas de control vectorial, gestión en el marco del control vectorial, organización de programas operativos, políticas de mejoramiento de viviendas perspectiva feminista interseccional, perspectiva intercultural crítica
<b>Modelo ES</b>		personalizado	-	participativo

## **Taller teórico-práctico de capacitación sobre vectores de la enfermedad de Chagas**

Estos talleres se llevaron adelante desde el año 1995 hasta el 2016, y estuvieron a cargo de un equipo de biólogos y técnicos de laboratorio del Centro de Referencia de Vectores (CeReVe)<sup>10</sup> ubicado en el Hospital de Santa María de Punilla en la provincia de Córdoba. Principalmente se llevaron a cabo en aulas del mismo centro, pero también se realizaron en diferentes provincias argentinas según la demanda de los programas de Chagas. Durante ese tiempo, el equipo docente visitó las provincias de Chaco, Misiones, Catamarca, Salta, Jujuy, La Pampa, Tucumán, Santiago del Estero y La Rioja. Los participantes fueron principalmente TC, pero también personal administrativo o encargado del control ambiental y/o veterinarios trabajadores de ministerios de salud de las provincias. Las fuentes de financiamiento provenían de los ministerios de salud de Nación o de las provincias, según el programa del dictado del taller. Si bien a los docentes no se les pagaba especialmente por participar de la actividad, se les brindaba un viático correspondiente a cada viaje.

### **Dimensión del espacio de la enseñanza y aprendizaje**

En la Tabla 11 podemos ver un resumen de los objetivos, contenidos, actividades y recursos que identificamos en esta formación. Los talleres se organizaban en 5 días, con 8 horas de trabajo cada uno. Los talleres tenían una primera parte teórica, una segunda práctica y una tercera dedicada a la evaluación. El propósito que aparece en el manual utilizado durante esta formación (Canale y Stariolo, 2014) es el siguiente:

lograr que los participantes se capaciten en el reconocimiento de las distintas especies de triatominos y en el manejo de los procedimientos a seguir en las normas

---

<sup>10</sup> En el 2022 el CeReVe pasó a denominarse Unidad Operativa de Vectores y Ambiente (UnOVE) y se integró al Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemo Epidemias (CeNDIE), que depende de la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS) "Dr. Carlos G. Malbrán" del Ministerio de Salud de la Nación.

de captura y en la confección de herramientas de registro de datos: Fichas de captura y Ch6 (p. 1).

Además, las docentes entrevistadas explicaron que los talleres tenían la finalidad de “refrescar” o actualizar los conocimientos que los TC ya tenían sobre el control vectorial, porque la mayoría de ellos ya venían trabajando hacía varios años en el tema. Hicieron hincapié en aspectos relacionados con el reconocimiento de las vinchucas y el llenado de planillas administrativas. Una de ellas indicó lo siguiente:

sabíamos que, si iban a trabajar en el campo, tenían que saber. (...) Porque si ellos recolectaban mal los datos, todo lo demás no servía. Así que se les enseñó a reconocer los insectos, a separarlos de otros que no eran vinchucas, otras especies de vinchucas, para que ellos sepan lo que hacían y que puedan transmitir a los propietarios.

En estas palabras podríamos encontrar otro propósito: que los TC conozcan aspectos sobre las vinchucas para poder enseñarlos a las personas de las viviendas en las que trabajan. Sin embargo, este propósito no se encontró explícitamente en los materiales educativos (manual o diapositivas de *Power Point*). Discutiremos sobre este punto más adelante.

En cuanto a los contenidos, si bien identificamos que los materiales de los talleres contienen todas las dimensiones del Chagas, predomina el abordaje biomédico del tema: específicamente aspectos relacionados con la transmisión vectorial.

Con respecto a las actividades, encontramos tres tipos principales: exposición teórica por parte de lxs docentes, trabajo grupal de los TC para el reconocimiento de vinchucas y práctica de rociado con insecticidas. Para la exposición teórica, lxs docentes contaban con una presentación de *Power Point* que se proyectaba y servía de apoyo para la explicación de los temas. Las entrevistadas indicaron que ese era el momento en el que los TC estaban más activos ya que habilitaban un espacio para intercambiar opiniones,

experiencias y anécdotas. Con relación al trabajo grupal, lxs participantes se ubicaban en mesas con diferentes materiales de estudio: manuales, lupas binoculares, lupas de mano, tubos, frascos y/o cajas de Petri con vinchucas u otras chinches. Trabajaban con el reconocimiento de las vinchucas para diferenciarlas de otros insectos no hematófagos y realizaban ejercicios que simulaban situaciones problemáticas con las que se podían encontrar los TC en el campo. En algunos talleres contaban con microscopios para observar sangre infectada con el parásito o heces de vinchucas infectadas. En cuanto al rociado con insecticidas, según los tiempos, disponibilidades y demandas del grupo participante y del equipo docente, se enseñaba a rociar, pero no era una actividad común. Esta demostración estaba a cargo de TC experimentados. En los últimos talleres, se agregaron algunos conceptos referidos a los insecticidas y al proceso de evolución de resistencia a estos químicos en poblaciones de vinchucas a cargo de investigadorxs especialistas en el tema.

Con respecto a la evaluación, se trataba de una del tipo sumativa individual que se llevaba adelante el último día del taller. Constaba de una serie de preguntas de opción múltiple sobre las características morfo-fisiológicas de las vinchucas según la especie, medidas a tomar según situaciones hipotéticas del número y tipo de vinchucas encontradas en un domicilio, transmisión del *T. cruzi*, características de los peridomicilios, acciones a llevar adelante según situaciones hipotéticas de infestación, cantidad de insectos a colocar dentro de frascos y acondicionamiento de los mismos. También se incluían preguntas sobre reconocimiento de vinchucas, para las cuales se les brindaba un frasco con insectos y tenían que identificar la especie correspondiente y justificar su respuesta. Una vez terminada, la evaluación era corregida de manera grupal. Las docentes entrevistadas dijeron que todxs aprobaban y que intentaban que esa evaluación fuera una actividad más de aprendizaje.

## **Relación entre los saberes de lxs participantes y los conocimientos académicos**

La información que se intentaba transmitir en estos talleres provenía de la bibliografía académica, es decir, se trataba de conocimientos generados por la comunidad científica. Observamos que los recursos didácticos no contenían explícitamente experiencias o saberes de los TC, ni habilitaban el diálogo con estas experiencias o saberes. De todas formas, las docentes entrevistadas explicaron que los TC hablaban y participaban mucho en los talleres, contando anécdotas y compartiendo lo que sabían sobre los diferentes temas trabajados. De esta manera “ellos también se sienten valorados, de que sus experiencias, lo que saben tienen algún valor. Eso se nota muchísimo. Por eso ellos también quieren hablar o participar”. Sin embargo, como dijimos anteriormente, el propósito de la enseñanza era transmitir conocimientos académicos y normas administrativas para que los TC los incorporaran a su práctica cotidiana. Cuando les preguntamos por ejemplos de saberes y experiencias que los TC traían a los talleres, las entrevistadas hicieron referencia a “la falta de saberes” o “conocimientos erróneos” especialmente relacionados con medidas de seguridad laboral:

Quedaron muy shockeados de todos los errores que habían cometido en cuanto a la recolección de los insectos. Ellos me comentaban que, eso me impactó muchísimo, cuando iban a una casa y encontraban deyecciones de las vinchucas en la pared, lo que hacían era pasar el dedo por la deyección para ver si era fresco o no. Con la mano en limpio y así era su forma de probar si era vieja o si era nueva.

Las entrevistadas afirmaron que los TC carecían de conceptos “básicos” principalmente vinculados a los cuidados personales que deberían tener a la hora de trabajar. Se sorprendieron ante estas “carencias” ya que se trataba de personas experimentadas de muchos años de trayectoria, y lo asociaron con la falta de capacitaciones.

Por otro lado, explicaron que en las formaciones se prestaba mucha atención a aquellas cuestiones que los TC podrían “transmitirles” o “enseñarles” a las personas de las viviendas que visitaban. Sin embargo, no había una indicación explícita de cómo hacer este trabajo, es decir, no se mostraba cómo comunicarse con esta población. Asumían que “naturalmente” en cada encuentro con moradorxs, los TC enseñaban lo que ellos mismos sabían sobre la problemática, las vinchucas, el cuidado del intra y peridomicilio. En este sentido, las docentes reconocieron que los TC podían hacer este trabajo adecuadamente sin necesidad de una formación específica sobre el “cómo enseñar”:

ellos nos decían que se generaba un diálogo con los moradores de la casa y que ellos mismos les explicaban a los moradores sobre el Chagas, las cosas que podían hacer, que era importante tener todo ordenado. Nosotros no decíamos de manera explícita: “cuando vayan a las viviendas conversen y hagan esto”. Sino que se daba naturalmente. Esa es la apreciación que a mí me dio, eso siempre se dio con TC y la gente, se dio actualmente ese ida y vuelta, entonces, percibiendo nosotros eso, y ahí focalizábamos bastante.

Asimismo, las docentes explicaron que los TC aprendían a dirigirse a las personas de las viviendas a partir de la formación entre pares, tal como señalamos en el capítulo anterior:

capaz que ya damos por asumida que esas cuestiones de cómo hablar es como que uno debe dar el conocimiento y ahí acaba y ya está. Yo te doy el conocimiento. [Pero] de técnicas, de “speech” frente al resto, consideramos que ya saben y es un conocimiento que se transmite del técnico más viejo al más nuevo, porque hay ahí una transmisión entre ellos de conocimiento que es la más fuerte de todas, sobre todo cuando no hay un curso formativo constante y que esté incorporado para todos los que recién entran.

Esto mismo señalaron sobre las técnicas de rociado:

las técnicas de rociado las daban los mismos muchachos de campo. Los nuestros que ya sabían cómo se trabajaba iban enseñándoles a todos los nuevos. Es más, cuando íbamos a las provincias ellos iban y les transmitían bien como se hacía bien el rociado. Era todo como casero, pero viste, los que sabían iban ahí.

A partir de todo lo expuesto hasta el momento, entendemos que esta propuesta formativa corresponde con un modelo de Educación en Salud personalizado (Fainsod y Busca, 2016). Esto es porque presentaba al Chagas desde una mirada fundamentalmente biomédica y los saberes y experiencias de los TC se tuvieron en cuenta principalmente como ejemplos de situaciones a corregir. Además, observamos que, si bien discursivamente se resaltaba la importancia de las prácticas educativas llevadas adelante por los TC, este curso no incluyó contenidos o actividades al respecto, asumiendo que los TC ya sabían realizarlas.

## **Sistemas de Información Geográfica de CHAGAS**

En este apartado analizaremos dos cohortes de un mismo curso. La primera se llamó “Capacitación en Gestión y procesamiento de datos del Programa Nacional de Chagas” y se desarrolló entre el 2 de septiembre y el 18 de octubre del 2019. La segunda tuvo modificaciones con respecto a la primera, por lo que cambió de nombre y pasó a llamarse “Capacitación en sistemas de información geográfica de Chagas”, y tuvo lugar entre el 23 de octubre de 2019 y el 01 de abril de 2020. Esta formación fue gestionada desde el Programa Nacional de Chagas de la Dirección de Vectores, en colaboración con la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) de la Secretaría de Ciencia y Técnica Nacional. La modalidad fue virtual y autoadministrada con instancias de tutorías, con una duración aproximada de 8 semanas y carga horaria de 60 horas reloj. Para la cursada se utilizó la Plataforma Virtual de Salud del Ministerio de Salud de la Nación.

Las dos cohortes estuvieron destinadas a TC de los programas nacional y provinciales, pero la primera también permitió la participación de otras personas vinculadas con el control vectorial y el Chagas en general (médicxs, trabajadorxs sociales, bioquímicxs, etc.). Sin embargo, si bien se anotaron 213 personas, fueron aceptadas 36, y de esas personas aceptadas aprobaron solo 8 (22%). En palabras de una de las docentes:

Eso fue un punto negativo para repensar. Pero nosotros hacíamos el seguimiento a los TC, como un acompañamiento más cercano a los TC de los programas, que eran TC provinciales o nacionales. Y la segunda cohorte, teniendo eso presente fue que dijimos que la hagamos cerrada y que sea obligatorio para los TC.

Por esta razón, en la siguiente edición realizaron dos cambios: la convocatoria fue exclusiva para TC y acortaron los módulos, trabajando solo aspectos relacionados con los sistemas de información geográfica mediante la plataforma SIG Chagas.

En la Tabla 11 podemos observar un resumen de los objetivos, actividades y contenidos de la propuesta general. Como se puede ver allí, los contenidos eran principalmente epidemiológicos: uso del GPS, numeración y georeferenciación de viviendas, llenado de planillas digitales, consulta de datos y utilización de mapas. En la primera cohorte, además encontramos algunos más vinculados a la dimensión política (generalidades de los programas de Chagas, comunicación en salud, relevancia de los datos obtenidos, sala de situación en Chagas, etc.). Como requisito previo se esperaba que lxs participantes contaran con conocimientos generales de la problemática de Chagas y del uso del GPS, computadora y planillas de *Excel*. Según explicó una docente entrevistada, otro obstáculo consistió en que muchos de los TC no sabían utilizar estas herramientas digitales, además de no contar con los recursos (computadoras o celulares en buen estado). Por otro lado, muchos de los TC no disponían del tiempo ni de la conectividad para realizar la cursada adecuadamente debido a las características de su trabajo, como se planteó en el informe final de la primera cohorte:

Muchos de ellos empezaron el curso y no pudieron concluirlo ya que se les asignó alguna salida en comisión en terreno, y en esos momentos particulares los TC no disponen de los recursos necesarios para avanzar en las actividades propuestas por estas modalidades de capacitación ya que en las zonas de trabajo (principalmente rurales) no disponen de señal de internet y generalmente las comisiones duran 15 días.

Por ello es que el equipo docente resaltó la importancia de realizar este tipo de formaciones de manera presencial y en servicio, para posibilitar que todos los TC puedan participar sin restricciones.

En cuanto a las actividades, cada módulo contó con videos con clases expositivas, actividades prácticas individuales de carga de datos y evaluaciones de opción múltiple en cada módulo. Al finalizar, para acreditar el curso, los estudiantes realizaron un trabajo integrador grupal, en el que debían construir una parte de una Sala de Situación de Chagas con datos aportados por el curso, utilizando indicadores demográficos, sociosanitarios y entomológicos. Para este caso particular, debido a las características de la información empírica recolectada nos resulta difícil poder clasificar estas formaciones en uno de los modelos de Educación en Salud (Fainsod y Busca, 2016) y por ello decidimos no hacerlo.

## **Diplomatura en manejo integrado de insectos vectores de interés sanitario**

En este apartado compartimos algunos resultados obtenidos a partir del análisis que realizamos sobre la cursada de la primera cohorte (2021) de la Diplomatura en Manejo Integrado de Insectos Vectores de Interés Sanitario ofrecida por la Universidad Nacional de Córdoba y el Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemoepidemias (Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud-Malbrán). Durante el año 2020 conocimos la gestación de esta Diplomatura y en 2021 decidimos que sería un caso

apropiado de estudio para ser incluido dentro de la tesis como parte del relevamiento y análisis de las formaciones para TC. En las reuniones con el equipo coordinador de la Diplomatura decidimos que el estudio iba a tener dos propósitos: por un lado, aportar a la indagación de las formaciones de los TC en el contexto de esta tesis y, por otro, realizar recomendaciones para mejorar las próximas ediciones de la Diplomatura. En este sentido, me invitaron a participar en la reunión docente de balance en diciembre de 2021 para compartir algunas observaciones realizadas hasta el momento y en mayo del 2022 les enviamos un informe escrito más exhaustivo ([Anexo IV](#)). En este apartado tomamos parte de lo presentado en ese informe y profundizamos en aspectos vinculados con las categorías de interés de la tesis.

Este caso de estudio nos brindó la oportunidad de hacer una observación participante sistemática de la formación, lo cual implicó obtener mayor profundidad en el análisis. Al mismo tiempo constituyó un desafío importante por la magnitud de la propuesta, cuya cursada duró 6 meses.

### **Dimensión del espacio de la enseñanza y el aprendizaje**

Los propósitos explícitos en la Diplomatura fueron: brindar capacitación técnica sobre aspectos básicos, específicos y actualizados sobre el control integrado de vectores de enfermedades humanas; generar un espacio de discusión crítica multidisciplinaria sobre las normativas vigentes, sus alcances y limitaciones para el control efectivo de vectores; integrar la perspectiva de género, diversidad bio-socio-cultural y estrategias comunicacionales en las intervenciones de control de vectores en una comunidad; fortalecer los procesos inherentes a la seguridad en el manejo responsable de biocidas para el cuidado de las personas y el ambiente y la capacidad para evaluar la efectividad de las intervenciones; y facilitar puentes de diálogo y promover redes de intercambio entre los diferentes actores en el control integrado de vectores.

La modalidad de la cursada fue virtual, utilizando la plataforma educativa *Moodle* de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Las clases comenzaron el 12 de julio de 2021 y terminaron el 17 de diciembre del mismo año. Se permitió la entrega de trabajos finales hasta el 14 de febrero de 2022. El cuerpo docente estuvo compuesto por 37 personas<sup>11</sup> (investigadorxs de diferentes dependencias institucionales; personal de gestión a nivel nacional y provincial; trabajadorxs de la Dirección de Control de Enfermedades Transmitidas por Vectores, del Instituto Nacional de Parasitología y del CeNDIE; docentes universitarixs; personal médico, entre otrxs). La coordinación general de la Diplomatura estaba conformada por 4 personas (también docentes de la propuesta). Se matricularon aproximadamente 100 estudiantes, de lxs cuales 80 aprobaron los primeros módulos, y 70 entregaron el trabajo final. De estas personas, aproximadamente 18 eran TC o jefes de TC de los programas de control vectorial de las provincias de Chaco, San Juan, La Rioja, Corrientes, Misiones, Salta, Córdoba, Mendoza, Catamarca y Santa Fe.

Para planificar esta propuesta, el equipo coordinador de la Diplomatura elaboró y envió una encuesta sobre las necesidades e intereses de formación al personal de los programas operativos de control vectorial. A partir de estos resultados, ajustaron la idea inicial teniendo en cuenta estas necesidades relevadas, el nivel educativo general de lxs posibles participantes y lo que el mismo equipo consideró más relevante.

La cursada se organizó en 8 módulos en total, 5 obligatorios y 3 optativos. Para acreditar la Diplomatura lxs estudiantes debían aprobar todos los módulos obligatorios y al menos 20h de los módulos optativos, además de realizar un trabajo final integrador. Los contenidos se presentaban semanalmente en el campus virtual y, de manera asincrónica, lxs estudiantes debían realizar las actividades que consistían, principalmente, en observar videos con clases expositivas armadas por lxs docentes, leer textos académicos y de divulgación científica, responder cuestionarios de opción múltiple y desarrollar reflexiones

---

<sup>11</sup> Entre el plantel docente se encontraban la directora y el co-director de esta tesis.

en foros de intercambio. Además, una vez a la semana se organizaba un encuentro sincrónico no obligatorio por las plataformas *Google Meet* o *Jitsi Meet*.

La Diplomatura no contó desde el inicio con un cronograma que expresara cuándo se trabajaba cada módulo. Según lo manifestado por lxs coordinadorxs, esto se debió, en parte, a problemas burocráticos de la universidad que les dio poco margen de tiempo para poder planificar y comunicar adecuadamente cómo se iba a organizar la cursada. En la presentación de cada módulo sí se comunicó un esquema de organización de las actividades, que indicaba qué se haría en cada semana de estudio.

### **Caracterización de los contenidos, docentes y perspectivas**

Como se mencionó, la Diplomatura contó con una gran diversidad de docentes de diferentes formaciones, especializaciones y lugares de trabajo. Esto se vio reflejado en los contenidos seleccionados que incluyeron, además de los tradicionales biomédicos vinculados a la morfofisiología de los insectos vectores, su distribución geográfica y los efectos de los insecticidas, cuestiones relacionadas con aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de las enfermedades de transmisión vectorial abordadas en la propuesta. En la Tabla 11 mostramos una síntesis de los contenidos trabajados sobre cada dimensión del Chagas a lo largo de toda la propuesta.

En los diferentes módulos pudimos ver aspectos diversos de la multidimensionalidad de las problemáticas y el intento por abordarlas desde su complejidad (Sanmartino, 2015; Massarini y Schnek, 2015). Así, en el Módulo 1 se hizo inicialmente una caracterización biológica y epidemiológica de los insectos vectores de interés (triatominos, mosquitos y flebótomos) y se presentaron conceptos biomédicos relevantes para analizar las enfermedades de transmisión vectorial. En la cuarta semana se incluyeron conceptos sobre salud desde las perspectivas de la Medicina Social Latinoamericana y la Salud Colectiva. El Módulo 2, por su parte, presentó las enfermedades transmitidas por vectores (ETV) de interés de la diplomatura (Chagas, enfermedades transmitidas por *A. aegypti* y

leishmaniasis) como problemáticas complejas de salud socioambiental, brindando herramientas para analizarlas desde una perspectiva multidimensional e intersectorial. En el Módulo 3, se presentaron principalmente los aspectos históricos y las normativas vigentes del control vectorial de cada problemática. Además, se trabajaron contenidos sobre perspectivas transversales que incluyeron los ejes de derechos humanos, género e interculturalidad crítica. Por su parte, el Módulo 4 estuvo dedicado exclusivamente a problematizar el tema del componente IEC de los programas de control vectorial, proponiendo una reflexión más puntual en torno a ciertos aspectos vinculados a la comunicación. En el Módulo 5 se trabajó con la temática vinculada a los insecticidas y las formulaciones que se utilizan en el control químico, los aspectos regulatorios de estos productos y sobre el proceso de evolución de resistencia a los insecticidas en los diferentes vectores. Además, por pedido de lxs alumnxs, se incorporó en este módulo una charla virtual sincrónica sobre cuestiones de seguridad de salud y laboral vinculadas al uso de insecticidas. Es decir, lxs alumnxs consultaron en varias ocasiones por este tema y la coordinación docente gestionó una clase específica con una especialista en la materia. En el Módulo 6 se abordaron conceptos vinculados con la gestión de los programas de control vectorial, abriendo la discusión acerca de las decisiones que se pueden tomar desde los diferentes roles en cada organización. El Módulo 7 trató los Sistemas de Información Geográfica para la acción del control vectorial, incluyendo nuevas tecnologías de la información y reflexionando sobre la importancia de contar con bases de datos georreferenciadas a la hora de tomar decisiones relativas a cómo, dónde y cuándo realizar intervenciones en los territorios. Cabe aclarar que los módulos 5, 6 y 7 eran optativos. Finalmente, en el Módulo 8 se trabajó durante tres semanas con la intención de reflexionar e integrar todos los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta de la diplomatura.

### **Actividades**

A lo largo de la Diplomatura se plantearon las siguientes actividades: clases expositivas; resolución de cuestionarios; actividades de aplicación de contenidos,

integración y reflexión; y encuentros sincrónicos. En casi todos los módulos predominaron las clases expositivas por medio de videos grabados por lxs docentes, que tenían una duración de entre 3 y 45 minutos aproximadamente. En la gran mayoría de estas clases, lxs docentes presentaron los contenidos en un orden claro, usando como apoyo diapositivas con textos e imágenes ilustrativas de lo dicho oralmente. Al ser asincrónicas, lxs estudiantes podían ver estos videos cuando quisieran y, para interactuar con lxs docentes, contaban con espacios de foros destinados a realizar preguntas o comentarios. Con respecto a los cuestionarios, consistieron principalmente en preguntas de opción múltiple o abiertas relacionadas con los temas expuestos en las clases expositivas.

Por otro lado, llamamos “actividades de aplicación, integración y reflexión” a aquellas actividades de enseñanza en las que, según interpretamos, lxs estudiantes debían vincular contenidos presentes en las clases expositivas o en lecturas con algún contexto específico, ya sea a partir de sus propias experiencias o de otras presentadas por lxs docentes. En estas se invitaba a revisar los contenidos, comparar situaciones e interpretar información en otros contextos. Así, permitían a lxs estudiantes poner en juego sus saberes y experiencias, habilitando el diálogo entre distintos tipos de conocimientos. Por ejemplo, en el Módulo 2, encontramos 4 actividades de este estilo, una por semana de estudio. En la primera se pidió que identifiquen dimensiones del Chagas en un documental y que las vinculen con su trabajo cotidiano. Estas tareas debieron entregarse en foros destinados específicamente para esto, en los que todxs (estudiantes y docentes) podían leer (y responder o comentar) todas las respuestas e intervenciones.

Como mencionamos, todas las semanas había un encuentro virtual sincrónico optativo que tenía la finalidad de saldar dudas, abrir debates sobre algún tópico o intercambiar opiniones, saberes y experiencias sobre los temas trabajados. Observamos que los primeros tenían la intención de que lxs estudiantes realicen preguntas relacionadas con las clases grabadas. Con el transcurso de las semanas, notamos una mayor planificación de los encuentros, ya que contaban con instancias para saldar dudas, y otras

con dinámicas específicas para trabajar algún tema particular fomentando la participación de todos los estudiantes.

Con respecto a la evaluación, cada módulo contó con herramientas diversas: responder cuestionarios o guías de preguntas sobre los temas expuestos en clases expositivas, elaborar esquemas sobre los insectos vectores y las problemáticas generales en las que están involucrados, y escribir reflexiones individuales sobre los contenidos vistos en los módulos, aplicados al propio contexto y territorio de cada estudiante. En algunos de los casos estas instancias evaluativas tuvieron devolución por parte de los docentes.

Para el trabajo final (ver apartado siguiente), los estudiantes debían elaborar grupalmente un relato propio vinculado con alguna de las problemáticas trabajadas y caracterizarlo en base a las diferentes dimensiones y conceptos vistos en la Diplomatura. Además, tenían que mencionar posibles formas de resolución a corto, mediano y largo plazo indicando posibles obstáculos y resistencias pensando en la salud comunitaria y el bienestar colectivo.

## **Trabajos finales**

Tuvimos acceso a los trabajos finales de los cursantes y analizamos aquellos que tomaron a la problemática de Chagas como ejemplo<sup>12</sup>. Observamos que todos ellos abordaron de manera integral las cuatro dimensiones de la problemática (biomédica, epidemiológica, sociocultural y política) planteadas en la Diplomatura. En general, focalizaron en aspectos políticos (leyes, comunicación, educación, políticas públicas) y socioculturales (vivienda, estigmatización, prejuicios), además de caracterizar aspectos biomédicos (vinchucas, evaluación entomológica, efectos de los insecticidas, diagnóstico, tratamiento) y epidemiológicos (georreferenciación de casos, casos de personas con Chagas y triatomismo urbano). A modo de ejemplo, compartimos el siguiente fragmento de

---

<sup>12</sup> Durante el 2022 se publicó una compilación de trabajos finales en un libro llamado “Relatos sobre Chagas: Compilación de producciones en el marco de la Diplomatura Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario Cohorte 2021”. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1KGzYvnJTAup08f2e1iiBwgZ917jq5hUe/view>

un relato en el que, a partir de lo visto en la Diplomatura, lxs alumnxs reflexionan acerca del mito de que las vinchucas solo se encuentran en ranchos, teniendo en cuenta todas las dimensiones del Chagas. El texto incluso contiene un pedido por una reglamentación o protocolo que facilite el abordaje de control vectorial en las zonas urbanas:

Por ejemplo, si realizamos una búsqueda rápida por internet, la misma nos lleva al vector y a la descripción de viviendas ranchos como lo muestra uno de tantos ejemplos, en este caso un fragmento de Médicos sin Fronteras: “El vector que transmite el *T. cruzi* es un insecto conocido como triatmino, o llamado popularmente vinchuca, chinche picuda o barbeiro según la zona geográfica. Este insecto vive en las grietas de paredes y techos de las viviendas construidas con ladrillos de adobe, ramas o paja, es decir las viviendas más precarias”. En este artículo extraído de la página web, el Chagas está asociado íntimamente a la pobreza, a un estilo de vivienda rancho o de construcción precaria. Hoy en San Juan gracias a estudios realizados en campo sabemos que esto no es correcto. Con esto nos preguntamos: ¿Erradicación de ranchos? ¿Mejoramiento de viviendas? ¿La solución última para vivir sin vinchucas? En los casos como: “Luchas campesinas frente al Chagas (Argentina, 2015)” y “Hogares Saludables para Vivir Saludable (Ecuador, 2014)”, podemos observar que la problemática va más allá de la erradicación de la vivienda rancho, más bien un mejoramiento de la misma sería una de las formas para dar comienzo a la educación de la población. Un referente del Programa Nacional, el Dr. R. Hernández, manifestó: “hasta ahora no ha habido una estrategia para abordar el control de esta problemática en contextos urbanos, ya que no se pueden extrapolar las estrategias del ámbito rural a los contextos de las ciudades”. Si hacemos referencia a esto último podemos hacernos varios interrogantes: ¿Hay control vectorial en las ciudades? ¿Hay transmisión? ¿Hay vinchucas en casas lujosas? (...) En este caso la primera pregunta es ¿por qué si mi casa es de material (no rancho) debo tener vinchucas? En la sociedad circula este

mito cuando la realidad es que debido a las condiciones ambientales y de saneamiento el vector tiene todo favorable para su desarrollo a lo largo y ancho del territorio. En cuanto a la normativa vigente, si bien se está trabajando, no existe ley (para un respaldo a la hora de abordar las zonas) ni reglamentación alguna aplicable para las ciudades. Es de suma urgencia contar con esta herramienta fundamental para la comunidad y también, es necesario informar a la población desde un trabajo multisectorial que permita trabajar todos los aspectos intervinientes y que permita un mayor cuidado de la salud pública. (Albuja Paillacho et al., 2022, p. 17-18).

Con respecto a la educación, los textos mencionaron que sería importante contar con campañas educativas hacia la población en general, especialmente en el reconocimiento de las vinchucas, vías de transmisión, diagnóstico y tratamiento. Pero además, destacaron que es sumamente importante que el personal de salud y de gestión en salud tenga una formación integral sobre la problemática de Chagas para poder tomar decisiones que no vulneren derechos, que lleguen temprano con las evaluaciones entomológicas y rociados con insecticidas, que logren diagnósticos y tratamientos oportunos. Sobre esto habló una de las alumnas en su relato:

...muchas veces los profesionales médicos se encuentran sumergidos en prejuicios que nada tiene que ver con la realidad de la situación (“mi paciente es de Buenos Aires, tiene buen pasaje económico, no tiene sentido realizarle un tamizaje serológico de Chagas”) y no se preocupan por buscar información basada en la evidencia científica que reemplace a este tipo de imaginarios equivocados. Habría que hacer lugar a nuevas estrategias de formación de grado, abordando la educación desde una perspectiva integrada y transdisciplinaria, así como también comenzar a deconstruir el modelo de “médico hegemónico”, verticalista, paternalista y sesgado en su cosmovisión, modificándolo hacia uno más horizontal, que logre dimensionar la importancia de los saberes y culturas de sus pacientes, para un abordaje más completo, y más humano con los mismos, para lograr en última

instancia, una mejor comunicación que se vea reflejada en la atención de los pacientes. (Perazzo, 2022, p. 36-38).

## **Contextualización de los contenidos**

De modo general, en esta Diplomatura observamos que tanto en las actividades propuestas, como en los encuentros sincrónicos y los foros se abrió la discusión y/o surgieron los problemas reales vinculados a su trabajo y a las enfermedades de transmisión vectorial en los que lxs estudiantes se encontraban involucradxs. Por ejemplo, en el Módulo 5 los TC trajeron el tema de las condiciones laborales y los efectos adversos ante el uso de insecticidas, tal como mostramos en el siguiente recorte del diario de campo:

### **Contexto: Observación de encuentro sincrónico de Diplomatura - Módulo 5**

*Un estudiante pregunta: "Quisiera saber si en la charla se encuentran operarios de programas de control: ¿Cuánto hace que no se realizan controles de sangre por exposición a plaguicidas?". Uno contesta por el chat: "a mí nunca me hicieron, trabajo hace 38 años". Una estudiante pregunta: ¿cómo medir el nivel de moléculas en el cuerpo? (...) Dice que en las municipalidades se usan diferentes insecticidas que no son recomendados a nivel nacional. El docente dice que hay toxicidad crónica, el tema es que en general, los ejemplos que se dan sobre toxicidad letal y aguda. Siempre hay una toxicidad crónica que no se termina estudiando. (...) La docente le da la palabra a otro estudiante, técnico de campo de una municipalidad de Chaco, que pregunta qué estudios se pueden pedir para saber si tiene algún tipo de intoxicación y si se pueden usar otras herramientas. La docente dice que el mercado está monopolizado por los piretroides, para que sea usado en salud pública tiene que pasar por muchos procesos. (...) Sobre los estudios: se puede evaluar los niveles de los químicos, pero quizás no haya síntomas. Uno puede estar contaminado, ese nivel puede ser medido. La persona que trabaja con*

*insecticidas seguro va a tener, el tema es la cantidad y evaluar los efectos. Una coordinadora de la Diplomatura dice que va a coordinar con una especialista para que dé una charla al respecto (...). Sigue otro estudiante: dice que usaron aviones para tirar insecticidas en su municipio, que no fueron útiles ni tuvieron efectos buenos. Lograron impedir algunas de las fumigaciones, pero varias se hicieron. La comunidad está acostumbrada a la fumigación y es difícil explicar que no es la única ni la solución. Tienen que emplearse las herramientas según el contexto y la situación epidemiológica. Usar lo que aporta cada especialista. Otra estudiante dice que no hay acción sin educación. Dice que necesitan educación en los funcionarios y quedan atrapados en situaciones donde ocurren cosas incorrectas sin poder hacer mucho (...) [lxs funcionarixs] tienen que estar capacitadxs en eso. A veces se renuevan las autoridades y los técnicos de campo no pueden actuar porque no se les permite. (...) Una estudiante dice que los medios de comunicación también están vinculados, habría que cuestionar el hecho de que estos productos aparezcan en publicidades.*

En este ejemplo, podemos ver que en algunos encuentros sincrónicos, aparecieron problemas que contienen múltiples dimensiones y frente a los cuales no hay soluciones únicas. En este encuentro en particular, al hablar de insecticidas surgió la duda con respecto a los efectos en la salud de los operarios que los utilizan. Se generó un diálogo en el que varios TC expusieron que no saben los posibles efectos colaterales, ni qué estudios les deberían hacer para evaluar si se encuentran contaminados con estos químicos. A partir de esta duda, lxs docentes dieron algunas explicaciones pero no sabían exactamente cómo responder a la pregunta, por ello es que decidieron convocar a una especialista en salud laboral que brindó una charla en el siguiente encuentro.

Por otro lado, en este mismo fragmento de diario de campo observamos que lxs estudiantes mencionaron la importancia de la formación de lxs funcionarixs en esta temática

y el rol de los medios de comunicación en el fomento del uso de insecticidas sin medir las consecuencias ambientales de estos actos. En este encuentro sincrónico -como en otros- los contenidos biomédicos se vieron explícitamente atravesados por los políticos a partir de las inquietudes y experiencias de lxs propixs estudiantes. A pesar de que la mayoría de lxs docentes provienen de áreas biomédicas, encontramos que habilitaron el espacio para que ocurra esta “mezcla” en algunas clases. Por ello es que sostenemos que uno de los aspectos más interesantes y valiosos de esta propuesta educativa fue que se fomentó una visión que va más allá de la comprensión biologicista que es la que habitualmente se observa en otras propuestas que abordan los mismos temas (Sanmartino et al., 2020b). Además, en cierta medida se promovió el diálogo para incluir otros saberes, experiencias y sentires además de los conocimientos académicos. Así es que observamos que en todos los módulos, en menor o en mayor medida, se intentó problematizar el tema del control vectorial desde una visión integral y contextualizada.

Finalmente, con todo esto podemos decir que, de modo general, esta propuesta educativa siguió los propósitos y objetivos planteados, y logró -por parte de lxs estudiantes- una apropiación de la complejidad de las problemáticas trabajadas, ya que pudieron vincular los conceptos aprendidos con sus propias experiencias y saberes territoriales. En cuanto a los modelos de ES, entendemos que es complejo definir este caso debido a la diversidad de concepciones sobre educación y salud presentes entre lxs docentes de cada módulo. Sin embargo, entendemos que podría ubicarse dentro del modelo participativo (Fainsod y Busca, 2016), ya que desde la propuesta general de la Diplomatura hubo un intento por poner a lxs estudiantes en el centro, valorar sus saberes y experiencias y generar un diálogo genuino con ellxs. A su vez, el concepto de salud que se trabajó de manera transversal pertenece al propuesto por la Medicina Social y a la Epidemiología Crítica (Breilh, 2013), incorporando una perspectiva de género e interculturalidad crítica. Observamos que hubo una intención explícita por generar reflexiones críticas a la realidad de las intervenciones de salud y por pensar colectivamente nuevas estrategias que se

alejen de las tradicionales miradas biologicistas, verticales e individualistas. Nos pareció una propuesta educativa muy completa, necesaria e interesante para la formación de los TC.

## **Reflexiones finales y conclusiones**

En este capítulo describimos la formación de los TC de los programas operativos con los que trabajamos y caracterizamos tres experiencias educativas particulares. Con respecto a lo primero, expusimos lo heterogénea que es la capacitación de los TC, ya que no encontramos ninguna normativa que prescriba objetivos comunes de aprendizaje ni contenidos o competencias mínimas a alcanzar. Por ello es que encontramos una diversidad de situaciones entre TC que tienen actualizaciones periódicas y otros que ni siquiera recibieron formación teórica antes de comenzar a trabajar.

Buscando a nivel latinoamericano cómo son las formaciones de estos trabajadores, encontramos que en Brasil -desde el 2006- existe una ley (Ley N° 11.350) que indica las tareas que deben realizar lxs agentes de combate de endemias<sup>13</sup> (ACE), los requerimientos para ser empleadxs, las instancias de formación que deben cumplir, entre otras cuestiones (Brasil, 2006). En este sentido, existen marcos curriculares que prescriben las características de las formaciones para lxs ACE (Brasil, 2020) y hay universidades y otras instituciones donde se dictan estos cursos (Universidad Federal de Río Grande del Norte, Escuela Politécnica de Salud “Joaquim Venâncio”, entre otras). En este marco curricular se establece una justificación general con objetivos y propósitos de la formación, el perfil de lxs egresadxs, la matriz curricular con el mínimo de horas establecido por cada temática, características de la evaluación, perfil de lxs docentes, recursos didácticos e instalaciones mínimas requeridas. Además, se explicita que los cursos deben contar con instancias para aprovechar las experiencias anteriores de lxs cursantes “como forma de valorizaçãõ da experiênciã extraescolar dos educandos, visando à continuidade dos estudos e respeitando os itinerários formativos” [como forma de valorización de la experiencia extraescolar de los

---

<sup>13</sup> En Brasil la nomenclatura equivalente a “TC” es “agentes de combate de endemias” (ACE).

educandos, buscando la continuidad de los estudios y respetando las trayectorias educativas] (Brasil, 2020, p. 43). Sostenemos que en Argentina sería necesario contar con una estructura curricular nacional para poder brindar una base mínima de formación a todxs lxs TC, tanto nacionales como provinciales o municipales. Además, esto permitiría jerarquizar el papel de estos actores en los territorios, ya que podrían contar con un título que avale sus acciones y que formalice sus competencias profesionales. Esto fue algo que mencionaron algunos TC del PPSJ, ya que, tal como señalamos en el [Capítulo 6](#), les gustaría contar con una tecnicatura o un título similar. En sus palabras:

cuando uno va a un domicilio, [la gente dice]: “¿y quién es usted?” “Somos técnicos de campo” Es gente que está preparada (...) Porque no solamente conocemos la biología de la vinchuca, sino también que conocemos del aedes, conocemos los químicos que hay que tratar, del impacto ambiental, y hacemos promoción de salud (...) Está bueno que también se apunte a una tecnicatura universitaria porque si no somos unos pasajeros más y no es así.

En este sentido vale aclarar que a partir de la cohorte 2022, la “Diplomatura de Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario” pasó a ser obligatoria para TC nacionales con título secundario que pasaron de estar contratados en el marco del proyecto FONPLATA a planta permanente del Ministerio de Salud. Entendemos este hecho como un avance en términos de formación inicial y continua de los TC del país.

Con respecto a las tres formaciones que estudiamos, podemos decir que, al haber sido tan diversa la cantidad y calidad de información a la que pudimos acceder, logramos profundizar de manera diferente en el análisis de cada caso. Para el Taller dictado desde el CeReVe podemos decir que se trató de una formación histórica muy reconocida en el área, ya que varios TC jubilados e investigadorxs entrevistadxs la conocían y recordaban. Se trató de capacitaciones acotadas intensivas de 5 días de duración en las que predominaban las charlas teóricas y ejercicios grupales con la finalidad de identificar vinchucas y llenar

planillas. Si bien la formación fue principalmente biomédica y epidemiológica, las docentes entrevistadas mencionaron la importancia del rol educativo que ejercen los TC en los territorios. Sin embargo, resaltamos que este aspecto no fue tenido en cuenta explícitamente en la planificación de los cursos. Interpretamos que esta formación se podría ubicar en el modelo de ES personalizado debido a que siguió un concepto de salud biologicista y los saberes de los TC se usaron principalmente como ejemplos erróneos a modificar.

En el caso de los cursos sobre SIG Chagas, pudimos realizar una descripción acotada de los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Observamos que la propuesta consistió de dos cursos virtuales destinados principalmente a enseñar cuestiones referidas a los sistemas de información geográfica aplicados a la problemática de Chagas. Fue una iniciativa de personas encargadas del área IEC y de gestión del Programa Nacional de Chagas, a partir del diagnóstico de la necesidad de realizar alguna formación para TC. Debido a las características del trabajo de los TC, la escasez de recursos tecnológicos y la falta de formación en herramientas digitales, pocos lograron terminar el curso en comparación con las personas inscriptas. En este sentido, el equipo docente concluyó que sería necesario que el curso fuera presencial, y nosotrxs agregamos que sería importante que sea una capacitación en servicio.

La última formación estudiada fue una Diplomatura de modalidad virtual de 6 meses de duración que pudimos observar durante toda la cursada de la primera edición, teniendo acceso a todo el campus virtual, encuentros sincrónicos, intercambios en foros, material obligatorio y trabajos finales. Esta Diplomatura brindó herramientas para que lxs estudiantes pudieran abordar las intervenciones de control vectorial desde una mirada integral, reconociendo en sus propios territorios y contextos las múltiples dimensiones de las problemáticas. Asimismo, incorporó perspectivas de género e interculturalidad, y tuvo en cuenta a la educación y comunicación como aspectos clave en las intervenciones en salud. En los encuentros sincrónicos y foros se dio espacio para el intercambio de saberes y

experiencias entre los actores intervinientes. Por ello es que entendemos que se trató de una formación que se puede ubicar en el modelo de ES participativo. De todas formas, entendemos que para el caso exclusivo de la formación de los TC, sería interesante poder contar con instancias presenciales que permitan el diálogo fluido entre participantes, la vivencia de diferentes experiencias, poner a prueba diferentes formas de intervención, reflexionar colectivamente sobre lo aprendido, y elaborar preguntas nuevas sobre cómo transformar sus acciones.

En la búsqueda bibliográfica encontramos investigaciones que remarcaron la falta de formación continua y sistemática de TC en Brasil (Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Guedes, 2016; Queiroz, 2015; Vidal, 2021), a pesar de que -como mencionamos antes- este país cuenta con una legislación y un marco curricular que prescriben cómo debe ser dicha formación e instituciones encargadas de la misma. Otras investigaciones analizaron capacitaciones basadas en la transmisión de contenidos biomédicos principalmente (Rajvanshi et al., 2021; Serrate-Silveira et al., 2022; Ulibarri et al., 2015). Estos tres trabajos se focalizaron en la eficiencia de la capacitación solamente a partir del desempeño de lxs participantes en exámenes, lo cual no coincide con lo que observamos en nuestro caso. Por otro lado, encontramos otra formación tenía una mirada más bien dialógica que incorporó aspectos socioculturales (García et al., 2022), y otra que incorporó instancias lúdicas para trabajar sobre la identidad profesional de lxs TC y las condiciones laborales (Ribeiro, 2017). Entendemos que la formación de lxs TC debería seguir un modelo de ES participativo, que fomente el diálogo de saberes, conocimientos, sentires y experiencias por parte de lxs diferentes actores involucrados, que aborde al Chagas de manera integral, que permita problematizar las diferentes situaciones de opresión e injusticia a las que se encuentran expuestxs lxs TC y la población que reside en zonas con infestación de vinchucas, y que además reflexione sobre el rol educativo de lxs TC. En este sentido, en el [Capítulo 9](#) esbozamos algunos lineamientos teórico-metodológicos que esperamos sean útiles para la planificación de próximas formaciones.

# **Capítulo 9: Lineamientos teórico- metodológicos para la formación de técnicos de campo**

En este último capítulo de resultados desarrollaremos la parte propositiva de nuestra tesis a partir de la elaboración de orientaciones para la formación de TC. En primer lugar, entendemos que estas instancias deben formar parte de una estrategia educativa integral orientada a la transformación de los servicios de salud (Davini, 2005). En este sentido, la Educación Permanente en Salud que propone Davini (2005) plantea que la formación del equipo de salud debe priorizar la reflexión y de problemas situados en el contexto del propio trabajo, superando las capacitaciones esporádicas discontinuas basadas en transmisión de contenidos en pos de modificar conductas o actualizar conocimientos o técnicas puntuales. Esta estrategia fomenta el análisis reflexivo de los problemas que surgen en la propia práctica mediante la valoración del potencial educativo de la situación de trabajo. A partir de los hallazgos de nuestra investigación coincidimos con la propuesta general de Davini (2005), en cuanto la formación debe formar parte de una estructura integral que contenga instancias que permitan la reflexión sobre las prácticas del propio trabajo. Asimismo, sostenemos que como parte de este proceso deben planificarse instancias particulares con las siguientes características:

1. Estructurarse en talleres en los que se promueva el diálogo de saberes, conocimientos, sentires y experiencias entre diferentes actores.

2. Tener una planificación explícita donde se expresen los contenidos, propósitos, objetivos, actividades y evaluación. En el proceso de planificación y de coordinación se deben incluir la participación de sindicatos y TC en actividad y/o jubilados.
3. Realizarse en servicio y ser presenciales o virtuales, con instancias presenciales. Los gobiernos nacional o provinciales se deben hacer cargo de los costos de las mismas.
4. Contemplar aspectos básicos de las dimensiones política, sociocultural, epidemiológica y biomédica del Chagas y de todas las problemáticas con las que tengan que trabajar los TC.
5. Basarse en la problematización y reflexión de las situaciones que surgen en el ámbito laboral.
6. Incluir una formación específica sobre el manejo de insecticidas y uso de equipos de protección personal.
7. Problematizar los conceptos de Salud y Educación para desnaturalizar las ideas del sentido común y poner en diálogo saberes, conocimientos, sentires y experiencias al respecto.
8. Incluir explícitamente una perspectiva de género, interculturalidad y derechos humanos en la formación para poder reflexionar sobre las relaciones de poder que se ejercen en las intervenciones que realizan los TC.

A continuación, justificamos estas sugerencias en dos apartados, en uno argumentamos aquellas sugerencias relacionadas con la manera en que deberían desarrollarse las formaciones y en el otro sobre los contenidos que deberían contemplar.

## Con respecto a la forma

Basándonos en la perspectiva teórica y política de la Educación Popular Latinoamericana y específicamente en el modelo de ES participativo, entendemos que la formación de los TC debería estructurarse en formato de talleres ya que se trata de una modalidad apropiada para fomentar el diálogo de saberes, conocimientos, sentires y experiencias entre los diferentes actores participantes. En términos de Cano Menoni (2012)

el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (p.23).

En este sentido, tal como planteamos en esta tesis, los TC tienen mucho para compartir: experiencias sobre su trabajo, sobre las comunidades, los territorios que han recorrido, etc. Por ello es que pensamos que las formaciones deberían incluir un espacio para que se puedan compartir y valorizar esas experiencias y saberes. Además, los TC disfrutaran de su trabajo, por lo que el taller debería incluir momentos lúdicos y distendidos en los que puedan compartir anécdotas, reflexionar sobre lo vivido y realizado, hablar sobre lo que les gusta y lo que no les gusta hacer. De esta forma, se puede capitalizar el momento compartido para reflexionar sobre las razones de las situaciones injustas y pensar mecanismos para transformarlas colectivamente (a partir de la organización y el reclamo a los gobiernos nacional, provincial y municipal, por ejemplo). En palabras de Freire (2008):

jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa

como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual (p. 145).

Con respecto al rigor que plantea Freire, es necesario que estos talleres cuenten con una planificación donde se expresen detalladamente los contenidos, propósitos, objetivos, actividades y evaluación, y deberían incluir la participación (tanto en la planificación como en la coordinación) de sindicatos y TC con experiencia que estén en actividad y/o jubilados. De esta forma la planificación sería participativa y permitiría contar con la opinión, ideas y saberes de los propios protagonistas. A partir de nuestro trabajo con el PPSJ observamos que es indispensable contar con la participación de los propios TC en el armado de las propuestas educativas destinadas a ellos. Además, así se podría visibilizar e institucionalizar el rol educativo que cumplen con sus pares y establecerse oficialmente el papel de tutor o educador TC. De esta forma, los TC podrían compartir sus saberes, experiencias y sentires a sus compañerxs ingresantes en una capacitación con mayor grado de formalización.

A partir del análisis de los tres casos de formaciones estudiados, entendemos que sería necesario que la formación de los TC sea presencial para no tener obstáculos en cuanto a las posibles brechas digitales, falta de herramientas tecnológicas o inconvenientes por motivos de viajes de campaña. Además, la presencialidad permitiría la enseñanza y puesta en práctica de las acciones que deben llevar adelante los TC: comunicación con personas de las viviendas, evaluación entomológica, armado de máquinas, rociado, uso correcto de EPP, etc. O bien, en caso de ser virtuales, asegurar que los TC cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para realizarlas, e incluir instancias presenciales que permitan abordar aquello que no se pueda practicar de forma virtual.

Por último, entendemos que estos talleres deben ser financiados y organizados por los ministerios de salud nacional o provinciales, y sería necesario que ocurran en servicio para permitir el acceso de todos los TC. Tal como observamos en nuestro caso y en Brasil

(Evangelista et al., 2017; Evangelista et al., 2019; Queiroz, 2015), hasta el momento la formación de los TC ha sido principalmente responsabilidad de TC experimentados ya que los gobiernos sistemáticamente no se han hecho cargo de la misma.

## **Con respecto a los contenidos**

A partir de lo que pudimos relevar, la formación de los TC abarca principalmente contenidos biomédicos y epidemiológicos de las problemáticas con las que trabajan. Esto produce que los TC desconozcan varios aspectos clave de las mismas, lo cual puede resultar en tomar decisiones espontáneas sin fundamentos o que no puedan responder adecuadamente preguntas que la población les realiza. En el caso de la Diplomatura analizada en el capítulo anterior, observamos que se contemplan una variedad de conceptos que pertenecen a diferentes dimensiones de las problemáticas de interés. Esto brinda mayores herramientas a los TC para actuar en los territorios, tanto a la hora de realizar la evaluación entomológica como de vincularse y enseñar a la comunidad. De esta forma, proponemos que se contemplen -principalmente- contenidos relacionados con aspectos socioculturales sobre el reconocimiento y valoración de subjetividades, saberes, experiencias, prácticas y cosmovisiones otras en las distintas comunidades y aspectos políticos sobre las implicancias de la Ley de Chagas, entre otros.

Con respecto a los contenidos biomédicos, creemos necesario incluir explícitamente conceptos relacionados a los posibles efectos adversos de los insecticidas en la salud humana en particular y en el ambiente en general. Esto es una demanda de los TC ya que tienen miedo, dudas e incertidumbre por no saber cómo les puede afectar la exposición continua a los químicos. En este mismo sentido, se debería incorporar una capacitación sobre el correcto uso de los EPP y la importancia de usarlos adecuadamente.

Además, dado que los TC enseñan, se debe contemplar un espacio para que se formen y reflexionen sobre esa tarea educativa, para poder pensar individual y

colectivamente qué enseñan y cómo lo hacen en el marco de su trabajo en el campo de la salud. Por lo tanto, la formación debería problematizar los conceptos de Salud y Educación para desnaturalizar las ideas del sentido común y poner en diálogo saberes, conocimientos, sentires y experiencias al respecto. Teniendo en cuenta las múltiples perspectivas posibles sobre la Educación, consideramos que la Educación Popular Latinoamericana sería una opción para que las prácticas que lleven adelante los TC sean dialógicas y contemplen los saberes y sentires de la población. Con respecto al concepto de Salud, consideramos que se debería incluir la discusión al respecto de las distintas conceptualizaciones y aquella definición propuesta por la Epidemiología Crítica y la Medicina Social Latinoamericana. De esta forma, podrían incorporar a la práctica aspectos vinculados con la determinación social del proceso salud-enfermedad-atención-cuidado-autocuidado para el caso de la problemática de Chagas. Esto les permitiría repensar su rol como agentes estatales de salud y reflexionar sobre la forma en la que se realizan las intervenciones.

Finalmente, entendemos que como agentes estatales, los TC deberían contar con formaciones con perspectiva de género, mirada intercultural crítica y perspectiva de derechos humanos. Estas formaciones deben ser movilizantes, emotivas y empáticas para que puedan problematizar las diferentes injusticias que se encuentran en los territorios y pensar qué es lo que pueden hacer desde su rol en pos de lograr una sociedad más justa.

## Capítulo 10: Discusión y reflexiones finales

En esta tesis nos propusimos como objetivo general contribuir al conocimiento de la complejidad de la problemática de Chagas, visibilizando el papel que desempeñan los técnicos de campo de los programas operativos de control vectorial de Argentina. Para ello, focalizamos en su rol educativo a partir del estudio de sus saberes, prácticas educativas y formación. En el [Capítulo 5](#), realizamos una caracterización del contexto en el que trabajan tomando cuatro casos de estudio: el PNCh, el PPCo, el PPSJ y el PPCh. Realizamos una breve caracterización sociohistórica de cada programa, mencionamos las condiciones laborales, desarrollamos aspectos generales sobre cómo se relacionan con diferentes actores y reflexionamos acerca de por qué no encontramos TC mujeres. Además, clasificamos las actividades que realizan en cuatro grupos principales (acceso a la vivienda, evaluación entomológica, desinsectación y acciones educativas) y las describimos. A partir de todo esto podemos afirmar que los TC llegan a las viviendas donde hay (o posiblemente haya) vinchucas y, una vez allí, además de evaluar y rociar con insecticidas, enseñan aspectos relacionados con el Chagas a la población. Luego, en el [Capítulo 6](#), retomamos estas cuatro actividades y desarrollamos los saberes que permiten que los TC las lleven adelante. A su vez, reflexionamos sobre la relación entre saberes y conocimientos. Además, incluimos una breve descripción de cómo se sienten con su trabajo en términos de lo que les gusta y lo que no. Finalmente, vinculamos saberes y sentires con la identidad colectiva, y desarrollamos una temática emergente al respecto: con qué nombre se sienten representados.

En el [Capítulo 7](#) analizamos las prácticas educativas que llevan adelante los TC y las clasificamos en cuatro grupos, una de ellas corresponde con una experiencia histórica

llevada a cabo durante los años 90' denominada "Participación Comunitaria", la segunda tiene que ver con la formación entre pares, la tercera con las prácticas educativas hacia la población y, por último, las prácticas educativas en las que los TC enseñan a investigadores y personal de gestión. En el [Capítulo 8](#) describimos la formación de los TC entrevistados y estudiamos tres casos particulares: el taller del CeReVe, la propuesta SIG Chagas y la Diplomatura en Manejo Integrado de Insectos Vectores de Interés Sanitario. En estos dos capítulos el análisis se hizo a partir de las categorías acuñadas por Sirvent et al. (2006) sobre grados de formalidad de las prácticas educativas en diferentes dimensiones, las dimensiones del Chagas propuestas por Sanmartino (2015) y los modelos de Educación en Salud planteados por Fainsod y Busca (2016). Por último, en el [Capítulo 9](#) elaboramos unos lineamientos teórico-metodológicos para futuras formaciones a partir de los resultados expuestos en los capítulos previos de la tesis.

A partir de todo esto, podemos decir que en esta tesis logramos aportar a la visibilización del rol de los TC que trabajan en los programas de Chagas de Argentina. Específicamente realizamos una caracterización de sus saberes, prácticas educativas y formación, y elaboramos lineamientos teórico-metodológicos para futuras formaciones. Como mencionamos previamente, esto constituye un aporte novedoso para nuestro país ya que no encontramos trabajos académicos que hubieran abordado la temática hasta el momento. Con esta tesis pudimos dar cuenta de la relevancia que tienen los TC como agentes estatales encargados del control vectorial y de la educación en salud. Entendemos que conseguimos responder nuestras preguntas de investigación y cumplimos nuestros propósitos. Además, a partir del análisis realizado, encontramos temáticas emergentes - como las condiciones laborales, los sentires y la identidad colectiva- que decidimos abordar brevemente sentando bases para futuras investigaciones. Entendemos que estos tres puntos requieren de un mayor estudio desde otras disciplinas, por ejemplo: la ergonomía para las condiciones laborales y la psicología, antropología y/o sociología para los sentires y la identidad colectiva.

Como planteamos desde un principio, elaboramos el marco teórico siguiendo una estrategia multirreferencial (Ardoino, 1993), lo cual permitió incluir diversxs autorxs y varios ejes de análisis para cada tema abordado. Entendemos que nuestra selección teórica delimitó todo el estudio y que con otros “anteojos” se podrían analizar otras variables, o las mismas usando otros conceptos. En este sentido, esperamos que nuestros resultados sirvan para seguir construyendo conceptualizaciones a partir de otros marcos teóricos al respecto de nuestro objeto de estudio.

Con respecto al diseño metodológico, plantearlo como flexible (Marradi et al., 2007) nos permitió, a lo largo de la investigación, modificar las estrategias planificadas al comienzo. Esto nos facilitó elegir aquellas técnicas más adecuadas e ir seleccionando los casos de estudio según el contexto. En nuestro estudio atravesamos primero algunas dificultades para trabajar con los programas operativos de Chagas por cuestiones políticas, y luego, por la pandemia de COVID-19 y el confinamiento. Por ello fue que tuvimos que adoptar estrategias diferentes para acercarnos a los TC que -finalmente- resultaron fructíferas. Por ejemplo, entrevistar a investigadorxs que hayan tenido relación con ellos nos permitió poder realizar una primera caracterización del contexto de trabajo, saberes, prácticas y formación de los TC. Luego, elegimos un caso de estudio: el PPCo, pero debido la pandemia no pudimos analizarlo con la profundidad que requería. De todas formas, la situación de confinamiento nos habilitó la incorporación de más casos a nuestra investigación: el PPCh y el PPSJ. Como otrxs tesistas de esta época pandémica, decidimos utilizar estrategias virtuales (entrevistas, reuniones y observación participante en línea) para poder recolectar información indispensable para la elaboración de la tesis (Sandoval Forero, 2022). La recolección de información de forma virtual fue suficiente para responder todas nuestras preguntas de investigación. Sin embargo, sostenemos que sería interesante contar con más instancias de observación participante presencial para profundizar en el estudio de las prácticas educativas que los TC ejercen en sus territorios.

A continuación, planteamos unas últimas reflexiones al respecto de la invisibilización del rol que ocupan los TC en la problemática de Chagas poniendo en diálogo resultados de los diferentes capítulos y expresando alcances, limitaciones y posibles líneas para seguir investigando.

## **Saberes, formación, reconocimiento y visibilización**

Al estudiar las experiencias y saberes de los TC desde la valoración y el respeto por el aporte que realizan a la salud nos estamos corriendo de la “monocultura del saber y del rigor” que plantea que solo los conocimientos científicos son válidos y valiosos (De Sousa Santos, 2010). Sin embargo, queremos aclarar que estos saberes ya tienen legitimidad en el lugar donde son utilizados, por lo que no necesitan de esta tesis para existir ni para demostrar que son valiosos. En cada campaña de control vectorial, los TC los despliegan (consciente o inconscientemente), los conjugan con los conocimientos técnico-académicos y generan nuevos aprendizajes que son capitalizados posteriormente. Justamente lo que queremos hacer aquí es destacar que estos saberes existen, que se construyeron a partir de la experiencia y que son indispensables para abordar la problemática de Chagas. En este sentido, coincidimos con Vasilachis de Gialdino (2020), quien reflexiona sobre cómo podemos hacer para posicionar las voces de las personas con las que trabajamos en las investigaciones “en el lugar prioritario que merece y cuya escucha se impone” (p. 8). Es decir, no nos corresponde a lxs investigadorxs “dar voz” a los sujetos con los que trabajamos, porque en tanto son actores del mundo social ya la tienen, es valiosa y potente. En este sentido, la autora propone “facilitar y promover en las/los participantes la posibilidad de nombrar y de nombrarse, de definir, de cuestionar, de teorizar acerca de los procesos y de las relaciones con las que vinculan a determinadas acciones y acontecimientos” (Vasilachis de Gialdino 2020, p. 7). Por lo tanto, como científicxs debemos escuchar atentamente dichas experiencias y valorar dichos saberes porque también son los que

generan soluciones -o problemas- dentro de la complejidad de problemática de Chagas. En este sentido, creemos necesario profundizar el análisis a partir de investigaciones participativas que incluyan la visión y las preguntas de lxs propixs protagonistas.

Por otra parte, entendemos que la falta de reconocimiento, precarización laboral e invisibilidad que discutimos en apartados anteriores para el caso de los TC también se podría relacionar con la invisibilidad que tiene el Chagas en distintos planos (social, político, biomédico, mediático, etc.) (Zabala, 2012). Por ejemplo, una forma para identificar la poca cobertura en medios de comunicación del Chagas es considerar el número de resultados que se obtienen en la búsqueda de noticias en *Google*: “mientras que la búsqueda de la palabra «dengue» arroja 6.220.000 resultados y, la de «malaria», 4.400.000, la de «Chagas» solo arroja 619.000 resultados” (Oliel, 2021, p. 4). Así, en palabras de un TC del PPSJ: “somos técnicos que estamos también olvidados como la enfermedad”.

Por otro lado, también podemos pensar esta invisibilidad y precarización en vínculo con una cuestión de clase y a la falta de calificación laboral de estos actores, ya que existe una jerarquía en el reconocimiento y valorización social de algunas profesiones sobre otras, y los TC no requieren de un título profesional para ejercer su trabajo (Matos et al., 2020). Como planteamos en el [Capítulo 6](#), a los TC les gustaría contar con una formación oficial que les brinde un título de “técnico”, lo cual permitiría jerarquizar su rol. Además, tal como mencionamos en el [Capítulo 7](#), los TC no poseen formaciones oficiales iniciales y continuas sistemáticas, lo cual precariza aún más su condición. En este sentido, creemos que podemos hacer un paralelismo con lo que ocurre con otras profesiones invisibilizadas en la atención de la salud como la enfermería. Al respecto, Aspiazu (2017) plantea que la relevancia de la formación de lxs enfermerxs:

radica en el impacto de una mayor calificación, tanto sobre la calidad del servicio brindado, como sobre las condiciones laborales y salariales; así como también en la valorización y legitimación de la ocupación tanto hacia la sociedad como al interior

de los equipos de salud, donde históricamente se vio subordinada frente al saber médico hegemónico (p. 28).

Además, contar con una formación oficial, sistemática y continua permitiría que sus saberes sean legitimados, lo cual también traería reconocimiento y visibilidad de dichos saberes por parte de otrxs (Evangelista et al., 2019). Para ello, en el caso brasileño, observamos que la lucha sindical es importante para lograr una mayor profesionalización y formaciones adecuadas (Pereira Junior, 2018; Vidal, 2021). Como mencionamos en el [Capítulo 5](#), los sindicatos han luchado para que los TC contratados en el marco del Proyecto FONPLATA pasaran a planta permanente. En este sentido, sería interesante indagar en el papel que cumplen los sindicatos y agrupaciones de trabajadorxs TC en el reconocimiento y mejoramiento de sus condiciones laborales.

## **Prácticas educativas, saberes y traducción**

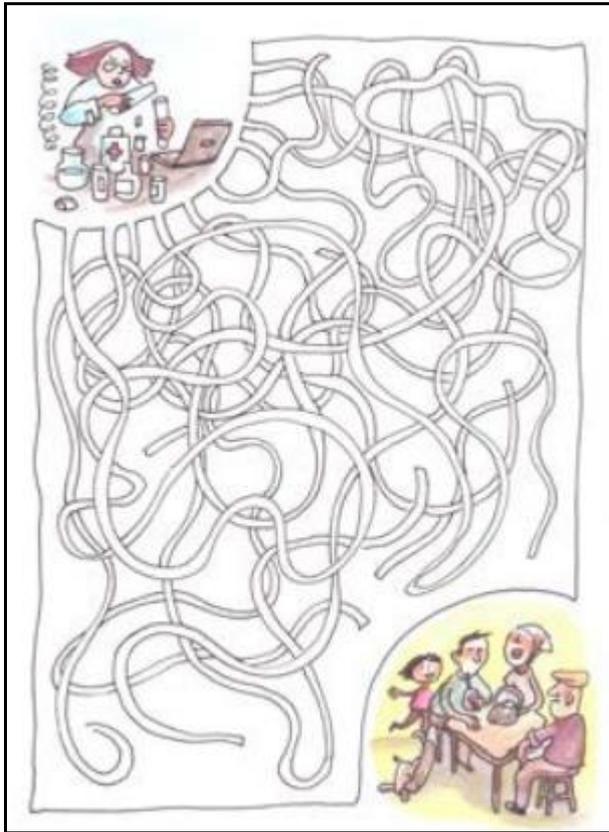
En este último apartado nos interesa visibilizar el proceso de “traducción” que realizan los TC con la población, que permite la comunicación entre los aspectos más técnicos de la intervención sanitaria y el lenguaje coloquial. Esto mismo podemos observar en otras prácticas educativas en las que diferentes actores realizan esfuerzos para modificar los términos académicos en pos de generar un diálogo en el que todxs puedan entender y participar (Palumbo et al., 2020). Como expusimos en esta tesis, para poder realizar esta traducción, los TC tienen saberes específicos que han aprendido a lo largo de su experiencia a partir de la formación dada entre pares.

Pinto Dias y Borges Dias (1993) hablan de la gran distancia que separa a los laboratorios, los congresos y las publicaciones de las poblaciones afectadas por el Chagas, lo cual es retomado por Sanmartino (2015) a través de la metáfora de un laberinto que da cuenta de la complejidad de esa distancia (Figura 28). A partir de esta tesis, podríamos considerar que los TC (junto a otros actores) transitan este laberinto llegando a las personas

con acciones concretas. Ahora bien, como mostramos en el [Capítulo 7](#), a partir de nuestro análisis acotado pudimos inferir que el tipo de práctica educativa que llevan adelante cuando enseñan a las comunidades consiste principalmente en una transmisión de información biomédica, hecho que coincide con lo encontrado en otras investigaciones (Fraga y Monteiro, 2014; Peixoto et al., 2020). Queremos resaltar que lejos de ser una crítica al accionar educativo de los TC, esta tesis pretende visibilizar su rol como educadores que sin formación oficial se encargan de enseñar diferentes aspectos del Chagas a la población. En este sentido, creemos que es necesario justamente contar con este primer diagnóstico que brinda una base teórica y metodológica para poder reflexionar sobre estas prácticas y repensar la formación de estos actores. Por ello es que en el [Capítulo 9](#) propusimos que en las formaciones de los TC haya un lugar para reflexionar sobre su propio rol educativo, además de un espacio para estudiar -con la seriedad y rigurosidad que se requiere- aspectos de las múltiples dimensiones de la problemática de Chagas y conceptos generales del componente IEC de los programas operativos de control vectorial. Esto permitirá que los TC obtengan mayores herramientas para elegir qué y cómo enseñar, lo cual, por ejemplo, posibilitaría que adopten estrategias de enseñanza que superen la mera transmisión de saberes y conocimientos biomédicos.

## Figura 28

*Laberinto que separa los conocimientos académicos sobre Chagas y la población en general*



Fuente: Ilustración de Carlos Julio Sánchez, en Sanmartino (2015).

Asimismo, a partir de los alcances y limitaciones del recorte empírico y las posibilidades brindadas por el contexto de esta investigación, entendemos que es necesario seguir realizando investigaciones mediante observación participante, talleres participativos con TC y entrevistas a la población para poder caracterizar mejor estas prácticas educativas. Además, en nuevos trabajos se podrían incorporar nuevas preguntas, por ejemplo: ¿qué es lo que enseñan cuando no están explicando? ¿Qué aprendizajes se producen en la población durante las intervenciones? Es decir, indagar en las enseñanzas implícitas que se generan cuando rocían con insecticidas, cuando deciden no rociar, cuando evalúan, cuando muestran un folleto, etc. Para ello es fundamental entrevistar a las personas de las viviendas u observar durante un tiempo prolongado las visitas domiciliarias. Otra pregunta que nos queda pendiente es ¿qué rol tienen lxs niñxs en las intervenciones?

Con respecto a esto, hay otras investigaciones que resaltan el rol multiplicador de lxs niñxs en la Educación del Chagas (Polanco-Rodríguez et al., 2017; Sanmartino, 2014). Considerando que los TC entrevistados destacaron que lxs niñxs son quienes más escuchan, prestan atención y se apropian de lo explicado por ellos, sería interesante incorporar este aspecto en próximas investigaciones

Con todo esto, entendemos que el aporte que realizamos con esta tesis a la comprensión de la problemática de Chagas consiste en visibilizar el rol que ejercen los TC que logran realizar el proceso de “traducción” necesario para prevenir la transmisión del *T. cruzi* y para enseñar cuestiones generales del Chagas. Sin embargo, consideramos que es importante seguir estudiando los saberes y prácticas de estos actores, ampliando la muestra de estudio y profundizando en nuevos interrogantes relevantes para estudiar el rol educativo de agentes de control vectorial, por ejemplo incluyendo una perspectiva ambiental, de género y/o intercultural.

## Conclusiones finales

A partir de todo lo expuesto y discutido a lo largo de la tesis, en este apartado expresamos las conclusiones finales del trabajo, es decir algunas afirmaciones generales que podemos formular a partir de nuestro estudio particular:

- Para el año 2022, en Argentina hay 281 técnicos de campo que dependen del Programa Nacional de Chagas y 339 que dependen de programas operativos provinciales.
- Los técnicos de campo realizan diferentes acciones que les permiten llegar a las viviendas que visitan, evalúan la presencia de vinchucas, rocían con insecticidas cuando es necesario y enseñan a la población cuestiones relacionadas con el Chagas.
- Para realizar estas acciones hacen uso de un sistema de saberes que construyen a lo largo de su experiencia laboral, mediante reflexiones individuales y el intercambio entre pares.
- Estos actores poseen condiciones laborales precarias y no siempre utilizan los equipos de protección personal adecuadamente; ambas situaciones ponen en riesgo su salud.
- Les gusta mucho su trabajo ya que les permite conocer lugares y personas nuevas y disfrutan de las relaciones de amistad que establecen con sus compañeros. Sin embargo, padecen principalmente las condiciones laborales precarias y alejarse por largos periodos de sus familias.
- Los técnicos de campo reflexionan sobre cómo prefieren ser nombrados y comprendemos que esta situación se vincula con su identidad colectiva.

- El trabajo de los técnicos de campo está sumamente masculinizado y encontramos discriminación laboral por género ya que se decide explícitamente no contratar mujeres en base a estereotipos de géneros encubiertos en normativas inexistentes.
- Las prácticas educativas que realizan con la población se basan en la transmisión de contenidos principalmente biomédicos. Para estas prácticas utilizan saberes sobre la enseñanza que construyen a partir de la experiencia laboral y su propia biografía escolar.
- La formación que tienen es fuertemente biomédica y heterogénea, y se da principalmente entre pares ya que no cuentan con capacitaciones iniciales y continuas sistemáticas.
- Sugerimos realizar formaciones en servicio, a partir de talleres que incluyan todas las dimensiones de la problemática de Chagas y promuevan la reflexión sobre el rol educativo que ejercen.

Esperamos que esta tesis sea de utilidad para visibilizar el valioso rol que cumplen los TC en el entramado de actores que trabajan aportando respuestas y soluciones a la problemática de Chagas en el territorio. Contamos también con que nuestra investigación brinde herramientas para mejorar su formación y sus condiciones laborales. Asimismo, confiamos en que el trabajo compartido a lo largo de estas páginas contribuya a la comprensión del Chagas en su complejidad, en lo referido a la prevención de la transmisión vectorial del *T. cruzi* en particular y a la promoción de la salud de las comunidades en general.

## Bibliografía

- Abreu, F. D. L., Zannin, N. B. y Martini, S. C. (2021). As impressões dos agentes de combate às endemias no Brasil sobre as tecnologias móveis utilizadas. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(21), 416-430.
- ACIJ. (2018). *Chagas: una problemática vigente, una deuda pendiente*. En: <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2018/05/CHAGAS-FINAL.pdf>.
- ACIJ. (2021). *Chagas y Presupuesto. Análisis de partidas en el Proyecto 2022*. En <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2021/10/Chagas-en-el-Proyecto-de-Presupuesto-2022.pdf>.
- Albiano, N. y Villaamil, E. (2011). *Toxicología Laboral: criterios para el monitoreo de la salud de los trabajadores expuestos a sustancias químicas peligrosas*. Superintendencia de Riesgos del Trabajo–Preventox. Buenos Aires.
- Albuja Paillacho, C. M., Alem, E. S. y Gómez, A. (2022). El Chagas en las ciudades ¿mito o realidad? En: A. Rivarosa, A. L. Carbajal de la Fuente, M. Sanmartino, R. M. Gleiser (Eds). *Relatos sobre Chagas. Compilación de producciones en el marco de la Diplomatura Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario (Cohorte 2021)* (pp.13-19). Córdoba: Editorial de la UNC.
- Alves, E. P., da Costa Freitas, F., Júnior, G. F. M., Tassinari, J. R. L., Pinheiro, L. B., Santiago, T. G. y Neto, V. B. R. (2022). Relato de experiência referente à visitas domiciliares com o agente de combate à endemias (ACE's). En: *Anais da Mostra Científica do Programa de Interação Comunitária do Curso de Medicina*, 5.
- Andrade, J. N., Peixoto, T. M., y Coelho, M. M. P. (2020). Visita do Agente de Combate às Endemias frente pandemia por Covid-19: desafios e perspectivas. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 9(4), 709-716.
- Aragües, A., Ochoa, A., Jait, A., Ríos, E., Sanmartino, M., Pérez, N., Spano, R. y Storino, R. (2007). Materiales educativos y comunicacionales para la prevención y autocuidado en Chagas. En: *XI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Aranda, J. R. (2020). Una aproximación a las masculinidades, la salud y los riesgos laborales. *Cadernos De Psicología*, 37, 107-121.
- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la educación superior*, 22(3), 7-16.
- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Trabajo y sociedad*, (28), 11-35.
- Avaria, A., y Gómez i Prat, J. (2008). Si tengo Chagas es mejor que me muera. El desafío de incorporar una aproximación sociocultural a la atención de personas afectadas por la enfermedad de Chagas. *Enferm. emerg*, 10(1), 40-45.

- Ayuso, M. L., Sessano, P. y Telias, A. (2009). Sistema de saberes del trabajo ferroviario: un desafío colectivo para superar la fragmentación. En: A. Puiggrós y L. M. Rodríguez (Eds.) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 141-184) Buenos Aires: Galerna.
- Bastos, M. L. A. (2022). Carga de doenças em agentes de combate às endemias no estado do Ceará. [Tese de doutorado, doutorado em Saúde Pública]. Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltramone, A., Carbajal de la Fuente, A. L., Carrillo, C., Ceccarelli, S., Hernández, R., Román-Miyasato, M. A., Sanmartino, M. (2021). *Comunicación y Chagas: bases para un diálogo urgente*. La Plata: Hablamos de Chagas; Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación. Programa Nacional de Chagas.
- Beltramone, A., Ceccarelli, S., Carbajal de la Fuente, A. L., y Sanmartino, M. (2020). Cuando comunidad y gestión hablan de comunicación y Chagas. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, 6.
- Bignante, E. (2010). The use of photo-elicitation in field research. Exploring Maasai representations and use of natural resources. *EchoGeo*, (11), 11622.
- Bradberry, S. M., Cage, S. A., Proudfoot, A. T. Allister, V. J. (2005). Poisoning due to Pyrethroids. *Toxicol Rev.*, 24 (2), 93–106.
- Bradbury, S. P. y Coats, J. R. (1989). Comparative toxicology of the pyrethroid insecticides. *Reviews of environmental contamination and toxicology*, 133-177.
- Brasil (2006). Ley N° 11.350, promulgada el 5 de octubre del 2006. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11350-5-outubro-2006-545707-publicacaooriginal-58977-pl.html>.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2020). *Curso Técnico em Vigilância em Saúde com Ênfase no Combate às Endemias: diretrizes e orientações para a formação*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Bravo Almonacid, G. (2015). *Chagas y Educación en Argentina: Elaboración de un estado del arte*. [Tesis de grado, Licenciatura en Ciencias de la Educación] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31, 13-27.
- Briceño-León, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2), 141-147.
- Brunstein, L. (2017). *Herramientas para la gestión de residuos en establecimientos de atención de la salud*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- Brunstein, L. y Digón, A. (2015). *Transporte y almacenamiento de plaguicidas. colección: información y estrategias para la gestión ecológicamente racional de plaguicidas de uso*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- Campos, I. P. D. V. (2022). *Avaliação do conhecimento, prática e atitude de agentes*

*comunitários de saúde e agentes de combate a endemias sobre a Covid-19 para o desenvolvimento de material didático educacional*. [Tese de Mestrado, Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde] Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife.

- Canale, D. y Stariolo, R. (2014). *Taller de capacitación para Operarios de Campo. Vectores de la Enfermedad de Chagas de Argentina*. Centro de Referencia de Vectores. Coordinación Nacional de Control de Vectores. Ministerio de Salud.
- Candido, A. S. y Ferreira, R. J. (2017). Riscos à saúde e à segurança no trabalho do agente de combate às endemias do Município de Campos Sales, Ceará, Brasil. *Ensaio e Ciência C Biológicas Agrárias e da Saúde*, 21(1), 52-57.
- Cano Menoni, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52.
- Caporossi, A. R. (2022). La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas Docentes en juego*, 1(1), 19-28.
- Carbajal-De-La-Fuente, A. L., Lencina, P., Spillmann, C. y Gürtler, R. E. (2017). A motorized vehicle-mounted sprayer as a new tool for chagas disease vector control. *Cadernos de Saude Publica*, 33(1), e00099115.
- Carbajal-de-la-Fuente, A. L., Sánchez-Casaccia, P., Piccinali, R. V., Provecho, Y., Salvá, L., Meli, S., Cano, F., Hernández, R. y Nattero, J. (2022). Urban vectors of Chagas disease in the American continent: A systematic review of epidemiological surveys. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, 16(12), e0011003.
- Carrasco Bengoa, C. (2017). La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (91), 52-77.
- Carrillo, L. García, A., Lorenzo, E., Martínez, E. y Pérez, I. (2009). Figuras de la integración. Saberes, transmisión, trabajo y alteridad. En: A. Puiggrós y L. M. Rodríguez (Eds.) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 79-100). Buenos Aires: Galerna.
- Casallas-Murillo, A. L. (2017). La medicina social-salud colectiva latinoamericana: una visión integradora frente a la salud pública tradicional. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(3), 397-408.
- Castaldo, M., Cavani, A., Segneri, M. C., Costanzo, G., Mirisola, C., y Marrone, R. (2020). Anthropological study on Chagas Disease: Sociocultural construction of illness and embodiment of health barriers in Bolivian migrants in Rome, Italy. *PloS one*, 15(10), e0240831.
- Catalá, S. (2011). Información, Educación y Comunicación (IEC) Componentes esenciales en la prevención y vigilancia de la enfermedad de Chagas. En: L. Crocco (Org) *Chagas, educación y promoción de la salud*. Córdoba: Sima Editora, 165-8.
- Ceccarelli, S., Balsalobre, A., Cano, M. E., Canale, D., Lobbia, P., Stariolo, R., Rabinovich, J. E y Marti, G. A. (2020). Analysis of Chagas disease vectors occurrence data: the Argentinean triatomine species database. *Biodiversity data journal*, 8, e58076.
- Ceccarelli, S., Balsalobre, A., Medone, P., Cano, M. E., Gurgel Gonçalves, R., Feliciangeli, D., Vezzani, D., Wisnivesky-Colli, C., Gorla, D. E., Marti, G. A. y Rabinovich, J. E. (2018). DataTri, a database of American triatomine species occurrence. *Scientific data*, 5(1), 180071.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el Siglo XXI. Aplicaciones para promover

- estudios sobre justicia social. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III. (270-325).
- Chiordi, A., Fabbri, L., Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Instituto de Masculinidades y Cambio Social.
- Coffey, A. y P. Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial de Universidad de Antioquia.
- Colom Cañellas, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de educación*, 338, 9-22.
- Coscarelli, M. y Picco, S. (2009). Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo. En: M. L. Coscarelli (Comp). *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85.) La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Costa Rivemales, M., Ribeiro Santos Rodríguez, G. y Santos Paiva, M. (2010). Técnicas projetivas gráficas: aplicabilidade na pesquisa em representações sociais – revisão sistemática. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 2(9).
- Costa, J. M. S. D., Barbosa, M. L. L., Silveira, H. F. D., Ferreira, T. M. D. S., Oliveira, T. L. D., Alencar, M. V. O. B. D., Sousa, J. M. C. y Cerqueira, G. S. (2017). Exposição ocupacional dos agentes de combate as endemias aos inseticidas. *REVINTER*, 10(2).134-151.
- Coura, J. R., Viñas, P. A. y Junqueira, A. C. (2014). Ecoepidemiology, short history and control of Chagas disease in the endemic countries and the new challenge for non-endemic countries. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, 109, 856-862.
- Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, 1(2), 31-40.
- Davini, M. C. (1995a). *Educación permanente en salud*. OPS.
- Davini, M. C. (1995b). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2005). Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. *OPS. Julio*, 45.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De La Guardia Gutiérrez, M. A. y Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(1), 81-90.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Deambrosi, N., Mastrangelo, A. V., y Figueroa, M. (2012). Salud, naturaleza y cultura en un paraje rural de Santiago del Estero, Argentina. Debatiendo la distinción domicilio-peridomicilio en la vigilancia y control vectorial del Chagas. *Nadir: Revista electrónica*

de geografia austral, (2).

- Dell’Arciprete, A., Braunstein, J., Touris, C., Dinardi, G., Llovet, I., y Sosa-Estani, S. (2014). Cultural barriers to effective communication between Indigenous communities and health care providers in Northern Argentina: an anthropological contribution to Chagas disease prevention and control. *International journal for equity in health*, 13(1), 6.
- Di Matteo, Á. J. (2021). Paulo Freire y nuestras tareas de extensión. *Encuentro de Saberes*, (10), 4-16.
- Dias, E. D. R. (2016). *O conhecimento e a conduta dos Agentes de Combate às Endemias em relação a Doença de Chagas, em dois Municípios do Estado do Pará, Brasil*. [Monografia Especialização, Pós Graduação em Ensino em Biociências e Saúde] Instituto Oswaldo Cruz.
- Dias, E. y Pellegrino, J. (1948). Alguns ensayos com o gamexane no combate aos transmissores da doença de Chagas. *Brasil Medico*. 62, 185-191.
- Dias, L. E. y Marcolino, J. D. S. (2016). Conhecimento sobre riscos ocupacionais pela exposição a inseticidas em agentes comunitários de endemias de municípios do noroeste do Paraná, Brasil. *Revista Uningá*, 47(2),31-36.
- Donner, A., Belemvire, A., Johns, B., Mangam, K., Fiekowsky, E., Gunn, J., Hayden, M. y Ernst, K. (2017). Equal opportunity, equal work: increasing women’s participation in the U.S. President’s malaria initiative Africa indoor residual spraying project. *Global Health Science and Practice*, 5(4), 603-616.
- dos Santos, P. F. J., Carneiro, M. B. S., de Oliveira, E. X. D., Lutinski, J. A., Taglietti, R. L., Téó, C. R. P. A. y da Silveira, E. L. (2022). Estado nutricional e fatores determinantes de (in) segurança alimentar e nutricional de Agentes de Combate a Endemias do município de Chapecó, SC. *Research, Society and Development*, 11(8), e36711830941-e36711830941.
- Ernst, K. C., Barrett, E., Hoswell, E. y Hayden, M. H. (2018). Increasing women’s engagement in vector control: A report from accelerate to equal project workshops. *Malaria Journal*, 17(1), 326.
- Evangelista, J. G., Flisch, T. M., y Pimenta, D. (2017). A formação dos agentes de combate às endemias no contexto da dengue: análise documental das políticas de saúde. *Revista Eletrônica De Comunicação, Informação & Inovação Em Saúde*, 11(1).
- Evangelista, J. G., Flisch, T. M. P., Valente, P. A., y Pimenta, D. N. (2019). Agentes de combate às endemias: construção de identidades profissionais no controle da dengue. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(1), e0017303.
- Evia Bertullo, V. (2021). Venenos, curas y matayuyos. Trabajadores agrícolas y saberes sobre plaguicidas en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48), 67-92.
- Fabbro, D. L., Danesi, E., Olivera, V., Codebó, M. O., Denner, S., Heredia, C., Streiger, M. y Sosa-Estani, S. (2014). Trypanocide treatment of women infected with *Trypanosoma cruzi* and its effect on preventing congenital Chagas. *PLoS neglected tropical diseases*, 8(11), e3312.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016) *Educación para la Salud y Género: escenas del currículum en acción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Falkenberg, M. B., Mendes, T. D. P. L., Moraes, E. P. D. y Souza, E. M. D. (2014).

Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciência & saúde coletiva*, 19, 847-852.

Fals Borda, O. (2007-Octubre 19). *Orlando Fals Borda sentipensante*. Entrevista documental realizada por José Barros. [Video]. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo&feature=youtu.be>.

Ferrero, M. E., Meinardi, E., y Cecere, C. (2015). Educación para la salud en áreas rurales. Enfermedad de Chagas en Tucumán, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 89-110.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fraga, L. D. S. y Monteiro, S. (2014). A gente é um passador de informação: práticas educativas de agentes de combate a endemias no serviço de controle de zoonoses em Belo Horizonte, MG. *Saúde e Sociedade*, 23, 993-1006.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gallego Ramos, J. R. (2018) Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (169), 830-854.

Gállego, M., Schijman, A. G. y Alonso-Padilla, J. (2020). Diagnosis of *Trypanosoma cruzi* Infection: Challenges on Laboratory Tests Development and Applications. En: M. J. Pinazo Delgado y J. Gascón (Eds). *Chagas disease: a neglected tropical disease* (pp. 75-94). Springer, Cham.

García, G. S. M., Souza, E. A. D., Araújo, V. M. D., Macedo, M. S. S., Andrade, R. M. A. D., Ferreira, P. R. D. S., Guimarães, M. C. S., da Silva, J. A. M. y Ramos Júnior, A. N. (2022). Territory, neglected diseases and the action of community and endemic combat agents. *Revista de Saúde Pública*, 56.

Garelli, F. M. y Dumrauf, A. G. (2021). Una mirada al campo de la educación en salud: hegemonía, pandemia y alternativas. *Espacio Abierto*, 30(2), 101-116.

Gieco, A. L., Basilio, M., Beltramone, A., López Almeyda, A., Lloveras, S., Peyran, P., Sanmartino, M., Oño, R. y Provecho, Y. (2021). *Lineamientos Generales para el Abordaje Comunicacional de Chagas*. Ministerio de Salud de la Nación. En: <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2021-06/lineamientos-generales-para-el-abordaje-comunicacional-de-chagas-2021.pdf>

Gomez Sollano, M. y Sutton, L. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En: A. Puiggrós y L. M. Rodríguez (Eds), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. (pp. 37-62) Buenos Aires: Galerna.

Gómez, L. J., van Wijk, R., van Selm, L., Rivera, A., Barbosa, M. C., Parisi, S., van Brakel, W. H., Arevalo, J., Quintero, W., Waltz, M. y Puchner, K. P. (2020). Stigma, participation restriction and mental distress in patients affected by leprosy, cutaneous leishmaniasis and Chagas disease: a pilot study in two co-endemic regions of eastern Colombia. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 114(7), 476-482.

Gorla, D., y Hashimoto, K. (2017). Control strategies against Triatominae. En: J. Telleria y M. Tibayrenc (Eds). *American Trypanosomiasis Chagas Disease* (pp. 223-242).

Elsevier.

- Grings, C. A., Petroli, L., Zanardi, A., Giachini, K., de Moura, C., Lorenzetti, M., Luccas, P., Padilha, C. S., Lutinski, J. A. y Mortari, C. L. H. (2016). Percepções dos agentes de combate às endemias sobre planejamento e comunicação no serviço de saúde. *Revista de Saúde Pública de Santa Catarina*, 9(2), 8-19.
- Guarda, C., de Oliveira, A. P., Schott, D. F., Lutinski, J. A., Busato, M. A. y Ferraz, L. (2022). Vulnerabilidades e riscos associados ao trabalho dos Agentes de Combate à Endemias. *Research, Society and Development*, 11(8), e38011831034-e38011831034.
- Guarneri, A. y Lorenzo, M. (Eds.). (2021). *Triatominae-The biology of chagas disease vectors*. Springer International Publishing.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guedes, C. A. (2016). *Trabalho prescrito e trabalho real nas ações de controle vetorial do A. aegypti: nocividade frente ao uso de produtos químicos formulados à base de ingredientes ativos de agrotóxicos*. [Tese de mestrado, Mestrado Acadêmico em Saúde Pública, Instituto Aggeu Magalhães]. Fundação Oswaldo Cruz, Recife.
- Guevara de Sequeda, M. y Marruffo Garcia, M. (2011). Una escuela para la formación de expertos malariólogos. 75 años después... 1936-2011. *MedULA*, 20(1), 102-116.
- Guida, H. F. S., Souza, K. R. D., Santos, M. B. M. D., Silva, S. M. C. L. D. y Silva, V. P. (2012). As relações entre saúde e trabalho dos agentes de combate às endemias da Funasa: a perspectiva dos trabalhadores. *Saúde e sociedade*, 21, 858-870.
- Gunn, J. K. L., Ernst, K. C., Center, K. E., Bischoff, K., Nuñez, A. V., Huynh, M., Okello, A. y Hayden, M. H. (2018). Current strategies and successes in engaging women in vector control: A systematic review. *BMJ Global Health*, 3(1), e000366.
- Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Introini, V. (2019). *Enfermedades vectoriales y uso de plaguicidas. Colección: información y estrategias para la gestión ecológicamente racional de plaguicidas de uso sanitario*. Buenos Aires: Ministerio de Salud
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jimeno, I., Mendoza, N., Zapana, F., de la Torre, L., Torrico, F., Lozano, D., Billot, C., Pinazo, M. J. e InSPIRES Consortium. (2021). Social determinants in the access to health care for Chagas disease: A qualitative research on family life in the "Valle Alto" of Cochabamba, Bolivia. *Plos one*, 16(8), e0255226.

- Júnior, A. R. F., Torres, A. R. A. y da Silva, C. M. A. (2015). Condições laborais dos agentes de combate a endemias e seus efeitos à saúde. *Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*, 16(esp.) 77-95.
- Kamijima, M., Hibi, H., Gotoh, M., Taki, K. I., Saito, I., Wang, H., Itohara, S., Yamada, T., Ichihara, G., Shibata, E., Nakajima, T. y Takeuchi, Y. (2004). A survey of semen indices in insecticide sprayers. *Journal of occupational health*, 46(2), 109-118.
- Kemmis, S. (1995). En: W. Carr (Comp.) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Morata: Barcelona.
- Kreimer, P. y Zabala, J. (2006). ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. *Redes*, 12 (23), 49-78.
- Kuczmainski, A. G. (2017). Vigilância em saúde: contribuições do agente de combate às endemias. En: *Congresso Internacional de Políticas Públicas de Saúde*.
- Kuper, H. (2021). Disability, mental health, stigma and discrimination and neglected tropical diseases. *Transactions of The Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 115 (2), 145–146.
- Kurlat, M. (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: Estudio de caso*. [Tesis doctoral en Ciencias de la Educación]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Laguarda, R. (2007). Gay en México: lucha de representaciones e identidad. *Alteridades*, 17(33), 127-133.
- Landini, F. y Murtagh, S. (2011). Prácticas de extensión rural y vínculos conflictivos entre saberes locales y conocimientos técnicos. Contribuciones desde un estudio de caso realizado en la provincia de Formosa (Argentina). *Ra Ximhai*, 7(2), 263-279.
- Lazzari, C. R. (2021). The behaviour of kissing Bugs. En A. Guarneri y M. Lorenzo (Eds.). (2021). *Triatominae-The biology of chagas disease vectors* (pp. 215-238). Springer, Cham.
- Lázzaro, A. I. (2020). “Los cuidados” como categoría de análisis de lo socioeconómico. Una propuesta teórica de transformación desde la economía feminista. *Methados. Revista de ciencias sociales*, 8 (2), 258-270.
- Ley de Educación Técnico Profesional 26.058. Sancionada el 7 de septiembre de 2005, y promulgada el 8 de septiembre de 2005. En: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto>.
- Ley Nacional 26.945. Sancionada el 2 de 2014 y promulgada de hecho el 7 de agosto de 2014. En: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/233219/norma.htm>.
- Ley Nacional de Chagas 26.281. Sancionada el 8 de agosto de 2007, promulgada de hecho el 4 de septiembre de 2007, reglamentada el 21 de abril de 2022. En <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-202-2022-363778>.
- López González, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Macchiaverna, N. P. (2018). *El rol de los humanos en la transmisión del Trypanosoma cruzi en un área rural del Chaco Argentino desde un enfoque epidemiológico molecular*.

[Tesis doctoral]. Universidad De Buenos Aires.

- Magri, G., Fernández, M., y Lotta, G. (2022). Desigualdade em meio à crise: uma análise dos profissionais de saúde que atuam na pandemia de COVID-19 a partir das perspectivas de profissão, raça e gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, 4131-4144.
- Mancovsky, M. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado?: breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), 201-216.
- Mandrini, M. R., Cejas, N. y Bazán, A. M. (2018). Erradicación de ranchos, ¿Erradicación de saberes?: Reflexiones sobre la región noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas*. 48 (1), 83-94.
- Marettova, E., Marett, M. y Legáth, J. (2017). Effect of pyrethroids on female genital system. *Review. Animal Reproduction Science*, 184, 132-138.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martins, L., dos Santos, G. S. y El-Hani, C. N. (2012). Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(1), 249-283.
- Massarini, A. y Schnek, A. (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Mateyca, C. (en prensa). ¿Por qué todos los técnicos de campo del Programa Nacional de Chagas de Argentina son hombres? *Trabalho, Educação e Saúde*.
- Mateyca, C. (2022). Saberes de los técnicos de campo de Chagas de Argentina. En: *VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 23, 24 y 25 de noviembre del 2022. Actas en prensa.
- Mateyca, C. (2022). Aportes para la construcción de una mirada integral de la problemática de Chagas: saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo. En: *Encuentro de Becarios de Posgrado de la UNLP*, 23 de noviembre de 2022. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145571>.
- Mateyca, C. (2022). Why all vector control programs field technicians in Argentina are men? En: *II Congress of the Latin American Society for Vector Ecology? Control of endemic zoonotic and vector-borne emerging and re-emerging diseases: Current challenges in Latin America?* Argentina: LA SOVE. Disponible en: [https://congresos.unlp.edu.ar/lasove/wp-content/uploads/sites/45/2022/12/ABSTRACT-BOOK-LA-SOVE-2022\\_final-version.pdf](https://congresos.unlp.edu.ar/lasove/wp-content/uploads/sites/45/2022/12/ABSTRACT-BOOK-LA-SOVE-2022_final-version.pdf).
- Mateyca, C., Mougabure-Cueto, G. y Sanmartino, M. (2018). Los técnicos de campo como actores clave de la problemática de Chagas: una primera reconstrucción histórica. En: VIII Taller de Historia Social de la Salud y la Enfermedad en Argentina y América Latina. 10, 11 y 12 de octubre de 2018, Córdoba. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RSD/article/view/25962/27807>.
- Mateyca, C., Mougabure-Cueto, G. y Sanmartino, M. (2017). Incluyendo la voz de los técnicos de campo en la problemática de Chagas. En: *I Jornadas argentinas de*

*Etnobiología y Sociedad*. Humahuaca, Argentina. 8, 9 y 10 de junio.

- Mateyca, C., Pastorino, I. C. y Sanmartino, M. (2020). Imágenes que hablan: reflexiones a partir de experiencias innovadoras de investigación cualitativa en Chagas. En: *XIV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. "Salud, derechos y desigualdades"*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1aDxOH0kUa6PJAKbwTKJi3Ka3R9tqI\\_O/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1aDxOH0kUa6PJAKbwTKJi3Ka3R9tqI_O/view?usp=sharing).
- Matos, G. D. C. R., Silva, J. M. D. y Silveira, A. M. (2020). Trabajo e saúde: a perspectiva dos agentes de combate a endemias do município de Belo Horizonte, MG. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 45, e15.
- Meirelles, L. C., Carvalho, L. V. B., Santos, M. V. C., Rosa, A. C. S., Figueiredo, V. O., Vidal, P. J. S. R., Silva, A. P. N., Mattos, D. M., Cardoso, A. C. S., Martins, M. R., Moreira, M. F. R., Gonçalves, E. S., Gomes, L., Teixeira, L. R., Santos, M. B. M., Dias, A. P., Pereira, E. M., Miyashiro, G. M., Gondim, G. M. M., Chaiblich, J. V., Monken, M. y Faria, P. A. (2022). Agentes de combate às endemias: uma população em risco no enfrentamento da Covid-19. En: M. C. Portela, L. G. C. Reis y S. M. L. Lima (Eds.) *Covid-19: desafios para a organização e repercussões nos sistemas e serviços de saúde*. (pp. 321-333). Rio de Janeiro: Observatório Covid-19 Fiocruz, Editora Fiocruz.
- Mendicino, D. A. (2014). *Epidemiología de la enfermedad de Chagas en menores en riesgo de la provincia de Santa Fe y evaluación de una nueva técnica diagnóstica en terreno* [Doctorado en Ciencias de la Salud]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Menéndez, E. L. (2005). El modelo médico y la salud de los trabajadores. *Salud Colectiva, Lanús*, 1 (1) 9-32.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez-Madrado, C. y Escalona Aguilar, M.A. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación-acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Revista Decisio*, 38(mayo-ago), 29-33.
- Merhy, E. E., Feuerwerker, L. C. M. y Ceccim, R. B. (2006). Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. *Salud colectiva*, 2(2), 147-160.
- Ministerio de Salud de la Nación (2010). *Curso sobre enfermedades vectoriales para Agentes Comunitarios y Salud. Módulo V: Chagas*. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Salud de la Nación (2014a). *Proyecto de Chagas. Manual Operativo que regula la operatoria del Préstamo FONPLATA ARG-19/2013*. En: [https://www.msal.gob.ar/images/stories/Licitaciones-msal/Ver\\_Aviso\\_de\\_Contratacion.pdf](https://www.msal.gob.ar/images/stories/Licitaciones-msal/Ver_Aviso_de_Contratacion.pdf).
- Ministerio de Salud de la Nación. (2014b). *Proyecto de fortalecimiento de la interrupción de la transmisión vectorial de la enfermedad de Chagas en la República Argentina. Contrato de préstamo FONPLATA N° AR-19/2013. Llamado a concurso para consultores individuales*. En: [https://www.msal.gob.ar/images/stories/Licitaciones-msal/Modelo\\_Aviso\\_llamado\\_Roster\\_Fonplata.pdf](https://www.msal.gob.ar/images/stories/Licitaciones-msal/Modelo_Aviso_llamado_Roster_Fonplata.pdf)
- Ministerio de Salud de la Nación (2018). *Chagas: atención del paciente infectado con Trypanosoma cruzi*. Buenos Aires: Dirección de Epidemiología, 2018.

- Mougabure-Cueto G., Lobbia P.A. (2021). Estado de la resistencia a insecticidas en *Triatoma infestans* de Argentina. *Rev. Salud ambiental*, 21(2), 137-146.
- Mougabure-Cueto, G. y Picollo, M. I. (2015). Insecticide resistance in vector Chagas disease: evolution, mechanisms and management. *Acta Tropica*, 149, 70-85.
- Ocampo, C., Blois, P., Gómez, L., y Rendón, C. (2021). Saberes que se privilegian, seguridades que se contabilizan: estrategias de control de dengue en un municipio de Buenos Aires (Argentina). *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (42), 144-161.
- Oliel, S. (2021) ¿Por qué el Chagas no está en la agenda de los medios de comunicación? En: OPS; OMS. *CHAGAS: Muchas más historias para contar. Diálogo con periodistas*. En: <https://www.paho.org/es/documentos/chagas-hay-muchas-mas-historias-para-contar-dialogo-con-periodistas>.
- Oliveira, M. M., Castro, G. G. de y Figueiredo, G. L. A. (2016). Agente de combate às endemias e o processo de trabalho da equipe de saúde da família. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde*, 29(3), 380–389.
- Olivera, M. J., Porras Villamil, J. F., Toquica Gahona, C. C. y Rodríguez Hernández, J. M. (2018). Barriers to diagnosis access for Chagas disease in Colombia. *Journal of parasitology research*, 2018, 4940796.
- Organización Mundial de la Salud (2007). *Reporte sobre la enfermedad de Chagas*. Ginebra: Grupo de trabajo científico.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Equipment for vector control specifications guidelines*. WHO Geneva, WHO/HTM/NTD/WHOPES/2010.9.
- Organización Mundial de la Salud (2018). En: <https://www.who.int/docs/default-source/ntds/chagas-disease/chagas-2018-cases.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Clasificación recomendada por la OMS de los plaguicidas por el peligro que presentan y directrices para la clasificación 2019*. En: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240005662>.
- Organización Mundial de la Salud (1 de abril de 2021). *La enfermedad de Chagas (tripanosomiasis americana)*. En [https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/chagas-disease-\(american-trypanosomiasis\)](https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/chagas-disease-(american-trypanosomiasis)).
- Organización Mundial de la Salud (2022). ¿Cómo define la OMS a la salud? En <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>.
- Organización Panamericana de la Salud (2007). *Informe de la Consulta Técnica sobre Información, Educación y Comunicación (IEC) en Enfermedad de Chagas Congénita, mayo 2007*. Montevideo: CLAP.
- Organización Panamericana de la Salud (2021). *Enfermedad de Chagas*. Recuperado el 20 de febrero de 2023 de <https://www.paho.org/es/temas/enfermedad-chagas#:~:text=La%20enfermedad%20de%20Chagas%20es%20end%C3%A9mica%20en%2021%20pa%C3%ADses%20de,de%206%20millones%20de%20personas>.
- Organización Panamericana de la Salud (2022). Menos del 10% de los infectados con Chagas es diagnosticado en forma oportuna y recibe tratamiento - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. En <https://www.paho.org/es/noticias/13-4-2022-menos-10-infectados-con-chagas-es-diagnosticado-forma-oportuna-recibe>.

- Organización Panamericana de la Salud. (2004). *XIII Reunión de la Comisión Intergubernamental para la Eliminación de Triatoma Infestans y la Interrupción de la Tripanosomiasis Americana por Transfusión*. 2004 Mar 29-31; Buenos Aires, Argentina.
- Orozco Fuentes, B. (2009). Aprendizajes socialmente significativos y saberes. En: A. Puiggrós y L. M. Rodríguez (Eds), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 15-36). Buenos Aires: Galerna.
- Palumbo, M. M., Plaza, B. L. y De Migo, A. C. (2022). Los procesos de construcción epistémica en la economía popular rural: conocimientos, saberes y aprendizajes en movimiento. *Espacio Abierto*, 31(1), 55-79.
- Pastorino, I. C. (2022). *La problemática de Chagas en la formación de profesionales de Ciencias Biomédicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: estudio de concepciones y prácticas*. [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Peixoto, T. M., de Cerqueira, E. M., Andrade, J. N., y Coelho, M. M. P. (2020). Práticas educativas no controle da Dengue: atuação dos Agentes de Combate às Endemias e percepção dos moradores. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 9(2), 262-270.
- Pereira Junior, A. (2018). *A luta contra a precarização do trabalho dos agentes de combate às endemias (ACE) no estado do Rio de Janeiro (1989-2014)*. [Tese de Mestrado, Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde] Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Pereira, G. D. A., Pícoli, R. P. y Cazola, L. H. D. O. (2020). Integração do agente de combate às endemias na Estratégia Saúde da Família, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2017. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 30.
- Pessoa, J. P. D. M., Oliveira, E. S. F. D., Lemos, C. S. y Teixeira, R. A. G. (2013). Integração e articulação intersetorial no controle da dengue: a percepção dos agentes de combate de endemias. *Indagatio Didactica, Aveiro*, 5 (2). 490-495.
- Pessoa, J. P. D. M., Oliveira, E. S. F. D., Teixeira, R. A. G., Lemos, C. L. S. y Barros, N. F. D. (2016). Controle da dengue: os consensos produzidos por Agentes de Combate às Endemias e Agentes Comunitários de Saúde sobre as ações integradas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 2329-2338.
- Petana, W. B. (1976). Educación para el control de la enfermedad de Chagas. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 81(1), 50-56.
- Pinto Dias, J. C. y Borges Dias, R. (1993). La necesidad de investigación social y económica para las acciones de control de las enfermedades tropicales. En: R. Briceño-León y J. C. Pinto Dias (Comps) *Las enfermedades tropicales en la sociedad contemporánea*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolano y Consorcio de Ediciones Capriles.
- Piovani, J. I. (2007). El diseño de la investigación. En: A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani. (Eds.) *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 71-87). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Plan Nacional de Chagas 2011-2016. Aprobado por Resolución 8672012, publicado en el Boletín Oficial Nro. 32.426 (27/06/2012). Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación.

- Polanco-Rodríguez, A. G., Ruiz-Piña, H. A. y Puerto, F. I. (2017). La investigación participativa en niños como herramienta en la promoción de la salud para la prevención de la Enfermedad de Chagas en Yucatán, México. *Revista biomédica*, 28(3), 125-137.
- Pórfido, O. D., Butler, E., de Titto, E., Issaly, P. y Benítez, R. (2014). *Los plaguicidas en la República Argentina*. Ministerio de Salud de la Nación, Argentina.
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-129.
- Programa Nacional de Chagas. (2012). *Guía para el control vectorial de la enfermedad de Chagas*. Ministerio de Salud y Presidencia de la Nación (Eds.), Ministerio de Salud Argentina. En: [http://www.msal.gov.ar/chagas/images/stories/Equipos/guia\\_vectorial.pdf](http://www.msal.gov.ar/chagas/images/stories/Equipos/guia_vectorial.pdf)
- Programa Provincial de Chagas de Córdoba (2023) Ministerio de Salud de Córdoba. [https://www.cba.gov.ar/epidemiologiaweb\\_trashed/programa-provincial-de-chagas/contacto/](https://www.cba.gov.ar/epidemiologiaweb_trashed/programa-provincial-de-chagas/contacto/) Recuperado el 25 de enero del 2023.
- Provecho, Y. M., Fernández, M. D. P., Salvá, L., Meli, S., Cano, F., Sartor, P. y Carbajal-de-la-Fuente, A. L. (2021). Urban infestation by *Triatoma infestans* (Hemiptera: Reduviidae), an overlooked phenomena for Chagas disease in Argentina. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, 116, e210056.
- Puiggrós, A. y Rodríguez L. M. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Queiroz, D. R. M. (2015). *A atividade de trabalho dos agentes e gestores do Programa de Controle da Doença de Chagas na região do Vale do Jequitinhonha: uma análise de conteúdo*. [Mestrado Profissional, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente]. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina.
- Rajvanshi, H., Nisar, S., Bharti, P. K., Jayswar, H., Mishra, A. K., Sharma, R. K., Saha, K. B., Shukla, M. M., Das, A., Kaur, H., Wattal, S. L. y Lal, A. A. (2021). Significance of training, monitoring and assessment of malaria workers in achieving malaria elimination goal of Malaria Elimination Demonstration Project. *Malaria journal*, 20(1), 1-12.
- Ray, D. E. y Fry, J. R. (2006). A reassessment of the neurotoxicity of pyrethroid insecticides. *Pharmacology & therapeutics*, 111(1), 174-193.
- Rehman, H., Aziz, A. T., Saggi, S. H. A. L. I. N. I., Abbas, Z. K., Mohan, A. N. A. N. D. y Ansari, A. A. (2014). Systematic review on pyrethroid toxicity with special reference to deltamethrin. *Journal of entomology and zoology studies*, 2(6), 60-70.
- Repetto, F. y Fernández, J. P. (2012). *Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Resolución 1596/2021 [Ministerio de Salud de Córdoba]. Por la cual se crea el Programa de Manejo Integrado de Vectores de la Provincia de Córdoba. 04 de agosto de 2021. [https://e-legis-ar.msal.gov.ar/legisalud/migration/pdf/cbamsres1596\\_2021.pdf](https://e-legis-ar.msal.gov.ar/legisalud/migration/pdf/cbamsres1596_2021.pdf).
- Resolución 867/2012 [Ministerio de Salud Nacional]. Plan Nacional de Chagas 2011-2016. En <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-867-2012->

199000/texto.

Resolución 1691/2022 [Ministerio de Salud Nacional]. Programa Nacional De Chagas. En <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/270914/20220902>.

Reyna, C. (2018). Educación para la salud: horizontes y estrategias recurrentes en Argentina (1970-1980). *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 22(67), 1053-64.

Ribeiro, J. M. P. (2017). *Agentes de combate às endemias no Acre: das histórias de vida à formação profissional* [Tese de Doutorado, Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde] Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, Brasil.

Rivarosa, A., Carbajal de la Fuente, A. L., Sanmartino, M., Gleiser, R. M. (2022). *Relatos sobre Chagas. Compilación de producciones en el marco de la Diplomatura Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario (Cohorte 2021)*. Córdoba: Editorial de la UNC.

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, 256, 30-44.

Rodríguez Enríquez, C. M. y Marzonetto, G. L. (2016). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 4 (8), 103-134.

Rodríguez, E. (2015). *Plaguicidas. Salud del Trabajador. Colección: Información y estrategias para la gestión ecológicamente racional de plaguicidas de uso sanitario n° 5. Serie: Temas de Salud Ambiental N°19*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación

Rodríguez, L. M. (2009). Un relato de la construcción del trabajo. En: A. Puiggrós y L. M. Rodríguez (Eds) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. (pp. 15-36) Buenos Aires: Galerna.

Rojas, M., Noya, O., Sosa-Estani, S. y Gascón, J. (2020). Challenges in Chagas disease control through transmission routes. En: M. J. Pinazo Delgado y J. Gascón (Eds). *Chagas disease: a neglected tropical disease* (pp. 37-55). Springer, Cham.

Rosa, R. S. da, Braido, J. A. y Caporlingua, V. H. (2020). Concepções e práticas em educação ambiental dos agentes de combate a endemias no município de Novo Hamburgo/RS. *Revista Práxis*, 1, 118–136.

Rosa, R. S. da, Braido, J. A. y Caporlingua, V. H. (2020). Concepções e práticas em educação ambiental dos agentes de combate a endemias no município de Novo Hamburgo/RS. *Revista Práxis*, 1, 118–136.

Perazzo, J. M. (2022). Transformar el paisaje de la problemática de Chagas. En: A. Rivarosa, A. L. Carbajal de la Fuente, M. Sanmartino, R. M. Gleiser (Eds). *Relatos sobre Chagas. Compilación de producciones en el marco de la Diplomatura Manejo Integrado de Vectores de Interés Sanitario (Cohorte 2021)* (pp.36-38). Córdoba: Editorial de la UNC.

Polin, M. (2021). La identidad colectiva en la empresa recuperada IMPA: trayectorias hacia la pertenencia. En: *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-

Universidad de Buenos Aires. 41-44.

- Sánchez Jacas, I., Delás Jaen, E. y Suárez Vélez, H. D. (2016). Conocimiento y satisfacción de los trabajadores de la campaña antivectorial contra el *A. aegypti*. *Medisan*, 20(7), 892-898.
- Sandoval Forero, E. A. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 31(3), 10-22.
- Sanmartino, M. (2014). Juana y Mateo contra el Chagas: la serie, la guía y el detrás de escena de toda la propuesta. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires: OEI.
- Sanmartino, M. (Coordinación). (2015). *Hablamos de Chagas. Aportes para (re)pensar la problemática con una mirada integral*. Contenidos: Amieva, C., Balsalobre, A., Carrillo, C., Marti, G., Medone, P., Mordeglija, C., Reche, V.A., Sanmartino, M., Scazzola, M.S. Buenos Aires: CONICET.
- Sanmartino, M., Saavedra, A. A., Barba, M., Parada, C. y Albajar-Viñas, P. (2015). Que no tengan miedo de nosotros: el Chagas según los propios protagonistas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19(55), 1063-1075.
- Sanmartino, M., Amieva, C. y Medone, P. (2018). Representaciones sociales sobre la problemática de Chagas en un servicio de salud comunitaria del Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. *Global health promotion*, 25(3), 102-110.
- Sanmartino, M., Avaria Saavedra, A., Gómez Prat, J. y Albajar-Viñas, P. (2019). Chagas and health promotion: dialogue inspired by the Curitiba Statement. *Health Promotion International*. 34(1),82–91.
- Sanmartino, M., Avaria Saavedra, A. y de la Torre Ávila, L. (2020a). A social approach to Chagas disease: a first step to improve access to comprehensive care. En: M. J. Pinazo Delgado y J. Gascón (Eds). *Chagas disease: a neglected tropical disease* (pp. 57-74). Springer.
- Sanmartino, M., Mateyca, C. y Pastorino, I. (2020b). What are we talking about when we talk about education and Chagas? A systematic review of the issue. *Biochimica et Biophysica Acta - Molecular Basis of Disease*, 1866(5),165691.
- Sanmartino, M., Avaria, A., Forsyth, C., Velarde Rodríguez, M., Gómez i Prat, J. y Albajar Viñas, P. (2022). The multidimensional comprehension of Chagas disease. Contributions, approaches, challenges and opportunities from and beyond the Information, Education and Communication (IEC) field. *Memorias do Instituto Oswaldo Cruz*, 117, e200460.
- Santana, G. P. y Simeão, E. L. M. S. (2022). Estudo multicêntrico sobre as práticas dos Agentes de Combate às Endemias e dos Agentes Comunitários de Saúde no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 15(3), 828-841.
- Santos, G. A. A. C. D. (2021). *Efetividade da visita casa-a-casa do agente de combate às endemias no controle do vetor da dengue*. [Tese Doutoral. Doutorado em Enfermagem] Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, Brasil.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: EDULP.
- Segura, E., Esquivel, M. L., Luna, C. A., Salomón, O. D., Gómez, A. O. y Sosa Estani, S. (1994). *Manual para líderes. Control y vigilancia de la transmisión de Chagas con participación comunitaria utilizando tecnología apropiada*. INDIECH, Ministerio de Salud.
- Segura, E., Salomón, O. D., Sosa Estani, S., Gómez, A. O., Esquivel, M. L., Luna, C. A., Zaidenberg, M., Zárate, E. J. y Vigil, V. (1997). *Manual para el control y vigilancia de la transmisión de Chagas con participación comunitaria utilizando tecnología apropiada*. INDIECH, Ministerio de Salud.
- Segura, E. L. (2002). Historia del control de la enfermedad de Chagas en Argentina. En: A. C. Silveira (Ed) *El control de la enfermedad de Chagas en los países del Cono Sur de América. Historia de una iniciativa internacional 1991/2001*, (pp. 45-109). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Serrate-Silveira, I. D. L. C., Méndez-Martínez, J., Tortoló-Fernández, S. F., Martínez-Morejón, A., Mulet-Toraño, M. D. J., y García-Chaviano, M. E. (2022). La formación del operario en vigilancia y lucha antivectorial. Matanzas, 2019. *Revista Médica Electrónica*, 44(2), 307-317.
- Sesma, M. I. y Mandrini, M. R. (2021). Resistencias territoriales campesinas y formaciones discursivas en el noroeste de Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 20(37), 154-165.
- Silbergeld, E. (1998). *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. Toxicología. Herramientas y Enfoques*. OIT.
- Silva, F. G. D. O. D. (2021). *As ações do Agente de Combate às Endemias (ACE) na educação em saúde em escolas: entre o invisível e o possível*. [Tese de Mestrado, Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde] Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silveira, A. C. (2022). El control de la enfermedad de Chagas en los países del Cono Sur de América. En: A. C. Silveira (Ed) *El control de la enfermedad de Chagas en los países del Cono Sur de América. Historia de una iniciativa internacional 1991/2001*, (pp. 15-44) Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Silveira, A. C., y Sanches, O. (2003). *Guía para muestreo en actividades de vigilancia y control vectorial de la enfermedad de Chagas*. Montevideo: Iniciativa de Salud del Cono Sur (INCOSUR).
- Silveira, G. R. (2020) *Caracterização dos agrotóxicos utilizados nas ações de controle vetorial e nocividades para a saúde dos trabalhadores*. [Tese de Mestrado, Mestrado em Saúde Pública e Meio Ambiente, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca] Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Sirvent, M. T, Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.

- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2009). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Libro en elaboración.
- Soderlund, D.M. (2012). Molecular mechanisms of pyrethroid insecticide neurotoxicity: recent advances. *Archives of toxicology* 86, 165–181.
- Sosa Estani, S., Zaidenberg, M., y Segura, E. L. (2006). Descentralización del Programa de Control de la Transmisión de *Trypanosoma cruzi* (Chagas) en la Argentina. En: OPS. *Descentralización y gestión del control de las enfermedades transmisibles en América Latina* (pp. 189-202). Buenos Aires, Argentina: OPS.
- Souza Minayo, M. C. (2014). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Spinelli, H. (2010). Las dimensiones del campo de la salud en Argentina. *Salud colectiva*, 6(3), 275-293.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*, 2(5), 164-173.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Ulibarri, G., Betanzos, A., Betanzos, M. y Rojas, J. J. (2016). Preliminary results on the control of *Aedes* spp. in a remote Guatemalan community vulnerable to dengue, chikungunya and Zika virus: community participation and use of low-cost ecological ovillantas for mosquito control. *F1000Research*, 5.
- Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. En: *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Valadez Figueroa, I., Farías, M. V. y Alfaro, N. A. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de educación y desarrollo*, 1(1).
- Valdez Tah A. R. (2021). Making Sense of Chagas Disease among Mexican Immigrants in California. *Medical anthropology*, 40(6), 511–524.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- van Wijk, R., van Selm, L., Barbosa, M. C., van Brakel, W. H., Waltz, M., y Puchner, K. P. (2021). Psychosocial burden of neglected tropical diseases in eastern Colombia: an explorative qualitative study in persons affected by leprosy, cutaneous leishmaniasis and Chagas disease. *Global Mental Health*, 8, E21.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2020). La promesa de la investigación cualitativa. En: *Actas de IX Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES.
- Ventura-Garcia, L. (2022). “Tú me dirás: yo, ¿de cuáles soy?”: la práctica clínica del Chagas como riesgo latente. *Ciência & Saúde Coletiva*. 27(3), 871-879.
- Ventura-Garcia, L., Roura, M., Pell, C., Posada, E., Gascón, J., Aldasoro, E., Muñoz, J. y Pool, R. (2013). Socio-cultural aspects of Chagas disease: a systematic review of qualitative research. *PLoS neglected tropical diseases*, 7(9), e2410.

- Vidal, M. D. M. M. (2017). La segregación horizontal por género y sus consecuencias en la ocupación masculinizada de mecánico/a en el subsector de reparación de vehículos en España. *Laboreal*, 13(1).
- Vidal, P. J. D. S. R. (2021). *Estudo dos transtornos mentais comuns em um grupo de Agentes de Combate às Endemias do estado do Rio de Janeiro expostos a agrotóxicos* [Tese de Mestrado, Mestrado em Saúde Pública e Meio Ambiente, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca] Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Wang, Q., Shen, J. Y., Zhang, R., Hong, J. W., Li, Z., Ding, Z., Wang, H. X., Zhang, J. P., Zhang, M. R. y Xu, L. C. (2020). Effects and mechanisms of pyrethroids on male reproductive system. *Toxicology*, 438, 152460.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. London: Sage.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zabala, J. P. (2010). *La enfermedad de Chagas en la Argentina: Investigación científica, problemas sociales y políticas sanitarias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Zabala, J. P. (2012). La enfermedad en su laberinto: avances, desafíos y paradojas de cien años del Chagas en Argentina. *Salud colectiva*, 8(1), 9-21.
- Zaidemberg, M., Spillmann, C. y Carrizo Páez, R. (2004). Control de Chagas en la Argentina. Su evolución. *Revista Argentina de Cardiología*, 72 (5), 375-80.
- Zerba, E. N. (1999). Susceptibility and resistance to insecticides of Chagas disease vectors. *Medicina*, 59(2), 41-46.
- Zysman, A. y Arata, N. (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación. *Anales de la Educación común*, 2(5), 76-85.

# Anexos

## Anexo I - Caracterización de los trabajos académicos revisados como parte del Estado de la cuestión

Título	Autorxs	Año	País	Tipo de trabajo	Tipo de investigación	Temas
As impressões dos agentes de combate às endemias no Brasil sobre as tecnologias móveis utilizadas	Abreu, F. D. L. et al.	2022	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	varias problemáticas; falta de formación; otros (uso de TICs)
Carga de doenças em agentes de combate às endemias no estado do Ceará	Almeida Bastos, M. L.	2022	Brasil	Tesis de doctorado	Cuantitativa	varias problemáticas; condiciones laborales
Relato de experiência referente à visitas domiciliares com o agente de combate à endemias (ACE's).	Alves, E. et al.	2022	Brasil	relato de experiencia	Cualitativa	dengue; rol educativo/prácticas educativas
Visita do Agente de Combate às Endemias frente pandemia por Covid-19: desafios e perspectivas	Andrade, J. N. et al.	2020	Brasil	Artículo científico	Cualitativa	dengue; condiciones laborales; covid
Avaliação do conhecimento, prática e atitude de agentes comunitários de saúde e agentes de combate a endemias sobre a Covid-19 para o desenvolvimento de material didático educacional.	Campos, I. P. V.	2022	Brasil	Tesis de maestría	Cualitativa	varias problemáticas; CAPS; rol educativo/prácticas educativas; CoVID-19
Riscos à Saúde e à Segurança no Trabalho do Agente de Combate as Endemias do Município de Campos Sales, Ceará, Brasil	Candido, A. S., y Ferreira, R. J.	2017	Brasil	Artículo científico	Cuantitativa	dengue; condiciones laborales
O conhecimento e a conduta dos Agentes de Combate às Endemias em relação a Doença de Chagas, em dois Municípios do Estado do Pará, Brasil	Dias, Evandro da Rocha	2018	Brasil	Trabajo final de especialización	Cuantitativa	Chagas; CAPS; falta de formación

Estado nutricional e fatores determinantes de (in) segurança alimentar e nutricional de Agentes de Combate a Endemias do município de Chapecó, SC	dos Santos, P. F. et al.	2022	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	otros (estado nutricional)
A formação dos agentes de combate às endemias no contexto da dengue: análise documental das políticas de saúde	Evangelista, J. G. et al.	2017	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; formación; rol educativo/prácticas educativas
Agentes de combate às endemias: construção de identidades profissionais no controle da dengue	Evangelista, J. G. et al. b)	2019	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; identidad; saberes
A gente é um passador de informação: práticas educativas de agentes de combate a endemias no serviço de controle de zoonoses em Belo Horizonte	Fraga y Monteiro	2014	Brasil	artículo científico	Cualitativa	varias problemáticas; rol educativo/prácticas educativas; formación; identidad
Território, doenças negligenciadas e ação de agentes comunitários e de combate a endemias	García, G. S. M. et al.	2022	Brasil	artículo científico	Mixta	varias problemáticas; formación
Trabalho prescrito e trabalho real nas ações de controle vetorial do <i>Aedes aegypti</i> : nocividade frente ao uso de produtos químicos formulados à base de ingredientes ativos de agrotóxicos	Guedes, C. A.	2016	Brasil	Tesis de maestría	cualitativa	dengue; condiciones laborales; falta de formación
Escuela para la Formación de Expertos Malariólogos. 75 años después.... 1936-2011	Guevara de Sequeda, M. y Marruffo Garcia, M.	2011	Venezuela	artículo científico	reconstrucción histórica	malaria; formación
As Relações entre Saúde e Trabalho dos Agentes de Combate às Endemias da Funasa: a perspectiva dos trabalhadores	Guida, H. F. S. et al.	2013	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; condiciones laborales
Condições laborais dos agentes de combate a endemias e seus efeitos à saúde	Júnior, A. R. F. et al.	2015	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; condiciones laborales; falta de formación
Vigilância em saúde: contribuições do agente de combate às endemias	Kuczmainski, A. G y Lutinski, J. A.	2015	Brasil	resumen congreso	Cualitativa	rol educativo/prácticas educativas

Percepções dos Agentes de Combate às Endemias sobre Planejamento e Comunicação no Serviço de Saúde	Lutinski, J. A. et al.	2016	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	dengue; otros (relación con gestión y planeamiento)
Desigualdade em meio à crise: uma análise dos profissionais de saúde que atuam na pandemia de COVID-19 a partir das perspectivas de profissão, raça e gênero	Magri, G. et al.	2022	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	varias problemáticas; condiciones laborales; covid
Trabalho e saúde: a perspectiva dos agentes de combate a endemias do município de Belo Horizonte, MG	Matos, G. D. C. R. et al.	2019	Brasil	artículo científico	Cualitativa	varias problemáticas; condiciones laborales
Agentes de combate às endemias: uma população em risco no enfrentamento da Covid-19	Meirelles, L. C. et al.	2021	Brasil	reporte	Cualitativa	varias problemáticas; condiciones laborales; COVID; falta de formación
Agente de combate às endemias e o processo de trabalho da equipe de saúde da família	Oliveira, M. M. et al.	2016	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	dengue; integración ACE a equipos de familia
Práticas educativas no controle da dengue: atuação dos agentes de combate às endemias e percepção dos moradores	Peixoto, T. et al.	2020	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; rol educativo/practicas educativas; falta de formación; rol educativo/practicas educativas
A luta contra a precarização do trabalho dos agentes de combate às endemias (ACE) no estado do Rio de Janeiro (1989-2014)	Pereira Junior, A. J.	2018	Brasil	Tesis de maestría	Cualitativa	dengue; condiciones laborales; luchas
Integração do agente de combate às endemias na Estratégia Saúde da Família, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2017	Pereira, G. D. A. et al.	2017	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	dengue; integración ACE a equipos de familia
Integração e articulação intersetorial no controle da dengue: a percepção dos agentes de combate de endemias	Pessoa, J. P. D. M. et al. a)	2013	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; integración ACE a equipos de familia

Controle da dengue: os consensos produzidos por Agentes de Combate às Endemias e Agentes Comunitários de Saúde sobre as ações integradas	Pessoa, J. P. D. M. et al. b)	2016	Brasil	artículo científico	Cualitativa	dengue; integración ACE a equipos de familia
A atividade de trabalho dos agentes e gestores do programa de controle da doença de Chagas na região do Vale do Jequitinhonha: uma análise de conteúdo	Queiroz, D. R. M.	2015	Brasil	Tesis de maestría	cualitativa	Chagas; rol educativo/prácticas educativas; condiciones laborales; formación
Significance of training, monitoring and assessment of malaria workers in achieving malaria elimination goal of Malaria Elimination Demonstration Project	Rajvanshi, H. et al.	2021	India	artículo científico	cualitativa	malaria; formación; condiciones laborales
Agentes de combate às endemias no acre: das histórias de vida à formação profissional	Ribeiro, J. M. P.	2017	Brasil	Tesis de doctorado	Cualitativa	varias problemáticas; identidad; formación; condiciones laborales
Concepções e práticas em educação ambiental dos agentes de combate a endemias no município de Novo Hamburgo/RS	Rosa, R. S. da et al.	2019	Brasil	Artículo científico	Cualitativa	dengue; CAPS; formación
Conocimiento y satisfacción de los trabajadores de la campaña antivectorial contra el Aedes aegypti	Sánchez Jacas, I. et al.	2016	Cuba	reporte	evaluación técnica	dengue; CAPS
Estudo multicêntrico sobre as práticas dos Agentes de Combate às Endemias e dos Agentes Comunitários de Saúde no Brasil	Santana, G. P. y Simeão, E. L. M. S.	2022	Brasil	artículo científico	Cuantitativa	varias problemáticas; identidad; rol educativo/prácticas educativas
Efetividade da visita casa-a-casa do agente de combate às endemias no controle do vetor da dengue	Santos, G. A. A. C. D	2020	Brasil	Tesis de doctorado	Cuantitativa	dengue; rol educativo/prácticas educativas
La formación del operario en vigilancia y lucha antivectorial. Matanzas, 2019	Serrate-Silveira et al.	2022	Cuba	reporte	evaluación técnica	dengue; falta de formación
As ações do Agente de Combate às Endemias (ACE) na educação em saúde em escolas: entre o invisível e o possível	Silva, F. G. D. O. D	2021	Brasil	Tesis de maestría	Cualitativa	varias problemáticas; formación; rol educativo/prácticas

						educativas
Caracterização dos agrotóxicos utilizados nas ações de controle vetorial e nocividades para a saúde dos trabalhadores	Silveira, G. R.	2020	Brasil	Tesis de maestría	cualitativa	varias problemáticas; condiciones laborales; rol educativo/prácticas educativas
Occupational Exposure of fighting agents as to endemic insecticides.	Soares da Costa, J. M. et al.	2017	Brasil	Artículo científico	Cuantitativa	varias problemáticas; condiciones laborales
Preliminary results on the control of Aedes spp. in a remote Guatemalan community vulnerable to dengue, chikungunya and Zika virus: community participation and use of low-cost ecological ovillantas for mosquito control	Ullibarri, G. et al.	2016	Guatemala	artículo científico	mixta	dengue; formación
Estudo dos transtornos mentais comuns em um grupo de Agentes de Combate às Endemias do estado do Rio de Janeiro expostos a agrotóxicos	Vidal, P. J. D. S. R.	2021	Brasil	Tesis de maestría	mixta	varias problemáticas; condiciones laborales; falta de formación; sindicatos

# Anexo II - Modelo de Consentimiento informado

*Aportes para la construcción de una mirada integral de la problemática de Chagas: saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo*

Responsables: Celeste Mateyca (tesista)

Mariana Sanmartino (directora)

Gastón Mougabure Cueto (codirector)

## Consentimiento informado

Si usted acepta llevar a cabo la entrevista como parte de este estudio, le solicitamos que firme el siguiente consentimiento informado, luego de leer detenidamente los puntos que se detallan a continuación.

Entiendo que:

- La entrevista durará aproximadamente una hora y media.
- Tengo derecho a no aceptar participar en la misma, a negarme a contestar cualquiera de las preguntas o a retirarme en cualquier momento.
- La entrevista será grabada en audio para su posterior análisis.
- La información que brinde es confidencial. Mi nombre no aparecerá en ningún informe.
- No recibiré pago ni compensación por esta entrevista.
- Permito ser contactado nuevamente si la investigación lo amerita.

Dado que he leído detenidamente este documento, y habiendo tenido la oportunidad de realizar preguntas sobre el estudio para aclarar mis dudas, decido aceptar la realización de la entrevista.

Firma del participante

Aclaración

Fecha

## Anexo III - Guías de entrevistas

### A. Entrevistas para investigadorxs y personal de gestión

- Presentación: ¿Cuál es tu vínculo con la problemática de Chagas?
- ¿En tu trabajo te vinculas o has vinculado de manera directa con los técnicos de campo de algún programa de Chagas?

Si la respuesta es sí, pedir que se explye lo más que pueda en cuanto a:

- tipo de trabajo que ha hecho,
- relación que tuvo con los técnicos
- anécdotas surgidas de este vínculo
- sensaciones, sentimientos asociados a este actor
- ¿Cuál es el lugar del técnico de campo en el entramado “Chagas”?
- ¿Cómo describirías la función de un técnico de campo?
- ¿Cómo es la formación de los técnicos de campo?
- Desde tu conocimiento del tema, ¿qué aspectos históricos podrías mencionar con respecto a la aparición de la figura del técnico de campo y su eventual modificación a lo largo de la historia?
- ¿Qué políticas públicas dieron lugar a su trabajo? ¿Qué políticas públicas modificaron su accionar?
- ¿Por qué no hay técnicas de campo? ¿Hubo alguna vez?
- ¿Cómo describirías de manera general el “perfil” de un técnico de campo?  
Caracterizar, dibujar si se animan. “Insistir” para que encuentren características comunes de los técnicos con los que se cruzaron.
- Cierre: preguntar si hay algo que le gustaría agregar a lo que ya dijo, algo que le gustaría que le pregunte, etc.

## **B. Entrevistas para personal de gestión de programas operativos y técnicos de campo jubilados**

### **Guía de preguntas de las entrevistas realizadas durante 2019 y 2020**

Antes de la entrevista con las imágenes (Solo para el caso del personal de gestión de programas operativos)

- ¿Cómo está organizado el programa? ¿Qué acciones realiza? ¿Cada cuánto se hacen los trabajos en campo? ¿Qué podrías contar de la historia del programa?
- ¿Cuál es tu cargo y tu función?
- ¿Cuál es la función de cada persona que aparece en esta lista (lista de personal y sus cargos)?

#### **Entrevista con imágenes:**

1) La propuesta es que digas lo que se te venga a la cabeza sobre cada una de las tarjetas que te voy a mostrar. Cada tarjeta contiene una imagen o una palabra, a partir de esta tenés que decirme todo lo que puedas y quieras al respecto.

Mostrar las imágenes en este orden:

- A. CHAGAS (la palabra)
- B. vinchucas
- C. rancho: (¿mejoramiento de la vivienda?)
- D. comunidad
- E. técnico: vínculo con técnicos, prácticas educativas (cómo es la formación), género e historia
- F. tarjeta en blanco: 1° completala con alguna palabra, dibujo, icono, etc., que te identifique. 2° ¿qué podés decir? ¿en relación al Chagas?

2) Consigna: A partir de tu experiencia, representá las relaciones que se dan entre los elementos de las tarjetas durante el desarrollo de tu trabajo. Si te parece necesario, agregá otros elementos en estas tarjetas en blanco. No es necesario usar todas las tarjetas. Utilizá como fondo esta hoja en blanco y fibrones para marcar las relaciones o lo que quieras agregar.

1. Primero que nada pensá y armá el escenario

2. Explicá con todo el detalle que puedas qué armaste y por qué incluiste/excluiste/agregaste esas tarjetas.

3) Dentro de este escenario: ¿Quiénes enseñan y quiénes aprenden? ¿Dónde? ¿Qué enseñan/aprenden?

4) ¿Querés agregar algo más? ¿Tenés alguna pregunta?

## **Guía de preguntas de las entrevistas realizadas durante 2022**

1. ¿Si te digo la palabra “Chagas” en qué piensas?
2. ¿Cuál es tu cargo y tu función?
3. ¿Hace cuánto estás trabajando?
4. ¿Qué actividades se realizan en el programa?
5. ¿Cómo es tu relación con los técnicos?
6. ¿Ellos participan en las actividades del componente IEC? ¿Cómo?
7. ¿Cómo se elaboran los folletos?
8. ¿Cómo son los simposios? ¿Cómo surgieron? ¿Cómo es la participación de los técnicos?
9. ¿Cómo te ves dentro de la problemática de Chagas?

## **C. Entrevistas para técnicos de campo en actividad**

1. ¿Qué es lo primero que se te viene a la cabeza cuando te digo la palabra Chagas?
2. ¿Hace cuánto que trabajas como técnico de campo?
3. ¿Qué acciones realizas en tu trabajo?
4. ¿Por qué lo elegiste?
5. ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos te gusta?
6. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros? ¿son todos hombres los técnicos de campo?
7. ¿Cómo es tu relación con tus jefes/superiores?
8. Además de estas personas, ¿con quiénes interactúas en tu trabajo? ¿Cómo son estos vínculos?

9. ¿Cuál es tu formación educativa? ¿tuviste capacitaciones? ¿cuáles? ¿Quiénes la dieron?
10. ¿Sentís que te hace falta mayor o mejor formación? ¿Qué te gustaría que contengan tus capacitaciones?
11. Te voy a decir una frase que me dijo un técnico de campo jubilado en una entrevista: “casi todo el personal de Chagas está capacitado para enseñar” ¿estás de acuerdo? ¿por qué? ¿qué enseñan? ¿a quiénes?

## **D. Entrevistas a docentes curso del CeReVe**

- 1) ¿Cómo fue tu experiencia trabajando en las capacitaciones para técnicos de campo de Chagas? ¿Durante qué años se realizaron estos talleres? En esos años, ¿cuántos talleres se realizaron en total? ¿Cuánto tiempo duraban los talleres? ¿Dónde se realizaban? ¿Cómo se financiaban los talleres (traslados, materiales, honorarios de docentes)?
- 2) ¿Quiénes participaban de estos talleres? ¿Quiénes eran docentes? ¿Qué características tenía el equipo docente (perfil, formación, pertenencia institucional)? ¿Quiénes eran lxs estudiantes?
- 3) ¿Cómo era la dinámica de los talleres? ¿Qué materiales se utilizaban? ¿Cómo se llevaba adelante la parte teórica? ¿Cómo se llevaba adelante la parte práctica?
- 4) ¿De qué manera era la participación de estudiantes y de docentes en cada momento de los talleres?
- 5) ¿En los talleres se enseñaba a rociar? ¿Quién se encargaba de esta tarea? ¿Cómo se llevaba adelante esta tarea?
- 6) ¿Cómo era la evaluación hacia los técnicos? ¿Contaban con una instancia de balance/valoración/devolución/evaluación de los talleres?
- 7) La docente X me comentó tres cosas que me gustaría que me cuentes con más detalle.
  - a. Dijo que los talleres “siempre eran un ida y vuelta, una charla” ¿Estás de acuerdo con esta frase? / ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿A qué se refiere? ¿Se tenían en cuenta los saberes de los técnicos? ¿Qué saberes? ¿En qué medida?
  - b. Mencionó que “la parte que a ellos les interesaba eran las anécdotas”  
¿Estás de acuerdo con esta frase? / ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Cómo utilizaban las anécdotas de campo en las clases?
  - c. “Nosotros no podemos ir casa por casa a enseñar. Entonces, se les enseña a ellos y ellos tienen que transmitir” ¿Estás de acuerdo con esta frase? / ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Se explicitaba esto en las capacitaciones? ¿Se enseñaba a los técnicos cómo realizar esta transmisión?

8) ¿Qué otras instancias de capacitación tenían los técnicos de campo? Detalladamente (preguntar si tiene más información/materiales)

9) ¿Qué opinión tenés con respecto a estos talleres/capacitaciones? ¿Le harías alguna modificación a estos talleres? ¿Cuál/es?

10) ¿Hay algo más que quieras mencionar, reflexionar, contar, preguntar, etc. al respecto de este tema?

## **E. Entrevista a docente del curso “SIG-Chagas”**

1. ¿Cuál es tu cargo y función dentro del Programa Nacional de Chagas? ¿Hace cuánto que trabajas allí?

2. ¿Cómo fue tu experiencia trabajando en las capacitaciones para técnicos de campo de Chagas? ¿Durante qué años se realizaron estas capacitaciones? En esos años, ¿cuántos se realizaron en total? ¿Cuánto tiempo duraban?

3. ¿Quiénes participaban? ¿Quiénes eran lxs docentes? ¿Qué características tenía el equipo docente (perfil, formación, pertenencia institucional)? ¿Quiénes eran lxs estudiantes?

4. ¿Cómo era la dinámica de la capacitación? ¿Qué materiales se utilizaban? ¿Cómo se llevaba adelante la parte teórica? ¿Cómo se llevaba adelante la parte práctica?

5. ¿De qué manera era la participación de estudiantes y de docentes en cada momento de los talleres?

6. ¿Cómo era la evaluación hacia los técnicos? ¿Contaban con una instancia de balance/valoración/devolución/evaluación de las capacitaciones?

7. ¿Qué otras instancias de capacitación tenían los técnicos de campo? Detalladamente (preguntar si tiene más información/materiales)

8. ¿Qué opinión tenés con respecto a estos talleres/capacitaciones? ¿Le harías alguna modificación a estos talleres? ¿Cuál/es? ¿Hay algo más que quieras mencionar, reflexionar, contar, preguntar, etc. al respecto de este tema?

## **F. Entrevistas a docentes de la Diplomatura**

### **Guía de entrevista inicial (grupal)**

1. ¿Cómo surgió la idea de hacer la Diplomatura en Manejo Integrado de Insectos Vectores de Interés Sanitario ofrecida por la UN de Córdoba y el CeNDIE (ANLIS-Malbrán)?

2. ¿Qué actores intervinieron en la gestación de la propuesta?

3. ¿Quiénes son lxs destinatarixs del curso? ¿Qué se espera de lxs egresadxs? ¿Hay alguna salida laboral?
4. ¿Cuál creen que es el aporte del curso a la problemática de Chagas?
5. ¿Cuáles eran sus expectativas sobre la cursada? ¿Cómo ven la cursada hasta el momento?

### **Guía de entrevista final (grupal)**

1. ¿Cumplió con sus expectativas la cursada de la Diplomatura? ¿Por qué y cómo?
2. ¿Qué les pareció más desafiante/difícil como coordinadorxs de toda la diplomatura?
3. ¿Qué les pareció más desafiante/difícil como docentes?
4. ¿Se hicieron cambios “durante la marcha”? ¿Cuáles?
5. ¿Cómo fue el seguimiento de lxs cursantes? ¿Qué tuvieron en cuenta? ¿Quién lo hacía?
6. Para esta nueva edición: ¿piensan hacer algún cambio? ¿cuál, cuáles? ¿por qué?
7. ¿Cuántos estudiantes comenzaron y cuántos aprobaron?
8. Pedido para después (dato concreto) ¿Cuántos técnicos de campo o personal de equipos de control vectorial cursaron?

# Anexo IV - Informe a la Diplomatura

Mayo 2022

## Informe Análisis de la Diplomatura

Celeste Mateyca

### 1. Introducción

#### 1.1 Presentación

En este informe compartimos algunos resultados obtenidos a partir del análisis que realizamos sobre la cursada de la primera cohorte (2021) de la Diplomatura en Manejo Integrado de Insectos Vectores de Interés Sanitario ofrecida por la Universidad Nacional de Córdoba y el Centro Nacional de Diagnóstico e Investigación en Endemoepidemias (ANLIS-Malbrán). Este trabajo está enmarcado en una tesis doctoral en Ciencias de la Educación<sup>14</sup> en curso cuyo objetivo general es comprender el rol de los técnicos de campo de Chagas de nuestro país y estudiar sus saberes y las prácticas educativas en las que se encuentran involucrados. Dentro de las prácticas educativas consideramos clave la formación educativa de los técnicos de campo, por lo tanto, desde el 2017 relevamos instancias formativas destinadas a estos actores sociales.

Durante el 2020 conocimos la gestación de esta Diplomatura y en 2021 decidimos que sería un buen caso de estudio para ser incluido dentro de la tesis, en el relevamiento y análisis de las formaciones educativas de los técnicos de campo. Así fue que nos contactamos con las personas que coordinan el espacio y les presentamos la propuesta. En las reuniones decidimos que el estudio iba a tener dos propósitos: por un lado, aportar a la indagación de las formaciones educativas de los técnicos de campo en el contexto de la

---

<sup>14</sup> La tesis doctoral se titula “Aportes para la construcción de una mirada integral de la problemática de Chagas: saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo” y está enmarcada en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La directora es Mariana Sanmartino y el co-director Gastón Mougabure-Cueto.

tesis y, además, realizar recomendaciones para mejorar las próximas ediciones de la diplomatura. En este informe presentamos las interpretaciones y recomendaciones siguiendo el segundo propósito.

Tal como adelantamos en el subtítulo, tomamos como una oportunidad la posibilidad de hacer este trabajo porque hasta el momento no habíamos encontrado una formación destinada a técnicos de campo que se hiciera al mismo tiempo que nuestra investigación. Pero también resultó un desafío por la dimensión de la cursada y la complejidad de focalizar en ejes de análisis que sean de interés para la propia Diplomatura. Por lo tanto, adelantamos que este informe plantea una mirada posible, que no espera ser la única ni la mejor, y que contiene lo que consideramos que es lo más relevante para comentar y sugerir.

## **1.2 Aspectos metodológicos**

La estrategia metodológica general adoptada es social, cualitativa e interpretativa y pretende describir y comprender el fenómeno estudiado. Para elaborar este informe nos basamos en los aportes de la etnografía virtual, una perspectiva que propone el análisis en profundidad de lo que sucede en la sociedad en contextos virtuales (Hine, 2004), un enfoque utilizado en la investigación de aquellas prácticas educativas que se realizan a distancia (Giraldo et al., 2016). Las técnicas de recolección de la información que utilizamos fueron observaciones de las clases -que para este caso particular incluyeron la observación y registro del contenido que se presentó a lxs estudiantes en las aulas virtuales de los diferentes módulos de la Diplomatura (videos, textos, audios, etc.)-, de los intercambios en foros y de los encuentros sincrónicos. En esta observación no incluimos las tareas realizadas por lxs estudiantes. También realizamos dos entrevistas con docentes que forman parte de la coordinación de la Diplomatura.

Para el análisis de los datos, tuvimos en cuenta las categorías generales de la programación de la enseñanza: objetivos de aprendizaje, organización de los contenidos, materiales, recursos, actividades y evaluación (Davini, 2008). A partir de estas categorías, nos pareció interesante y útil para la propia Diplomatura un análisis interpretativo que valore cada elemento y la coherencia entre los mismos. Para esto, nos basamos en los aportes teóricos de la didáctica general y de la enseñanza universitaria en contextos virtuales. En los siguientes apartados mostramos el análisis descriptivo e interpretativo que elaboramos incluyendo las categorías que nos resultaron más significativas usando como ejemplos ilustrativos lo encontrado en algunos de los módulos.

## **2. Resultados del análisis**

## **2.1 Descripción general de la Diplomatura**

La Diplomatura propuso los siguientes objetivos: brindar capacitación técnica sobre aspectos básicos, específicos y actualizados sobre el control integrado de vectores de enfermedades humanas; generar un espacio de discusión crítica multidisciplinaria sobre las normativas vigentes, sus alcances y limitaciones para el control efectivo de vectores, integrar la perspectiva de género, diversidad bio-socio-cultural y estrategias comunicacionales en las intervenciones de control de vectores en una comunidad; fortalecer los procesos inherentes a la seguridad en el manejo responsable de biocidas para el cuidado de las personas y el ambiente y la capacidad para evaluar la efectividad de las intervenciones, y facilitar puentes de diálogo y promover redes de intercambio entre los diferentes actores en el control integrado de vectores.

La modalidad de la cursada fue virtual utilizando la plataforma educativa Moodle de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Las clases comenzaron el 12 de julio de 2021 y terminaron el 17 de diciembre del mismo año. Se permitió la entrega de trabajos finales hasta el 14 de febrero del 2022. El cuerpo docente estuvo compuesto por 37 personas, 4 de ellxs formaban parte de la coordinación general de la Diplomatura. Se matricularon aproximadamente 100 estudiantes, de lxs cuales 80 aprobaron los primeros módulos, y 70 entregaron el trabajo final. De estas personas aproximadamente 18 eran técnicos de campo o jefes de técnicos de campo de los programas de control vectorial de las provincias de Chaco, San Juan, La Rioja, Corrientes, Misiones, Salta, Córdoba, Mendoza, Catamarca y Santa Fe.

La cursada se organizó en 8 módulos en total, 5 obligatorios y 3 optativos. Para acreditar la Diplomatura lxs estudiantes debían aprobar todos los módulos obligatorios y al menos 20h de los módulos optativos, además de aprobar un trabajo final integrador. Los contenidos se presentaban semanalmente en el campus virtual y lxs estudiantes debían realizar las actividades asincrónicamente que consistieron, principalmente, en observar videos con clases expositivas armadas por lxs docentes, leer textos académicos y de divulgación científica, responder cuestionarios de opción múltiple y desarrollar reflexiones en foros de intercambio. Además, una vez a la semana se organizaba un encuentro sincrónico no obligatorio por las plataformas *Google meet* o *jitsi meet*.

## **2.2 Organización de la cursada**

Para hablar de la organización en la Diplomatura, tenemos que tener en cuenta que se dio en un contexto de cursada a distancia, que tiene características en común y diferencias con respecto a la modalidad presencial. En esta última, docentes y estudiantes

se encuentran en un mismo tiempo y espacio desarrollando los contenidos de la propuesta didáctica, por ende se trata de procesos sincrónicos. En cambio, cuando la propuesta es a distancia, la mediación educativa se hace en entornos virtuales que integran estrategias asincrónicas. Por ende, se fragmentan y diversifican los tiempos y espacios y cada estudiante hace su propio recorrido según su ritmo. Esta fragmentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una ventaja aparejada: la ubicuidad. Según Burbules (2014) esta característica puede potenciar los procesos educativos dado que puede no haber restricciones sobre dónde, cuándo, con quién/es y con qué estudiar. Por lo tanto, en procesos de educación a distancia, las prácticas de aprendizaje ocurren en contextos espacio-temporales diversos. Lxs estudiantes pueden autogestionar en qué tiempos se acercan a los recursos y realizan las actividades propuestas. Ahora bien, para que la propuesta siga un ritmo acorde con sus objetivos, es necesario organizar una estructura temporal para cada actividad y garantizar una adecuada comunicación. Según especialistas en enseñanza universitaria a distancia (Gonzalez et al., 2012), es importante contar con un cronograma de estudio desde el comienzo de la cursada que permita a lxs estudiantes autogestionar sus tiempos y disponibilidades. De acuerdo con lxs autorxs, el cronograma representa una “herramienta que nos permite promover y sostener la actividad de los usuarios y es fundamental para que la programación resulte de un trabajo sistemático donde la relación docente-contenidos-alumnos tome características distintivas de la educación presencial” (Gonzalez et al., 2012, p. 27).

La Diplomatura no contó desde el inicio con un cronograma que expresara cuándo se trabajaba cada módulo. Según lo hablado por lxs coordinadorxs, esto se debió, en parte, a problemas burocráticos de la universidad que les dio poco margen de tiempo para poder planificar y comunicar adecuadamente cómo se iba a organizar la cursada. Sin embargo, en la presentación de cada módulo sí se comunicó un esquema de organización de las actividades, que indicaba qué se haría en cada semana de estudio. En este sentido, entendemos que para tener un panorama general de las actividades, sería interesante que se presente un cronograma desde el inicio, con todos los módulos y sus actividades de forma general, enfatizando las fechas de entrega de los trabajos obligatorios y los días y horarios de los encuentros sincrónicos. Esto mejoraría la organización de lxs estudiantes y permitiría que haya mayor participación en los momentos sincrónicos.

### **2.3 Caracterización de los contenidos, docentes y perspectivas**

La Diplomatura contó con una gran diversidad de docentes de diferentes formaciones, especializaciones y lugares de trabajo. Esto se vio reflejado en los contenidos seleccionados que incluyeron, además de los tradicionales contenidos biomédicos

vinculados a la morfofisiología de los insectos vectores, su distribución geográfica y los efectos de los insecticidas, cuestiones relacionadas con aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de las enfermedades de transmisión vectorial abordadas en la propuesta. Con el fin de representar gráficamente la diversidad y frecuencia de los conceptos presentados en la Diplomatura, elaboramos una nube de palabras con nuestros registros de las observaciones de los diferentes módulos (Figura 1).

A lo largo de los diferentes módulos pudimos ver aspectos diversos de la multidimensionalidad de las problemáticas y el intento por abordarlas desde su complejidad (Sanmartino, 2015; Massarini y Schnek, 2015). Así, en el Módulo 1 se hizo inicialmente una caracterización biológica y epidemiológica de los insectos vectores de interés (triatominos, mosquitos y flebotomos) y se presentaron conceptos biomédicos relevantes para analizar las enfermedades de transmisión vectorial. En la cuarta semana se incluyeron conceptos sobre salud desde las perspectivas de la Medicina Social Latinoamericana y la Salud Colectiva. El Módulo 2, por su parte, presentó las enfermedades transmitidas por vectores (ETV) de interés de la diplomatura (Chagas, Enfermedades transmitidas por *A. aegypti* y Leishmaniasis) como problemáticas complejas de salud socioambiental, brindando herramientas para analizarlas desde una perspectiva multidimensional e intersectorial. En el Módulo 3, se presentaron principalmente los aspectos históricos y las normativas vigentes del control vectorial de cada problemática, y las nuevas configuraciones de las mismas. Pero también se trabajaron contenidos sobre perspectivas transversales que incluyeron los ejes de derechos humanos, género e interculturalidad crítica. Por su parte, el Módulo 4 estuvo dedicado exclusivamente a problematizar el tema del componente Información, Educación y Comunicación de los programas de control vectorial, especialmente se intentó reflexionar acerca de aspectos vinculados a la comunicación. En el Módulo 5 se trabajó sobre los insecticidas que se utilizan en el control químico, los cuidados que hay que tener en su manipulación y sobre la problemática de la evolución de resistencia. En el Módulo 6 se abordaron conceptos vinculados con la gestión de los programas de control vectorial, abriendo la discusión sobre las decisiones que se pueden tomar desde los diferentes roles en cada organización. El Módulo 7 se trató sobre sistemas de Información geográfica para la acción del control vectorial, incluyendo nuevas tecnologías de la información y reflexionando sobre la importancia de contar con bases de datos georreferenciadas a la hora de tomar decisiones sobre cómo, dónde y cuándo realizar intervenciones en los territorios. Cabe recordar que los módulos 5, 6 y 7 eran optativos, pero los estudiantes debían cursar al menos 20h, por lo que podían cursar 1, 2 o 3 de ellos. Finalmente, en el Módulo 8 se trabajó durante tres semanas con la intención de reflexionar e integrar todos los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta de la diplomatura.



contenido y con la estrategia de enseñanza elegida. Así, por ejemplo, si el objetivo de aprendizaje es que los estudiantes puedan resolver problemas, las actividades deberán promover justamente esas oportunidades. A continuación presentamos las actividades obligatorias que se utilizaron con más frecuencia en la diplomatura: clases expositivas, resolución de cuestionarios y actividades de aplicación de contenidos, integración y reflexión.

#### **2.4.1 Clases expositivas**

Las actividades principales en las clases de los módulos 1, 2, 3, 5, 6 y 7 fueron la observación de clases expositivas por medio de videos grabados por los docentes, que tenían una duración de entre 3 y 45 minutos aproximadamente. En la gran mayoría de estas clases los docentes presentaron los contenidos en un orden claro, usando como apoyo diapositivas con textos e imágenes ilustrativas de lo dicho oralmente.

Como explican Anijovich y Mora (2010), las clases expositivas son estrategias de enseñanza en las que los docentes suministran información organizada en una estructura lógica y coherente buscando que los estudiantes la comprendan. Según una visión constructivista, en estas clases los estudiantes están activamente realizando procesos cognitivos, vinculando sus saberes y experiencias con los contenidos que presentan los docentes. Ahora bien, en las clases expositivas resulta difícil poder “ver” la comprensión de los estudiantes y esta dificultad se acentúa más en las clases expositivas grabadas, en las que los docentes no tienen la posibilidad de apreciar las reacciones de los estudiantes o responder/realizar preguntas en ese mismo momento. Además, a diferencia de aquellas actividades en las que los estudiantes construyen por sí mismos el conocimiento (resolución de situaciones problemáticas, análisis de casos, investigaciones, etc.), en las clases expositivas deben llegar a un nivel importante de abstracción que demanda la activación de una serie de procesos cognitivos complejos. Por lo tanto, requiere de recursos y actividades complementarias que promuevan la construcción de saberes (Anijovich y Mora, 2010).

#### **2.4.2 Superposiciones**

En algunos casos, especialmente en el módulo 3, encontramos contenidos “superpuestos” entre las clases. Por ejemplo, en los videos “Estado actual del control de flebotomos y leishmaniasis en Argentina. parte 1” de la Semana 1 del Módulo 3, “Normativas Chagas 1” de la Semana 2 del Módulo 3, se reiteran los contenidos vistos sobre la anatomía y fisiología de los vectores, en los videos “Normativas control de mosquitos - Marco Operativo - Vigilancia vectorial -parte 1” y “Normativas control de mosquitos - Marco Operativo - Vigilancia vectorial - parte 2” se repiten conceptos sobre

vigilancia entomológica ya vistos en las clases anteriores. Por su parte en el Video “Normativas para el control de mosquitos. Marco Normativo y legal” se repiten textualmente 6 minutos que aparecen al comienzo del video “Normativas control de mosquitos - Marco Operativo - Vigilancia vectorial -parte 1”. Por su parte, en el video “Control de enfermedades transmitidas por *A. aegypti*. Parte 1” se repiten conceptos sobre características del vector y el contexto histórico de control vectorial para paludismo, que fue explicado en el primer video del Módulo 3: “Contexto histórico del control de vectores en Argentina”. Si bien la redundancia es un recurso útil para reforzar conceptos en las clases expositivas, el tiempo dedicado a ver estos videos (solo Módulo 3 contiene 16h de videos aproximadamente) fue un tema criticado por lxs estudiantes en foros y en encuentros sincrónicos, por lo que sugerimos que se reorganicen los contenidos, de modo tal que se presenten primero los aspectos comunes al control vectorial de las tres problemáticas trabajadas y luego las particularidades de cada una de ellas. Una opción que entendemos puede ser interesante es partir del concepto de Control Integrado de Vectores, es decir del contenido de las últimas clases expositivas del módulo, y luego ser consecuente con esta perspectiva y presentar las características diferenciales de cada una de las problemáticas tratadas.

#### **2.4.3 Explicitar las discusiones**

En este apartado queremos discutir sobre la importancia de explicitar a lxs estudiantes las discusiones y las decisiones acerca de qué contenidos se seleccionan. Para reflexionar sobre este tema usaremos como ejemplo ilustrativo los videos sobre normativas en el control de mosquitos vistos en el Módulo 3.

Específicamente en los videos sobre “Nuevos enfoques sobre la vigilancia y control de enfermedades transmitidas por *A. aegypti*” se presentaron contenidos que discutían con las normativas vigentes en nuestro país para el control vectorial de mosquitos, pero no se explicitó abiertamente esta discusión. En estas clases el docente invitado expuso técnicas de control vectorial que se basan en estudios científicos que utilizan tecnologías que en Argentina no están aprobadas, en cierta forma contradiciendo lo que se mencionó anteriormente en la serie de videos sobre “Normativas para el control de mosquitos de interés sanitario en Argentina”. Especialmente notamos en los encuentros sincrónicos y en los foros el interés y la inquietud de lxs estudiantes por estas “nuevas” técnicas. Algunxs plantearon sus preocupaciones con respecto a los posibles daños ambientales que puede traer aparejado las técnicas de control químico utilizados: “Me llama la atención los nuevos paradigmas sobre la prevención que ronda en lo químico. ¿Está previsto el daño que puede generar al ambiente o a la salud humana?” (encuentro sincrónico 17/09/21). Otrxs ya querían conseguir los químicos para usarlos en sus respectivos territorios: “estará en

agenda del ministerio de salud proveer ese insumo a las provincias? porque si es mejor herramienta que BTI sería muy interesante” (chat encuentro sincrónico 17/09/21). En el encuentro sincrónico, se notó la diferencia de posturas por parte de algunxs docentes, quienes defendían los abordajes que se hacen en nuestro país y quienes apostaban por el trabajo científico que había presentado el docente invitado. De estas clases destacamos la importancia de presentar distintos puntos de vista sobre lo mismo, para ampliar la mirada de lxs estudiantes sobre el control vectorial y traer a la propuesta educativa las discusiones actuales. Sin embargo, entendemos que es importante hacer explícitas las contradicciones o las discusiones de fondo para que no haya confusiones por parte de lxs estudiantes. O bien, usar las nuevas técnicas para problematizar las técnicas actuales. Pero para que esto sea efectivo, lxs estudiantes tienen que tener herramientas para poder comprender y participar de esa problematización propuesta que, por cierto, puede ser muy enriquecedora. Encontramos que no todxs lxs estudiantes provienen de áreas científicas, no todxs pueden estar enteradxs de las tensiones de poder e intereses que puedan estar detrás de las investigaciones científicas, por ende, quizás no todxs pueden ver claramente las diferencias entre perspectivas. A su vez, quizás tampoco sea un conocimiento compartido por todxs que, para que se habilite el uso de un químico para el control vectorial en salud pública, se realizan varios pasos. Es más, esto se desarrolla recién en el Módulo 5.

Con todo esto, queremos remarcar que, acordando con Freire (2006), la educación - formal, no formal o informal, en todos los niveles- es un acto político. A su vez, como explica Giroux (2013): “la pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social” (p.15). Así, las prácticas educativas son espacios de lucha política, por lo que la elección de ciertos contenidos y estrategias didácticas no son neutrales y tienen una intencionalidad, ya sea consciente o inconsciente. Como docentes muchas veces es difícil reconocer por qué elegimos uno u otro contenido, por lo que quizás sea necesario preguntarnos, siguiendo a Apple (2012), ¿qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar? ¿Qué ideología/perspectiva está detrás de cada uno de los conocimientos que decidimos enseñar? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en que es organizado y enseñado, y el sector de la sociedad que beneficia? Lxs docentes de esta Diplomatura forman parte de la comunidad científico-académica o de la gestión del control vectorial, por lo tanto lo que digan y cómo lo digan tiene un peso muy grande en lxs estudiantes. Esto no significa que creemos que deben consensuar todos los contenidos seleccionados entre todxs lxs docentes, porque se entiende que existen debates (y traerlos a la propuesta

educativa es una estrategia que puede resultar de mucha riqueza), pero sí hacer explícitas las diferencias y brindar herramientas para que lxs estudiantes puedan llegar a sus propias reflexiones desde miradas críticas.

#### **2.4.4 Cuestionarios**

En todos los módulos en los que se utilizó la estrategia de clases expositivas, hubo actividades complementarias. Para el caso de los Módulos 1, 2 (semana 2), 3 y 5 estas consistieron principalmente en cuestionarios; en el caso del Módulo 1 y el Módulo 5, se presentó un cuestionario por semana. Los mismos contenían preguntas sencillas con opciones múltiples sobre los temas clave vistos durante las clases expositivas. Lxs estudiantes debían contestar marcando una de las opciones presentes, sin la posibilidad de desarrollar o justificar su elección. Según Anijovich y Mora (2010) las preguntas sencillas son aquellas que requieren respuestas breves, son casi siempre únicas y esperan informaciones precisas que no habilitan un diálogo o un intercambio para la comprensión de los contenidos. Por lo tanto, interpretamos que en este tipo de actividad no sería la mejor opción para que lxs estudiantes puedan construir nuevos aprendizajes a partir de sus saberes. Por otra parte, creemos que no fue claro para lxs estudiantes el rol que cumplían los cuestionarios en su aprendizaje y en su evaluación. Esto es porque los cuestionarios tenían el nombre de “Cuestionario de Autoevaluación” y, una vez realizado, lxs estudiantes recibían automáticamente la respuesta esperada y una calificación asociada. Además existía la indicación en el campus virtual de que “para cumplimentar el cursado de esta semana tendrás que haber realizado el cuestionario de autoevaluación”. Los cuestionarios fueron motivo de preocupación y de dudas que fueron expresadas en foros y en los encuentros sincrónicos. En el próximo apartado hablaremos de la evaluación, de la autoevaluación y de la importancia de que sean claros los criterios valorativos desde el inicio. Por el momento destacaremos que estos cuestionarios tienen la ventaja de ser fáciles de aplicar, especialmente en cursadas numerosas, pero son herramientas que no necesariamente permiten que lxs estudiantes construyan conocimientos nuevos o que lxs docentes evalúen la comprensión de lxs estudiantes, por ende, creemos que no serían la mejor estrategia para cumplir los objetivos de aprendizaje que se propusieron. Por otra parte, el Módulo 1 contó con otra actividad complementaria a las clases expositivas, la realización de esquemas o dibujos. Dado que esta actividad formó parte de la evaluación, se analizará en el próximo apartado.

El Módulo 2 contó con un cuestionario durante la Semana 2 que tuvo el mismo formato que los del Módulo 1, pero la consigna fue distinta ya que no partió de la observación de una clase expositiva solamente, sino que solicitaba escuchar un audio de un

“testimonio oral de una persona infectada” de Leishmaniasis. Según lo interpretamos la propuesta era aplicar lo visto en las clases expositivas sobre Leishmaniasis para interpretar este audio. El audio, que duraba 36 minutos, es un extracto de una entrevista con un trabajador que presenta sus problemas con respecto a su trabajo y menciona algunos aspectos relacionados con la salud. Las preguntas del cuestionario implicaron contestar cómo es el ambiente en el que se enfermó, si alguien más de su familia está enferma, qué síntomas tiene y a qué Leishmaniasis se asocia, qué trabajo estaba haciendo cuando se enfermó, si fue el único en su trabajo que se enfermó y si el perro participa del ciclo de esta enfermedad. Un problema que encontramos en esta actividad es que el contenido del audio no presentó toda la información necesaria para responder el cuestionario. Por lo que los estudiantes debían asumir o suponer algunas características o situaciones para poder contestar. La idea de la actividad es una buena opción para que los estudiantes se apropien de los contenidos vistos, pero consideramos que este recurso no resultó la mejor elección. Además, quizás se podrían haber planteado otras consignas, por ejemplo, preguntas de desarrollo en las que tengan que relacionar los contenidos vistos en la clase expositiva con el audio. Por ejemplo, se podría haber pedido que identifiquen en el testimonio aspectos socioculturales y políticos relacionados con la Leishmaniasis, o que se podría haber sumado información sobre el lugar donde se enfermó este hombre, o sus síntomas y que puedan relacionar el ciclo de la transmisión del tipo de Leishmaniasis con estos aspectos socioculturales y políticos, etc.

Con respecto al Módulo 3, los cuestionarios tuvieron otras características ya que la mayoría de las preguntas no tenían opciones, sino que permitían el desarrollo de las respuestas por parte de los estudiantes. Según lo expresado por los docentes, el propósito de los cuestionarios era “alentar a una reflexión sobre las actividades que usualmente se realizan sobre vigilancia y control de vectores en los territorios”. Los cuestionarios formaban parte de la evaluación, pero aclarando que no se evaluaba el contenido de las respuestas, sino el grado de participación. No quedó claro a qué se referían con “grado de participación”, ya que podría ser la cantidad de preguntas que se contesten, la profundidad o extensión en las respuestas, u otro aspecto. Según lo que interpretamos, la mayoría de las preguntas apuntaban a relevar información sobre la experiencia de cada quien en el control vectorial en cuanto a tipo de vectores presentes, vigilancia e intervenciones, métodos de muestreo, tiempos entre intervenciones. Todas estas preguntas pudieron ser respondidas desde la experiencia de las personas que tienen vínculo con programas de control vectorial, pero no por aquellas que trabajan en otros ámbitos. Por otro lado, encontramos preguntas sobre “lo que recuerdan”, por ejemplo sobre aquellas provincias que están certificadas en la interrupción de la transmisión vectorial del *Trypanosoma cruzi*, y

aquellas en las que hay resistencia a insecticidas. En estas dos preguntas sí se pidió que hablaran acerca de contenidos específicos vistos en las clases expositivas. Además, se planteaba una pregunta sobre la educación y capacitación solo para el caso de mosquitos y no para otras problemáticas, y se preguntaba sobre si vieron o no la película *Casas de Fuego*. Vemos en el cuestionario preguntas interesantes para conocer la experiencia de cada participante, pero al ser un cuestionario cuyas respuestas puede ver solo el/la docente, no hay lugar para el diálogo o para la reflexión entre pares. Según Perkins (1999) para desarrollar procesos reflexivos en lxs estudiantes que generen construcción de conocimiento es necesario que haya una reciprocidad. En este cuestionario las respuestas quedan “ahí”, sin lugar explícito que permita que lxs estudiantes profundicen acerca de a qué se deben las condiciones de control y vigilancia de vectores en sus territorios, que vinculen lo visto sobre las normativas vigentes y las proyecciones futuras con sus propias prácticas. Por esto es que interpretamos que parecería un cuestionario de tipo “diagnóstico” o de relevamiento de datos para lxs docentes. Nos preguntamos, ¿qué se hace con esa información que es personal de lxs estudiantes? ¿Cuál era el objetivo de este cuestionario? Por otro lado, nos preocupa que el cuestionario no tenga preguntas que puedan responder todxs lxs estudiantes. Esto fue motivo de consulta de foros y de encuentros sincrónicos, una estudiante dijo en un foro “Con respecto al cuestionario de la semana 2 tengo muy poco para responder. No tengo la información que solicita porque no lo trabajamos en conjunto con medio ambiente.” (Foro “Comentarios y preguntas sobre los contenidos de la semana 2”, Módulo 3, 18/09/21). Ante esta consulta el docente contestó “responde las preguntas que puedas. Las que no puedas simplemente elegí la opción de “no sé” o “no corresponde” o similar. Si quisieras, en preguntas con respuestas abiertas podrías responder con tu opinión o presunción.” (Foro “Comentarios y preguntas sobre los contenidos de la semana 2”, Módulo 3, 20/09/21). Nos preguntamos qué sentido pedagógico tiene que lxs estudiantes no puedan responder la mayoría de las preguntas de un cuestionario que forma parte de la evaluación. En este sentido, sugerimos que las preguntas sean “genuinas”, es decir, que se pregunten aspectos que permitan cumplir los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza, que sean útiles para que lxs estudiantes puedan asimilar los contenidos nuevos, revisar sus propios saberes, cuestionar o debatir sobre diferentes dimensiones de cada problemática. En este sentido, sugerimos pensar las siguientes alternativas a las preguntas sencillas (Anijovich y Mora, 2010):

- preguntas de comprensión: para responderlas lxs estudiantes deben procesar la información de alguna forma, por ejemplo relacionando datos, clasificándolos, comparándolos;

- preguntas de orden cognitivo superior: demandan respuestas que exigen interpretar, predecir o evaluar críticamente;
- preguntas metacognitivas: instan a que lxs estudiantes reflexionen sobre su modo de aprender y de pensar, exigiendo que analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, las dificultades y fortalezas que encuentran en el proceso de resolución.

Por otra parte, no queremos dejar de lado una preocupación sobre el tipo de información que lxs estudiantes tienen que poner en estos cuestionarios, ya que en algunos casos se trata de información “delicada” dado que tienen que ver con las acciones de control vectorial que se realizan (o no) en cada programa. En uno de los encuentros sincrónicos, un estudiante preguntó al respecto de qué responder: si lo que hacen, lo que hacían o lo que deberían hacer y el docente contestó “que no quiere que cuenten lo más lindo o lo más feo, sino que cuenten, primero lo que pueden contestar primero, porque hay cosas que si se difunden pueden ir en contra (..) El límite lo pones vos hasta donde vos querés transmitir sobre lo que te pasa a vos o a tus colegas” (Encuentro sincrónico, 10/09/21). Si las respuestas del cuestionario las pueden ver sólo lxs docentes de la Diplomatura, ¿qué riesgo habría para lxs estudiantes? ¿A dónde van a parar los datos? Consideramos sumamente relevante establecer un vínculo de respeto y confianza con lxs estudiantes, que no tengan miedo de expresar sus experiencias, asegurarles que sus jefxs no se van a enterar de lo que planteen. Y en caso de no poder asegurar estas condiciones, no realizar este tipo de preguntas que puedan exponer a lxs estudiantes.

#### **2.4.5 Actividades de aplicación, integración y reflexión**

Caracterizamos con este título a aquellas actividades de enseñanza en las que, según interpretamos, lxs estudiantes debían vincular contenidos presentes en las clases expositivas o en lecturas con algún contexto específico, ya sea a partir de sus propias experiencias o de otras presentadas por lxs docentes. Siguiendo la definición compartida en el apartado anterior, las preguntas utilizadas en este tipo de actividades eran de comprensión y/o de orden cognitivo superior. Por ende, invitaban a revisar los contenidos, comparar situaciones e interpretar información en otros contextos. Consideramos que este tipo de actividades facilitan la comprensión de la información y la apropiación de la misma. Además, permiten que lxs estudiantes compartan sus saberes y experiencias en juego, habilitando el diálogo entre distintos tipos de conocimientos. Este tipo de actividades las

encontramos en los Módulos 2, Módulo 3 (Semana 3), Módulo 4, Módulo 6 y Módulo 8 principalmente.

En el Módulo 2, encontramos 4 actividades de este estilo, una por semana de estudio. En la primera se pidió que identifiquen dimensiones del Chagas en un documental y que las vinculen con su trabajo cotidiano. En la segunda, se presentó un caso hipotético particular relacionado a Leishmaniasis, en el que lxs estudiantes debían brindar recomendaciones sobre qué cambios realizar con respecto al ambiente en el que vive la familia del caso desde la perspectiva de “Una Salud”. En la tercera, lxs estudiantes tuvieron que ver unos videos sobre problemáticas asociadas a mosquitos e identificar dimensiones de las mismas, vincularlas con las dimensiones vistas en semanas anteriores sobre el Chagas y reflexionar sobre la relevancia de los diferentes aspectos dentro de cada dimensión y entre ellas. En la cuarta actividad, debieron revisar cómo se expresa la problemática de las ETV en sus propios territorios, para esto se les pidió que tomen fotografías representativas de sus situaciones particulares y que las expliquen. Estas tareas debieron entregarse en foros destinados específicamente para esto, en los que todxs (estudiantes y docentes) podían leer todas las respuestas. Estas actividades no contaron con devolución docente personalizada para cada estudiante.

Con respecto al Módulo 3 y Módulo 4, las actividades de reflexión tuvieron consignas más abiertas y, en lugar de preguntas específicas que retomaran contenidos concretos, se invitó a compartir e intercambiar opiniones y (senti)pensares sobre diferentes tópicos tomando como disparadores videos, audios y/o textos. Para el Módulo 3 (semana 3) se trabajó con los abordajes para el control vectorial del Chagas asociados a las viviendas de las personas que viven en zonas donde se encuentran vinchucas. Para esto se presentaron dos documentales y un texto que abría la discusión sobre el tipo de intervenciones que se hacen a dichas viviendas y su relación con la cultura de las personas que las habitan. Lxs estudiantes compartieron sus interpretaciones y valoraciones sobre el tipo de modificaciones a las viviendas en el Foro de intercambio de esa semana. Con respecto al módulo 4, se presentó una actividad en la que lxs estudiantes debieron compartir anécdotas relacionadas con la comunicación y las problemáticas vinculadas a enfermedades transmitidas por vectores, y una actividad en la que debieron observar un video de un conversatorio sobre Comunicación y Chagas y expresar sus opiniones y sensaciones sobre el mismo. En esta última actividad, con el fin de fomentar el intercambio entre estudiantes, se pidió que en sus intervenciones hicieran algún comentario sobre el mensaje de otrx compañerx.

El Módulo 6 contó con 4 trabajos prácticos en los que lxs estudiantes debieron utilizar los conceptos explicados en las clases expositivas sobre gestión de programas de control vectorial para analizar cómo es la gestión en sus propios lugares de trabajo. En la primera semana se pidió que reconstruyeran su propia idea de gestión y que busquen o elaboren la misión, visión y valores de su organización. En la segunda, se les pidió que reflexionen sobre las dimensiones de la gestión en su propia organización, resaltando miedos, dificultades, resistencias y oportunidades. En la tercera, lxs estudiantes tuvieron que armar una Matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en base a la realidad del área de trabajo en la que se encuentran, y en la cuarta semana, se les pidió que desarrollen una planificación estratégica, considerando un objetivo del área de manejo integrado de vectores. En definitiva, cada semana lxs estudiantes tuvieron que relacionar los contenidos abordados con sus propias experiencias. Estas tareas se entregaron en un espacio de entrega específico y las docentes hicieron devoluciones a cada estudiante.

Por su parte, el Módulo 8 se caracterizó por contener actividades de reflexión y de autoevaluación, que habilitaron la integración de los contenidos. Particularmente, la última actividad resultó ser el trabajo final de la diplomatura. Durante la primera semana, lxs estudiantes debieron ubicarse en una línea de tiempo para reflexionar sobre su propia práctica en el pasado, en el presente y en el futuro, identificando qué elementos podrían incluir en sus actividades actuales a partir de lo trabajado durante la Diplomatura. En la segunda semana debieron resolver una situación en particular grupalmente, identificando dimensiones presentes en la misma, conocimientos significativos para comprenderla, las resistencias y obstáculos que dificultan la resolución de la situación, las decisiones que se deberían tomar, reflexionando acerca de las posibilidades que brinda la situación para planificar acciones futuras pensando en la salud y el bienestar colectivo. Desde la tercera semana hasta el final del tiempo de entrega del trabajo final, debieron trabajar en grupos seleccionando una historia o relato propio de algún integrante del grupo caracterizando desde la complejidad y delimitando posibles soluciones, recuperando los aportes de los diferentes módulos.

Consideramos que todas las actividades expuestas en este apartado son formativas en sí mismas porque, para responder las consignas, lxs estudiantes tuvieron que “usar” la información expuesta en videos y/o textos y aplicarla adecuadamente en cada uno de los contextos nuevos. A su vez, estas actividades permiten que lxs estudiantes revisen sus propias vivencias con los “lentes” de los conceptos trabajados, fomentando que se apropien críticamente de los contenidos. Es decir, que al “poner a prueba” los marcos teóricos y perspectivas propuestas por la Diplomatura, lxs estudiantes pueden evaluar en qué medida

estos conocimientos y herramientas son útiles para comprender sus propias realidades. Por otro lado, cabe destacar que este tipo de actividades permiten a lxs docentes evaluar el nivel de comprensión de los contenidos por parte de lxs estudiantes, además de conocer cómo es su trabajo cotidiano en relación a los aspectos trabajados sobre las diferentes problemáticas.

## **2.5 Intercambios en foros**

Los foros son espacios destinados a interactuar con textos escritos, audios, videos o imágenes de manera asincrónica. Estos pueden tener diferentes funciones según los propósitos docentes. En el caso de la Diplomatura, encontramos que los foros se utilizaron principalmente como espacio específico de consultas técnicas (sobre dudas sobre cómo realizar actividades, de la organización de la cursada, etc.) y de consultas académicas (sobre dudas específicas de los contenidos). Cada módulo contó con foros exclusivamente para este tipo de consultas, en los que encontramos que todas las preguntas hechas por lxs estudiantes fueron oportunamente respondidas por lxs docentes encargadxs.

Por otro lado, encontramos foros con otros propósitos:

- Foro de presentación: espacio utilizado en los Módulos 1, 2 y 5 para que lxs estudiantes se presenten entre sí. Este foro permitió a lxs docentes comenzar a conocer a lxs estudiantes y a lxs estudiantes conocer a sus compañerxs de cursada.
- Foro como espacio para colocar respuestas de los trabajos: espacio utilizado por los Módulos 2, 3 (semana 3 y trabajo final) y 7 (trabajo final).
- Foro de debate o intercambio: espacio utilizado para debatir sobre un tópico específico e intercambiar opiniones en los Módulos 4 y 5.

## **2.6 Evaluación**

La evaluación es un elemento fundamental de toda propuesta educativa, ya que permite valorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Se pueden considerar diferentes tipos de evaluaciones a lo largo de todo el proceso con diversos propósitos: diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular la enseñanza, valorar y mejorar los aprendizajes. Sin embargo, dado que la evaluación también es utilizada como mecanismo de control que permite aprobar, desaprobar, acreditar o desacreditar saberes y/o estudiantes, suele tener una carga fuertemente negativa tanto en estudiantes como en docentes (Anijovich y Gonzalez, 2021). En la Diplomatura vimos en algunas frases de

docentes, especialmente en el Módulo 1 y 3, este tipo de connotación hacia la evaluación. Específicamente notamos que para no caer en este concepto de evaluación que controla y juzga se le quitó relevancia a la misma, o más bien, no se presentaron criterios claros de evaluación para lxs estudiantes. Por ejemplo, en los encuentros sincrónicos del Módulo 1 encontramos que ante la pregunta de lxs estudiantes acerca de una actividad que decía explícitamente en el campus virtual ser parte de la evaluación, lxs docentes dijeron que “más que una evaluación es un análisis interpretativo” y se refirieron a esta actividad como una evaluación “entre comillas”. Para lxs estudiantes estos mensajes pueden ser contradictorios, porque no saben qué es lo que se espera de ellxs, cuál es el fin de la actividad y qué sentido tiene realizarla o no. Justamente para que lxs estudiantes “le otorguen sentido a una tarea, es necesario que [lxs docentes] compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer” (Anijovich y Mora, 2010, p. 27).

En el Módulo 1, se presentaron dos actividades que serían instrumentos de evaluación: los cuestionarios y los esquemas. Los primeros, como mencionamos, tenían el nombre de “Cuestionario de Autoevaluación” y una vez realizado por lxs estudiantes, recibían automáticamente la respuesta esperada y una calificación asociada. Nos interesa reflexionar sobre el término “autoevaluación”. Según Anijovich y Mora (2010), la autoevaluación implica un proceso en el que lxs estudiantes revisan qué es lo que saben sobre un tema, qué es lo que les falta comprender, si entienden o no lo que están estudiando y para qué lo están haciendo. Este tipo de actividades permiten que lxs estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y puedan superar sus debilidades. Por lo tanto, las preguntas de autoevaluación apuntan a cuestionar este tipo de cosas. Por ejemplo, para el caso del Módulo 1, una pregunta de autoevaluación podría ser:

*A partir de la siguiente afirmación, elegí aquella opción que se adecue mejor a tu situación:*  
*“El insecto vector es aquel capaz de transmitir una enfermedad, es decir vehiculizar un agente patógeno, desde un hospedador vertebrado infectado a uno sano.”*

- a. *No sé o no recuerdo a qué se refiere esta idea.*
- b. *Tengo una idea del tema, sé donde buscarlo pero no podría decir mucho más que lo ya escrito*
- c. *Podría desarrollar el tema con ejemplos*
- d. *Tengo claro a qué apunta esta idea, podría relacionarla con otros temas de la cursada y explicársela a alguien más*

La finalidad no es ver si el estudiante es capaz de repetir o no los contenidos expuestos sino que pueda autoevaluar lo que sabe o no, lo cual permite, a su vez, autorregular su propio aprendizaje. Para lxs docentes esta estrategia es útil para regular la enseñanza y pensar nuevas estrategias para que lxs estudiantes puedan comprender los temas.

La otra actividad evaluativa del primer Módulo consistió en una serie de esquemas realizados por lxs estudiantes de manera individual a lo largo de 3 semanas de trabajo. Durante la primera semana se les indicó que realicen un dibujo o esquema de un insecto vector a elección. Para la segunda semana, se les pidió que sobre el mismo esquema agreguen contenidos vistos en la Semana 2 que consideren relevantes. Para la tercera semana, se les pidió nuevamente que incorporen aquellos contenidos vistos durante la semana en curso que consideren relevantes. Siempre se les aclaró que podían usar el mismo esquema u otro que contenga mayor información y cada vez debían subir su tarea a un espacio de entrega específico en el campus virtual. El trabajo final del curso consistió en realizar un análisis interpretativo de un esquema de otrx compañerx.

Por lo que interpretamos, la finalidad de estas actividades era que lxs estudiantes registraran los conceptos trabajados a medida que transcurría el módulo y que lxs docentes puedan valorar cómo iban apropiándose de dichos conceptos, por lo que podría ser un instrumento de evaluación formativa. Como explican Anijovich y Gonzalez (2021), este tipo de evaluación intenta identificar debilidades y fortalezas del aprendizaje de un estudiantes, más que calificar los resultados. Ahora bien, para que sea un instrumento de evaluación formativa eficaz, tiene que contar con retroalimentaciones continuas y acordes que ofrezcan orientaciones y sugerencias durante el proceso de aprendizaje. En este caso, vimos que hubo una retroalimentación individual luego del tercer esquema, cuando ya varixs habían entregado el trabajo final, por lo que algunxs estudiantes perdieron la oportunidad de contar con tiempo para ir reflexionando sobre sus aprendizajes. Por otro lado, como dijimos anteriormente, es importante que los objetivos de la evaluación estén claros desde el comienzo. En este caso pudimos ver muchas dudas e inquietudes en los encuentros sincrónicos y en los foros por parte de lxs estudiantes a la hora de hacer los esquemas, ya que no sabían qué nivel de profundidad y de detalle se esperaba. Lxs docentes contestaron que “la idea es que cada uno, ninguno va a ser igual, haga un esquema con lo que cada quien piensa de lo que es relevante” (encuentro sincrónico, 16/07/21) y que en cada semana vayan “agregando cuestiones que a cada quien le parezca con toda la información que tienen” (encuentro sincrónico, 30/07/21). Sin embargo, para el trabajo final, lxs estudiantes tuvieron que analizar esquemas de sus compañerxs siguiendo criterios específicos que lxs docentes exigieron. Por ende, recién en la consigna del trabajo final, se puede inferir qué era lo que lxs docentes esperaban que hagan lxs estudiantes en sus

esquemas, o más bien cuáles eran los contenidos o ideas clave del módulo. Consideramos que la actividad tiene una gran potencialidad como instrumento de evaluación formativa, pero para que sea más efectiva tendría que contar con retroalimentaciones en cada esquema y criterios explícitos desde el comienzo. Una manera de explicitar criterios de evaluación, que puede servir para la evaluación de todos los módulos, es utilizando rúbricas. Las rúbricas son instrumentos que permiten transparentar y compartir los aspectos que suelen aparecer ocultos de la evaluación. En particular, explicitan lo que se espera que puedan hacer lxs estudiantes en las actividades, discriminando diferentes niveles o grados de apropiación de los contenidos. Por ejemplo, una rúbrica de evaluación para la actividad de los esquemas del Módulo 1 podría ser:

Nivel de desempeño:	Competente	Desarrollo básico	Desarrollo inicial
Semana 1	Selecciona y dibuja un insecto vector teniendo en cuenta las generalidades de los insectos vistos en clase-	Selecciona y dibuja un insecto vector teniendo en cuenta las generalidades de los insectos-	Selecciona y dibuja un insecto vector o no vector. Confunde algunos aspectos biológicos.
Semana 2	Agrega correctamente al menos 4 características biológicas del insecto vector elegido (ciclo de vida, morfología, hábitat y alimentación).  Menciona al agente patógeno que transmite-	Agrega correctamente al menos 3 características biológicas del insecto vector elegido (ciclo de vida, morfología, hábitat y/o alimentación)-  Menciona al agente patógeno que transmite-	Agrega correctamente al menos 2 características biológicas del insecto vector (ciclo de vida, morfología, hábitat y/o alimentación)-
Semana 3	Incorpora aspectos relacionados con la distribución geográfica del vector elegido utilizando mapas y/o mencionando los lugares donde se encuentra.	Incorpora aspectos relacionados con la distribución geográfica del vector elegido de manera general.	Incorpora aspectos relacionados con la distribución geográfica del vector con algunas confusiones.

La evaluación de los Módulos 2, 3 y 7 tuvieron algunas características similares, ya que ambas consistieron en la realización de una reflexión individual sobre los contenidos vistos en los módulos aplicados al propio contexto y territorio de cada estudiante, y las respuestas debían volcarse en un foro. En ninguno de los casos encontramos devoluciones o retroalimentaciones individuales de lxs docentes a lxs estudiantes. En particular, en el Módulo 2 no se explicitó la forma de evaluación, aunque sí se aclararon los requisitos mínimos de aprobación del mismo: participar de, al menos, la mitad de las actividades propuestas y “entregar/aprobar” el Trabajo Final del Módulo. Este trabajo final consistió en

la realización individual de una reflexión sobre cómo las múltiples dimensiones atraviesan la enfermedad transmitida por vectores con la que cada estudiante está involucrado particularmente desde su propio territorio. En el Módulo 3, se presentaron dos tipos de actividades que formaron parte de la evaluación: los cuestionarios, sobre los cuales ya hablamos en un apartado anterior y el trabajo final. El trabajo final consistió en la realización de una reflexión en 500 palabras o 5 minutos de audio sobre las acciones de vigilancia y control de vectores que se desarrollan en la región de cada estudiante, indicando lo que funcionó, lo que no, y lo que debería ocurrir para que mejore la situación. Con respecto al Módulo 7, el trabajo final consistió en que los estudiantes realicen una descripción de hasta 300 palabras explicando cómo organizarían un sistema de información que describa cómo es la situación de vectores en sus zonas particulares y que permita organizar los recursos necesarios para realizar el control vectorial en terreno.

La evaluación en el Módulo 4 constó de una reflexión, sugerencia, idea o aporte desde algún aspecto de la comunicación visto durante el módulo hacia alguna intervención del Foro donde se volcaron los trabajos finales del Módulo 2. Se aclaró que no se esperaba una valoración sobre esa intervención elegida, sino una mirada que haga un aporte relacionado con la comunicación y se brindaron los criterios de evaluación que se iban a tener en cuenta. Las producciones podían ser individuales o grupales y se tenían que enviar a un espacio de entrega especial. Cada trabajo tuvo su devolución que desglosó el desempeño en cada uno de los criterios de evaluación.

En el Módulo 5 no se explicitó en qué consistía la evaluación, pero se aclaró que para aprobar el módulo los estudiantes debían participar al menos de la mitad de las actividades propuestas, entregar y aprobar las actividades que proponga el equipo docente cada semana.

Sobre el Módulo 6 ya hablamos en el apartado llamado “Actividades de aplicación, integración y reflexión”. Indicamos que a lo largo de este módulo, se les pidió a los estudiantes que realicen 4 trabajos prácticos en los que debían aplicar los contenidos expuestos en las clases expositivas en su contexto de trabajo particular. Cada uno de los trabajos tuvo una devolución particular que valoró cómo los estudiantes utilizaron los conceptos y en base a esto se brindaron comentarios para que los estudiantes puedan mejorar su desempeño. Por lo tanto, podríamos decir que se trató de una evaluación del tipo formativa.

El Módulo 8 fue un módulo destinado específicamente a que los estudiantes puedan integrar los contenidos vistos a lo largo de toda la cursada y a evaluar sus propios

aprendizajes. Este módulo tuvo criterios claros de evaluación y tuvo una guía por parte de lxs docentes en cada instancia. Aquí también vemos que la evaluación fue formativa y que incluyó actividades de autoevaluación para lxs estudiantes.

### **3. Reflexiones finales**

Consideramos que la Diplomatura es un gran aporte a la formación de los equipos de salud que se encargan del control vectorial de las enfermedades transmitidas por vectores (ETV). Tal como explicamos a lo largo de este informe, el contenido presentado y problematizado en la cursada incluye aspectos que permiten pensar y abordar a las problemáticas de una manera integral y compleja. La propuesta brinda herramientas teóricas y metodológicas para que lxs estudiantes puedan reflexionar desde las múltiples dimensiones que atraviesan las ETV y habilita poner sus saberes y experiencias en diálogo. Integró a una gran diversidad de docentes y de perspectivas teóricas sobre los temas planteados. En cierta medida consideramos que la propuesta educativa promueve los objetivos que la Diplomatura persigue.

El análisis interpretativo que presentamos en este informe intenta brindar algunas herramientas didácticas y pedagógicas que potencien los objetivos que se propusieron lxs docentes, por eso las sugerencias expresadas están orientadas desde esas dimensiones de la enseñanza a partir de una mirada constructivista. Como dijimos en la introducción, esta es tan solo una mirada posible con la cual acordamos, pero obviamente no es la única, y quizás no es con la cual se identifiquen lxs docentes. Esperamos que nuestros comentarios sean tomados como sugerencias constructivas y sean útiles para diagramar las próximas cohortes. Por último queremos agradecer muchísimo la amabilidad y la predisposición con la que permitieron la observación de las clases, y destacar que aprendimos muchísimo durante la observación y análisis de las clases preparadas por lxs docentes, los intercambios con lxs estudiantes y durante la elaboración de este informe.

### **4. Bibliografía**

- Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 29-39.

- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22,1-7. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898105>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giraldo, M. C. G., Cely, N. A., y Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15), 41-62.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII (1 y 2),13-26. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- González, A., Esnaola, F., Martín, M., & Barleta, C. (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales: Algunas pautas de trabajo*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Massarini, A. y Schnek, A. (2015). *Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?*, en Tina Blythe: La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires: Paidós
- Sanmartino, M. (2015). *Hablamos de Chagas: aportes para re-pensar la problemática con una mirada integral*. Buenos Aires: CONICET
- Sanmartino, M., Mateyca, C. y Pastorino, I. (2020). What are we talking about when we talk about education and Chagas? A systematic review of the issue. *Biochimica et Biophysica Acta - Molecular Basis of Disease*, 1866(5). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.bbadis.2020.165691>

# Anexo V - Sesión de retroalimentación

## A. Informe enviado a equipos de control vectorial

Mensaje enviado por *Whatsapp* acompañando el informe escrito

Hola! ¿Cómo estás? En el marco de la tesis de doctorado que estoy haciendo sobre los saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo de Chagas, quería que conversemos sobre algunos avances que tengo hasta el momento. Te comparto algunos de los resultados principales en dos formatos (vídeo y texto) para que elijas cómo verlos. Me gustaría muchísimo que envíes tus comentarios al respecto hasta el lunes 25/11. Espero poder contar con tu participación!!

<https://youtu.be/rJO1gyPm3eM>

### **Aportes para la construcción de una mirada integral de la problemática de Chagas: saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo**

#### Avances y preguntas

Hola! Espero que se acuerden de mí. Mi nombre es Celeste Mateyca y estoy haciendo una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, con la dirección de Mariana Sanmartino y Gastón Mougabure Cueto. El título de la tesis es “Aportes para la construcción de una mirada integral de la problemática de Chagas: saberes y prácticas educativas de los técnicos de campo”. En este trabajo nos interesa conocer cuál es el rol de los técnicos de campo en la problemática de Chagas, cuáles son las prácticas educativas en las que se encuentran involucrados y cuáles son los saberes que ponen en juego en su trabajo. Además, como resultado esperamos poder elaborar algunas recomendaciones para las formaciones laborales de los técnicos de campo.

Para esto, entre otras actividades, realizamos entrevistas a autoridades y personal de Programas Operativos de control vectorial, técnicos de campo e investigadores/as entre los años 2018 y 2020. Las entrevistas fueron grabadas, y luego transcritas a texto para su análisis.

En este escrito/video queremos compartirles algunos resultados que tenemos hasta el momento. Nos parece importante y necesario que conozcan los productos de nuestro trabajo y que podamos conocer qué opinan ustedes al respecto. Organizamos los resultados en 4 puntos, junto con algunas preguntas orientadoras que invitamos a que contesten por WhatsApp:

## **PUNTO 1: CHAGAS**

La primera pregunta que les hicimos a los técnicos fue “¿Qué se te viene a la cabeza cuando te digo la palabra ‘Chagas’?”. El objetivo de esta pregunta era conocer qué es lo que representa el Chagas para cada uno de ellos. La mayoría mencionó que esa palabra los lleva a pensar en su **trabajo** cotidiano. Otros hicieron referencia a una **enfermedad importante** y **olvidada** y a la **vinchuca**.

*¿Qué opinas sobre este resultado?*

## **PUNTO 2: TÉCNICOS**

Durante el 2018, entrevistamos a investigadorxs que trabajaron con técnicos de campo de Chagas. En esas entrevistas respondieron preguntas y realizaron algunos dibujos para retratar el perfil de un técnico de campo según sus experiencias. A partir de esa información elaboré este texto que resume las principales características que mencionaron:

*Los vinchuqueros son hombres que realizan trabajos loables, arduos y sacrificados en condiciones de extremo calor y esfuerzo físico. Poseen sueldos bajos que tienen que complementar con los viáticos que les brindan en cada comisión o salida a campo para llegar a fin de mes, o con otros trabajos formales o informales. Por otro lado, son personas sensibilizadas y comprometidas con la población, con una gran trayectoria e historia en la problemática de Chagas. Conocen muy bien el territorio en el que trabajan y tienen buena relación con lxs residentes de las viviendas que visitan, a quienes les explican cuestiones*

*vinculadas con el Chagas. Además, saben muy bien cómo realizar el trabajo de evaluación y rociado; aprenden estas cuestiones prácticas de otros técnicos más viejos. Se trata de personas que son tanto maestros como aprendices de lxs investigadorxs y del personal de gestión. Ayudan y colaboran en los proyectos de investigación y en la organización de las comisiones de trabajo, poniendo sus saberes en juego.*

***¿Qué opinás de este relato? ¿Te ves reflejado en este texto? ¿Falta o sobra alguna característica? ¿Cuál/es?***

### **PUNTO 3: MUJERES**

A todas las personas que entrevisté les pregunté si conocían mujeres técnicas de campo. Todxs dijeron que no se contratan mujeres para realizar formalmente este trabajo. Pero cada persona explicó de diferentes formas a qué se debe esta cuestión. Encontramos tres tipos de explicaciones, que voy a resumir de la siguiente manera:

1. Resulta muy difícil que una mujer pueda hacer el trabajo de un técnico de campo por las condiciones adversas que hay que afrontar: mucho calor, peso de las máquinas, incomodidad a la hora de dormir fuera del hogar, estar mucho tiempo sin la familia.
2. Si están embarazadas tienen prohibido usar insecticidas, es peligroso para las mujeres.
3. No hay ninguna reglamentación formal que impida que las mujeres sean contratadas. El machismo dentro de los equipos operativos impide que se las contrate.

***De estos tres tipos de respuestas, ¿con cuál coincidís más? ¿Qué crees que pasaría si se integran mujeres en el grupo de técnicos?***

### **PUNTO 4: SABERES**

En todas las entrevistas hablamos sobre los saberes que tienen los técnicos a partir del trabajo de tantos años. Resumimos los “tipos de saberes” identificados en los siguientes grupos:

- Saberes sobre la evaluación y el control químico: revisión de domicilios y peridomicilios, preparación de máquinas y rociado.
- Saberes sobre el contexto en el que trabajan: caminos, lugares, parajes y nombres de las personas.
- Saberes sobre cómo tratar a las personas en las viviendas que visitan.

*¿Qué opinás? ¿Qué otros saberes pensás que son importantes para señalar?*

*Espero tus comentarios por WhatsApp*

## **B. Planificación de taller**

**Planificación encuentro con técnicos de campo del Programa de Control de Vectores de San Juan**

**Tiempo: 1h**

**Objetivos:**

- Compartir y debatir sobre los resultados de la tesis mostrados por WhatsApp.
- Pensar colectivamente ideas para la elaboración de recomendaciones de futuras propuestas o materiales educativos para técnicos de campo.

**Estructura del encuentro:**

1. Presentación de nosotras, objetivos de la reunión y del trabajo de tesis. Mostramos los resultados para discutir 20-30 min en una presentación de *Power Point* (5 min por ítem para discutir).
2. Ejercicio para pensar propuesta o material educativo:
  - Piensen en todas las instancias dentro de su trabajo en las que enseñan algo a alguna persona: un compañero técnico, personas de las viviendas, algún investigador/a, otro integrante del equipo del programa, un agente municipal, niños/as en escuelas, etc. (5-10 min)
  - En grupos de 3 o 4 personas: Piensen conjuntamente y tomen nota. Después nos envían fotos de lo que escriban
    - ¿Qué tema o conocimiento nuevo les vendría bien para mejorar esas prácticas educativas? Armen una lista de cada uno de los temas, como una lluvia de ideas. Puede ser totalmente nuevo, usen la imaginación. Ejemplo: clase de baile. (5-10 min)
    - Si tuvieran todos los recursos del mundo (dinero, tiempo, grupo de trabajo), qué herramientas o materiales les gustaría desarrollar o tener para mejorar esas prácticas educativas. Armen una lista. (5-10 min)
  - Cada grupo comparte brevemente en cascada, primero listamos los temas y después los recursos (10min)
  - Cierre y agradecimientos