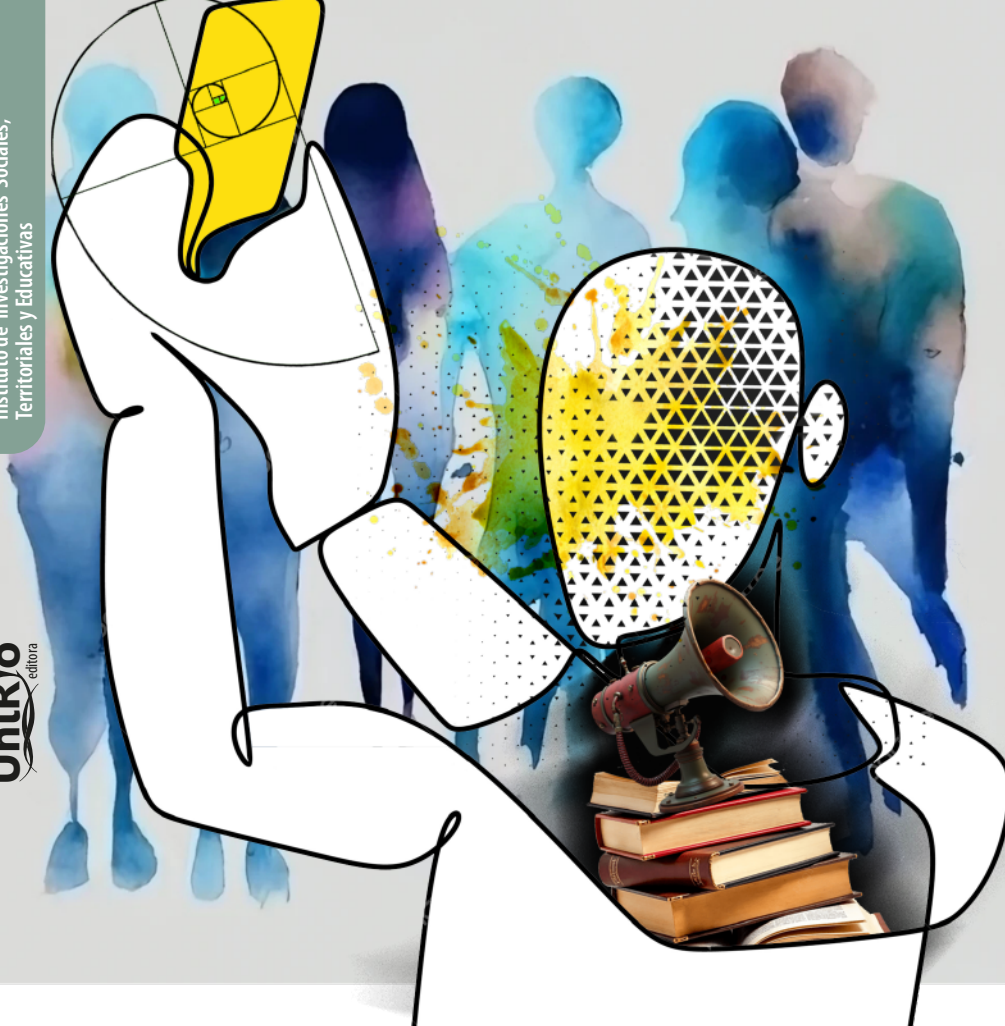


Serie ISTE
Instituto de Investigaciones Sociales,
Territoriales y Educativas

UniRío
editora



Sociedad, educación y comunicación territorializadas

Miradas de investigadoras/es jóvenes argentinos

Edgardo Carniglia
Editor

ISBN: 978-987-688-634-5

e-book

Colección Académico-Científica **C*Q+C**

Sociedad, educación y comunicación territorializadas : miradas de investigadoras/es jóvenes argentinos / Edgardo Luis Carniglia ... [et al.] ; Editado por Edgardo Luis Carniglia ; Prólogo de Cristian Santos ; Celia Basconzuelo. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2025.

Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-634-5

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. Centros de Investigación. 3. Universidades Públicas. I. Carniglia, Edgardo Luis II. Carniglia, Edgardo Luis, ed. III. Santos, Cristian, prolog. IV. Basconzuelo, Celia, prolog.
CDD 306.0982

2025 © *UniRío editora*

Universidad Nacional de Río Cuarto

Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina

Tel.: 54 (358) 467 6309

editorial@ac.unrc.edu.ar

www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *noviembre de 2025*

ISBN 978-987-688-634-5

www.doi.org/



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba y Prof. Martín Broglia

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Biblioteca Central Juan Filloy
María Eugenia Somaré y Sandra Murúa

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Laura Dalerba y Prof. Clarisa Bionda

Secretaría Académica
Prof. Pablo Pizzi y Prof. Gabriel Carini

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. José Di Marco y Prof. Claudio Asaad

Equipo Editorial

Secretario Académico: *Pablo Pizzi*

Director: *Gabriel Carini*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo. A la deriva, pero disputando el poder del conocimiento
Cristian Santos y Celia Basconzuelo 6

Presentación. El persistente deseo de teorizar la aldea en el mundo
Edgardo Luis Carniglia 12

Indicios de una sociedad en crisis

Transiciones juveniles de la Argentina reciente en crisis. Educación y trabajo en juventudes territorializadas
Nery Facundo Rauch 23

Trabajo y desigualdades. Emergentes del cuidado de personas mayores en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba
Luciana Daniela Zúñiga Magnoli 38

Estudios sobre migraciones senegalesas en Argentina: antecedentes, perspectivas y desafíos de investigación
Sofía Yamila Serafini 52

Dos trayectorias como panóptico: Olmos, Tejerina y el Partido Autonomista Cordobés en la década de 1880
Luciano Nicola Dapelo 66

Fronteras políticas y discursos de odio: la otredad mapuche durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019)
Emilio Schachtel 79

La educación, sus actores e instituciones

En-trama-ando la recontextualización de la política de ingreso a la universidad: el caso de la FCH de la UNRC
Milagros Selene Ekerman 99

Procesos de subjetivación docente en los sistemas educativos neoliberales
Mayra Pedraza 116

El Conocimiento Didáctico del Contenido sobre biodiversidad de profesores universitarios en la UNRC: relato sobre los comienzos de la investigación
Silvana Marcela Ferragutti 128

Experiencias de participación estudiantil y subjetividades políticas: trayectorias educativas en la Universidad Pública	
<i>Daiana Anahí Bustos</i>	143
Descubriendo tramas en la configuración del compromiso académico. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería	
<i>Dra. Daiana Schlegel</i>	160
Competencias transversales en la universidad. Gestión del tiempo en ingresantes de la UNRC	
<i>Jacqueline Elizabet Moreno</i>	181
Un punto de encuentro: teoría, hallazgos y reflexiones sobre las estrategias de jóvenes para permanecer en las escuelas	
<i>Pamela Magnoli</i>	199
La comunicación en clave de cultura y políticas	
Localismos audiovisuales. Relevamiento de experiencias en Río Cuarto, Villa María y San Francisco, 1983-2024	
<i>Ana Karen Grünig</i>	216
Comunicación pública de las ciencias en una universidad argentina: estrategias y tácticas de un hacer científico en crisis	
<i>Verónica Lucía Pugliese Solivellas y Amir Milan Coleff</i>	231
Comunicación de las ciencias a públicos no expertos: modos, géneros y medios desde una universidad pública del interior argentino	
<i>Amir Milan Coleff y Verónica Lucía Pugliese Solivellas</i>	249
El territorio en sus escalas y desarrollos	
El desarrollo y la consolidación de una ciudad intermedia en el interior cordobés durante la primera mitad del siglo XX	
<i>Dahyana López</i>	276
Percepciones locales y regionales sobre la Franja Urbano-Rural y sus servicios ecosistémicos en el sur de Córdoba, Argentina	
<i>Emiliano J. Cabe</i>	291
Anexos	303

Prólogo

A la deriva, pero disputando el poder del conocimiento

Cristian Santos¹ y Celia Basconzuelo²

Tenemos varias razones para celebrar la publicación del presente volumen. En primer lugar, porque se trata de una producción de becarios y becarias del ISTE que apuestan por la Universidad Pública y por la ciencia argentina, porque dialogan desde distintas disciplinas y territorios en torno a las transformaciones sociales, políticas y educativas en la Argentina contemporánea. A través de enfoques diversos, estas investigaciones se entrelazan

1 Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Directora del ISTE - Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (UEDD CONICET-UNRC).

en un eje común: la necesidad de comprender cómo se configuran las desigualdades y resistencias en contextos marcados por la crisis y las disputas por el sentido de lo público. Una contribución crítica para comprender la sociedad contemporánea y también para transformarla hacia un mundo mejor.

Celebramos también el hecho de que las publicaciones aquí reunidas se basen en proyectos doctorales o posdoctorales, pues promueven el avance en la frontera del conocimiento. El trabajo de estos jóvenes investigadores consiste en revisar el estado actual de las discusiones científicas sobre cada una de las temáticas tratadas, ampliar sus marcos conceptuales y cultivar así nuevos campos.

Por todo ello, expresamos nuestro sincero reconocimiento y nuestro sentido orgullo.

Pero, además, debemos destacar que todo ese comprometido trabajo se hace en un contexto de desfinanciamiento verdaderamente inédito. Existe una acción deliberada por parte del gobierno central de ahogar presupuestariamente al sistema universitario, científico y tecnológico argentino. Por primera vez en su historia, el Estado nacional debe funcionar con un presupuesto reconducido durante dos años consecutivos y sin la aprobación del Congreso como lo establece la Constitución Nacional.

Los salarios universitarios son los más bajos del país, llegando a niveles equiparables a los del año 2001, cuando todo el marco institucional argentino colapsó. El salario básico de un Ayudante de Primera con dedicación exclusiva es actualmente de \$ 743.000 y apenas alcanza para cubrir el 62 % de la Canasta Básica Total (CBT) de \$ 1.110.000 para que una familia de cuatro integrantes no sea pobre. El salario básico nodocente para un nivel 7 (el inicial) es de \$571.000 y apenas cubre el 51% de la CBT. Aquel cargo docente solamente permite que dos personas no sean pobres y que cuatro no sean indigentes; ese cargo no docente, que apenas una no sea pobre y que tres no sean indigentes. Un estudiante necesitaría cinco becas Progresar, que hoy ascienden a \$ 35.000, para cubrir la canasta de indigencia. Sin programas de financiamiento para equipos ni para infraestructura ni para nuevas becas ni ingreso a carrera, este es el contexto actual del sistema nacional de educación superior, ciencia y tecnología.

Hace casi exactamente un año, el Congreso Nacional a través de sus dos cámaras legislativas aprobó una ley de financiamiento universitario; pero,

en cuestión de horas fue vetada, con el argumento de que ponía en riesgo el equilibrio fiscal.

Sin embargo, no hay razones económicas que justifiquen tal argumento ni, por tanto, semejante ajuste. El Estado nacional invierte apenas el 3 % de su gasto global en el Sistema Universitario y llega al 4 % (es decir, \$ 4 de cada \$ 100 que gasta) si suma al CONICET. No parece ser, en consecuencia, que el sistema universitario, su ciencia y su tecnología atenten contra del equilibrio fiscal ni el orden macroeconómico³.

Iniciando 2025, las rectoras y los rectores de las Universidades Nacionales nucleados en el Concejo Interuniversitario Nacional (CIN), estimaron que las necesidades presupuestarias para que las instituciones funcionen durante el año eran el doble de los recursos que preveía asignar el Ejecutivo Nacional.

El pasado miércoles 28 de mayo el Frente Sindical, incluyendo a todas las representaciones gremiales de docentes, nodocentes y estudiantes universitarios del país, junto con el propio CIN, presentaron en el Congreso un nuevo proyecto de ley de financiamiento universitario, que prevé, entre otras cosas, actualización de haberes y un programa integral de becas, nuevamente, sin comprometer el equilibrio fiscal.

Mientras escribimos estas líneas, todo el sistema universitario está en alerta, en crisis presupuestaria y en emergencia salarial. Llegan noticias desde otras latitudes, que tampoco son muy alentadoras. En Estados Unidos el gobierno recortó fondos destinados a la investigación incluso en las universidades privadas de prestigio mundial. La Unión Europea se debate por recortar en salud y en educación para destinar fondos a gastos de defensa y todo eso en medio de un clima bélico alarmante.

La situación de la ciencia argentina, pública y de altísima calidad, es igualmente crítica. Es cierto que desde el retorno de la democracia la asignación presupuestaria ha sido pendular. Entre 1983 y 1985, bajo gobierno alfonsinista, el porcentaje del PBI asignado al sector científico-tecnológico alcanzó su punto más alto de la era democrática (0,37 %), en los noventa con el menemismo descendió al 0,30 % y en el contexto de la crisis institucional y económica de 2001 llegó al 0,20 %. En los años siguientes, de la mano de políticas públicas que otorgaron prioridad a la inversión en el sector, se alcanzó el 0,35 % para volver a descender en los tiempos macris-

3 Resolución N° 03/19-12-2024 de la Asamblea Universitaria.

tas al 0,22 % y llegar al 0,20 actual. Claramente se infiere que la soberanía científica no ha sido una política consensuada de Estado.

Sin embargo, el panorama actual es más grave aún pues resulta transversal a todo el sistema y áreas científicas. El Ministerio de Ciencia y Tecnología, designado como la autoridad responsable de implementar la Ley de Financiamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (24/02/2021), que establecía un incremento progresivo y sostenido del presupuesto, con la promesa de alcanzar el 1% del PBI en 2032, hoy ya no existe como tal. En diciembre de 2023 perdió su rango y con ello innumerables competencias. Es actualmente una secretaría dependiente de la jefatura de gabinete de ministros, junto con otros organismos bajo el control del área ejecutiva central.

“La ciencia argentina se halla en mínimos históricos de inversión estatal”. Así, lo ha mostrado el Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI), en su último informe de este año. Basándose en estadísticas oficiales afirma: “la ejecución del presupuesto del INTI cayó 26,5 %, el del INTA un 19 % y el del CONICET un 18,7 %. Así, los tres organismos acumulan caídas que superan el 33 % desde diciembre de 2023”. La serie histórica de la inversión presupuestaria en ciencia en nuestro país muestra, además, la desigualdad regional, pues “si el promedio de la caída real de la ejecución acumulada a mayo de 2025 vs 2023 fue del 35,8%, en 10 distritos superó el 40 % y en 17 distritos estuvo por encima del promedio”⁴. El informe señala que las caídas más drásticas se dieron en Neuquén, Tierra del Fuego, Formosa y La Rioja, donde la desaparición de los programas de infraestructura y equipamiento y de las transferencias condujo a descensos reales del 54,1 %, 51,9 %, 51,1 % y 50,9 % respectivamente.

Un panorama, en definitiva, que decepcionaría profundamente a nuestros cinco premios nobeles, todos egresados y docentes de la universidad pública y uno de ellos (Bernardo Houssay) promotor activo de la creación del CONICET y primer presidente hasta su fallecimiento.

La mirada de los expertos sobre esta coyuntura no ha estado ausente, poblando las páginas de varias revistas internacionales y nacionales de alto impacto. En noviembre de 2024 *Science* comentaba que el CONICET, “agencia científica clave” ya había perdido el 9% de sus investigadores,

⁴ <https://ciicti.org/fuerte-deterioro-de-la-ejecucion-presupuestaria-en-inta-inti-y-conicet/>

mientras *Nature*, en su número del 29 de mayo del presente año, dedica un artículo al “Cientificidio” (*Scienticide*) en Argentina. Por su parte, *Ciencia, Tecnología y Política*, en su número 13 de noviembre de 2024, emplea este concepto para dar cuenta de las “diversas formas de reducción, hostigamiento o destrucción de los sistemas de ciencia y tecnología”, considerando que sus efectos se hacen sentir en distintos planos, incluido el psicológico individual⁵.

Desde otras latitudes se alzaron voces en defensa de la ciencia pública. Y así 68 premios Nobel firmaron una carta dirigida al presidente Milei alertando de la gravedad del desfinanciamiento. Sus apreciaciones son clarividentes. Señalan, con razón, que el progreso económico y social de las sociedades modernas y la creación de riqueza están estrechamente ligados a una fuerte inversión pública en ciencia y tecnología⁶.

Es que el conocimiento disputa un lugar en el campo del poder. Ya lo decía Pierre Bourdieu en su provocativo y polémico libro “Homo Academicus” (1984).

Por eso, quizá estas sombras. Hay, sin embargo, luces. Como las que emanan desde este libro. Una invitación a pensar críticamente nuestro presente desde los márgenes y las intersecciones. Así, las voces aquí reunidas proponen una lectura situada sobre algunos de los desafíos contemporáneos, poniendo las investigaciones sociales, territoriales y educativas al servicio de las realidades concretas, sus actores y sus territorios.

En este presente tan complejo, las voces de *todas las ciencias* se hacen imprescindibles. Incluidas las Sociales y Humanidades. Nos alumbran el camino para comprender nuestras sociedades y para transformarlas hacia un mundo mejor: el lugar de las juventudes actuales en escenarios de vulnerabilidad estructural, en las trayectorias de participación y de construcción de subjetividad; las políticas educativas, las nuevas pedagogías y el rol docente en contextos de mercantilización del saber y con la irrupción de la Inteligencia Artificial; las transformaciones actuales en el mundo del trabajo y particularmente en los trabajos de cuidado, la cuestión de clase y de género; el fenómeno migratorio, en un mundo atravesado por la guerra y las violencias; la planificación urbana y rural; la historia política local, que

5 Liaudat, S. y Bilmes, G. (2024). El concepto de científicidio, *Ciencia, Tecnología y Política*, 13, 1-14.

6 <https://raicyt.org.ar/es/documentos/carta-68-premios-nobel/>

pone en valor la importancia de la memoria colectiva en una actualidad tan líquida como la que vivimos.

Felicitemos a estos 17 jóvenes por la calidad de sus trabajos. Son un soplo de esperanza al que reconocemos con genuina gratitud.

Río Cuarto, Argentina, junio de 2025

Presentación

El persistente deseo de teorizar la aldea en el mundo

Edgardo Luis Carniglia

1.

Como fenómeno cultural mundial, las ciencias sociales comprenden un vasto conjunto de disciplinas y campos de conocimientos especializados en la explicación, la comprensión y la crítica de la sociedad, la economía, la política, la cultura, la psicología, la historia, el territorio, la educación y la comunicación, entre otros procesos, estructuras y experiencias de la vida cotidiana.

En la Argentina del siglo XIX y, en particular, desde la institucionalización de la investigación sociocientífica durante la mitad del siglo XX, las ciencias sociales y las humanidades atravesaron al menos once coyunturas, muy diferentes en avances y retrocesos, vinculadas al atravesamiento de

dichas disciplinas y campos de conocimiento por las condiciones políticas y económicas:

- el surgimiento de las ciencias sociales con la actividad de las cátedras universitarias en la transición entre los siglos XIX y XX;
- el comienzo de la tardía institucionalización plena entre 1950 y 1960 con el reconocimiento como áreas de conocimiento del sistema académico y la creación de organismos extrauniversitarios (CONICET, INTA, INTI, CNEA, etc.);
- el devastador golpe de Estado de 1966, con la “noche de los bastones largos” como fenómeno icónico, que obligó a la renuncia y el exilio de numerosos investigadores;
- la intervención de las instituciones científicas y académicas durante el gobierno democrático de 1973-1974;
- la dictadura de 1976-1983 con una grave reducción de la investigación en las universidades, el crecimiento del CONICET con autonomía limitada por la intervención del poder político, la posición marginal de las ciencias sociales en la creación de institutos y el desarrollo de los centros académicos independientes;
- la restauración democrática entre 1983 y 1990 con fuertes restricciones presupuestarias,
- la década de 1990 con el fortalecimiento del CONICET, orientado por las reformas definidas desde organismos internacionales de crédito, el aumento de la cantidad de docentes-investigadores en las universidades nacionales y la posterior crisis del CONICET;
- la reestructuración del sistema científico-técnico, luego de la crisis del 2001 y hasta el año 2014, mediante la expansión, el crecimiento presupuestario y la profundización de los vínculos entre el CONICET y las universidades nacionales;
- la fuerte restricción del presupuesto específico para las investigaciones, en sus diferentes rubros, entre 2015 y 2019;
- la relativa recuperación de la actividad científica entre 2019 y 2023 con la aprobación de una Ley Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación hacia el final del período; y

- la nueva crisis emergente en 2024 por ajuste presupuestario, restricción de becas y no ejecución de financiamientos, entre otros problemas, en un escenario de deslegitimación del Estado que alcanza a todas instituciones del sistema de ciencia, técnica y educación superior (Bekerman, 2023; Carniglia, 2024).

2.

Las ciencias, en general, y las ciencias sociales y las humanidades, en particular, acontecen en Argentina dentro de un sistema relativamente (des)integrado de ciencia, técnica y educación superior con marcado predominio de la actividad estatal y/o pública a cargo de las universidades nacionales, el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y otros 19 organismos especializados hoy en eventual desguace dadas las políticas científicas del actual gobierno nacional.

En este escenario, relevamientos recientes destacan la heterogeneidad estructural en Argentina de un sistema de las ciencias sociales y las humanidades siempre de contornos muy difusos (Bekerman, 2023). Por un lado, se reconoce la presencia y actividad de dos culturas evaluativas como modos institucionalizados de producción del conocimiento científico especializado: un patrón corresponde a las universidades nacionales con sus docentes-investigadores y el segundo modo integra a los investigadores y eventualmente docentes del CONICET. Por otro lado, la distribución desigual de las capacidades científicas según disciplinas, instituciones y regiones suma nuevos aspectos a dicha heterogeneidad.

3.

En este escenario, la creación y funcionamiento desde el año 2019 del ISTE (Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas), como un organismo científico de doble dependencia pública o estatal entre la Universidad Nacional de Río (UNRC) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), representa un proyecto acaso tardío pero nunca póstumo de fortalecimiento de la integración entre las disciplinas y los campos científicos tanto dentro de la UNRC como entre el CONICET y la UNRC (Carniglia, 2018).

El ISTE actualmente integra a alrededor de cien investigadores distribuidos en proporciones similares según su pertenencia como docentes-investigadores de las cinco facultades de la UNRC y/o al CONICET en posiciones de investigadores, becarios y personal de apoyo.

Las seis líneas de investigación del instituto de doble dependencia (CONICET-UNRC) comprenden programas y proyectos de investigación sobre las siguientes problemáticas:

- Tierras de la región y ordenamiento territorial.
- Estructura y dinámica socio-territorial.
- Territorialización del desarrollo en Córdoba.
- Comunicación social y transformaciones regionales.
- Cambio educativo: políticas, instituciones y formación docente.
- Enseñanza y aprendizaje en disciplinas y contextos diversos.

En este marco, el PUE (Proyecto de Unidad Ejecutora) constituye un programa de investigación clave para la integración de los diversos conocimientos dentro del ISTE. Como indagación de mediano plazo, con cinco años de implementación y financiamiento del CONICET, amalgama a las seis líneas de investigación del ISTE. Este programa se denomina *Dinámicas sociales, territoriales y educativas en el sur de Córdoba. Transformaciones y tendencias, 2021-2025* (ISTE, 2020).

Por otra parte, esta diversidad de líneas de investigación del ISTE reconoce diversas experiencias y genera múltiples proyectos, bajo distintas modalidades (extensión, vinculación tecnológica, práctica sociocomunitaria, transferencia, servicios, consultoría, etc.), en al menos catorce clases de actividades de apropiación de la ciencia y la técnica por las organizaciones y personas del territorio local y regional:

1. evaluaciones de políticas educativas;
2. diseño y realización de censos y encuestas sociodemográficas para organismos oficiales;
3. capacitación y asesoramiento sobre metodología de la investigación en ciencias sociales;
4. diseños y otros aportes a la gestión territorial de espacios rurales y franjas urbano-rurales;

5. planificaciones estratégicas para aglomeraciones urbanas;
6. actividades de valoración de la historia local y regional;
7. iniciativas de sensibilización sobre problemas sociales en públicos diversos;
8. promociones de la organización comunitaria para el desarrollo local;
9. diseños pedagógicos y curriculares para instituciones educativas de distinto nivel;
10. planificaciones de procesos comunicacionales en organizaciones públicas y comunitarias;
11. asesoría en políticas de gestión editorial;
12. relevamientos de cadenas productivas en ramas de la agroindustria;
13. atención de demandas de formación específica provenientes de empresas, organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil; y
14. asesoramiento sobre políticas impositivas y de gestión de cooperativas (Carniglia, 2023).

En este sentido, cabe recordar tres proyectos recientes, entre otros posibles, de estas actividades, implementados mediante la integración de investigadoras e investigadores de diferentes líneas para generar conocimiento socio-científico en respuesta a demandas diversas de la sociedad local y regional. En 2020, un equipo interdisciplinario, interinstitucional e interclaustrado de 27 investigadores de Río Cuarto realizó, a pedido del comité de pandemia local, tres estudios sobre los impactos de la cuarentena por COVID19. Sus informes y publicaciones documentan la situación económico-social, la educación universitaria no presencial y la cobertura de las consecuencias del encierro obligatorio por la prensa gráfica local (Carniglia, Granato y Macchiarola, 2023).

Luego, otro grupo interdisciplinario, interinstitucional e interclaustrado de 14 investigadores locales realizó, en 2023 y a pedido del Consejo Superior de la universidad local, una encuesta en línea con 90 preguntas a casi 4.000 usuarios universitarios del transporte urbano colectivo. Sus datos sobre las experiencias, percepciones y sugerencias del servicio público son utilizados hoy por actores públicos y privados (ISTE, 2025).

Finalmente, un tercer equipo interdisciplinario, interinstitucional e interclaustrado de 42 investigadores de Río Cuarto identificó, a pedido del municipio local, condiciones de viabilidad territorial, económica y sociocultural de una autopista entre las ciudades cordobesas de Río Cuarto y San Francisco. Los resultados de las cinco investigaciones son utilizados hoy por autoridades ejecutivas y legislativas locales, provinciales y municipales (Carniglia, De Prada, Donadoni, Macchiarola y Maldonado, 2024). Por otra parte, el libro impreso, que resume y compila las cinco investigaciones, fue declarado de “interés legislativo, educativo y cultural” mediante la resolución unánime 170/25 del Concejo Deliberante de la ciudad de Río Cuarto durante su cuadragésima segunda sesión, realizada el jueves 29 de mayo de 2025.

Varios becarios doctorales y posdoctorales del ISTE participaron en estas investigaciones, tanto en la elaboración de los proyectos aprobados por organismos locales, provinciales y nacionales, como en las discusiones teóricas, el trabajo de campo, las actividades equivalentes, el procesamiento de datos primarios y secundarios, la escritura de informes parciales y finales, así como en la comunicación de los resultados de los estudios a diversos públicos académicos y a sectores político, mediático y social.

4.

Como se dijo, las becarias y los becarios del CONICET constituyen actrices y actores clave tanto para las actividades del ISTE, en particular, como para la UNRC y el CONICET, en general. Los proyectos, procesos y resultados de sus investigaciones doctorales y posdoctorales recuperan trayectorias previas de indagación, profundizan líneas de investigación actuales y abren nuevas perspectivas de estudio, siempre sensibles a múltiples dimensiones de las problemáticas sociales, territoriales y educativas.

De este modo, el presente libro compila diecisiete avances recientes de las investigaciones de las y los becarios doctorales y posdoctorales del ISTE, agrupados en cuatro secciones según su pertinencia temática.

Un primer grupo de cinco textos presenta indicios de una sociedad argentina en una prolongada crisis multidimensional y multiescalar (Margulis y Urresti, 1999; CODESOC, 2005; Carniglia, 2010; Isuani, 2024; Tzeiman y Martuscelli, 2024). Sus autores focalizan la educación y el trabajo en las transiciones juveniles (N. Rauch), el trabajo del cuidado de

personas mayores (L. Zuñiga), las migraciones senegalesas en una ciudad entre mediana e intermedia (S. Serafini), la formación de actores políticos locales en la historia institucional de la provincia de Córdoba (L. Nicola) y el discurso de una gestión presidencial sobre una comunidad aborigen (E. Schachtel).

La segunda sección comprende siete capítulos centrados en la situación del sistema educativo argentino, sus instituciones y sus actores. Los distintos autores relevan aspectos de la política de ingreso a la universidad pública (M. Ekerman), la subjetividad docente en los sistemas educativos neoliberales (M. Pedraza), la didáctica sobre biodiversidad en profesores universitarios (S. Ferragutti), los vínculos entre participación y subjetividades políticas en estudiantes universitarios (D. Bustos), el compromiso académico en alumnos universitarios de la carrera de ingeniería (D. Schlegel), la gestión del tiempo en ingresantes a la universidad local (J. Moreno) y las estrategias de los jóvenes para permanecer en las diversas escuelas secundarias (P. Magnoli).

El tercer conjunto de publicaciones reúne tres documentos sobre la condición cultural y política de la comunicación humana en su diversidad de modos, géneros y medios, situados en determinadas condiciones socio-culturales e históricas. Sus autores enfatizan las experiencias audiovisuales en tres ciudades cordobesas (A. Grünig), las estrategias y tácticas de comunicación pública de las ciencias en una universidad argentina (V. Pugliese y A. Coleff) y las actividades de comunicación de las ciencias con públicos no expertos de una universidad pública (A. Coleff y V. Pugliese).

La cuarta sección del libro focaliza en dos capítulos la problemática del territorio, sus escalas y sus procesos —una cuestión transversal a todo el libro—, recuperando una de las sensibilidades intelectuales y políticas que, como se dijo, trasciende en el ISTE las perspectivas de las ciencias sociales para promover miradas incluso desde las ciencias agronómicas. Así, uno de los textos indaga en la formación de una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba (D. López) y otro se centra en las percepciones de actores del desarrollo sobre el espacio periurbano y sus servicios ecosistémicos (E. Cahe).

5.

En consecuencia, la sostenida actividad de las becarias y los becarios del ISTE representa un compromiso fundamental de las nuevas generaciones de investigadoras/es frente a la actual crisis de las ciencias sociales y las humanidades de Argentina generada principalmente extramuros —con desfinanciamiento de actividades, precarización del trabajo y deslegitimación de disciplinas científicas, entre otros problemas recientes— que demanda estrategias pertinentes, coherentes y viables de visibilidad, credibilidad y legitimación del conocimiento socio-científico tan imprescindible para la vida en democracia y el bienestar de la población.

Las indagaciones de estos becarios acontecen siempre en diálogo con las problemáticas actuales de la teoría social pues focalizan el orden social, los significados, las subjetividades y la materialidad de la vida en sociedad (Benzecry y otros, 2019). Sus investigaciones, en diferentes instancias de avance, emergen también como un potente estímulo para recordar que nuestra muy pertinente preocupación personal e institucional por la actual coyuntura crítica de las ciencias sociales y las humanidades en Argentina no debiera opacar el rol siempre clave del sistema, las instituciones y los actores de la ciencia, la técnica y la educación superior en el desarrollo nacional. Sus voces nos interpelan en la búsqueda de territorios con transformación productiva, inclusión social, participación política, diversidad cultural y sustentabilidad ambiental.

6.

Este libro digital hubiese sido sólo una quimera sin la ayuda y el apoyo generosos de varias instituciones y personas, cuya mención resulta oportuna. En este sentido, corresponde agradecer, en primer lugar, a las y los diecisiete becarias y becarios del ISTE —Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (CONICET-UNRC)— por su confianza en una publicación sustentada en los avances de sus investigaciones doctorales y posdoctorales desarrolladas dentro del organismo científico de doble dependencia pública.

En segundo lugar, cabe reconocer a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) como territorio institucional de las actividades de investigación cuyos resultados presenta este libro. En tercer término, es pertinente agradecer al CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas) como espacio público fundamental en la gestión y el financiamiento de las becas obtenidas por los becarios. En este sentido, comparten el prólogo del libro el actual decano de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC y la vigente directora del ISTE (CONICET-UNRC), como docente-investigador e investigadora-docente, respectivamente.

En cuarto lugar, corresponde reconocer a la editorial UniRío de la UNRC por la promoción de este tipo de publicaciones científicas mediante una serie específica de textos académicos impresos y/o digitales dedicada al ISTE. Finalmente, es imperioso también expresar nuestra gratitud hacia los docentes, investigadores, estudiantes, graduados, personal de apoyo, familiares, amigos y otros ciudadanos que acompañaron permanentemente cada proceso de investigación, sus contingencias y sus productos. Unos y otros, es decir, todos, comparten el deseo recurrente de la región sur de la provincia de Córdoba (Argentina), en particular, y del país, en general, de constituirse como un territorio que trascienda sus crisis —muy complejas y diversas en dimensiones y escalas— mediante una renovada capacidad de agenda, discurso y acción de la población.

Río Cuarto, Argentina, junio 2025

Referencias bibliográficas

- Bekerman, F. (2023). Las capacidades de investigación de las ciencias sociales en Argentina. En J. Piovani, D. Baranger & F. Beigel (Coords.), *Las ciencias sociales en la Argentina contemporánea* (pp. 105-134). UNL/CLACSO.
- Benzecry, C., Krause M. y Reed I. (2019). Introducción. La teoría social, ahora. En Benzecry, C., Krause M. y Reed I. (Eds.), *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones* (pp. 11-29). Siglo XXI.
- Carniglia, E. (2010). Ciencias sociales del interior, interior de las ciencias sociales. En E. Carniglia & A. Brandolin (Comps.), *Las ciencias sociales en el interior, el interior de las ciencias sociales* (pp. 17-33). UNRC.
- Carniglia, E. (Coord.) (2018). *Un territorio desigual. Memorias y agendas de investigación para el sur de Córdoba*. UniRío editora.

- Carniglia, E. (2023). Como una oculta marca de identidad: Transferencias de conocimientos desde el ISTE. En E. Asaad, E. Carniglia & C. Kenbel (Comps.), *Comunicación y dinámicas socioterritoriales. Actores, significados y medios en el sur de Córdoba* (pp. 217-230). UniRío editora.
- Carniglia, E. (2024). Políticas, organizaciones y sostenimiento de la investigación. Curso de posgrado, UNSL-FCH, San Luis, diciembre.
- Carniglia, E., Granato, F., & Macchiarola, V. (Coords.) (2023). *Impactos locales de la pandemia. Economía, universidad y prensa en el Gran Río Cuarto*. UniRío editora.
- Carniglia, E., De Prada, J., Donadoni, M., Maldonado, G., & Macchiarola, V. (Coords.) (2024). *Infraestructura vial y desarrollo regional. Condiciones de viabilidad en el sur de Córdoba*. UniRío editora.
- CODESOC – Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (2005). *Crisis de las ciencias sociales de la Argentina en crisis* (pp. 17-39). Prometeo.
- ISTE (2020). *Dinámicas sociales, territoriales y educativas en el sur de Córdoba. Transformaciones y tendencias, 2021-2025* [Proyecto de Unidad Ejecutora]. CONICET-UNRC.
- Isuani, A. (2024). *La campana y la banquina. Sobre decadencia y exclusión en Argentina*. Eudeba.
- ISTE (Colectivo institucional) (2025). Comunicación urbana: Representaciones sociales de universitarios sobre el transporte público local. *Temas y problemas de comunicación*. DCC-FCH-UNRC. En prensa.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1999). La crisis argentina y su dimensión cultural. *Sociedad. UBA-FCS*, (15), 27-52.
- Tzeiman, A., & Martuscelli, D. (Comps.) (2024). *La crisis de la democracia en América Latina*. CLACSO.

**Indicios
de una sociedad
en crisis**

Transiciones juveniles de la Argentina reciente en crisis. Educación y trabajo en juventudes territorializadas

Nery Facundo Rauch⁷

Introducción

Las juventudes, en tanto grupo de población con características inequívocas, han cautivado el interés de investigadores de diversas disciplinas y campos académicos a partir de su irrupción a mediados del siglo XIX (Margulis y Urresti, 1996). En principio desde un enfoque biologicista, para posteriormente dar lugar a abordajes psicológicos, psicosociales, antropológicos y desde mediados del siglo XX sociológicos, las investigaciones sobre las particularidades de la juventud, sus procesos identitarios y su posición en la estructura social ocuparon la dedicación del campo de estudio.

La juventud es una etapa que media entre la adolescencia y el inicio de la vida adulta, cuando se termina el período de madurez sexual para iniciar el de la madurez social. Esta etapa implica la incorporación al mundo

⁷ Becario doctoral ISTE (CONICET-UNRC). neryrauch@gmail.com

laboral, del consumo y de la producción, la independencia económica y la conformación de un hogar a través de la construcción de un centro de vida en el que vivirá junto a su familia, siempre condicionada por factores como la edad, clase social, género, educación recibida, etc. (Casal, García, y Merino, 2015). Esta condición nos conduce a hablar de juventudes, más que de juventud.

En este marco se inscribe este artículo, el cual se propone plantear de forma sucinta los desarrollos teóricos que sustentan la tesis doctoral del autor⁸. El encuadre metodológico de la tesis es de diseño longitudinal, combina técnicas cuantitativas y cualitativas, transcurre desde el año 2022 a la actualidad y tiene como objeto de estudio a jóvenes que asisten al ciclo orientado de la escuela secundaria de tres conglomerados urbanos y semiurbanos de Argentina correspondientes a tres regiones del país: Conurbano bonaerense (GBA), Río Cuarto (Pampeana) y Salta (NOA).

Si bien corresponde advertir que el concepto *juventud* guarda una dinámica sujeta a los tiempos histórico-sociales (Miranda, 2015), el periodo vital que enfatiza la investigación guarda especial trascendencia por constituirse en la etapa más endeble de las trayectorias escolares y su potencial interrupción. Esta situación puede agudizar situaciones de vulnerabilidad y dificultan “romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y acceder a un trabajo decente” (Abramo y otros, 2021, p. 14). Cabe insistir, como reconocen Miranda, Corica, Aranciba y Merbilhaa (2014), que esta instancia es reconocida como el período vital en que además de atravesar gran parte de la educación secundaria, constituye “una etapa fundamental en la vida de las personas, asociada a un proceso de emancipación que culmina en la adultez y en la formación de un hogar propio” (p. 123).

La estructura del artículo se conforma por dos apartados y las reflexiones finales. En primera instancia, se exponen los principales enfoques y debates en torno a la categoría de juventudes y los procesos transicionales; a continuación, se profundiza en las particularidades territoriales de nuestro país, sus regiones y su incidencia en las transiciones juveniles; mientras que, en última instancia, se presentan las reflexiones finales que ponen en diálogo las categorías desarrolladas destacando la relevancia de la investigación.

8 Esta tesis se enmarca en un proyecto de investigación titulado “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”.

Transiciones juveniles en una época de transformaciones

Las juventudes y sus procesos transicionales experimentaron cambios significativos con la crisis de la primera modernidad y el paso a la segunda modernidad o modernidad reflexiva (Beck, 1999). Según Casal, García y Merino (2015), los pilares que sustentaban los análisis sobre juventudes durante la primera modernidad incluían la cooptación juvenil, la nupcialidad y la educación en la escuela de masas. En este contexto, la juventud era reconocida como un grupo social diverso en la consecución de logros sociales, influenciada por la clase social y con una notable sumisión a los imperativos establecidos por la población adulta.

A mediados de los años ochenta, comenzó a gestarse un *aggiornamento* en la sociología de la juventud, especialmente con la introducción de análisis transicionales que surgieron a raíz de la modernidad reflexiva. Esta nueva etapa trajo consigo cambios significativos en el mercado laboral, afectando las relaciones laborales, salariales y legales, así como un incremento en la matrícula y los niveles educativos alcanzados. Además, se observó una secularización de la vida cotidiana, caracterizada por consumos específicos y formas de vida en pareja no ritualizadas ni oficializadas (Casal, García y Merino, 2015).

Los enfoques contemporáneos de la investigación social sobre jóvenes persiguen dos objetivos fundamentales: dotar a la sociología de la juventud de un marco teórico más acorde con los cambios de fin de siglo y experimentar con nuevos procedimientos metodológicos que pongan menos énfasis en la percepción de valores y actitudes juveniles y más en la construcción de itinerarios y la realización de transiciones (Casal, García y Merino, 2011).

Con el actor social como punto de partida, entendido como sujeto histórico y protagonista de su propia vida, se busca una triangulación entre campos analíticos: la sociedad como estructura, los hombres y las mujeres como actores, y las generaciones como resultado de procesos históricos de cambio (Casal, García y Merino, 2011). Así, la juventud se comprende como un tramo dentro de la biografía que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena, abarcando la transición profesional y familiar y la desigualdad social en sus logros.

En este contexto histórico, la perspectiva transicional de la juventud recurre a desarrollos de la teoría de roles y a la tensión generacional entre hijos y padres, enfocándose en el proceso de adquisición del enclausamiento y la emancipación familiar plena que generalmente ocurre en el tramo biográfico juvenil. Itinerario, trayectoria y transición se convierten en conceptos clave del enfoque biográfico que deben ser abordados para comprender su impacto en la construcción de identidades juveniles, tanto a nivel individual como social.

Las biografías se constituyen a partir de una multiplicidad de factores, donde las situaciones del momento deben ser interpretadas en su contexto y dirección futura. Esto implica vincular los hechos de la vida cotidiana con el pasado y las expectativas de futuro. En este sentido, la noción de itinerario es fundamental; se refiere a un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones estructurales, culturales y familiares (Casal, García, Merino y Quesada, 2006). Este itinerario implica una doble secuencia: el recorrido realizado y el futuro probable, lo que es relevante para confrontar concepciones deterministas del enfoque estructural. El itinerario recorrido refleja la biografía de una persona hasta el presente, mostrando la diversidad de resultados en sus adquisiciones personales. A partir de este marco general, se reconoce que cada itinerario personal puede dirigirse hacia distintos rumbos, influenciados por el azar y determinaciones sociales, resaltando la posibilidad de reversibilidad en los itinerarios, aunque con matices que dependen de la etapa particular del proceso vital.

Los procesos transicionales se configuran a partir de cuatro itinerarios claves: de la familia de origen a la conformada post-emancipación (TFF), la transición de la escolaridad obligatoria a la educación superior/terciaria (TEE), la transición del trabajo a otro trabajo (TTT) y la transición de la escuela al trabajo (TET) (Casal, García, Merino y Quesada, 2006). Estos itinerarios están estrechamente relacionados con la estructura social y sus segmentaciones, reflejando la diversidad y desigualdad social en las transiciones juveniles.

Dichas desigualdades condicionan el margen de acción de las juventudes y adquieren un carácter particular según las características agénciales y sus posiciones en la estructura social. Las transiciones juveniles, desde hace décadas, han dejado de ser leídas como lineales, uniformes y estandarizadas. En cambio, cada joven vive experiencias únicas y enfrenta desafíos

particulares en su camino hacia la vida adulta (Casal, García y Merino, 2011; Sepúlveda, 2013).

Las juventudes contemporáneas se enfrentan a un panorama complejo, donde las desigualdades socioeconómicas se trasladan a múltiples esferas de la vida social. Las sociedades neoliberales, como reconoce Michel Foucault (2000, 2006), establecen estructuras de legitimación que regulan la vida social y apuntan a producir sujetos útiles para la economía. Esta forma de gubernamentalidad se caracteriza por el establecimiento de mecanismos de competencia en todas las dimensiones de la existencia humana. Estos mecanismos, con la agudización de las desigualdades y la individuación de las protecciones ante riesgos, se constituyen en elementos troncales para el desarrollo del juego de las competencias (Rose, 2007). Esta situación convierte a los jóvenes en “empresarios de sí mismos” (Laval y Dardot, 2013), obligándolos a navegar un paisaje desigual donde la educación se presenta como un medio para el ascenso social, pero que, en realidad, está cargada de obstáculos estructurales.

El territorio, tanto a nivel de matriz productiva como de organización urbana, incide en las formas de habitar y en la gestación de transiciones para las juventudes (Bayon, 2019; Saraví y Serrano, 2020; Riquelme, Herger y Sassera, 2021). Cualquier detalle que en el espacio o territorio puede parecer un simple accidente, en realidad representa una dimensión del orden social. Las relaciones de arriba/abajo, cerca/lejos y centro/periferia reflejan jerarquías sociales y espaciales que se entrelazan con la estructura político-administrativa de los territorios. Las investigaciones sobre los cambios en la estratificación y sus modalidades durante los últimos treinta años indican que la segmentación socioeconómica está influenciada por la situación urbana de los lugares donde reside la población (Svampa, 2004; Salvia y De Grande, 2007; en Riquelme, Herger y Sassera, 2021, p. 21).

Así, el contexto territorial influye en las oportunidades de los jóvenes y en sus trayectorias educativas, lo que resalta la importancia de considerar estos factores en el análisis de las transiciones juveniles. La interacción entre el espacio y las condiciones socioeconómicas puede determinar el éxito o las limitaciones en el proceso de alcanzar metas educativas y laborales.

Ser y estar: el territorio como factor de incidencia en las transiciones juveniles

Las transformaciones del sistema capitalista desde la segunda mitad del siglo XX, con sus especificidades regionales, han tenido un impacto significativo en uno de los principales marcos reguladores de las relaciones sociales: el trabajo (Ruesga y Ortiz, 2022, p. 33). En este contexto, “el valor del trabajo, la responsabilidad, el matrimonio o la crianza se iban desvaneciendo debido a una revolución industrial imparable que dio paso a un mundo más desigual y, por ende, más precario” (p. 33). Esto ha generado una transferencia del riesgo desde la parte superior de la pirámide social y económica hacia bases amorfas (Beck, 2001; en Ruesga y Ortiz, 2022, p. 33).

A escala regional, América Latina presenta un escenario más complejo debido a las características de su incorporación al mercado internacional moderno que comenzó desde mediados del siglo XIX. Este proceso se centró en la provisión de materias primas o productos con escaso valor agregado, lo que ha generado un rezago en comparación con el desarrollo económico y social sostenido de las sociedades europeas y angloamericanas.

Esto permite dar conceptualización a un capitalismo con características propias en América Latina con respecto al de Europa y Estados Unidos, un capitalismo dependiente/periférico. Este desarrollo se caracteriza por “la persistencia de estructuras socioeconómicas heredadas del pasado, combinadas con la formación de nuevas estructuras” (Wyczkier, 2017, p. 656), lo que configura un esquema de heterogeneidad estructural, reflejándose en desequilibrios tecnológicos y patrones desiguales de empleo.

Las desigualdades estructurales inherentes al capitalismo se reproducen a nivel nacional y subnacional en América Latina. Huepe (2023) señala que “las economías de América Latina se caracterizan por una alta heterogeneidad estructural, es decir, por importantes diferencias de productividad entre y dentro de los distintos sectores económicos” (p. 202). Aproximadamente la mitad de las personas ocupadas en la región se concentra en sectores de baja productividad (p. 202), lo que ha dado lugar a territorios con dinámicas exitosas de desarrollo, pero también a zonas que no logran salir de la trampa del estancamiento.

La territorialidad es un aspecto fundamental que puede analizarse en función del área geográfica de residencia, especialmente en un continente

con alta población rural en algunos de sus países. Se observan contrastes significativos en términos educativos y laborales entre las juventudes en ámbitos urbanos y rurales, siendo más desfavorables para estas últimas.

Según un informe de la Organización Internacional de Juventudes, la Corporación Andina de Fomento y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023), las brechas en la culminación del nivel secundario son notables: un 74 % de mujeres jóvenes y un 68 % de hombres en áreas urbanas completan el ciclo secundario, en comparación con el 54 % y el 50 % en áreas rurales, respectivamente (p. 16). En el mercado laboral, los contrastes son aún más evidentes, especialmente en lo referido a la informalidad: vivir en una zona rural incrementa la probabilidad de estar empleado informalmente, tanto en general como entre las juventudes (Abramo et al., 2016; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023; Huepe, 2023).

En 2022, el 13,6 % de las juventudes latinoamericanas no estudiaban ni trabajaban; en áreas urbanas, esta cifra era del 12,3 %, mientras que en áreas rurales alcanzaba el 19,3 %.

En particular, el desarrollo económico de Argentina refleja la heterogeneidad estructural del continente, aun cuando logró mayores niveles de industrialización que sus pares latinoamericanos (Costilla, 2007). El país “se presenta como una sociedad periférica, caracterizada por la inestabilidad económica derivada de su posición subordinada en el mercado mundial” (Pla, Poy y Salvia, 2022, p. 223). Esta condición ha configurado una estructura productiva, laboral y social diversa, marcada por su papel en el esquema de inserción nacional en el mercado global.

El país se compone de cinco regiones económicas⁹, que no son homogéneas ni entre sí ni internamente. Las particularidades de sus estructuras productivas pueden variar con el tiempo, dando lugar a procesos dinámicos de diversificación y especialización (O’Donoghue, en Rotondo, Calá y Llorente, 2016, p. 2). En este sentido, corresponde destacar que, si bien a finales del siglo XX la estructura económica a nivel nacional transitó hacia una especialización productiva concentrando el empleo en un me-

9 Según el Ministerio de Economía de la Nación son: Centro y Buenos Aires (CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos), Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis), Noreste (Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones), Noroeste (Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán) y Patagonia (Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

nor número de actividades, esta tendencia se ralentizó desde el año 2009 (Rotondo, Calá y Llorente, 2016). Los procesos de diversificación y especialización productiva han ocurrido de manera diferencial a nivel regional, formando tres corredores: la región Metropolitana de Buenos Aires y el centro del país, que ha experimentado un mayor proceso de especialización; el área del interior de Buenos Aires, Cuyo y la Patagonia, con escasa diversidad productiva; y el corredor del noroeste (NOA) y noreste (NEA), que muestra la menor diversidad productiva (Rotondo, Calá y Llorente, 2016, pp. 7-8).

En este marco, existen actividades características de cada una de las regiones y otras que se presentan en más de una. La ciudad y la provincia de Buenos Aires exhiben la mayor diversidad de patrones productivos analizados. En el resto de la zona centro (incluyendo a La Pampa) predominan las actividades agropecuarias y agroindustriales, junto con varios casos de industrias pesadas y/o servicios empresariales, además de algunos de servicios urbanos, sociales y turísticos. En Cuyo, la producción también se distribuye a lo largo del espectro de las actividades primarias, industriales y de servicios, con una mayor inclinación hacia las dos últimas (Niembro, Calá y Belmartino, 2021, p. 22).

A su vez, mientras que en las regiones del norte y sur del país se concentran actividades en unos pocos tipos de patrones productivos, en el norte predomina la prestación de servicios (por lo general, en torno a las capitales provinciales, aunque también aparecen algunas áreas de perfil turístico) y aquellas actividades ligadas a los agroalimentos o a otras industrias livianas. Por su parte, el panorama de la Patagonia es similar, con la excepción de las actividades primarias, que en este caso se orientan hacia la explotación hidrocarbúrfica, y de los “enclaves industriales” vinculados con otras manufacturas (Niembro, Calá y Belmartino, 2021, p. 22).

La estructura productiva de cada región, y particularmente de las Áreas Económicas Locales¹⁰, incide en las diversas esferas de la vida de las personas. Esta estructura condiciona no solo dimensiones materiales, sino también la accesibilidad a recursos o prestaciones básicas como la salud o la educación. El territorio tiene vida y rasgos propios que lo identifican y diferencian, incluyendo un ambiente particular, una historia, perfiles

10 Se comprende como Áreas Económicas Locales a la porción de territorio delimitada a partir de los desplazamientos diarios de los trabajadores entre su lugar de trabajo y su hogar (Borello, 2002; en Niembro, Calá y Belmartino, 2021, p. 4).

productivos característicos y un estilo institucional. Todos estos aspectos repercuten directamente en las posiciones y proyecciones de quienes lo habitan (Madoery, 2011, p. 7).

Consideraciones finales

Los cambios acontecidos en las décadas recientes en el ámbito social, económico y cultural también han llevado a una nueva mirada sobre las juventudes y sus procesos transicionales. Las transiciones juveniles, como se destaca en el desarrollo del trabajo, están atravesadas por desigualdades sociales configuradas desde múltiples dimensiones. Dubet (2021) argumenta que, si bien las desigualdades han estado presentes en la estructura social, en la actualidad se diversifican y se individualizan. Este proceso significa que la experiencia de la desigualdad se vive de manera singular para cada individuo, convirtiéndose en una suma de pruebas y sufrimientos personales que van más allá de las categorías tradicionales (Saraví, 2019).

Desde esta perspectiva, es fundamental considerar cómo el tiempo y las circunstancias en las que se desarrollan los recorridos juveniles influyen en los procesos de desigualdad. Las condiciones contextuales juegan un papel crucial en la forma en que los jóvenes experimentan sus trayectorias educativas y laborales. Esto implica que el análisis debe centrarse en la configuración de las transiciones y en cómo el contexto histórico y social impacta en las trayectorias, así como en los condicionantes estructurales que reproducen las desigualdades (Miranda y Corica, 2018).

Como campo de interés de la tesis, y recuperando los aportes de diversas corrientes críticas, se pueden encontrar enfoques que indagan en la incidencia del territorio en las trayectorias educativas y laborales. Ya en la década de 1990, Pierre Bourdieu (1999) exponía las implicancias del espacio físico —que se interrelaciona con el social— “de cara al acceso o apropiación diferencial de los lugares y de los bienes y servicios públicos distribuidos en ellos, incluidas las instituciones escolares” (Sassera, 2020, p. 90).

Al analizar la relación entre el espacio físico y el espacio social se observa que ambos conceptos están intrínsecamente conectados en la sociología y en otras disciplinas. El espacio y los lugares son de particular interés en la investigación, ya que son los ámbitos donde se desarrollan relaciones sociales atravesadas por relaciones de poder. Las clases sociales se ratifican en

el espacio físico, donde los agentes se apropian de los recursos de manera diferencial según sus capitales. Es fundamental considerar que los espacios tienen una historia y son objeto de disputa, además de estar bajo el control de políticas públicas que establecen centros de poder y delimitan posiciones entre diferentes lugares, como el local y el exterior, o el centro y la periferia (Bourdieu, 2011).

Es relevante destacar que el espacio físico implica una dimensión relacional. Este aspecto ha llevado a algunos académicos a establecer analogías entre el espacio físico o territorio y el campo social. Este último se entiende como el ámbito donde se despliegan las estrategias orientadas por el *habitus* de los agentes para apropiarse de los capitales existentes en el campo de la lucha (Herrera Montero y Herrera Montero, 2020). Así, se puede afirmar que el espacio no es solo un contenedor de acciones, sino un lugar donde se manifiestan dinámicas de poder y luchas sociales.

El tratamiento del espacio en la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu ha evolucionado a lo largo de su carrera, abarcando distintas etapas y objetos de análisis. Desde sus primeros trabajos, Bourdieu indicó que “las estructuras sociales y mentales tienen correlatos espaciales y condiciones de posibilidad, y que la distancia social y las relaciones de poder expresan y se refuerzan mediante la distancia espacial” (Wacquant, 2017, p. 289). Este enfoque dialéctico del espacio se compone de tres aspectos —lo simbólico, lo social y lo físico— y permite una comprensión más compleja de la relación entre espacio y sociedad.

Desde la perspectiva de Bourdieu (2008), el espacio físico se presenta como una topología del espacio social, entendido como el conjunto de posiciones distintas pero coexistentes que se organizan en términos de proximidad y orden. En este marco, los agentes y grupos se distribuyen según los capitales que poseen. Según Bourdieu, “las distancias espaciales equivalen a las distancias sociales” (2008, p. 30). Esta relación implica que el acceso a ciertos espacios puede estar determinado por la posición social de los individuos, afectando su capacidad para acceder a recursos y oportunidades.

Los espacios físicos son, por lo tanto, ámbitos donde se manifiestan las jerarquías sociales y donde se produce una desigual apropiación de los capitales por parte de la población. Bourdieu (1999) argumenta que lo que puede parecer natural en el espacio físico es, en realidad, el resultado de la reificación: la distribución de bienes y servicios y la ubicación de

distintos grupos sociales determinan las posibilidades de apropiación de esos recursos. Este acceso diferencial puede describirse como ganancias de localización, refiriéndose a la capacidad de dominar el espacio y apropiarse de los recursos disponibles, tanto materiales como simbólicos.

Los grupos sociales más desfavorecidos se ven particularmente afectados por la desigual distribución del capital que los aleja de las instituciones y servicios a los que por derecho deberían tener acceso. Estas distancias, sean reales o percibidas, pueden resultar infranqueables y perpetuar la exclusión social. La homogeneidad de la población en desposesión intensifica la pobreza provocando a menudo provoca una nivelación negativa en la práctica que puede llevar a la migración hacia otros lugares en búsqueda de mejores oportunidades (Bourdieu, 1999).

La nivelación de la población según su lugar de residencia, así como la ganancia o las desventajas de localización, produce diferencias que se traducen en desigualdades socio-espaciales. Estas desigualdades adoptan formas como la segmentación y la segregación socio-residencial, resultado de procesos estructurales, políticas e intervenciones del Estado, así como de las prácticas de los propios sujetos (Sassera, 2020). Este marco permite comprender cómo las dinámicas de espacio y poder interactúan y generan desigualdades en el acceso a los recursos. Tal como señalan Fernández, Lemos y Wiñar (1997), “los sectores de mayores ingresos ocupan en la distribución espacial las zonas más privilegiadas en términos de localización y acceso a servicios, mientras que las clases populares se concentran en zonas marginales” (p. 85). Esta condición repercute en el ámbito educativo, ya que establece una trama de relaciones entre la localización geográfica de la población, las condiciones sociales y la presencia o ausencia de servicios indispensables. Así, el territorio se convierte en un factor determinante en la estructura social y en la organización económica afectada por políticas a nivel nacional y provincial.

La investigación que sustenta la tesis apunta a desarrollar un análisis integral de la relación entre las juventudes y el territorio donde se desenvuelven las transiciones juveniles. El estudio enfatiza las complejidades y los desafíos que enfrentan las juventudes en un contexto desigual y heterogéneo, destacando la importancia de recurrir a un enfoque multidimensional para abordar estas problemáticas y su potencialidad para la elaboración de políticas públicas.

Referencias bibliográficas

- Abramo, L., Cecchini, S., Espíndola, E., Maldonado Valera, C., Martínez, R., Milosavljevic, V., & Ullmann, H. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. CEPAL.
- Abramo, L., Trucco, D., Ullmann, H., & Espejo, A. (2021). *Jóvenes y familias: Políticas para apoyar trayectorias de inclusión*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Beck, U. (1999). Modernidad reflexiva. *Archplus-Criterios* (Trad. O. Sandoval López), 146, 1-6.
- Bendit, R., & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, 25(46), 4-43.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Casal, J., García, M., & Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 69-81.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48.
- Casal, J., Merino, R., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, 96(3), 1139-1162.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Estudio económico de América Latina y el Caribe* (LC/PUB.2024/10-P). CEPAL.
- Corica, A., & Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población & Sociedad*, 24(2), 31-64.

- Costilla, L. O. (2007). Las clases sociales de América Latina. *el@tina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 6(21), 3-15.
- Dirección Nacional de Estudios Regionales y Cadenas de Valor Sectoriales. (2023). *Indicador sintético de economías regionales. III trimestre 2023*. MEcon.
- Fernández, M., Lemos, M., & Wiñar, D. (1997). *La Argentina fragmentada: El caso de la educación*. Miño y Dávila.
- Herrera Montero, L., & Herrera Montero, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 32, 99-120.
- Huepe, M. (2023). Políticas de inclusión laboral: Una estrategia integrada, sostenible y con enfoque territorial. En M. Huepe, *Desigualdades, inclusión laboral y futuro del trabajo en América Latina* (pp. 199-219). CEPAL.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Madoery, O. (2011). Una reflexión política sobre los conceptos de desarrollo y territorio. *Cuadernos del CEDET*, 2, 1-12.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.
- Miranda, A. (2015). Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo. En A. Miranda, *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo* (p. 232). Teseo.
- Miranda, A., & Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 37(148), 100-118.

- Miranda, A., Corica, A., Arancibia, M., & Merbilhaá, J. (2014). Educación más trabajo = menor desigualdad: La inserción educativa y laboral de los egresados 2011. En P. Pérez & M. Busso, *Tiempos contingentes: Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Miño y Dávila.
- Niembro, A., Calá, C., & Belmartino, A. (2021). Una tipología de las áreas económicas locales de Argentina en base a perfiles sectoriales de coaglomeración territorial (2011-2018). *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research*, 50, 1-42.
- Organización Internacional de Juventudes, Corporación Andina de Fomento, & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Desafío inclusión y juventud en LAC* (Serie Desafíos, Cuadernillo 1). OIJ-CAF-PNUD.
- Pla, J., Poy, S., & Salvia, A. (2022). Structural informality and occupational classes in a peripheral context: Precariousness and in-work poverty in Argentina 2003–2020. *Journal of World Economy*, 61, 221-243.
- Riquelme, G., Herger, N., & Sassera, J. (2021). La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial: Hallazgos sobre las desigualdades provinciales y departamentales y los desafíos para la planificación y la asignación de recursos. *RELAPAE*, 14, 14-35.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 113-115.
- Rotondo, S., Calá, C., & Llorente, L. (2016). Evolución de la diversidad productiva en Argentina: Análisis comparativo a nivel de áreas económicas locales entre 1996 y 2015. *Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*.
- Ruesga, S., & Pérez Ortiz, L. (2022). Informalidad y empleo en América Latina. En S. Ruesga, L. Pérez Ortiz, & M. Cebollada Gay, *Diálogos sobre socioeconomía: Precariedad laboral, informalidad y mujer* (pp. 17-36). Universidad Autónoma de Madrid.

- Sassera, J. S. (2020). Efecto de lugar: Aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 89-103.
- Wacquant, L. (2017). Bourdieu viene a la ciudad: Pertinencia, principios, aplicaciones. *EURE (Santiago)*, 43(129), 279-304.
- Wyczykier, G. (2017). La problemática del desarrollo, las clases sociales y la burguesía en América Latina: Reflexiones conceptuales. *Trabajo y Sociedad*, 29, 649-665.

Trabajo y desigualdades. Emergentes del cuidado de personas mayores en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba

*Luciana Daniela Zúñiga Magnoli*¹¹

Introducción

El objetivo de este texto es presentar los avances relacionados con la reflexión teórica y el trabajo de campo de la tesis doctoral en Ciencias Sociales, cuyo objetivo general es analizar la influencia de los modelos de desarrollo del siglo XXI en las condiciones laborales y la inserción social de las trabajadoras de cuidado de personas mayores en Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Como parte del desarrollo de esa investigación, el texto se organiza en torno a dos grandes apartados. En primer lugar, se describen las características principales del trabajo de cuidado de personas mayores en Argentina, adoptando un enfoque interseccional que considera las desigualdades de género, clase y étnico-raciales en el mercado laboral. En segundo lugar, y en diálogo con el primero, se analiza una entrevista en profundidad realizada a una trabajadora de cuidado de personas mayores

11 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). lmagnoli@fce.unrc.edu.ar

de Río Cuarto, con el fin de explorar de qué manera los aspectos que el marco teórico anticipa se presentan en su experiencia.

El cuidado de personas mayores en Argentina

En los últimos años, las investigaciones sobre los trabajos de cuidado han ganado protagonismo dentro de los estudios sobre el mundo del trabajo¹². Según England et al. (2002), se considera trabajo de cuidado a todo servicio que tiene como objetivo “desarrollar las capacidades humanas de quien lo recibe”.

Abarca tanto las actividades de cuidado directo —asistencia directa relacional— como indirecto —cocinar, limpiar, etc.— que generan las condiciones necesarias para que el cuidado directo pueda brindarse (OIT, 2019; Esquivel y Pereyra, 2017; Varela, 2020). Se trata de un trabajo que ha sido históricamente desvalorizado, invisibilizado y naturalizado como propio de las mujeres (Magliano, 2018).

El interés por el universo del cuidado de personas mayores radica en que Argentina, al igual que los demás países de Latinoamérica, se enfrenta a un proceso de envejecimiento exponencial, donde se proyecta que para el año 2050 una de cada cinco personas será mayor de 65 años (Huenchuan, 2018; Oliveri, 2020). Esto supone una presión creciente sobre la provisión de dichos cuidados y, en consecuencia, dirige la atención hacia las formas de inserción sociolaboral de las trabajadoras que se emplean en el sector.

En las economías latinoamericanas, las preocupaciones ligadas a las personas mayores se han centrado en las discusiones sobre los sistemas de pensión, generalmente bajo el supuesto de que el cuidado descansa en la familia o las redes familiares (Pineda Duque, 2014). Sin embargo, existe un consenso sobre la crisis del sistema familiar de cuidados que responde a una multiplicidad de factores, como el incremento de la participación de mujeres en el mercado laboral, el envejecimiento poblacional, la reducción progresiva del tamaño de los hogares y de la cohabitación intergeneracional, la mercantilización de los cuidados y la cronificación de enfermedades antes letales, entre otras (García, 2021). Se trata de un fenómeno complejo que requiere la vinculación de diferentes niveles de análisis, “poniendo de

12 Comprenden los estudios de Borgeaud-Garciandía, 2017; Brittes, Tizziani y Gorban, 2013; Esquivel, 2010; Federici, 2015; Pereyra y Esquivel, 2017; Vega y Gutiérrez Rodríguez, 2014, entre muchos otros.

manifiesto las líneas de fuerza sociales, culturales, económicas y políticas que sostienen la organización social del cuidado y su distribución” (Borgeaud-Garciandía, 2018).

El trabajo de cuidado se diferencia del doméstico por su componente relacional (Batthyány, 2020) y, dentro de las características subjetivas del cuidado, intervienen aspectos sexuales (corporales), relacionales y emocionales (Soares, 2012). Los cuerpos son protagonistas: el contacto entre el cuerpo de quien los provee y quien los recibe adquiere distintas configuraciones según el caso. En este sentido, la búsqueda de consentimiento y la generación de confianza son cruciales para preservar la relación laboral, a la vez que deben gestionarse las propias emociones y las de la persona receptora de los cuidados.

El cuidado puede brindarse a distintos grupos poblacionales: infancias, personas en situación de discapacidad, personas mayores con o sin dependencia. En el caso específico de las personas mayores, suelen realizarse tres tipos de tareas: de limpieza, atención directa de la persona mayor y atención de sus demandas. Estas se realizan, generalmente, de manera simultánea en un margen de tiempo determinado, por lo que están sujetas a condicionamientos de tiempos. Las necesidades de las personas mayores se caracterizan por ser, muchas veces, imprevisibles, lo que incrementa la carga mental de las cuidadoras, que deben organizar sus tiempos y resolver, además, los imprevistos que pudieran surgir (Avril, 2022).

El trabajo de cuidado se caracteriza por su feminización, precariedad y desvalorización social (Esquivel, 2011; Natsumi, 2021; Muñiz Terra et al., 2018; Borgeaud-Garciandía, 2017, 2018). Un empleo precario es toda ocupación que no reúne las condiciones de estabilidad, seguridad y protección, donde el empleo informal es parte del empleo precario en un sentido amplio (Neffa, 2016). Así, las mujeres que realizan estos trabajos se exponen a la exclusión de derechos laborales fundamentales, como un salario digno, relaciones laborales estables, jornada laboral delimitada, condiciones de trabajo seguras, seguridad social y derechos sindicales. Además, existe una gran diferencia entre las condiciones de contratación y de trabajo entre quienes se emplean en instituciones y quienes lo hacen desde el ámbito privado del hogar (Avril, 2022).

Si bien la sanción de la Ley 26.844 del Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares de 2013 representa un hito en el intento de formalización del trabajo doméstico y de cuidado

realizado en viviendas, la informalidad actualmente supera el 70 % en este sector del mundo laboral (INDEC, 2024). Muchas de estas mujeres asumen, además, una doble carga de trabajo de cuidado, sin perder de vista que el trabajo no remunerado en el ámbito doméstico recae en gran medida sobre las mujeres. Esta sobrecarga perjudica su salud y calidad de vida, al tiempo que dificulta su plena inserción en el mercado laboral.

En América Latina no existe un régimen de cuidados consolidado (Bathány, 2020). Desde las últimas décadas, los cuidados de personas mayores han sido principalmente llevados a cabo en residencias de larga estadía, a través de una cuidadora en el domicilio particular de la persona mayor y/o, con frecuencia, por familiares que lo hacen de manera no remunerada (Jelin, 2010). En el contexto argentino, se observa una marcada tendencia hacia la mercantilización del cuidado de personas mayores, en comparación con el cuidado de infancias, y un acceso desigual a los cuidados según el nivel socioeconómico de los hogares (Faur y Pereyra, 2020). Dicha mercantilización se intensifica en los estratos socioeconómicos más altos, pero también se observa en los estratos bajos, lo que subraya la necesidad imperativa de estos servicios. Esta necesidad genera una presión significativa sobre los hogares de bajos ingresos y, en particular, sobre las mujeres que los integran. La falta de servicios de cuidado asequibles y accesibles traslada la responsabilidad del cuidado al ámbito familiar, donde recae desproporcionadamente en las mujeres (Pineda Duque, 2019; Faur y Pereyra, 2018, 2020).

Las dificultades señaladas por Faur y Pereyra (2020) en la organización del cuidado de personas mayores desde los hogares se refieren, principalmente, a la escasez de recursos económicos para costear alternativas privadas, así como a la falta de servicios públicos para tal fin. En este sentido, se han realizado avances en materia de políticas públicas, a través de medidas como el Subsidio para Auxiliar Domiciliario (2024), que brinda un apoyo económico parcial para la contratación de cuidadores domiciliarios. También se impulsaron iniciativas en pos de reconocer, profesionalizar y valorizar el trabajo de cuidados, como el Programa Nacional de Cuidadores Domiciliarios (2014), destinado tanto a la formación en cuidados domiciliarios de personas mayores como a la promoción de los cuidados; la creación del Registro Nacional de Cuidadores Domiciliarios (2016), donde se pueden contactar cuidadores domiciliarios formados de todo el país; los cursos de formación para cuidadores de personas mayores en domicilio brindados por el INSSJ–PAMI junto a universidades nacionales

del país (2022); y el proyecto de ley *Cuidar en Igualdad* (2022), que establecía lineamientos básicos que deben seguir las políticas para el cuidado de personas mayores. Aunque este proyecto fue presentado en el Congreso Nacional, no llegó a las cámaras para ser debatido. La implementación de estos programas representa un progreso, aunque persiste el desafío de construir un sistema de cuidado que responda a las necesidades de las personas mayores y de quienes las cuidan.

Como se anticipó, una de las características salientes del trabajo de cuidados es su feminización. Datos a nivel global indican que el 80 % de quienes se dedican a esta actividad son mujeres (ONU Mujeres, 2020). Esta tendencia es aún más acentuada en América Latina: las trabajadoras de cuidados representan el 88 % de la fuerza laboral en este sector (CEPAL, 2021), y el 95 % en Argentina (INDEC, 2019). La feminización del trabajo de cuidados tiene como uno de sus pilares el esencialismo de género, en tanto estos trabajos se presentan como habilidades inherentes a las mujeres, fruto de su capacidad o disposición innata para cuidar, incluso moral (Tronto, 2015; Batthyány, 2020). Esta naturalización y asignación de responsabilidades funciona como una imposición social para las mujeres que, finalmente, impacta en sus decisiones de vida y limita su participación en la esfera pública (Faur y Pereyra, 2018).

Una combinación de factores genera mayores condicionamientos a la inserción laboral de las mujeres y, cuando logran insertarse, mayores niveles de precariedad (Brubaker, 2015). La preferencia por cuidadoras mujeres, sumada a los sesgos de género presentes en el mercado laboral, tanto en la inserción por sector de actividad como en las dinámicas presentes al interior de los lugares de trabajo (techo de cristal, piso pegajoso, entre otras), así como la anticipación de una distribución desigual de las tareas de cuidado no remuneradas en el hogar influyen en las aspiraciones educativas y laborales de varones y mujeres.

La sobrerrepresentación de las mujeres en un sector altamente precarizado las coloca en una posición de desventaja relativa respecto de varones y grupos de mujeres que poseen otras trayectorias dentro del mercado laboral. El trabajo de cuidado remunerado realizado por mujeres de clases sociales empobrecidas permite que las familias de clases sociales más altas dediquen su tiempo a actividades mejor remuneradas fuera del hogar y con mayor valoración social, contribuyendo a la perpetuación de las desigualdades y jerarquías económicas y sociales, por lo que la distribución del

trabajo de cuidado está intrínsecamente ligada a las estructuras de poder de género y clase (Esquivel, 2015; Carrasco, 2013; Sanchís, 2020).

En línea con lo anterior, resulta imprescindible reconocer que, en su gran mayoría, quienes realizan estos trabajos son grupos específicos de mujeres, obedeciendo también a las desigualdades de clase y étnico-raciales presentes en el mercado laboral (Pineda Duque, 2014; Magliano, 2018; Borgeaud-Garciandía, 2017 y 2018). Por esta razón, la perspectiva interseccional adquiere una relevancia fundamental para analizar las desigualdades —ya sean de género, clase social, raza y generación, entre otras formas de clasificación social— y las relaciones de poder que de ellas se derivan. Esta perspectiva brinda herramientas para comprender la posición subordinada de ciertos grupos en diferentes ámbitos de lo social, a la vez que cuestiona una imagen de la mujer como sujeto homogéneo¹³.

A partir de las características del sector de cuidado de personas mayores, se propone reconstruir la experiencia de Ana, una trabajadora del sector, a modo de ejercicio para conectar los aspectos señalados en este apartado con un caso particular.

El cuidado de personas mayores en Río Cuarto: la experiencia de Ana

Ana tiene 29 años, vive en el Barrio Alberdi de la ciudad de Río Cuarto con su madre. Es estudiante de la Universidad Nacional de Río Cuarto y se dedica al trabajo doméstico y de cuidado de personas mayores en viviendas particulares. Su historia condensa algunas de las características del sector planteadas en el apartado anterior: precariedad, inestabilidad, desvalorización social. Incluso también da cuenta de las continuidades generacionales en relación con la reproducción de esta actividad.

Ana vive con su mamá, quien era empleada doméstica y cuidaba de una persona mayor hasta que se accidentó en el año 2022 y debió dejar de trabajar. En ese momento, Ana se insertó en el mercado laboral a partir del trabajo que su madre “le heredó”, a la vez que se volcó a su cuidado. Esta doble carga de cuidado afectó tanto su bienestar como su vida social e incidió en la conciliación con su vida universitaria. En su relato, describe

13 Véase Crenshaw, 1989; Magliano, 2015; Viveros Vigoya, 2016; Mota, 2021, por nombrar solo algunos estudios.

que vivió este proceso de inserción laboral como un cambio drástico en su vida y en su trayectoria educativa.

Me cambió la vida completamente y ahí hubo que acomodarse, adaptarse a lo nuevo, entonces fue dejar la uni de lado, un cansancio físico muy grande porque estaba con dos personas enfermas, ehh... Yo siempre dormilona, siempre con la comodidad de todo, todo eso se terminó (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

Sus condiciones de contratación y de trabajo responden a las condiciones predominantes en el sector identificadas por Avril (2020). La contratación se dio de manera informal, donde el salario se acordaba de manera particular con la persona mayor, quien también definía la duración de la jornada laboral y las tareas a realizar, abarcando éstas tanto limpieza como atención de la persona y de sus demandas.

Tenía que hacer todas las compras y hacer todo lo que hacía ella [...] y ella se caminaba 10, 15, 20 cuadras buscando, tenía sus locales favoritos y era muy estructurada, no se salía de eso, entonces capaz vos tenías una panadería que tenía un pan de miga más cerca, pero no, tenías que ir a la que ella conocía y yo, obviamente, no le discutía ni nada (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

El relato de Ana evidencia, también, los condicionamientos de tiempos en la realización de sus tareas (Avril, 2020):

Ella por ahí no me quería extender las horas [...] y yo tenía mucho para hacer en muy poco tiempo, entonces era mientras barría acá y dejaba cocinando algo, ponía el lavarropas, mientras... Todo así de un lado para otro (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

Ana menciona, en distintos momentos de la entrevista, aspectos relacionados a la dimensión subjetiva del cuidado, donde las incomodidades y

vergüenzas aparecen en escena. El manejo de estas situaciones requiere de cierto tacto, en un marco de respeto y consentimiento, procurando generar y mantener la confianza:

La convencí de acompañarla a bañarse, porque no le gustaba, ella decía que yo era muy joven y que no quería hacerme pasar por situaciones incómodas [...]. Yo siempre antes de tocarla le pedía permiso, le avisaba lo que le iba a hacer (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

Ana trabajó en este hogar durante un año hasta que la mujer falleció. Un aspecto particular del cuidado de personas mayores, que suma un factor de inestabilidad, es que la muerte de la persona que se cuida implica también el fin de la relación laboral, por lo que se sufre tanto la pérdida humana como la pérdida del trabajo. Nuestra interlocutora menciona en varias oportunidades tanto la tristeza que le generó el fallecimiento de su empleadora, como las preocupaciones relacionadas con la indemnización (la forma de nombrarla por parte de Ana fue como un “arreglo” a voluntad):

El primer día que estaba internada, me dijo ‘capaz que me voy a un geriátrico, perdón, porque yo quería estar con vos’, y yo le dije ‘usted no se preocupe’. Ya sabía que, si ella se iba a un geriátrico y [...] yo me quedaba sin trabajo, ella me iba a dar algo para que yo tirara un tiempo hasta que encontrara [...] Es como tal vez los arreglitos, viste cuando decís “no te pido que me des algo de acuerdo a la ley, dame lo que puedas, pero si me podés dar una mano con algo...”, porque es todo un tema quedarte sin trabajo de un momento para otro (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

Más allá del vínculo construido con la persona cuidada, una vez que ésta falleció Ana se quedó sin trabajo y sin ninguna compensación por el trabajo realizado. La inestabilidad y la desprotección, como falta de acceso a la indemnización y a otros derechos, son parte de la ecuación negativa que supone la precariedad laboral. A la par de esto, se le suma otro aspecto relevante que hace a la forma en que se percibe este trabajo como es su

baja remuneración y su escasa valoración social, aun cuando se trate de un trabajo crucial para el sostenimiento de la vida (Batthyány, 2020). Es por ello que Ana concibe en su relato a este trabajo como temporal.

Me crie con una madre empleada doméstica y un padre que trabaja como pintor, electricista, todo eso, y casi siempre son trabajos precarizados. A mi viejo le ha tocado trabajar pintando departamentos y le ha tocado arquitectos que le han dicho: “¡Eh, pero cobras más que yo!”. Y es como... ¿por qué no podía cobrar bien? ¿Solo porque vos sos arquitecto y tenés un título? (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

Es un trabajo sacrificado, entonces ya llega un punto de tu vida que ya no lo podés seguir haciendo [...] mis viejos ya hacen de los 50 que tienen artrosis, eh... que tienen desgaste en las manos [...], entonces también uno piensa en eso, ¿viste? Hoy soy joven, pero... (Ana, 29 años, Río Cuarto, 12 de julio de 2024).

La experiencia laboral de Ana evidencia la reproducción intergeneracional de las desigualdades en el mundo del trabajo. En este punto, según destacan Esquivel (2015), Sanchís (2020) y Micha, Pereyra y Monsalvo (2023), se intersecan las desigualdades de género y clase social.

Al fallecer la persona que cuidaba, Ana decidió volcarse a sus estudios y rechazó una propuesta de un empleo formal de jornada completa como empleada doméstica, a pesar de reconocer que le ofrecían “el sueldo ley” y se trataba de la mejor remuneración y condiciones laborales que podría esperar en el sector, porque, de todos modos, le parecía insuficiente. Esa decisión fue parte de una profunda reflexión sobre su trayectoria laboral a futuro, donde consideró sus opciones a largo plazo y reconoció que sus decisiones individuales, en conjunto con las oportunidades y restricciones del contexto, pueden influir en su calidad de vida futura.

La decisión de Ana de continuar formándose en sus estudios es un acto que busca transformar las estructuras de género y clase en las que nació, aspirando a una movilidad social ascendente. La existencia de una red familiar que le permita tomar esta decisión como así de un conjunto de políticas públicas destinadas al sostenimiento de los estudios universitarios, en-

tre las que se destacan la existencia de una universidad pública en su ciudad natal y la gratuidad del boleto de transporte colectivo como características fundamentales del territorio de vida, constituyen los soportes necesarios para que Ana disponga de una mayor capacidad de agencia.

En resumen, la trayectoria laboral de Ana ilustra el complejo entramado de factores que configuran la realidad de muchas mujeres en el ámbito del trabajo doméstico y, en particular, del cuidado en Argentina. Su relato no solo confirma las tendencias de informalidad y precariedad, sino que también subraya la complejidad de las decisiones y acciones individuales en este contexto. Este último aspecto resulta de especial interés para indagar y profundizar en futuras entrevistas de nuestra investigación.

Reflexiones finales

En este texto, presentamos algunos de los avances desarrollados en la elaboración de la tesis doctoral en Ciencias Sociales, cuyo objetivo general es analizar la influencia de los modelos de desarrollo del siglo XXI en las condiciones laborales y la inserción social de las trabajadoras de cuidado de personas mayores en Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Para esto, se ha explorado teóricamente la complejidad del trabajo de cuidado de personas mayores en Argentina en diálogo con la experiencia de Ana, una trabajadora del sector en la ciudad de Río Cuarto.

El trabajo de cuidado de personas mayores en Argentina enfrenta desafíos significativos, exacerbados por el envejecimiento poblacional que intensifica la demanda de cuidados. Estos desafíos ponen de relieve la urgencia de abordar las condiciones laborales de quienes se dedican a este trabajo.

El trabajo de cuidado se caracteriza por su alta precarización e informalidad, afectando desproporcionadamente a las mujeres que representan el 95 % de la fuerza laboral de este sector en Argentina. La falta de derechos laborales básicos, como salarios dignos y seguridad social, se suma a la doble carga de trabajo que muchas mujeres enfrentan, combinando el cuidado remunerado con el trabajo no remunerado en sus hogares. El cuidado se distingue por su componente relacional, que incluye aspectos emocionales, donde los cuerpos son protagonistas. En este punto, la confianza y el consentimiento son cruciales para la calidad del cuidado (Barthýány, 2020). La naturaleza imprevisible de las necesidades de las personas mayores pue-

de generar, además, una amplia gama de situaciones imprevistas para las cuidadoras, incrementando la carga mental. La flexibilidad, la adaptabilidad y la capacidad de respuesta son habilidades esenciales para quienes cuidan a las personas mayores.

A partir del relato en primera persona de las experiencias vividas por Ana, es posible dilucidar características son inherentes a este tipo de trabajos desde la riqueza de su propia perspectiva. Estos indicios permiten identificar gran parte de los conceptos y preocupaciones que vienen siendo objeto de los estudios sobre los cuidados en las últimas décadas. Su relato pone de manifiesto la precariedad y la informalidad que prevalecen en el sector, donde los acuerdos laborales se negocian directamente con el empleador, sin garantías de derechos básicos.

El relato de Ana ilustra la dimensión subjetiva del cuidado, destacando la importancia de la confianza, el consentimiento y la gestión de emociones tanto propias como de la persona cuidada. El carácter corporal del cuidado se hace evidente en su descripción de tareas íntimas como el baño, donde el respeto y la sensibilidad son fundamentales. Asimismo, su experiencia subraya la inestabilidad laboral inherente al cuidado de personas mayores donde, por ejemplo, el fallecimiento de la persona implica el fin del empleo que genera incertidumbre y vulnerabilidad.

El caso de Ana evidencia la necesidad de adoptar una perspectiva interseccional para analizar las experiencias de las trabajadoras del cuidado de personas mayores. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo los factores previamente examinados inciden en las decisiones y oportunidades laborales de estas mujeres, así como en su capacidad, en tanto sujetos subalternos, para transformar sus condiciones de vida. Este desafío constituye un eje central en el desarrollo de la futura tesis doctoral.

Referencias bibliográficas

Avril, C. (2022). *Las asistentes a domicilio: otro mundo popular*. Ediciones UNGS.

Batthyány, K. (Coord.). (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO, Siglo XXI.

- Borgeaud-Garciandía, N. (2017). Trayectorias de vida y dominación: Las trabajadoras migrantes en Buenos Aires. *Estudios Feministas*, 25(2), 562.
- Borgeaud-Garciandía, N. (2018). *El trabajo de cuidado*. Fundación Medifé Edita.
- Brubaker, R. (2015). Difference and inequality. In *Grounds for difference* (pp. 10–47). Harvard University Press.
- Carrasco Bengoa, C. (2013). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 39–56.
- Crenshaw, K. W. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En F. Albertson & R. Mykitiuk (Eds.), *The public nature of private violence* (pp. 93–118). Routledge.
- England, P., Budig, M., & Folbre, N. (2002). Wages of virtue: The relative pay of care work. *Social Problems*, 49(4), 455–473.
- Esquivel, V. (2010). Trabajadores del cuidado en la Argentina. En el cruce entre el orden laboral y los servicios de cuidado. *Revista Internacional del Trabajo*, 129, 529–547.
- Esquivel, V. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política. *Nueva Sociedad*, 256.
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado. En V. Esquivel, E. Faur & E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el estado y el mercado*. IDES-UNFPA-UNICEF.
- Esquivel, V., & Pereyra, F. (2017). Las condiciones laborales de las y los trabajadores del cuidado en Argentina. Reflexiones en base al análisis de tres ocupaciones seleccionadas. *Trabajo y Sociedad*, 28.
- Federici, S. (2015). Sobre el trabajo de cuidado de los mayores y los límites del marxismo. *Nueva Sociedad*, 256.
- García Selgas, F. J., & Martín Palomo, M. T. (2021). Repensar los cuidados: de las prácticas a la ontopolítica. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3). <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.2.20.68>

- Huenchuan, S. (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos* (Libros de la CEPAL, N° 154). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias* (versión revisada y aumentada). Fondo de Cultura Económica.
- Magliano, M. J. (2018). Mujeres migrantes y empleo doméstico en Córdoba: luchas y resistencias frente a formas de explotación y violencia laboral. En N. Borgeaud-Garciandía (Comp.), *El trabajo de cuidado*. Fundación Medifé Edita.
- Micha, A., Pereyra, F., & Monsalvo, A. P. (2023). Características y determinantes de la participación laboral reciente de las mujeres de sectores populares en Argentina. En D. Gorbán & A. Tizziani (Comps.), *Fronteras de género en el mundo del trabajo: Experiencias en ocupaciones feminizadas del AMBA* (pp. 23–62). Ediciones UNGS.
- Natsumi, S., Serpa, D., Domenech, L., Moure, J., Fernández, E. M., Espiñeira, L., Santellán, C., Pradier, C., & Lee, J. (2021). *Ecofeminista/EcoFemiData: informes ecofemidata*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4540185>
- Neffa, J. C. (2016). Informalidad, empleo no registrado y empleo precario. En *Derecho social y trabajo informal: Implicaciones laborales, económicas y de seguridad social del fenómeno del trabajo informal y de la economía sumergida en España y Latinoamérica* (pp. 113–139). Comares.
- Muñiz Terra, L., & Roberti, E. (2018). Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. *Estudios del Trabajo*, 55.
- Oliveri, M. L. (2020). Envejecimiento y atención a la dependencia en Argentina (Nota técnica N° IDB-TN-2044). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Pereyra, F., & Esquivel, V. (2017). Trabajadoras y trabajadores del cuidado en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 28.

- Pineda Duque, J. A. (2014). Trabajo de cuidado de la vejez en una sociedad en envejecimiento. *La Manzana de la Discordia*, 9(1), 53–69.
- Pineda Duque, J. A. (2019). Trabajo de cuidado: mercantilización y desvalorización. *Revista CS, núm. especial*, 111–136. <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3218>
- Sanchís, N. (2020). Ampliando la concepción de cuidado: ¿privilegio de pocos o bien común? En N. Sanchís (Comp.), *El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá*. Asociación Lola Mora, Red de Género y Comercio.
- Soares, A. (2012). As emoções do care. En H. Hirata & N. Araujo Guimaraes (Orgs.), *Cuidado e cuidadoras: As várias faces do trabalho do care*. Editora Atlas.
- Tronto, J. (2015). *Who cares?: How to reshape a democratic politics*. Cornell University Press.
- Varela, P. (2020). Mujeres trabajadoras: puente entre la producción y la reproducción. *Lugar de trabajo y militancia en la nueva ola feminista*. CEIL-CONICET.

Estudios sobre migraciones senegalesas en Argentina: antecedentes, perspectivas y desafíos de investigación

*Sofia Yamila Serafini*¹⁴

Introducción

El estado del arte sobre una temática o área de investigación no se limita a una recopilación de estudios previos, sino que implica un proceso de interpretación y análisis crítico que otorga sentido a los antecedentes dentro de un campo específico del conocimiento. En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo analizar y sistematizar los estudios sobre la migración senegalesa en Argentina, una línea de investigación que ha sido desarrollada principalmente desde la Antropología.

Este escrito se inscribe dentro de un proyecto de investigación doctoral más amplio que analiza la incidencia de las políticas públicas locales en la inserción socioeconómica de migrantes senegaleses en la ciudad de Río Cuarto durante el período 2016-2024, desde una perspectiva interesalar

14 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). syserafini@gmail.com

y transnacional. En consonancia con ello, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica exhaustiva de investigaciones relevantes y proyectos que han abordado la migración senegalesa como problema de estudio en Argentina. En ese sentido, el escrito se constituye de la revisión bibliográfica de documentos —en su mayoría artículos científicos— y de la interpretación de los mismos. Es decir, los documentos constituyen las fuentes primarias que se analizan para la identificación de corrientes principales, tendencias, debates y vacancias en la investigación sobre el tema (Codina, 2018). Las búsquedas se realizaron mediante palabras clave en el Buscador Académico de Google, así como en bases de datos y repositorios como Latindex, SciELO y Academia.edu.

De acuerdo a las posibilidades de extensión en este escrito, no se incluyen en esta revisión antecedentes provenientes de medios de comunicación, aunque se reconoce su relevancia para el marco general de esta investigación, como también es el caso de los estudios intergubernamentales. Asimismo, se priorizaron los antecedentes centrados en Argentina, dejando el análisis de estudios en otros países para futuras publicaciones.

En cuanto a la estructura, el primer apartado reúne estudios que realizan una caracterización sociohistórica de la migración senegalesa. Luego, se analiza la literatura sobre la inserción sociolaboral y se examinan reconstrucciones en torno a experiencias de violencia. Posteriormente, se exploran las formas de organización social y religiosa para finalizar con algunas reflexiones sobre los enfoques y conceptualizaciones abordados, que sirven de base para la construcción del objeto de estudio de la tesis doctoral en cuestión. Vale aclarar que, si bien cada temática constituye un campo de estudio en sí mismo, la sistematización de los antecedentes hasta 2024 permite una visión integral del fenómeno migratorio y aporta claves para investigaciones futuras.

Caracterización sociohistórica de las migraciones senegalesas hacia Argentina

La migración senegalesa como campo de estudio en Argentina tiene sus comienzos en la década de 1990 y su mayor expansión a mediados de la segunda década del siglo XXI. Un trabajo sumamente valioso para la reconstrucción de los antecedentes temáticos es el diálogo entre los investigadores Eduardo Rodríguez Rocha y María Luz Espiro en 2019. Ellos

señalan que, si bien hay numerosas investigaciones individuales y algunos grupos de estudios, el campo aún tiene cierta dispersión y fragmentación (2019) e identifican principalmente dos factores de dicha situación. Por un lado, la menor proporción de migrantes de origen subsahariano en el país comparado con otros orígenes migratorios, que podría reflejarse en menores investigaciones. Por otro, un imaginario negacionista acerca de la presencia afro en Argentina, que se refleja en el tipo de formación sobre África en las Universidades y sus posteriores investigaciones. De manera positiva, los autores señalan que en los últimos años esta situación parece estar modificándose, dada la configuración actual del orden global neoliberal que propicia cambios de los flujos migratorios hacia la región y también una academia cada vez más interesada en entender estos procesos (2019, p. 138).

A lo largo de los últimos 20 años, los estudios sobre la migración senegalesa en Argentina han constituido una base sólida en torno a sus características sociohistóricas, siendo pionero el grupo dirigido por la investigadora Marta Maffia (2008). Estos estudios iniciales se enfocaron en el abordaje de la configuración de los circuitos de movilidad laboral y la construcción de subjetividad de los migrantes, con aproximaciones que no solo eran innovadoras por la temática, sino también por su recorte espacial. Al desarrollar investigaciones fuera de la Ciudad de Buenos Aires, representaron un avance en la descentralización del conocimiento sobre el fenómeno migratorio. En este marco, se conceptualizó la migración senegalesa como una “nueva migración africana subsahariana” (Maffia, 2010) destacando, por un lado, la preexistencia de migrantes africanos de otras nacionalidades en Argentina y, por otro, la presencia histórica de esclavos africanos en el territorio durante la colonia.

El grupo mencionado retoma a antecedentes africanos como Kabunda Badi¹⁵ y estudios europeos producidos entre 1990 y mediados de los años 2000, como los de Moreno Maestro¹⁶, para enmarcar sus indagaciones. Con entrevistas en profundidad y observaciones con distintos grados de participación, delinearon las principales estrategias sociolaborales que se daban los migrantes para insertarse en Argentina: venta de bijouterie en ferias y ambulantes, enseñanza de danzas, empleados en áreas comercia-

15 Refiere a “La inmigración africana. Verdades y contraverdades” publicado en el año 2000 en *Letra Internacional*.

16 Refiere a la publicación de Moreno Maestro en 2006 titulada “Aquí y allí viviendo en los dos lados. Los senegaleses de Sevilla, una comunidad transnacional”.

les y estudiantes. Además, desde la técnica de reconstrucción biográfica, Bernarda Zubrzycki (2009, 2016) recreó gran parte de las dinámicas de la migración senegalesa, haciendo hincapié en las prácticas laborales y de organización que son desarrolladas en contextos de irregularidad migratoria. En esas caracterizaciones aparecen mencionados temas como el manejo del idioma español y los roles de asociaciones en los procesos regulatorios. También se observan en estos análisis contradicciones y tensiones entre el Estado y las prácticas migrantes. En resumen, desde la estrategia teórica-metodológica señalada, las primeras investigaciones encontraron cierta “circularidad de movilidad” entre país de origen y Argentina, situando “cadenas migratorias” dentro de redes más amplias, donde se desarrollan prácticas migratorias grupales y también trayectorias individuales.

Se encuentran dos cuestiones más rastreadas en estos trabajos pioneros. Por un lado, el señalamiento incipiente sobre el lugar diferenciado entre mujeres y hombres en la migración senegalesa; por otro lado, la observación acerca de que algunos migrantes realizaban actividades diplomáticas en vinculación con su país de origen. Es decir, las investigadoras vislumbraban intersecciones de género y clase en esta movilidad internacional, volviendo más compleja la migración como objeto de estudio en tanto se manifestaban diferencias y desigualdades en las trayectorias. Estos últimos aspectos no han sido abordados con mayor profundidad en estudios posteriores, pero sí se han diversificado los temas de abordaje en los últimos cinco años, actualizando y densificando el campo de estudios.

Una publicación de la antropóloga María Luz Espiro realizada en 2020 como parte de su investigación doctoral muestra un seguimiento detallado de las prácticas migrantes desde Senegal, dentro de África y fuera de África, hasta llegar a las migraciones en el Cono Sur. Retoma los antecedentes mencionados y también propios de su trabajo etnográfico en diversas ciudades¹⁷ logrando hacer un gran aporte con el marco de análisis que propone. Espiro resalta que las condiciones y acciones políticas-económicas se materializan en las trayectorias históricas, teniendo una perspectiva temporal-espacial de la movilidad internacional. Asimismo, plantea el concepto de “redes de logística comercial” por donde pueden ir y venir los migrantes dentro del “circuito”, de acuerdo a fluctuaciones económicas o conveniencias laborales.

17 La Plata, Puerto Madryn, Brasil y Senegal.

Por su parte, la socióloga e investigadora Gisele Kleidermacher ha hecho diversos aportes entre los que se encuentra un innovador estudio cuantitativo publicado en 2022. La autora, miembro del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA)¹⁸, realizó un relevamiento metodológicamente innovador en el área no solo porque provee datos nunca antes recolectados, sino también porque el modo de hacerlo fue junto a una asociación de migrantes, la Asociación de Residentes Senegaleses. La encuesta aplicada en Buenos Aires, Misiones y Chaco durante el periodo 2015-2016 indaga sobre cuestiones sociodemográficas, de inserción laboral en origen y destino y temas de interés común entre la investigadora y la Asociación, relativas a la apertura de un consulado, el derecho al voto, la residencia y las trayectorias migratorias.

Actualmente, está en desarrollo la investigación de Bárbara Pschunder (2024), quien también desde un aporte singular indaga las estrategias de artistas senegaleses que habitan entre Argentina y Alemania, relacionadas con la danza *sabar* y aplicando el método de análisis biográfico comparado que brindará nuevos conocimientos sobre esta movilidad internacional.

Respecto a la ciudad de Río Cuarto, las investigaciones son incipientes, aunque la presencia de migrantes senegaleses data de 2009. En 2017 Sánchez y Jiménez indagaron la relación entre la población africana y el Estado municipal en torno a la ocupación del espacio público. Allí, los historiadores señalan que el territorio representa la voluntad y el poder de una clase que mantiene su hegemonía por medio del dominio del espacio y que, por tanto, permite explicar las relaciones sociales que en él se desarrollan. El escrito describe una situación de “persecución fiscal” por parte de autoridades municipales que actuarían en connivencia con el Centro Empresario, Comercial, Industrial y de Servicios (CECIS) de Río Cuarto, a quienes identifican como una “corporación mercantil y empresarial”, señalando una vinculación entre el uso del espacio público para trabajar por parte de senegaleses y la persecución estatal-empresarial. Por otro lado, existen experiencias de vinculación y extensión universitaria en relación con esta población particular en la ciudad, pero no han sido reflejadas en investigaciones posteriores.

Es evidente que el estudio de esta migración ha cobrado relevancia en disciplinas como la Sociología y la Antropología, pero su complejidad y

18 Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA), perteneciente al Instituto Ravignani de Historia Argentina y Americana de la (Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

dinamismo exigen un enfoque interdisciplinario, con marcos analíticos posibles de redefinir en la investigación empírica. Tal como señalan Espiro y Rodríguez Rocha es clave analizar la migración considerando entrecruzamientos entre la situación de la personas y procesos más estructurales (2019). Si bien los estudios previos han identificado dificultades que enfrentan los migrantes senegaleses ante diversas normativas, sigue habiendo vacancias, sobre todo respecto al rol de los gobiernos subnacionales en dicha dimensión, especialmente en un contexto de políticas inestables y contradictorias. Asimismo, las intersecciones entre género y clase han sido abordadas de manera incipiente en relación con esta migración y resulta clave profundizar en cómo estas variables influyen en las estrategias de movilidad e inserción, así como en la conformación de redes y oportunidades. Por lo tanto, es fundamental continuar investigando la migración senegalesa, especialmente en ciudades fuera de los principales focos de estudio, como Río Cuarto, considerando tanto las estrategias individuales como las condiciones estructurales que moldean las prácticas.

Las cuestiones laborales

Las prácticas laborales de la migración senegalesa han sido caracterizadas centralmente en la ciudad de Buenos Aires, en algunas ciudades de la misma provincia y la costa atlántica. La reconstrucción de estas prácticas no solo describe las acciones en torno al trabajo, sino que tiene múltiples puntos de análisis. En ese sentido, resulta relevante la propuesta desarrollada por Goldberg y Sow (2017) quienes, manteniendo una metodología cualitativa, suman al estudio del *trabajo* las tramas de violencia institucional y parainstitucional contra sectores subalternos, dentro de los cuales ubican a los senegaleses. Este antecedente basado en una serie de entrevistas efectuadas a Massar Ba¹⁹ identifica que las cuestiones laborales están en vinculación directa con normativas, medios de comunicación y representaciones sociales. En ese sentido, señalan que la representación de Buenos Aires como una ciudad “blanca y europea” permitió construir, en diferentes momentos históricos, a ciertos migrantes como “otros ilegales” quienes no reproducen rasgos fenotípicos europeos y ello influiría en los modos de inserción y tipos de segregación. Este análisis sobre las prácticas laborales

19 Migrante senegalés que residió en Argentina desde 1995. Fue un activista y luchador por los derechos humanos, socioculturales y laborales de las personas migrantes senegalesas. Participaba de diversas organizaciones que promovieran derechos de afrodescendientes e inmigrantes. Fue asesinado en la capital de Buenos Aires en 2016.

no se despegan de los estatus jurídicos de dichos migrantes que tensionan, en palabras de los autores, la libertad y el reconocimiento de derechos con la seguridad, el control social y la represión.

Por su parte, el artículo de Espiro (2021) basado en su trabajo etnográfico en las ciudades de La Plata, Puerto Madryn y Senegal, vincula la inserción laboral de los senegaleses con sus antecedentes laborales, como el trabajo artesanal en el país de origen. La autora indaga cómo la estratificación social va moldeando la crianza, por disposiciones étnicas, de clase y ocupacionales, donde se intersecta el origen étnico, la adhesión religiosa, los conocimientos del saber-hacer, entre otros factores. Así, Espiro encuentra una articulación de la cultura africana con las configuraciones europeas y musulmanas, constituyendo un espacio y modo particular de trabajo e inserción que también se refleja en Argentina.

Continuando en esa línea, centradas en Buenos Aires, Espiro y Zubrzycki (2022) estudian las condiciones y los contextos de (in)formalidad laboral, poniendo de relieve la relación entre el trabajo y las prácticas racistas que allí operan. Reconocen que, en el mundo del trabajo precario, inciden múltiples factores, entre los cuales interviene una lógica de hipervisibilización propia de las organizaciones de control estatal, operando en clave de racialización. En su marco teórico, las autoras rescatan los conceptos de “régimen de expulsión” y “régimen de control” para identificar condiciones diferenciadas que afectan a los migrantes. Estas se constituyen en la articulación entre factores estructurales del mercado laboral y características sociodemográficas como clase, género, nacionalidad, etnicidad, estatus legal, edad, ubicación, raza, origen y redes migratorias e institucionales. Es decir, el campo de estudio de la inserción laboral es sumamente complejo, y en él intervienen factores de diversa índole que se constituyen en origen, tránsito y asentamiento.

Respecto a la migración en Córdoba, el aporte de Eduardo Rodríguez Rocha permite caracterizar algunas prácticas laborales comerciales en la capital provincial, aportando una mirada novedosa y global al caso. Desde la concepción teórica de una “globalización desde abajo”, aborda las prácticas y subjetividades entre comerciantes chinos y senegaleses en la ciudad, que mientras algunos son vendedores ambulantes, otros otorgan mercancías “a préstamo” o “a crédito”. Es decir: “se constituyen relaciones comerciales complementarias, aunque desiguales” en la cadena mundial de mercancías (Rodríguez Rocha, 2017).

A partir de estos avances en torno a la inserción laboral en Argentina, sería posible continuar con exploraciones en ciudades intermedias, su acceso a sectores formales e informales de la economía, así como el rol de las redes en diferentes espacios geopolíticos. Además, no se ha profundizado en estudios que observen la intersección del trabajo de estos migrantes con otras condiciones, como el género; el aumento de la presencia de mujeres senegalesas en el ámbito laboral argentino invita a la indagación. Asimismo, la investigación de políticas públicas locales para el acceso a derechos laborales sigue siendo un campo posible de estudio que contribuiría a comprender aún más la complejidad de la inserción sociolaboral en distintos ámbitos y contextos de precariedad.

Experiencias sobre violencias y racialización

Diferentes clasificaciones de violencia son abordadas en los estudios sobre migraciones senegalesas en el país. La mayoría de los trabajos analiza la práctica de agentes de fuerzas de seguridad —policía metropolitana, provincial, entre otros— al momento de *controlar* puestos de trabajo de senegaleses en la vía pública, generalmente con tratos violentos y/o racializados (Trabalón, 2021; Abiuso y Kleidermacher, 2022). Quienes estudian esta temática ponen el eje en la configuración del espacio público, área que comparten agentes de seguridad y quienes se dedican a la venta callejera, encontrando allí una zona de conflicto. Se suma a dicha tensión el desconocimiento del “otro” que deviene en estigmatización donde juegan, además, las representaciones sociales.

Sobre este último punto, desde el método etnográfico, Morales y Kleidermacher (2015) abordan cómo dichas representaciones constituyen la base y son eco de lo “nativo”, lo “negro” y sus relaciones, considerando que el “borramiento histórico” de la presencia negra en el territorio argentino podría influir prácticas de exotismo y exotización. Además, señalan que las representaciones sociales están influidas por el género, la adscripción laboral, y otras cuestiones que hacen a la construcción y diferenciación del “otro”.

Los abordajes sobre la violencia en el espacio público no solo señalan la tensión entre algunas prácticas de trabajo con prácticas de control, sino también otras condiciones que habilitan prácticas violentas. Entre ellas, la incidencia de la presión empresarial referida a, por ejemplo, la “ley de marcas” y la “resistencia a la autoridad” que permite detener y decomisar

puestos de venta. A ello se suma el rol de los medios de comunicación en la reproducción de representaciones sociales, los que difunden mayoritariamente representaciones criminalizantes, exotizantes o victimizantes (Murguía y Kleidermacher, 2024). En este marco, las prácticas violentas reflejan un *modus operandi* de los agentes para con los migrantes senegaleses, sin cumplir procedimientos normativos y violando muchas veces derechos humanos básicos. Por otro lado, Jeremías Pérez Rabasa en su tesis para optar por el título de Magister en Derechos Humanos en 2019, señala otra arista de la violencia: el racismo estructural. Desplegando la metodología investigación-acción analiza cómo opera la intersección de diferentes discriminaciones en la construcción de un “ellos” criminal al que se apela para justificar la violencia.

Organización social y religiosa

Este último punto condensa los estudios existentes acerca de características de redes y prácticas organizativas, asociativas, de migrantes senegaleses. Se ponen en diálogo lo trabajado sobre cofradías y diásporas, con las formas de organización y liderazgo, tanto en cuestiones de movilidad, trabajo y violencia, reconociendo una co-constitución entre estos aspectos en el fenómeno migratorio abordado.

Tanto el trabajo incipiente de Zubrzycki (2009) como los aportes de Kleidermacher (2013) coinciden en identificar que las organizaciones religiosas promueven la migración senegalesa, y esta es dotada de sentido religioso en muchas oportunidades. A partir de trabajo etnográfico y entrevistas, las autoras proponen pensar y conceptualizar el fenómeno en torno a la idea de “diáspora” para abordar las prácticas de los migrantes musulmanes miembros de una misma identidad étnica y afinidad religiosa. La ayuda recíproca entre migrantes se constituye en un “sistema” para Zubrzycki, donde coexisten el individualismo y la solidaridad grupal, promovidos por las redes mourides y las comerciales, sin impedir el desarrollo de trayectorias individuales. Asimismo, Capovilla (2022;2024) observa en lugares alejados a los centros²⁰ que, lejos de una actitud conservadora, los mourides tienen la posibilidad de reinterpretar y rearticular sus prácticas religiosas de acuerdo a sus posibilidades en contextos de migración. La fe religiosa, afirma la autora, no solo impulsa la migración, sino que también

20 Capovilla sitúa su estudio en Rafaela, Santa Fe y Paraná, ciudades chicas y alejadas de los centros del país, con menos redes asentadas.

proporciona un marco de contención y apoyo durante la adaptación a un nuevo entorno.

Por su parte, Maffia, Monkevicius, Espiro y Voscoboinik (2018; 2024) plantean que las prácticas organizativas deben ser abordadas de modo situado, tanto social como cultural e históricamente, sujetas a las relaciones de poder. Por ello, abordan los procesos de creación y recreación de asociaciones migrantes (de caboverdianos y senegaleses) prestando atención al liderazgo y encontrando diferenciaciones entre hombres y mujeres, pero también en relación a las adhesiones religiosas y étnicas de cada uno. Es decir, las prácticas organizativas se constituyen por objetivos comunes (por ejemplo, una representación diplomática en el país, o lograr el trámite de residencia) pero también por pertenencias de índole religiosa y étnica. Es por ello que las pertenencias influyen en los modos de organización de la población senegalesa en el país y son un aspecto que se ha estudiado profundamente en los antecedentes encontrados.

Por último, hay estudios que ponen de relieve la organización frente a situaciones de violencia, en tanto contestación migrante al control y la persecución. Siguiendo a Espiro, Voscoboinik y Zubrzycki (2016) se conocen prácticas asociativas que permiten hacer frente y responder a los diferentes tipos de violencia. En el artículo citado, se recuperan estrategias de organización “afro” para hacer frente al racismo, y el modo en que se canalizan las demandas con instituciones formales y no formales, constituyendo acciones colectivas necesarias de continuar explorando.

Algunas reflexiones para continuar

El presente trabajo buscó sistematizar los antecedentes de estudio sobre las migraciones senegalesas en Argentina y avanzó en la clasificación de las investigaciones que abordan variadas aristas y mantienen, asimismo, vinculaciones temáticas. Esto permitió agruparlas en cuatro grandes áreas temáticas, que en su mayoría comparten enfoques metodológicos y teóricos, predominantemente antropológicos, así como una fuerte impronta etnográfica en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Además, se destaca la importancia de dialogar con perspectivas transnacionales y de adoptar marcos analíticos “desde abajo” y “desde el sur” para comprender las trayectorias migratorias, sus redes y las estrategias de permanencia y/o movilidad.

Dentro de estos estudios, conceptos como “racialización” y “régimen de expulsión” son clave para comprender la estructuración de las dinámicas migratorias internacionales y el análisis de las prácticas (multi)situadas. A su vez, nociones como “globalización desde abajo”, “mundo del trabajo precario” y “redes y cadenas migratorias” permiten visibilizar la agencia de los migrantes senegaleses en la construcción de circuitos de movilidad e inserción laboral local y transnacional. La ampliación de estudios que continúen integrando enfoques micro y macrosociales sería un aporte significativo para comprender estas dinámicas en el sistema-mundo capitalista global actual y en sus abordajes complejos.

En relación con estas observaciones, persisten cuestiones poco exploradas, como el rol de los Estados locales en la gestión migratoria, las trayectorias senegalesas fuera de Buenos Aires, la relación con organizaciones no migrantes o las prácticas comerciales más allá de la venta ambulante/callejera. Tampoco se han indagado suficientemente las estrategias de inserción a mediano y largo plazo, como el asentamiento de familias. En este sentido, sería pertinente avanzar hacia nuevas investigaciones que retomen decisiones teóricas en torno a las ideas de transnacionalismo y diáspora, para comprender cómo los migrantes mantienen vínculos multilocales, articulando estrategias que trascienden las fronteras nacionales y reconfiguran su sentido de pertenencia. Están en esta línea aproximaciones como las de Vammen (2019) y las de Maffia y Zubrzycki (2021) sobre un nuevo “corredor migratorio”.

En conclusión, aún en 2024, el campo de estudios presenta un estado disperso, y algunas aristas han sido más abordadas que otras. Se evidencia la reconstrucción de trayectorias migratorias en origen, tránsito y asentamiento en Argentina, permitiendo comprender ciertos circuitos de movilidad laboral, estrategias familiares, religiosas y prácticas organizativas. Sin embargo, aún resta incorporar perspectivas interescales en las investigaciones, así como fomentar el surgimiento y sostenimiento de nuevos grupos de estudio en diferentes regiones del país que aporten una mirada federal del fenómeno y den cuenta de nuevas y diversas situaciones migratorias. Dichas cuestiones permitirían guiar investigaciones que reconstruyan identificaciones y/o distinciones de prácticas de actores sociales en múltiples sitios y con múltiples dinámicas sociales, aportando a un abordaje más complejo de la cuestión migratoria. Asimismo, partiendo del análisis de senegaleses como migrantes africanos, cabe promover una mirada aún más amplia, considerando a hombres, mujeres, jóvenes, ges-

tores, patrones, empleados, líderes, entre otras caracterizaciones, lo que ampliaría la comprensión de los hechos sociales desde las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Referencias bibliográficas

- Abiuso, F. L., & Kleidermacher, G. (2022). Sistematización de detenciones policiales a población senegalesa en la ciudad de Buenos Aires, desde una perspectiva espacial. *URVIO*, 33, 20-36.
- Capovilla, C. (2022). Cofradías sufíes en la región Litoral: Un estudio etnográfico de los procesos de relocalización de lo sagrado entre inmigrantes senegaleses. *Revista de la Escuela de Psicología*, XXX.
- Capovilla, C. (2004). *Mis secretos con Alá. La migración de senegaleses radicados en ciudades intermedias de Argentina*. Cahiers des Amériques Latines.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. UPF.
- Espiro, M. L. (2020). Del Baol a Buenos Aires. Actualizando la genealogía de la migración senegalesa Modou-Modou. *Diarios del Terruño*, 10.
- Espiro, M. L. (2021). Prácticas comerciales entre migrantes africanos wolofs en Argentina: Aportes para el análisis. *Estudios de Asia y África*, 1(174), 95-124.
- Espiro, L., & Rodríguez Rocha, E. (2019). Conversatorio: Reflexiones en torno a la migración senegalesa en Argentina y el estado de la cuestión en el campo académico. *Astrolabio*, 132-156.
- Espiro, M. L., Voscoboinik, S., & Zubrzycki, B. (2016). Enfrentando el racismo institucional. Análisis de dos casos de migrantes senegaleses en Argentina (2012-2016). *REMHU*, 24, 63-78.
- Espiro, L., & Zubrzycki, B. (2022). Hecha la ley, hecha la trampa: El mercado laboral para migrantes senegaleses en Argentina. En A. Ramírez & F. Villamil (Coords.), *Migración y trabajo decente: Retos para el Sur Global* (pp. 103-120).

- Goldberg, A., & Sow, P. (2017). Migrantes senegaleses en Argentina: Contexto sociopolítico-laboral y vulneración de derechos. *EST Edições*, 117-134.
- Kleidermacher, G. (2013). Entre cofradías y venta ambulante: Una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 38, 109-130.
- Kleidermacher, G. (2022). Una contribución al estudio de la población de origen senegalés residente en la Argentina a partir de un relevamiento cuantitativo. *Población & Sociedad*, 29(1), 168-198.
- Maffia, M. (2010). Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 31, 7-32.
- Maffia, M., & Agnelli, S. (2008). Primeras aproximaciones al estudio de la nueva inmigración africana en la Argentina. *Anuario del Instituto de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP*.
- Maffia, M., Monkevicius, P., Espiro, M. L., & Voscoboinik, S. (2018). Formas organizativas y liderazgo entre inmigrantes africanos subsaharianos recientes. *Revista Migraciones Internacionales*, 3.
- Maffia, M., & Zubrzycki, B. (2021). Desde el África subsahariana a la Argentina: ¿Un incipiente corredor migratorio? En L. Sassone (Ed.), *Panorama contemporáneo de las migraciones internacionales en la Argentina* (pp. 503-520). Buenos Aires: CONICET.
- Morales, O., & Kleidermacher, G. (2015). Representaciones de migrantes senegaleses en la sociedad porteña de Buenos Aires: Apuntes sobre exotismo y exotización. *Etnográfica*, 19(1), 29-50.
- Murguía, N., & Kleidermacher, G. (2024). Migrantes senegaleses en la prensa argentina: Un análisis de artículos publicados en *Página|12* y *Clarín* entre 2001 y 2022.
- Pérez Rabasa, J. (2019). *Discriminación interseccional y criminalización de senegaleses en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016-2019)* (Tesis de maestría). UNL.

- Pschunder, B. (2024). De Louga a Buenos Aires y Berlín. Explorando las trayectorias laborales de dos artistas senegaleses en Argentina y Alemania. *Políticas, representaciones y memorias entre Argentina y Alemania: Miradas entrelazadas y agendas emergentes*, 306-325.
- Rodríguez Rocha, E. (2017). Prácticas económicas de migrantes chinos y senegaleses en la ciudad de Córdoba. *REMHU*, 25, 215-231.
- Sánchez, A., & Jiménez, F. (2017). Poder público y comunidad afro en Río Cuarto. *Territorio y Prácticas Socioculturales en debate: Aportes desde América Latina*. Ariadna.
- Trabalón, C. (2021). Racialización del control y nuevas migraciones: Procesos de ilegalización durante la última década en la Argentina. *PERIPLOS*, 5(1), 207-234.
- Vammen, I. M. (2019). New contested borderlands: Senegalese migrants en route to Argentina. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 8.
- Voscoboinik, S. (2024). *La oportunidad de ser líder no se la dan a cualquiera* (Tesis doctoral). UNLP.
- Zubrzycki, B. (2009). La migración senegalesa y la diáspora mouride en Argentina. *VII Reunión de Antropología del Mercosur: Diásporas, Prácticas Transnacionales y Formaciones Identitarias*.
- Zubrzycki, B. (2016). La migración de los senegaleses modou-modou en Argentina. *Contra Relatos desde el Sur*, 13, 4-12.

Dos trayectorias como panóptico: Olmos, Tejerina y el Partido Autonomista Córdoba en la década de 1880

*Luciano Nicola Dapelo*²¹

Introducción

Este capítulo presenta algunos resultados parciales de nuestra formación posdoctoral en el marco de una beca del CONICET desarrollada en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-UNRC). En ese sentido, profundizamos algunos aspectos puntuales que abordamos en la tesis doctoral titulada *Elites, facciones y participación política en un entramado regional: alianzas, tensiones y rupturas en el marco de la consolidación de la “Argentina Moderna” (Córdoba, 1870-1892)*, defendida en diciembre de 2021.

En ese marco, identificamos, para el período 1870-1890, la existencia de una “red relacional” de la élite del sur de Córdoba que logró reproducirse y mantenerse a lo largo del tiempo, y que fue captada por el general Julio

21 Becario posdoctoral ISTE (CONICET-UNRC). lnicoladapelo@gmail.com.

Argentino Roca mientras ocupó la Comandancia de Fronteras con sede en Río Cuarto (1872-1878). Con ello, pudimos comprobar que ese espacio se mantuvo como un fuerte reducto del roquismo a nivel provincial, disputando cargos en el orden provincial con el juarismo.

Esa red se sostuvo además por la conformación de una esfera pública y de una sociedad civil moderna en los pueblos del interior (particularmente en Río Cuarto), caracterizada por la proliferación de la prensa, la conformación de espacios de sociabilidad y la movilización callejera (Sabato, 1998). Sobre ese plafón, nuestro interés es indagar en las trayectorias de dos figuras que, surgidas políticamente en Río Cuarto, lograron ocupar las más altas magistraturas a nivel provincial: Wenceslao Tejerina, vicegobernador entre 1883 y 1886, y Ambrosio Olmos, gobernador entre 1886 y 1888. Las trayectorias de vida ofrecen posibilidades de acceder a realidades más complejas desde miradas micro; en ese sentido, la biografía-problema, según Bruno (2016), no se ocupa del sujeto per se, sino de las posibilidades metodológicas y del encuadre epistemológico para pensar, como en este caso, la historia provincial en una década clave.

Así, Olmos y Tejerina nos permitirán advertir las dinámicas de acuerdo y antagonismo en el proceso de consolidación del Partido Autonomista Nacional, identificar los mecanismos de negociación que habilitaron sus proyecciones hacia estamentos cada vez más altos en la administración provincial y los puntos de apoyo que sostuvieron su desempeño en las funciones. Desde ese lugar, procuramos indagar, a partir de estos sujetos, el juego de confrontación velada y abierta entre los dos máximos líderes políticos y partidarios de la década: Julio Roca y Miguel Juárez Celman.

Prácticas, estrategias y redes: la construcción de los sujetos

Ambrosio José Olmos nació en Dolores, en el Valle de Punilla en 1839 en la Parroquia de Cosquín (Maldonado, 1981). Perteneció a una familia de abolengo, propietaria de grandes extensiones de tierra, que con el transcurso del tiempo y las descendencias se fue empobreciendo a mediados del siglo XVIII. Don Francisco Javier de Olmos y Ceballos, tatarabuelo de Ambrosio, poseía tres estancias que se extendían desde el Valle de Punilla hasta la falda oriental de las Sierras Chicas. En una de estas estancias, 'El Potrerillo', luego llamada Capilla de Dolores nació Ambrosio Olmos (p. 4).

Con el correr de los años las tierras se dividieron en las múltiples descendencias y también se vendieron parte de ellas, debido a la abatida situación económica familiar, lo que hizo que Olmos, en las postrimerías de la década de 1850, se trasladara a la capital cordobesa para trabajar como dependiente en el comercio Leyba Hermanos, de sus tíos María del Tránsito Olmos y Gabriel Leyba. A diferencia de muchos de sus parientes, Olmos no tuvo la posibilidad de ir al Monserrat²², lo que probablemente haya influido en las escasas vinculaciones con la élite capitalina (Mayol Laferrere, 1996, p. 17).

Sobre Wenceslao Tejerina se dispone de menos información en general y, en particular, sobre su trayectoria previa al arribo a Río Cuarto. Sin embargo, se sabe que nació en Córdoba en 1841, como miembro de una familia de estirpe colonial cuya presencia en la ciudad se registra desde principios del siglo XVIII (Molina, 2010). También se conoce que fijó residencia en Río Cuarto —por entonces Villa de la Concepción— en 1861, el mismo año en que Ambrosio Olmos, junto con su hermano Miguel, arribó a Achiras; ambos se dedicaron al comercio, instalando sendas barracas.

Olmos debió irse de Córdoba, pues participó como miembro de los comandos civiles que, el mismo año, llevaron adelante la revolución que derrocó al gobernador Tristán Achával²³. Desconocemos si Tejerina participó de ese movimiento, pero resulta significativo que en 1866 denunciara ser perseguido por la facción federal debido a su adhesión al mitrismo (Carbonari y Sosa, 2008, p. 48). Migrar a la región para dedicarse al comercio parecía una opción viable en ese contexto. La línea de fronteras, prácticamente inmóvil desde la colonia, tenía su mayor conflictividad en el cordón de fuertes ubicados al sur del río Cuarto, mientras que la Villa y

22 El colegio de Nuestra Señora de Monserrat fue fundado en el siglo XIX. En 1864 se nacionalizó, pero siguió siendo el espacio primigenio de la sociabilidad de la élite y de formación de la dirigencia, junto al colegio San Carlos. (Martínez Paz, 1940).

23 En 1861 el presidente de la Confederación Argentina Santiago Derqui, ante el inminente conflicto con el Estado de Buenos Aires, separado de aquella unidad política, y los apoyos que éstos obtenían del Partido Liberal de Córdoba, decidió intervenir la provincia y nombró a Fernando Félix Allende en carácter interino quien luego de la batalla de Pavón delegó el mando en Tristán Achával mientras se preparaba la expedición porteña sobre Córdoba. En noviembre, un alzamiento aprisionó al gobernador delegado en apoyo al mitrismo triunfante, aunque se frustró rápidamente por la división al interior de los liberales. Para un detalle, ver Melo (1950, pp. 55-70).

el piedemonte serrano constituían el camino “seguro” para el comercio que conectaba la región de Cuyo con Buenos Aires. Allí se desarrollaba un comercio lo suficientemente activo como para permitirles a ambos construir su fortuna inicial.

Además, el cada vez más firme propósito del Estado nacional de avanzar en el corrimiento fronterizo abrió nuevas perspectivas en las llanuras del sur, mientras que la economía iniciaba su proceso de atlantización (Carbonari, 2007). Tal vez fue esta oportunidad la que visualizó Ambrosio Olmos cuando se trasladó en 1867 de Achiras a Río Cuarto para abrir una casa de ramos generales, mientras que Wenceslao llevaba adelante, con aparente éxito, su propio emprendimiento comercial.

El corrimiento de fronteras del río Cuarto al Quinto en 1869 y la incorporación de esas tierras al dominio del Estado se presentaron como una oportunidad para muchos sujetos que decidieron invertir sus capitales en estos terrenos fiscales. Entre ellos, Olmos fue uno de los primeros compradores: ese mismo año adquirió 5.800 hectáreas del llamado “Paso de Santa Catalina”. Desde allí, y durante los siguientes 15 años, amplió y consolidó sus propiedades en todo el sur provincial. Para 1884, Olmos contaba con aproximadamente 261.000 hectáreas de campo, todas en proceso de puesta en producción, equivalente al 8% de la superficie total de la provincia de Córdoba²⁴.

Tejerina, por su parte, en 1870 adquirió el campo que pertenecía a Benito Borda y que luego llamó ‘La Ermila’ y un año después fundó ‘Santa Flora’ por compra a Manuel Baigorria del área situada al sudoeste contiguo al ejido urbano de la Villa de la Concepción del Río Cuarto. Recién en 1879 se registra la tercera compra, en este caso de tierras fiscales, por las que adquirió 7000 hectáreas. Con estas operaciones logró consolidar una buena posición económica, pese a lo cual gran parte de sus ganancias provinieron del mundo de las finanzas a través de su intervención en la actividad bancaria y crediticia en Río Cuarto y Córdoba.

La década de 1870 significó, para Río Cuarto, una especie de “modernización acelerada” palpable con la llegada en 1873 del ferrocarril Andino, un año después el telégrafo y el ascenso de la categoría de villa a ciudad en 1875 (Carbonari, 2007). Este proceso se complementó con la consolidación de una sociedad civil moderna, el surgimiento de espacios de sociabi-

24 Para un detalle exhaustivo de estas operaciones y de la administración de sus estancias, véase: Mayol Laferrère (2008).

lidad de la élite —tales como la Biblioteca Popular en 1873 y el Club Social en 1875— y la rápida aparición de numerosos periódicos y folletines, entre los que destaca *La Voz de Río Cuarto* (LVRC), así como la creación, en 1876, del Banco de Río Cuarto (Nicola Dapelo, 2022). En todos esos espacios, ambos sujetos tuvieron una activa participación.

Tejerina, en virtud de su posición social y económica, se incorporó a la élite local a partir del matrimonio: en 1872 contrajo enlace con Deidama Tissera Ferreyra, cuyos apellidos pertenecían a las familias de más antigua presencia en la región y fue apadrinado por Julio Argentino Roca. Además, fue miembro fundador de otro espacio de sociabilidad más restringido: en 1870 se inició en la Logia “Piedad y Unión”, de la que formaron parte, entre otros, los hermanos Roca, Eduardo Racedo, Miguel Juárez Celman y su hermano Marcos Juárez²⁵. Probablemente de allí provenga el temprano y estrecho vínculo entre todos ellos y las relaciones que Wenceslao Tejerina tejió en la capital provincial y que le permitieron establecer vinculaciones más íntimas en ese espacio.

Olmos, al igual que Tejerina, participó de los círculos de sociabilidad de la élite riocuartense: formó parte de la Biblioteca Popular, del Club social y aportó importantes capitales para la compra de LVRC y para la conformación del Banco de Río Cuarto. Aun así, además de las operaciones inmobiliarias que hemos explicado, se dedicó a ampliar su comercio que, de barraca en Achiras, para fines del decenio ya se presentaba como una casa comercial importante abocada a la actividad mayorista y minorista, que implicaba la comercialización de productos exportados e importados.

Ambos sujetos se integraron, además, a lo que hemos denominado “la red de Roca”. Se trata de una trama de relaciones que Julio Roca se encargó de consolidar en la región sur de Córdoba a cambio de información y negocios y gracias a sus conexiones con el gobierno provincial y nacional. Con ello, desde su lugar en la Comandancia de Fronteras, Roca aglutinó a su alrededor a la dirigencia política del sur cordobés y la convirtió en su núcleo de poder en la provincia. Tejerina se incorporó rápidamente, mientras que Olmos, identificado con el nacionalismo, lo hizo sobre fines de la década de 1870²⁶.

25 Las logias masónicas se constituyeron en fuertes espacios de sociabilidad política que servían para orquestar movimientos de opinión y acciones en el campo de la política (Anecchini, 2019).

26 Ver Nicola Dapelo (2021) para un detalle de la conformación histórica y la captación

Antagonismos y negociaciones: Olmos y Tejerina en el escenario provincial

Inicialmente, Olmos se identificó con el Partido Nacionalista y participó en la política local, aunque sin presencia institucional, producto de derrotas electorales²⁷. En 1877, aparece como presidente del Consejo Deliberativo e integrándolo los dos años siguientes (Barrionuevo Imposti, 1988, p. 191), pero ya “convertido” al autonomismo²⁸. La acelerada compra de tierras entre 1879 y 1880 —por la que pasó de 46.000 a 99.000 ha—, su rol como proveedor del ejército, la fuerte presencia de Roca y la disminución numérica del nacionalismo local probablemente expliquen la transmutación de sus lealtades al Ministro de Guerra y su afiliación al Partido Autonomista Nacional (PAN), cuyo club local llegó a presidir en 1879²⁹. Tras ello, fue concejal en 1881 y 1882, aunque se enfocó en la compra de más tierras y la consolidación de su comercio, reconocido como uno de los más importantes en la región para 1885. Este alejamiento de la política se vio interrumpido a mediados de 1885, cuando el presidente Roca lo convocó para encabezar la fórmula del autonomismo para la gobernación de 1886 en el momento en que Wenceslao Tejerina dejaba la vicegobernación.

Tejerina venía interviniendo en la política local institucional de manera recurrente desde su llegada a la villa y hasta 1864 fue miembro de la Municipalidad³⁰. Con posterioridad, entre 1866 y 1875 ocupó alternativamente un escaño en el Concejo Deliberativo y en el Juzgado de Alzada departamental³¹ (Barrionuevo Imposti, 1988, p. 191). Wenceslao Tejerina

y reformulación realizada por Roca.

27 Julio Roca a Miguel Juárez Celman. 8/10/1875. AGN. Sala VII. L. 1949. F. 36.

28 Carlos Tagle a Miguel Juárez Celman, 29/5/1877. AGN, Sala VII. L. 1949. F. 146

29 Abelardo Bargas a Juárez Celman 3/4/1879. AGN. Sala VII. L. 1952. F. 287.

30 Mientras Barrionuevo Imposti (1988, p. 80) señala que ejerció la presidencia en enero de 1862 cuando las municipalidades se restituyeron tras haber quedado cesantes en el marco de la intervención de Derqui ya descrita, Vitulo (1947, p. 194) asegura que accedió como miembro suplente a mediados de 1862.

31 AHMRC. Caja 1866, Juzgado de Alzada, correspondencia recibida, 8/8/1866, designación de Tejerina; AHMRC. Caja 1866, Juzgado de Alzada, correspondencia recibida, 21/8/1866, destitución de Tejerina; AHMRC. Caja 1868, Juzgado de Alzada, correspondencia recibida, notas firmadas por Tejerina como Juez de Alzada; AHMRC. Caja 1869, Municipalidad, correspondencia recibida. Nota del poder ejecutivo aprobando las actas de elección.

parece haber ocupado un lugar más bien secundario, tanto en la política institucional, como en el ámbito público. En 1876, Roca le ofreció ocupar la jefatura política, pese a lo cual “Tejerina no acepta ser Jefe Político por razones que realmente son justas y que no se pueden desconocer”³². Aunque desconocemos los motivos, pueden relacionarse con que el año anterior, aduciendo razones de salud, renunció al municipio y se retiró a su estancia³³, aunque no dejó de actuar y operar políticamente. Incluso puede relacionarse a su cargo en el Banco, como veremos inmediatamente.

Esa actitud de cierta reserva quedó manifestada por Roca cuando en los preparativos para la elección a gobernador de 1877, le decía a Juárez: “No he hablado aún con Tejerina [...], no dudo que se prestará, aunque no quiera tomar una actitud muy manifiesta. Así se pone en guardia también contra cualquiera felonía de parte de Olmos y su pequeño círculo”³⁴. Esta situación signó gran parte de su carrera política puesto que siempre ocupó lugares relevantes, pero generalmente secundarios.

Ese rol secundario también lo tuvo en el Banco de Río Cuarto. Allí, no solo aportó acciones para su fundación, sino que resultó electo para la comisión directiva en 1877, ocupando la vicepresidencia desde ese momento y hasta que cesó en sus actividades en 1881, cuando pasó a presidir la sucursal local del Banco Provincial y luego se integró a la central capitalina³⁵. Es posible que esta designación haya provenido de los fuertes lazos que poseía con la dirigencia de Córdoba Capital, ya que, según se señala, en el marco de las elecciones de 1880, “en el vasto patio de la casa de Juárez Celman se congregaron políticos situacionistas, entre ellos, el jefe Político Guillermo Moyano, Tristán Malbrán, Wenceslao Tejerina” (Vitulo, 1947, 218).

Desde allí, Juárez Celman lo convocó para acompañar a Gregorio Gavier como candidato a vicegobernador en 1883, lo que puede considerarse como un resultado de su trayectoria y sus vinculaciones con la política y

32 Julio Roca a Juárez Celman. 22/6/1876. S VII. L. 1949. F. 67.

33 AHMRC, Municipalidad, correspondencia recibida 30/10/1875.

34 Julio Roca a Miguel Juárez Celman 03/03/1876. AGN. S VII. L. 1949. F. 62

35 “Habiendo renunciado a la presidencia del Directorio del Banco Provincial el sr. D. Wenceslao Tejerina, ha sido nombrado D. Seferino Ferreira”. En: LVRC, “Noticias”, 28 de enero de 1886. Año X, V. Época, N° 1174. Repositorio digital del Centro de Investigaciones Históricas, FCH, UNRC.

sociedad capitalinas, donde se habría vuelto a instalar³⁶, pues ocupó cargos directivos en el Banco Provincial siendo designado en 1881 y 1883³⁷, fue socio fundador del Jockey Club de Córdoba en 1887 y varias veces presidente del PAN (Molina, 2010). Acompañando a Gavier, entonces, Tejerina se convirtió en el primer individuo del sur de Córdoba en ocupar un cargo en el Ejecutivo provincial. Esta posición nos permite coincidir, desde nuestro análisis de los actores, con la interpretación de Ferrero, para quien implicó la conformación del “bloque de poder entre la ciudad doctoral y la pujante economía de Río Cuarto” (Ferrero, 2019, p. 154).

Conviene aquí realizar algunas aclaraciones a los fines de nuestro objeto. Paula Alonso (2010), complementando a Botana (2012), ha explicado que el PAN fue resultado de una alianza entre líderes políticos, con reglas internas laxas y particular protagonismo en momentos electorales, sobre todo desde 1880, cuando se convirtió en partido hegemónico. En esa condición, la lucha interpartidaria se transformó en conflictividad intrapartidaria que se expresó en la conformación de ligas internas organizadas en torno a liderazgos personalistas. Cuatro fueron las que actuaron en la década de 1880-1890: roquista, juarista, irigoyenista —bajo la conducción de Bernardo de Irigoyen— y rochista, en torno a Dardo Rocha.

Roquistas y juaristas predominaron entre las cuatro, al punto de que comenzaron, hacia 1884, a generarse tensiones entre sus líderes, sobre todo frente a la pretensión de Juárez Celman de ser el sucesor presidencial de Roca, que resistía esas aspiraciones finalmente concretadas. Pese a esta conflictiva relación, para evitar el ascenso de otras ligas tendían a arribar a fórmulas de acuerdo para las gobernaciones (Alonso, 2010). Córdoba era particularmente sensible, pues constituía uno de los puntos de apoyo más fuertes de ambos. En esas negociaciones advertimos que los riocuartenses encontraron intersticios para sus carreras políticas y, a través de ellos, los líderes liguistas pudieron medir sus fuerzas y reordenar el autonomismo provincial según la gravitación de sus influencias.

36 Al abandonar Río Cuarto se instaló en la ciudad de Córdoba, donde adquiere la casa en la que hoy ocupa el Banco de la Nación Argentina frente a la plaza San Martín, haciendo cruz con la Iglesia Catedral.

37 Según Bischoff (1969), Tejerina había sido designado en el Directorio en septiembre de 1881, al que renunció cuando la oposición comenzó su denuncia por la incompatibilidad en la función pública. Pese a ello, el 19 de septiembre de 1883, Gavier lo volvió a nombrar en ese cargo (p. 268).

La llegada de Tejerina a la vicegubernación evidencia, por un lado, el proceso de alianzas construidas entre las élites del sur y la dirigencia capitalina y, por el otro, las negociaciones entre las fracciones. Wenceslao Tejerina llegaba como “hombre de Roca”, miembro firme de su red en el sur, y se situaba junto a Gavier, de carácter débil y leal a Juárez Celman (Alonso, 2010, p. 125). Sin embargo, ello no debe llevarnos a pensar la estructura de manera estática: arribado a la cúpula del gobierno con su carrera en el roquismo, Wenceslao se convirtió rápidamente al juarismo (Vera de Flachs, 1986). Ese traspaso puede entenderse en función de su integración en la sociedad capitalina, dominada por Juárez.

Para las elecciones provinciales del período siguiente el acuerdo se sostuvo, aunque con los términos invertidos: Roca, frente a la resistencia de Juárez Celman —que pretendía a su hermano Marcos para el cargo—, logró imponer a Ambrosio Olmos, quien en 1886 se convirtió en gobernador de la provincia mediterránea, sostenido inicialmente por Alejandro Roca, hermano de Julio y jefe político de Río Cuarto entre 1880 y 1889. No obstante, los hermanos Juárez lograron colocar en la vicegubernación a un hombre de su círculo, José Echenique, al tiempo que Miguel Juárez Celman sucedía a Roca en la presidencia.

Esta negociación implicó mayores esfuerzos y multiplicó los roces, aunque resulta reveladora de la significatividad del sur cordobés como construcción política previa: el primer candidato de Roca era Guillermo Moyano, un político capitalino cuya postulación no era aceptada por Juárez. Entonces, Roca apeló a su construcción previa, la red creada en el sur, que además cobraba relevancia debido al proceso de atlantización de la economía y al importante rol desempeñado por esa región. De este modo, Ambrosio Olmos llegó inesperadamente a ser el candidato, contra los deseos del presidente.

Ello no deja de ser significativo, pues el potente estanciero no había respetado el *cursus honorum* de cargos provinciales que Botana (1971 [2012]) describió para el régimen oligárquico: no poseía contactos políticos de peso en la capital ni experiencia ejecutiva. Cuatro condiciones lo convirtieron en un candidato que, aun sin apoyos firmes, destrabó el conflicto: su ausencia en situaciones de conflictividad; su escasa vinculación con la dirigencia de la capital, que le restaba influencia a la vez que lo volvía una figura poco cuestionada; su sólida posición económica; y su participación en emprendimientos de distinta naturaleza en la región sur de Córdoba.

No sólo el vicegobernador era juarista: todo su gabinete lo era: de hecho, además de Ramón Cárcano en Gobierno, Tejerina continuó como Ministro de Hacienda e Instrucción Pública. Por si no fuera suficiente, la Legislatura era también, mayoritariamente, leal a Juárez. Sin embargo, el mayor problema era Marcos Juárez, el frustrado candidato, que, no sólo era el jefe de policía, sino que dominaba “El Panal” (círculo de políticos juaristas) y lideraba “la cadena” un grupo parapolicial de amedrentamiento político³⁸. Con ello y sus adeptos, azuzados por el presidente Juárez Celman (1886-1890), Olmos fue llevado a un forzado juicio político y destituido a mediados de 1886, mientras Tejerina continuó en su cargo y fue “premiado” con la diputación nacional dos años después.

En medio del hostigamiento, el propio Olmos se dirigió a Roca, que se encontraba en Europa, para solicitarle que retornara ya que se sentía sin apoyos ni protección y le pidió permiso para renunciar a su cargo, que sólo había aceptado ocupar por pedido de aquél, y dedicarse a su trabajo en las estancias, cuya tranquilidad ansiaba³⁹. En su carta de despedida acusaba a Juárez diciendo “mi desaparición del gobierno podrá ser un hecho, pero de los medios empleados, sólo será responsable ante el país y la provincia, el Excmo. Sr. Presidente de la República, a quien la suerte podrá pedirle mañana cuenta de sus actos”⁴⁰.

Consideraciones finales

Hemos mostrado de qué modo Olmos y Tejerina se integraron en círculos de poder y desplegaron, por voluntad o por obediencia, carreras políticas que los colocaron en el cenit de la política institucional provincial. Aunque en distintos momentos y por razones diversas, formaron parte del armado político de Julio Roca en Córdoba y, si bien sus trayectorias son disímiles, se apalarcaron allí para asegurar capital político y para su crecimiento económico y patrimonial, más evidente en el caso de Olmos.

Esas construcciones iniciales cristalizaron en la década de 1880 con candidaturas al Ejecutivo provincial. Ello nos permite trazar, empíricamente, los mecanismos de negociación política que desplegó el autonomismo local y advertir de qué manera los sujetos fueron “prendas de negociación”

38 Ver Frigerio (1986) para un detalle.

39 Ambrosio Olmos a Julio Roca. 16/5/1888. AGN, s. VII, L. 1292. F. 67.

40 Citado en Vera de Flachs (1986).

entre liderazgos nacionales. Observados así, Olmos y Tejerina ocuparían un rol pasivo; sin embargo, en nuestro relato, destacamos los activos individuales que aportaban para la regulación del sistema: las vinculaciones, la carrera, la posición económica y social y una lejanía de la conflictividad los situaron en la “gran política” provincial y nacional.

Esos trayectos iniciales similares se bifurcan cuando pensamos en los puntos de apoyo y sostén que tuvo, o no, cada uno en su llegada y desempeño en el poder. Mientras Tejerina pudo consolidar su carrera sobre la base de la red roquista en el sur, no dejó de ampliar sus vínculos en la capital, lo que le permitió un lugar más estable en un escenario político cambiante. Su figura constituye una de las claves para advertir el modo de funcionamiento del partido, la transmutación de lealtades y la lógica acuerdista de los antagonismos político-personales del período.

Olmos, en cambio, poseyó una red de contención menos firme o, al menos, con menor éxito relativo en la coyuntura. Nacionalista de origen y roquista converso, sostuvo una carrera hacia la gobernación —que en apariencia no deseaba— por lealtad a su líder político, que también fue su único punto de apoyo. Su deseo de abandonar el poder y el pedido a Roca para que regresara —pues, sin él, poco destino político tenía— revelan dos cuestiones: por un lado, llegó allí sin vínculos, sin construcción ni lazos; por otro, la red del sur no se ocupó de sostenerlo, ya sea por desinterés o porque Roca había dejado de ocupar la centralidad. Con Tejerina y Olmos vemos, entonces, la lealtad, el personalismo y el peso de las redes y los vínculos como elementos prácticos del poder en el autonomismo, y advertimos de qué modo operaron en la reconfiguración política cordobesa desde 1880.

Referencias bibliográficas

Alonso, P. (2010). *Jardines secretos, legitimaciones públicas. El Partido Autonomista Nacional y la política argentina de fines del siglo XIX*. Edhasa.

Anecchini, M. (2019). *Masonry in Argentina: studies and perspectives. Religion Compass*. John Wiley & Sons Ltd.

Barrionuevo Imposti, V. (1988). *Historia de Río Cuarto. Constitucionalismo y liberalismo nacional* (Tomo III). Tipenc.

- Bischoff, E. (1969). *Historia de la provincia de Córdoba* (Tomo III). Géminis.
- Botana, N. (2012). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Edhasa. (Obra original publicada en 1971).
- Carbonari, M. R. (2007). Sociedades de frontera: ¿igualitarias o jerarquizadas? A propósito de la región rural del Río Cuarto. *I Jornadas Nacionales de Historia Social*, 30 de mayo-1 de junio, La Falda, Córdoba. UNLP/FAHCE. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9589/ev.9589.pdf
- Carbonari, M. R., & Sosa, S. (2008). Familias y conformación de la élite en la Villa de la Concepción a fines del siglo XIX. *Cuarto Río. Revista de la Junta Municipal de Historia de Río Cuarto*, (10), 105-145. Municipalidad de Río Cuarto.
- Ferrero, R. (2019). *Miguel Juárez Celman y la generación del 80. De la leyenda negra a la verdad histórica*. Ediciones del Corredor Austral.
- Maldonado, J. (1981). Los de Olmos y Aguilera de Punilla. Rama de los gobernadores Don Ambrosio Olmos y Don Emilio F. Olmos. *Cuadernos de Historia*, (5). Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- Martínez Paz, E. (1940). *El Colegio Nacional de Monserrat*. Imprenta de la Universidad.
- Mayol Laferrère, C. (1996, 30 de abril). Ambrosio Olmos 1839-1906. De barraquero en Achiras a millonario en París. *Diario Puntal*.
- Mayol Laferrère, C. (2008). Estudios de la infraestructura agropecuaria y explotación de una estancia argentina en el decenio 1906-1915. *Estancia El Durazno*. Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- Molina, C. (2010, 12 de junio). Familia de conquistadores y personalidades ilustres. *Diario El Litoral*. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/06/12/nosotros/NOS-13.html>

- Nicola Dapelo, L. (2021). 'Majaderías de aldea'. Julio Roca y sus redes en la proyección política desde Río Cuarto (1870-1890). En B. Bragoni, L. Cucchi & A. L. Lanteri (Coords.), *Las tramas del poder. Instituciones, liderazgos y vida política en la Argentina del siglo XIX* (pp. 134-157). INCIHUSA-CONICET; Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" (UBA-CONICET).
- Vitulo, A. (1947). *Reseña general, histórica, geográfica y económica del Departamento de Río Cuarto*. Imprenta Mercur.

Fronteras políticas y discursos de odio: la otredad mapuche durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019)

*Emilio Schachtel*⁴¹

Introducción

El presente capítulo constituye una síntesis del trabajo final de maestría presentado en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y se enmarca como un avance preliminar del proyecto de investigación “*Discursos de odio en Argentina y Brasil: las comunidades de pueblos originarios como otredades negativas en los gobiernos de Mauricio Macri (2015-2019) y Jair Bolsonaro (2019-2022)*”, desarrollado en el marco de la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El ascenso de las nuevas derechas políticas en sus diversas variantes (moderadas, extremas, radicales, neofascistas, populistas, etc.) ha cobrado relevancia analítica en las últimas décadas debido a su crecimiento como go-

41 Becario doctoral ISTE (CONICET-UNRC).

biernos u oposiciones en distintas regiones del mundo, evidenciando una estrecha vinculación con la propagación de discursos de odio. En el marco de una reconfiguración política global, emergen líderes y movimientos con plataformas centradas en la identidad nacional, el control migratorio, el rechazo a la agenda de género y una retórica antiglobalista, donde el odio es instrumentalizado como estrategia de construcción política. Esta emergencia exige revisar los marcos conceptuales para comprender sus causas, implicancias y efectos en la convivencia democrática⁴².

La región latinoamericana no ha quedado exenta de la influencia de los nuevos flujos globales. En la última década, varios países han presenciado la emergencia de movimientos y liderazgos políticos que sostienen una agenda conservadora en lo social, promercado en lo económico y nacionalista-excluyente en lo político (Giordano, 2014; Madonesi, 2015; Acosta, Giordano y Soler, 2016; Braz, 2017; García Linera, 2017; Ipar y Catanzaro, 2017). Estos actores han capitalizado la insatisfacción social frente a problemas como la corrupción, la inseguridad y los desafíos económicos, ofreciendo soluciones de carácter mesiánico que resuenan como una salida frente a una situación material percibida como injusta y que genera un horizonte de incertidumbre permanente. Asimismo, sus propuestas suelen basarse en la construcción de chivos expiatorios asociados a sectores vulnerables y minorías, a quienes se les atribuye una supuesta culpabilidad. Este escenario favorece tensiones sociales manifiestas, dinámicas de polarización extrema y climas de intolerancia y violencia en la región.

En el caso particular de Argentina, diversas investigaciones señalan que el ascenso de las nuevas derechas ha seguido una dinámica propia (Vommaro, Morresi y Bellotti, 2015; Vommaro y Morresi, 2015; Vommaro, 2017; Vommaro, 2019). La crisis de 2001 dio lugar a la conformación de nuevas identidades políticas en el escenario nacional; la llegada al gobierno de Néstor Kirchner y posteriormente de Cristina Fernández implicó una resignificación del peronismo e inauguró doce años de etapa kirchnerista. Esta experiencia, en clave posneoliberal, supuso la recomposición de la figura presidencial, el fortalecimiento de los lazos representativos y el retorno del Estado como agente central en la asignación de bienes públicos, así como en la recomposición y ampliación de derechos (Balza, 2013; Retamozo y Trujillo, 2019).

42 Para profundizar sobre el tema, puede consultarse el trabajo de Ipar, Cuesta y Wegelein (2023).

No obstante, a medida que el país fue acrecentando el nivel de polarización política —a partir de la crisis económica mundial en 2008, el conflicto en torno a la denominada Resolución 125⁴³ y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual⁴⁴—, emergieron nuevos desafíos económicos y demandas ciudadanas, y ciertos sectores sociales fueron encontrando en las promesas de cambio, orden y transparencia una alternativa a los gobiernos kirchneristas que hicieron parte del giro a la izquierda en la región.

En este marco, la conformación de Propuesta Republicana (PRO) se constituyó como una renovación partidaria del espectro ideológico de las derechas, a través de un armado pragmático que la transformó en una opción electoral competitiva en torno a la figura del empresario y dirigente deportivo Mauricio Macri, quien llegaría en el año 2009 a la gestión de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, en 2015, a la Presidencia de la Nación liderando la Coalición Cambiemos. Es en este periodo de gobierno donde se pretendió ahondar, atendiendo ciertos indicios —en momentos y medidas específicas— asimilables a prácticas de intolerancia y odio político del pasado, reavivando estrategias gubernamentales que ponen en tensión el pacto democrático conseguido desde 1983. Si bien Argentina tiene una historia de contextos políticos polarizados y formas de violencia que se gestaron y fluyeron al interior de la sociedad en diferentes ámbitos⁴⁵, en este nuevo periodo, emergieron características propias de los discursos de odio contra actores particulares los cuales fueron transparentándose progresivamente durante el gobierno de Macri. Dicha situación ha introducido una preocupación vinculada a la violación de derechos, generando debates sobre el corrimiento de los límites de la confrontación política y la afección de los niveles de tolerancia y pluralismo necesarios en sociedades democráticas.

43 Dicha resolución fue promulgada el 10/03/2008 por el gobierno de Cristina Fernández, y proponía la creación de un Fondo de Redistribución Social que sería sustentado a través de una fórmula aplicable a determinadas posiciones arancelarias correspondientes a cereales y oleaginosas susceptibles a exportación.

44 La ley, aprobada por el Congreso Nacional en 2009, tuvo por objeto “la regulación de los servicios de comunicación audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina y el desarrollo de mecanismos destinados a la promoción, desconcentración y fomento de la competencia con fines de abaratamiento, democratización y universalización del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (LSCA, artículo 1°).

45 Para profundizar sobre el tema, puede consultarse el trabajo de Grimson y Guizardi (2021).

En suma, la intersección entre las nuevas derechas y los discursos de odio constituyó el eje central de esta investigación. De allí se desprenden interrogantes sustanciales acerca de la cohesión social, la pluralidad y los límites de lo que puede “decirse” y “hacerse” en relación con las otredades en el marco de las democracias contemporáneas. En este sentido, el análisis exhaustivo del fenómeno se presenta como un tópico de gran relevancia y actualidad, indispensable para comprender sus implicancias a largo plazo y para pensar estrategias orientadas a fomentar una convivencia conflictual basada en el respeto irrestricto de los derechos.

En relación con ello, en un contexto global en el que emergen discursos de odio con capacidad de movilizar voluntades⁴⁶, es clave indagar la especificidad que estos presentan en el escenario argentino cuando se emiten desde la esfera gubernamental hacia colectivos históricamente excluidos. En este punto, cobra importancia poner la atención en los discursos dirigidos a las comunidades de pueblos originarios⁴⁷, y particularmente en las comunidades mapuches, dada su historia de marginación y discriminación —tanto material como simbólica— ejercida por el propio Estado a pesar de ciertos reconocimientos institucionales que instan a garantizar sus derechos.

La comprensión de los discursos de odio dirigidos a estos grupos ofrece una mirada integral sobre las exclusiones que persisten en la sociedad argentina, obstaculizando la construcción de una convivencia nacional donde se reconozca y valore efectivamente la diversidad histórica, cultural y étnica de sus habitantes. Asimismo, es en estas comunidades donde se evidencia con mayor claridad la capacidad de dichos discursos —basados en construcciones sociales negativas y con fuerte pregnancia en la percep-

46 La idea de emergencia apunta a resaltar que los discursos de odio no se presentan como un fenómeno nuevo. Para profundizar sobre el tema, véase: <https://www.un.org/es/hate-speech>.

47 En el marco de esta investigación, se ha adoptado el término “pueblos originarios” para referirnos a las comunidades indígenas de Argentina. Dicha elección no es arbitraria, sino que está en concordancia con lo establecido en la Constitución Nacional, la cual constituye una base legal y normativa para su uso. Además, dicha denominación permite resaltar su condición de primeros habitantes, en contraposición a otras posturas con connotaciones coloniales y discriminatorias. Sin embargo, es preciso señalar que las formas de nombrar a estas comunidades son objeto de debates tanto en el campo académico como en el político y social. A pesar de estas discusiones, que exceden los objetivos de esta investigación, se prioriza una expresión con reconocimiento oficial y con carga simbólica positiva.

ción pública— para incidir en medidas gubernamentales persecutorias y en políticas públicas de carácter represivo.

La investigación tomó como caso de estudio a las comunidades mapuches del sur de Argentina, en virtud de su sostenida lucha histórica por el reconocimiento de sus derechos territoriales y culturales. Esta selección se justificó no solo por la fuerza y notoriedad pública de su reclamo, sino también por las representaciones sociales construidas en torno a ellas y por la postura estatal reflejada en las políticas gubernamentales analizadas.

En consecuencia, el objetivo general de la investigación fue analizar los discursos de odio enunciados por el gobierno de Mauricio Macri en Argentina (2015-2019) hacia las comunidades de pueblos originarios, con especial atención a las comunidades mapuches. El análisis se centró en sus elementos constitutivos y en su vínculo con el trazado de fronteras políticas, así como en su impacto en la implementación de políticas públicas en materia de seguridad. De manera específica, se buscó: reconocer la delimitación y constitución de fronteras políticas en las enunciaciones presidenciales y declaraciones de ministros/as, y las características que estas adoptaron en relación con las comunidades mapuches; identificar los principales tópicos, calificativos y problemas públicos asociados a estas comunidades en los discursos oficiales; y comprender el proceso por el cual los rasgos atribuidos fueron transformados en problemas públicos susceptibles de intervención mediante políticas de seguridad.

Frente al objetivo-problema descrito, a lo largo del trabajo se planteó como hipótesis que los discursos de odio construidos por el gobierno de Macri en Argentina, dirigidos hacia las comunidades de pueblos originarios en general y las comunidades mapuches en particular, emergieron como una operación política sistematizada en un marco tendiente a limitar y reprimir identidades disidentes en momentos de crisis económica y pérdida de legitimidad de gobierno. Esta operatoria presentó como rasgos salientes: a) el trazado de fronteras políticas rígidas e impermeables que fueron adquiriendo progresivamente características asimilables a los discursos de odio; b) las formas de representación que construyen otredades negativas, asociadas a la ilegalidad y la delincuencia; c) la primacía de respuestas de tipo punitivas y la utilización del recurso de la violencia en sus diferentes formas.

El abordaje analítico requirió un enfoque cualitativo, así como una perspectiva teórica que posibilitara dar cuenta de la construcción de sen-

tidos y de las prácticas desplegadas en contextos de antagonismo político. En consonancia, el diseño metodológico se orientó a captar dichas lógicas discursivas en su manifestación gubernamental.

En síntesis, pretendimos que el estudio sobre la temática logre destacar la importancia para la convivencia democrática de comprender más a fondo la configuración y caracterización de los discursos de odio gubernamentales y su relación con las políticas públicas dirigidas a grupos específicos en contextos de conflictividad social.

Enfoque teórico-conceptual

Para avanzar en esta línea de análisis, fue necesario definir un enfoque teórico orientado a problematizar el trazado de fronteras y la producción de otredades desde el discurso político. La complejidad del objeto de estudio exigió aportes teóricos provenientes de diversas disciplinas, como la sociología, la historia y, especialmente, la ciencia política. Desde este campo se recuperaron herramientas conceptuales e interpretativas vinculadas a la teoría política posfundacional⁴⁸ y, en particular, a la teoría de la hegemonía desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2015/1987, 2005). Dicho enfoque permitió analizar las condiciones de producción de sentidos y las prácticas en el ámbito político desde una lógica relacional, contingente y conflictual, en tanto parte del supuesto de que lo social carece de un fundamento último y se configura siempre como un orden parcial e inestable, producto de prácticas articulatorias que instituyen relaciones de representación hegemónicas.

Desde esta perspectiva, el concepto de discurso es clave: se entiende como una totalidad estructurada que produce objetos y sujetos a través de relaciones significantes. Siguiendo a Laclau y Mouffe (2015), “todo objeto se constituye como objeto del discurso, en la medida que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia” (p. 144). Esta mirada permite analizar tanto lo lingüístico como lo extralingüístico, lo

48 El pensamiento político posfundacional afirma la imposibilidad de un fundamento último de lo social, diferenciándose del antifundacionalismo (ningún fundamento) y del fundacionalismo (existe un fundamento último de las cosas). De esta forma, para el posfundacionalismo, todo fundamento es relativo porque se constituye de forma precaria y contingente, debido al fundar fallido otorgado por lo político (Marchart, 2009).

dicho y lo hecho, en tanto dimensiones que conforman un mismo campo de producción de sentido político.

Uno de los conceptos centrales derivados de este enfoque es el de fronteras políticas, entendidas como operaciones que delimitan el campo social en dos cadenas equivalenciales antagónicas. A través de un proceso de diferenciación externa y homogeneización interna (Aboy Carlés, 2001), se produce la constitución de identidades políticas que estructuran el espacio de lo posible dentro de una sociedad dividida. Estas fronteras no son naturales ni permanentes, sino que se trazan mediante prácticas discursivas en contextos de disputa por la hegemonía.

En este marco, Mouffe (2018) distingue entre dos formas de configurar la relación con el otro: la lógica agonística y la lógica antagónica. Mientras que la primera reconoce la legitimidad del adversario en el marco del pluralismo democrático, la segunda lo constituye como un enemigo que debe ser eliminado. Esta diferencia es crucial para pensar el lugar de la otredad en la democracia y para problematizar los discursos que construyen al otro como una amenaza insalvable.

Finalmente, el concepto de discursos de odio gubernamentales adoptado en este trabajo buscó dar cuenta de una forma específica de enunciación del odio, ejercida desde la institucionalidad del Estado como estrategia sistemática de delimitación identitaria. Esta categoría se define por tres atributos: 1) la producción de discursos públicos discriminatorios y deshumanizantes con origen en el ámbito gubernamental; 2) su orientación hacia otredades negativas construidas a partir de fronteras antagónicas, especialmente en función de marcadores étnicos, políticos o territoriales; y 3) su potencial para consolidar climas culturales de intolerancia que debilitan los marcos democráticos.

Metodología

El diseño metodológico del trabajo partió de un enfoque cualitativo y diacrónico, en concordancia con los presupuestos ontológicos y teóricos de Laclau y Mouffe (1987/2015, 2005), adoptando una estrategia contingente de análisis centrada en la lógica de articulación, es decir, una investigación empírica que combina técnicas y métodos aplicables al análisis del discurso de base posestructuralista (Howarth, 2005).

En función del carácter cualitativo del estudio y su anclaje en un enfoque posestructuralista, se aplicaron criterios metodológicos orientados a fortalecer la validez interna y la confiabilidad del análisis. En primer lugar, se implementó una triangulación de fuentes, contrastando discursos oficiales, coberturas mediáticas, normativas y expedientes judiciales, como medio para corroborar afirmaciones y evitar sesgos interpretativos. En segundo lugar, se recurrió a la codificación interevaluador, en la que un segundo analista revisó un subconjunto del corpus en el software Atlas.ti, alcanzándose un nivel elevado de acuerdo categorial. En tercer lugar, se incorporó la técnica de contraste negativo, buscando activamente discursos conciliadores o inclusivos que permitieran desconfirmar la hipótesis inicial. Finalmente, se desarrolló una bitácora de decisiones analíticas (rastreo de auditoría) para garantizar transparencia y replicabilidad del proceso interpretativo. Todas las fuentes utilizadas fueron de acceso público y no contienen información sensible ni datos personales identificables.

Para responder a los objetivos establecidos, se recurrió al estudio de caso, lo que permitió prestar una atención detallada al fenómeno particular problematizado, así como a las prácticas excluyentes y profundamente enraizadas observadas en la experiencia bajo análisis. Se utilizó un enfoque diacrónico centrado en el mandato presidencial de Mauricio Macri en Argentina, abarcando el período comprendido entre el 10 de diciembre de 2015 y el 10 de diciembre de 2019. Durante estos cuatro años, se buscó identificar los momentos de mayor conflictividad en la relación entre los gobiernos y los pueblos originarios, con especial atención al reclamo territorial de las comunidades mapuches en el sur del país. Este recorte se justifica por los rasgos sobresalientes y la resonancia pública que asumieron ciertos hechos de violencia vinculados a dicho reclamo.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se trabajó con el relevamiento documental y periodístico, considerando cuatro fuentes principales de información: 1) los discursos presidenciales, declaraciones de funcionarios e informes gubernamentales; 2) las noticias y artículos políticos relevantes en medios gráficos de tirada nacional en Argentina (La Nación, Página/12 y Clarín); 3) los informes de organizaciones no gubernamentales; y 4) las normativas y expedientes judiciales.

Para las alocuciones presidenciales, se seleccionaron muestras según marcas lingüísticas que hicieran referencia directa o indirecta a las comunidades mapuches en discursos oficiales. Respecto a las declaraciones de funcionarios, se consideraron aquellas emitidas en eventos de gobierno,

conferencias de prensa y entrevistas disponibles en medios digitales. En cuanto a los informes gubernamentales, se prestó especial atención a los elaborados por el Ministerio de Seguridad Nacional, disponibles en la página web del gobierno nacional. Esta decisión se fundamenta en la relevancia de dicha área en las políticas implementadas en torno al reclamo territorial de las comunidades mapuches. En el caso de las noticias políticas, se analizó la relevancia otorgada por los medios durante un período de publicación mínima de tres días. Para los informes de las organizaciones no gubernamentales, se seleccionaron aquellos elaborados por instituciones reconocidas por su credibilidad y trayectoria, con análisis disponibles en sus sitios web oficiales. En lo que respecta a las normativas, se eligieron aquellas vinculadas a los pueblos originarios y a las políticas de seguridad. Finalmente, en el caso de los expedientes judiciales, se recopilieron documentos relacionados con causas iniciadas contra miembros de las comunidades mapuches, activistas de derechos humanos y simpatizantes de su causa en contextos de conflicto.

A partir de las fuentes mencionadas, se abordó la constitución de fronteras políticas de los mandatarios y miembros de los gabinetes con respecto a las comunidades mapuches, analizando cómo se utilizan estos mecanismos y juegos de alteridades para desplazar a estos grupos más allá de la frontera de exclusión y reafirmar la identidad propia. Asimismo, se reconocieron los arquetipos y registros nominales empleados al referirse a los representantes individuales de dichas comunidades, así como a su cultura y forma de vida, concentrándose en las categorías de identificación social que incluyen aspectos fenotípicos, morales, estéticos e intelectuales.

Asimismo, se distinguieron pares o figuras retóricas presentes en los sentidos construidos sobre estas comunidades. Por último, se pretendió determinar si se configuró un proceso mediante el cual estos rasgos atribuidos al sujeto mapuche fueron transformados en problemas públicos; es decir, si el gobierno promovió que distintos actores sociales reconocieran su existencia como tales, con la intención de imponer su marco interpretativo del reclamo territorial, asignando responsabilidades y delineando formas específicas de intervención a través de políticas públicas en materia de seguridad.

La construcción retórica de la otredad mapuche

Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015–2019), las comunidades mapuches fueron objeto de un conjunto de representaciones discursivas que operaron como dispositivos de producción de alteridades negativas. A través de un proceso de delimitación de fronteras antagónicas, el discurso oficial promovió la identificación de las comunidades mapuches con figuras como el “delincuente”, el “terrorista” o el “pseudomapuche”, despojándolas de cualquier dimensión política legítima y desplazando su reclamo hacia el terreno de la amenaza y el desorden.

Este proceso de construcción de otredad se consolidó en múltiples niveles discursivos: declaraciones oficiales, informes institucionales, intervenciones en redes sociales y coberturas periodísticas alineadas con la narrativa gubernamental. Un ejemplo de ello fueron el *Informe Revalorización de la Ley Penal* (Ministerio de Seguridad de la Nación, 2016) y el *Informe RAM* (Ministerio de Seguridad de la Nación, 2017). En estos documentos, las demandas de las comunidades mapuches del sur del país fueron presentadas como una amenaza para la seguridad nacional, y se caracterizó a la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM) como un grupo insurreccional con vínculos transnacionales y estrategias de lucha armada, sin aportar pruebas fehacientes que respaldaran tales afirmaciones. Dichos informes funcionaron como insumo legitimador de intervenciones represivas y de narrativas que asociaron sistemáticamente a las comunidades mapuches con el delito y el terrorismo.

La ministra Patricia Bullrich reforzó esta matriz discursiva al afirmar públicamente: “No vamos a permitir una república mapuche dentro de la Argentina” (Página/12, 2017). En la misma línea, el entonces secretario de Seguridad de la Nación, Gerardo Milman, sostuvo: “Ellos no reconocen el Estado argentino [...], quieren crear otra nación” (Defensoría del Público, 2022, p. 19), configurando al sujeto mapuche como potencial fragmentador del Estado nacional. Esta narrativa fue profundizada por el jefe de Gabinete del Ministerio de Seguridad, Pablo Nocetti, quien afirmó en una entrevista radial de julio de 2017: “Sepan los miembros del RAM que van a ser detenidos y judicializados” (Nocetti, 2017), explicitando una política de confrontación directa y negación identitaria. Tales afirmaciones tuvieron efectos performativos, instalando la idea de que el reclamo mapuche constituía una amenaza a la soberanía nacional y contribuyendo a generar consenso en torno a su criminalización.

A esta estrategia se sumaron actores del ámbito político-mediático, quienes desplegaron una estrategia de “guerrilla comunicacional” particularmente activa en redes sociales y medios afines. La misma estuvo orientada tanto a deslegitimar a familiares de las víctimas como a referentes de las comunidades, buscando erosionar su legitimidad pública y restarle apoyo social. Según detalla el *Informe presentado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos*⁴⁹, durante el proceso de discusión pública e instigación judicial en torno al caso Maldonado, figuras como Eduardo Feinmann y Ángel “Baby” Etchecopar fueron ejemplos de periodistas que activamente difundieron mensajes violentos y deshumanizantes contra Santiago y Sergio Maldonado con el fin de generar repudio social hacia ellos.

La misma lógica fue implementada por Jorge Lanata, utilizando la figura de Jones Huala como símbolo de amenaza. Esta operación se reflejó en los informes y entrevistas presentadas en el programa *Periodismo para Todos* emitido por Canal 13. En dichos informes, bajo la lógica de *mostrar ocultando* (Bourdieu, 1997), se asocia la figura del activista mapuche y su familia con el terrorismo, actos violentos y delincuencia, empleando una edición tendenciosa de sus declaraciones y omitiendo deliberadamente centrarse en el conflicto territorial, la represión estatal y las muertes de miembros de la comunidad⁵⁰.

Este clima de hostigamiento fue reforzado por otros actores del espacio político. El funcionario Yamil Santoro, por ejemplo, expresó en Twitter su deseo de que un testigo mapuche “termine preso” y luego cuestionó públicamente a la familia de Santiago Maldonado por supuestos beneficios económicos inexistentes⁵¹. A su vez, las formas de invalidación de los reclamos operaron en tándem con la “denigración cultural” de las comunidades mapuches. El entonces candidato a diputado Fernando Iglesias manifestó esta lógica al afirmar: “Me parece bien que les reconozcan un territorio a los mapuches con una condición: que vivan como sus ancestros para pre-

49 Para más información véase *Presentación CIDH/ Caso Maldonado. Ataques en redes sociales*. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Ataque-redes-sociales.pdf>.

50 Este primer informe fue emitido en el programa del domingo 06/08/2017. Véase el informe completo en <https://www.youtube.com/watch?v=GslZJtaXeNY>.

51 Para más información véase *Presentación CIDH/ Caso Maldonado. Ataques en redes sociales*. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Ataque-redes-sociales.pdf>.

servar su cultura [...]. ¡A vivir en carpa, andar en bolas y cazar guanacos con boleadoras al grito de abajo Occidente!” (Iglesias, 2017).

Estas enunciaciones, muchas veces ancladas en noticias falsas o en construcciones mediáticas sesgadas, funcionaron como tecnologías de estigmatización y deshumanización, reproduciendo un relato según el cual las comunidades mapuches no solo no forman parte de la nación, sino que se constituyen como su enemigo.

Discursos de odio y políticas públicas de seguridad

La configuración del sujeto mapuche como una otredad negativa y peligrosa no fue una operación meramente retórica, sino que habilitó y legitimó el despliegue de políticas públicas orientadas a la contención, represión y disciplinamiento de estas comunidades. Durante el gobierno de Mauricio Macri, el Ministerio de Seguridad adoptó una lógica de acción fundada en la doctrina del enemigo interno, que se expresó tanto en normativas como en intervenciones concretas en el territorio.

El caso de Santiago Maldonado es un ejemplo paradigmático de esta articulación. En agosto de 2017, en el marco de un operativo de Gendarmería Nacional sobre el territorio en disputa con la comunidad mapuche del Pu Lof en Cushamen (Chubut), Maldonado desapareció y, posteriormente, se halló su cuerpo sin vida. Durante los días posteriores, el gobierno negó sistemáticamente la participación de las fuerzas de seguridad, mientras referentes partidarios, como Elisa Carrió, sostenían la hipótesis de una “invención kirchnerista” (Carrió, 2017) y/o de una operación política. Lejos de tratarse de un exceso puntual, la represión en Cushamen estuvo precedida por narrativas que habían instalado a las comunidades mapuches como enemigas del orden y de la ley. En este contexto, la ministra Bullrich defendió a los gendarmes implicados, afirmando: “Yo tengo la convicción de que la Gendarmería no fue [la responsable] por todas las circunstancias” (Clarín, 2017), constituyendo un aval político explícito y reafirmando un marco de impunidad institucional bajo la lógica del enemigo interno.

Del mismo modo, el asesinato de Rafael Nahuel en noviembre de 2017 refuerza esta lógica. El joven fue baleado por efectivos del Grupo Albatros, perteneciente a la Prefectura Naval Argentina, en el marco de un operativo de desalojo en Villa Mascardi (Río Negro). El gobierno sostuvo desde un principio que se trataba de un enfrentamiento armado, amparándose en la

figura de la legítima defensa, aunque posteriormente se comprobó que la víctima no portaba armas y que solo las fuerzas federales habían disparado, según lo expresó el juez federal Gustavo Villanueva (Página/12, 2017). No obstante, Bullrich sostuvo públicamente que las fuerzas actuaron conforme al protocolo y que enfrentaban una amenaza real cuyas acciones se desarrollaban al margen de la legalidad (Bullrich y Garavano, 2017). De este modo, se apeló al discurso securitario, alimentando la narrativa del “mapuche violento”.

Estas intervenciones fueron respaldadas por un andamiaje normativo que incluyó el *Protocolo de Actuación de las Fuerzas de Seguridad del Estado en Manifestaciones Públicas* (2016)⁵², conocido como “protocolo antipiquetes”, y el *Reglamento General para el Uso de Armas de Fuego por parte de la Fuerzas Federales de Seguridad* (2018)⁵³, ambos elaborados por el Ministerio de Seguridad. En ese marco, el denominado Informe RAM (Resistencia Ancestral Mapuche) funcionó como dispositivo de legitimación, al categorizar a esta organización como un actor insurgente con estrategias armadas, pese a la ausencia de evidencia judicial. Dicho informe fue citado reiteradamente por funcionarios como Pablo Nocetti para justificar los operativos contra las comunidades mapuches, reforzando así la construcción de una guerra no declarada contra un enemigo interno⁵⁴.

Los despliegues de dichas políticas y narrativas no fueron marginales ni aislados: se articularon como parte de una doctrina estatal que moldeó las condiciones de posibilidad para el uso de la violencia legítima del Estado, redefiniendo los límites del disenso político. En palabras de Rodríguez Alzuetra (2019), se trató de un “declaracionismo” donde “la prepotencia política avanza sin importar lo que diga la ley” (p. 67). Así, el discurso de odio gubernamental operó como principio organizador de la acción estatal, restringiendo derechos, habilitando prácticas punitivas y erosionando la legalidad democrática.

52 El 17 de febrero de 2016, la ministra Patricia Bullrich anunció públicamente, durante la reunión del Concejo de Seguridad Interior en Bariloche, la aprobación del denominado *Protocolo de actuación de las fuerzas de seguridad del Estado en manifestaciones públicas*. Sin embargo, la normativa nunca fue oficializada en el Boletín Oficial.

53 El reglamento fue aprobado el 27 de noviembre a través de la Resolución 956/2018.

54 Para más información, véase Nocetti (2017).

Conclusiones: reflexiones para nuevos puntos de partida

En la investigación se analizaron los discursos de odio emitidos por el gobierno de Mauricio Macri (2015–2019) hacia las comunidades originarias, focalizándose en el caso mapuche. Se abordaron cuatro dimensiones clave: la configuración de dichos discursos, la delimitación de fronteras políticas, los calificativos y problemas públicos asociados, y la manera en que estos atributos se convirtieron en objeto de políticas públicas de seguridad. La hipótesis de análisis sostuvo que estos discursos formaron parte de una estrategia gubernamental sistemática orientada a reprimir identidades disidentes en un contexto de crisis económica y pérdida de legitimidad.

En cuanto a la configuración del trazado de fronteras políticas contra las comunidades mapuches, se destacó la transformación de su imagen en otredades estigmatizadas mediante el discurso oficial. En este sentido, se identificaron tres momentos: primero, una fase de inclusión retórica durante la campaña y el inicio de la gestión, en la que se buscó integrar a los pueblos originarios en un relato nacional armónico; segundo, un período de silenciamiento e invisibilización; y tercero, una fase de securitización marcada por el conflicto con las industrias extractivas y el aumento de la protesta social, donde las comunidades mapuches fueron presentadas como enemigas del orden.

En este último momento, se destaca la consolidación de un discurso binario que opuso el “orden” estatal al “desorden” mapuche, utilizando a la RAM (Resistencia Ancestral Mapuche) como símbolo de violencia y amenaza. Esta retórica legitimó la criminalización de los reclamos y promovió un clima de odio que habilitó medidas represivas. En esta línea, se examinó cómo estos discursos se tradujeron en políticas de seguridad, particularmente mediante la judicialización de las protestas y la militarización del territorio. Casos emblemáticos como los de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel reflejan el uso de una lógica bélica en el accionar estatal, con operativos fuera de protocolo y un fuerte despliegue de fuerzas especiales.

La investigación identificó cuatro mecanismos de judicialización: el uso de *derecho penal vergonzante*⁵⁵, normativas preexistentes, nuevas herra-

55 El “derecho penal vergonzante”, a diferencia del “derecho penal verdadero”, legitima lo que debería controlar y acotar del poder punitivo-policial. En este sentido la condición nodal para configuración de dicha figura es la utilización del miedo en la construcción de un “mal cósmico” atribuible a un “enemigo” identificable sobre el cual se debe destruir sin obstáculo normativo alguno (Zaffaroni, 2020).

mientas legales y coordinación entre poderes. Estos dispositivos sirvieron para hostigar judicialmente a líderes indígenas como Jones Huala y Moira Millán. La militarización, por su parte, se basó en una doctrina de seguridad interior inspirada en el modelo chileno, donde los reclamos indígenas se reinterpretaron exclusivamente como amenazas a la seguridad nacional.

Este trabajo no pretende ser un punto final, sino un avance en el conocimiento que genera nuevos interrogantes. Los hallazgos de esta investigación contribuyen, por un lado, al campo de la teoría de la hegemonía profundizando en una dimensión no suficientemente estudiada y, por otro lado, al campo de los estudios políticos y derechos humanos, ofreciendo un análisis detallado de los discursos de odio gubernamentales, su impacto destructivo y su influencia en la formulación de políticas públicas.

Sin embargo, futuras investigaciones podrían beneficiarse de enfoques que recojan directamente las voces de las comunidades mapuches y otros pueblos originarios, permitiendo así una reconstrucción de los discursos de odio desde sus subjetividades. Además, es crucial profundizar en análisis comparativos de estos tipos de discursos, integrando contextos subnacionales, regionales e internacionales. Esto facilitaría la identificación de conexiones, elementos comunes y rasgos distintivos⁵⁶.

En resumen, nuestro estudio subraya la importancia de identificar las lógicas antagónicas que pueden conducir a discursos de odio, los cuales pueden actuar como factor estructurante de las políticas públicas implementadas por los gobiernos. Esto pretende alertar sobre la gravedad de que los propios gobiernos promuevan la circulación y espiralización de emociones agresivas hacia grupos sociales específicos, lo cual socava la creación de climas de convivencia democráticos esenciales para la conformación de una sociedad que respete la diversidad y los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

Aboy Carles, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina: La reformulación de las identidades de Alfonsín a Menem*. HomoSapiens.

⁵⁶ Actualmente me encuentro en proceso de realización de una investigación en esta línea de análisis.

- Acosta, Y., Giordano, V., & Soler, L. (2016). América Latina: nuestra. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 36, 1–4.
- Balza, J. (Comp.) (2013). *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. UNQ-Centro Cultural de la Cooperación.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Braz, M. (2017). O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social em Revista*, 20(2), 85–103.
- Bullrich, P., & Garavano, G. (2017, 27 de noviembre). *Conferencia de prensa de Patricia Bullrich y Germán Garavano* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ftluwydegk&t=11s>
- Bullrich, P., & Garavano, G. (2017, 27 de noviembre). *Conferencia de prensa de Patricia Bullrich y Germán Garavano* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ftluwydegk&t=11s>
- Carrio, E. [@elisacarrío]. (2017, 1 de septiembre). Invención kirchnerista [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/elisacarrío/status/XXXXXXX>
- Clarín. (2017, 26 de agosto). Patricia Bullrich habló sobre Santiago Maldonado en el programa Mirtha Legrand. https://www.clarin.com/politica/patricia-bullrich-hablo-santiago-maldonado-programa-mirtha-legrand_0_Byh_Ho1F-.html
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2019). *Presentación CIDH: Caso Maldonado. Ataques en redes sociales*. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Ataque-redes-sociales.pdf>
- Defensoría del Público. (2022). *Tratamiento periodístico sobre los derechos de los pueblos indígenas en medios de comunicación audiovisual*. <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2022/11/informe-pueblos-origenarios.pdf>
- García, Á. (2017). ¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias? *Pulso de los Pueblos*.
- Giordano, V. (2014). ¿Qué hay de nuevo en las «nuevas derechas»? *Nueva Sociedad*, 254, 46–56.

- Grimson, A., & Guizardi, M. (2021). Las configuraciones del odio: Apuntes para una historia argentina. En M. Arredondo & A. Borón (Comps.), *Clases medias argentinas: La política del odio y el temor* (Cap. 6). Luxemburg.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: El método de la articulación. *Studia Politicae*, 5, 37–88.
- Iglesias, F. [@FerIglesias]. (2017, 15 de julio). Me parece bien que les reconozcan un territorio a los mapuches... [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/FerIglesias/status/XXXXXXX>
- Ipar, E., & Catanzaro, G. (2017). Nueva derecha y autoritarismo social. *Revista Anfibia*. <https://revistaanfibia.com/ensayo/nueva-derecha-autoritarismo-social>
- Ipar, E., Cuesta, M., & Wegelin, L. (Eds.). (2023). *Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática*. UNSAM Edita.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1987)
- Lanata, J. (2017, 27 de agosto). *Lanata entrevista a Jones Huala, el líder de la Resistencia Ancestral Mapuche - Segunda parte* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nhALlBayJN4>
- Lanata, J. (2017, 27 de agosto). *Lanata entrevista a Jones Huala, el líder de la Resistencia Ancestral Mapuche - Segunda parte* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nhALlBayJN4>
- Lanata, J. (2017, 6 de agosto). *Periodismo para todos* [Programa de televisión]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GslZJtaXeNY>
- Lanata, J. (2017, 6 de agosto). *Periodismo para todos* [Programa de televisión]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GslZJtaXeNY>
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Fondo de Cultura Económica.

- Ministerio de Justicia de la Nación Argentina. (2009). *Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N.º 26.522*. Infoleg. <https://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- Ministerio de Seguridad de la Nación, Gobierno de la Provincia de Río Negro, Gobierno de la Provincia de Neuquén, & Gobierno de la Provincia de Chubut. (2017). *Informe RAM: Antecedentes, hechos judicializados e implicancias para la seguridad en la República Argentina (Informe conjunto)*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ram-diciembre_2017.pdf
- Ministerio de Seguridad de la Nación. (2018). *Reglamento general para el empleo de armas de fuego por parte de las fuerzas federales de seguridad (Resolución 956/2018)*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/prime-ra/197021/20181203>
- Modonesi, M. (2015). Fin de la hegemonía progresista y giro regresivo en América Latina. Una contribución gramsciana al debate sobre el fin de ciclo. *Viento Sur*, 142, 24.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI.
- Nocetti, P. (2017, 2 de agosto). *Entrevista al Jefe de Gabinete del Ministerio de Seguridad de la Nación Pablo Nocetti* [Entrevista radial]. Radio Nacional Esquel. <https://radiocut.fm/audiocut/entrevista-al-jefe-de-gabinete-del-ministerio-de-seguridad-pablo-nocetti/>
- Nocetti, P. (2017, 2 de agosto). *Entrevista al Jefe de Gabinete del Ministerio de Seguridad de la Nación Pablo Nocetti* [Entrevista radial]. Radio Nacional Esquel. <https://radiocut.fm/audiocut/entrevista-al-jefe-de-gabinete-del-ministerio-de-seguridad-pablo-nocetti/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). *El discurso de odio se extiende por el mundo*. <https://www.un.org/es/hate-speech>
- Página/12. (2017, 30 de noviembre). Dictaron la excarcelación de los dos jóvenes mapuches detenidos. Sin rastros de las supuestas armas de grueso calibre. <https://www.pagina12.com.ar/79305-sin-rastros-de-las-supuestas-armas-de-grueso-calibre>

- Página/12. (2017, 9 de agosto). Bullrich contra el Estado mapuche. <https://www.pagina12.com.ar/55389-bullrich-contra-el-estado-mapuche>
- Retamozo, M., & Trujillo, L. (2019). El kirchnerismo y sus estrategias políticas en Argentina: Desde la transversalidad hasta Unidad Ciudadana. *Revista Izquierdas*, 45, 185–214.
- Vommaro, G. (2017). *La larga marcha de Cambiemos: La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Siglo XXI.
- Vommaro, G. (2019). De la construcción partidaria al gobierno: PRO-Cambiemos y los límites del “giro a la derecha” en Argentina. *Colombia Internacional*, 99, 91–120.
- Vommaro, G., & Morresi, S. (2015). “Hagamos equipo”: PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina. UNGS.
- Vommaro, G., Morresi, S., & Bellotti, A. (2015). *Mundo PRO: Anatomía de un partido fabricado para ganar*. Planeta.
- Zaffaroni, E. R. (2020). La destrucción del derecho penal. En E. R. Zaffaroni, C. Caamaño, & V. Vegh Weis (Comps.), *Bienvenidos al lawfare: Manual de pasos básicos para demoler el derecho penal* (pp. 33–63). Capital Intelectual.

**La educación,
sus actores e instituciones**

En-trama-ando la recontextualización de la política de ingreso a la universidad: el caso de la FCH de la UNRC

*Milagros Selene Ekerman*⁵⁷

La planificación forma parte de los procesos de gobierno de las instituciones educativas, siendo una dimensión que entrelaza las decisiones político-ideológicas con las acciones para llevarlas a cabo.

Macchiarola, 2012

El trabajo que aquí se presenta es fruto de los avances de una tesis doctoral⁵⁸ en curso que aborda la puesta en acto de políticas de ingreso orientadas a garantizar el derecho a la educación superior en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Específicamente, el proyecto de investigación pre-

57 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). mekerman@hum.unrc.edu.ar.

58 La doctoranda cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

tende describir estas políticas institucionales, interpretar las adaptaciones, modificaciones o traducciones que realizan las Facultades de la UNRC y caracterizar las condiciones que median en tales procesos de interpretación.

Ahora bien, las políticas son entendidas como procesos heterogéneos y constantes, sujetos a interpretaciones que se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto en las instituciones educativas (Ball, 1993). Por lo tanto, se analizan las políticas académicas institucionales bajo la lógica del dinamismo, los flujos y el movimiento. Desde esta perspectiva, Ball (en Correa, 2020) define a las políticas como sistemas de valores y significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen importancia a las acciones formuladas, elaboradas, reelaboradas y reproducidas en diferentes instancias institucionales y niveles de gobierno.

Según Bernstein (1994, 1998), la recontextualización es un proceso complejo a partir del cual los textos y prácticas del contexto de producción discursiva se trasladan hacia el contexto de reproducción. Es decir, las ideas inicialmente propuestas se insertan en otros contextos que permiten relecciones, reinterpretaciones y cambios de significados (Mainardes y Stremel, 2010). Entonces, el “contexto de recontextualización” se configura como el espacio donde los discursos educativos se transforman por la influencia de diversos actores y por relaciones de poder que se manifiestan en la selección y organización del conocimiento.

Por su parte, Ball (2002, 2012), en su estudio sobre la teoría del ciclo de las políticas, diferencia la política como texto y como discurso. En tanto textos, las políticas son entendidas como representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas mediante interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. La política como discurso, a su vez, se manifiesta en el ejercicio del poder a través de la producción de verdad y de conocimientos. El discurso construye subjetividades, voces, conocimientos y relaciones de poder.

Siguiendo esta línea, Ball (2016) plantea que, en el proceso recontextualizador de la política, se entrelazan y retroalimentan dos momentos: interpretación y traducción. El primero se refiere al proceso institucional que permite establecer estrategias, explicaciones y promueve la creación de una agenda institucional. La traducción es el espacio intermedio entre la política y la práctica, donde se definen las respuestas de los actores institucionales frente a la política.

El proyecto de investigación adopta una metodología cualitativa con un enfoque de estudio en caso instrumental. Se analizarán tres campos de recontextualización de la política de la UNRC: a) el de la política del área central; b) el de las facultades, c) el de docentes que implementan los Proyectos de Ingreso.

Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a integrantes de Secretaría Académica de la UNRC y responsables de proyectos, a secretarías/os académicas/os y asesoras/es pedagógicas/os de cada facultad y a docentes que coordinan los Ingresos en sus respectivas carreras. Estas entrevistas se complementaron con el análisis de documentos: Programas y Proyectos diseñados desde el área central de la UNRC y Proyectos específicos de las facultades sobre el Ingreso entre los años 2015-2023.

A continuación, se compartirán algunas líneas de análisis del trabajo de campo realizado en lo que respecta al área central y a una de las cinco Facultades de la UNRC: la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Específicamente, se presentarán algunas categorías emergentes que dan cuenta de las *recontextualizaciones* realizadas en dicha unidad académica.

Política de ingreso a la UNRC: un horizonte de sentidos

La UNRC fue creada el 1 de mayo de 1971 en el marco del conocido “Plan Taquini”. Su construcción fue impulsada también como respuesta a un imponente movimiento social, de alcance local y regional, que convocó a todos los sectores de la comunidad. Esta institución está integrada por cinco Facultades todas con asiento en el campus universitario: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería. La UNRC está compuesta por 1800 docentes, alrededor de 20.000 alumnos de grado y 700 de posgrado, con un ingreso medio anual de 4.000 estudiantes, y 528 personas de apoyo administrativo y técnico.⁵⁹

La propuesta del ingreso a la universidad es uno de los programas que concretan las políticas democratizadoras de la Educación Superior. Por ello, se tomará como referencia el Programa Académico Integral (PAI) 2015-2019/2020-2023 como política marco, que incluye y articula los proyectos relacionados con el ingreso, la continuidad y el egreso. Así, se

⁵⁹ Datos obtenidos de la página web <https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/so-breunrc.php>

pondrá especial atención en los proyectos vinculados con el acceso a la universidad, específicamente en el Proyecto Marco para la Integración a la Cultura Universitaria (2020-2023), elaborado desde el área central de la UNRC, y, a partir de ellos, se analizarán las modificaciones y traducciones de esta política institucional.

En lo que respecta al área central, el análisis da cuenta de algunas categorías que emergen para comprender los sentidos y significados que posee esta política, en tanto configuran las decisiones subyacentes a los debates y discusiones formuladas en el marco de la participación democrática de todas las facultades, claustros y áreas institucionales.

Por un lado, se plantea la perspectiva de la Educación Superior como derecho, lo que implica el acompañamiento a las trayectorias educativas; por otro lado, emerge la concepción que alude al ingreso como proceso, en tanto focaliza la importancia de la articulación de la universidad con la escuela secundaria desde el año anterior al ingreso de los estudiantes al nivel superior y hasta —al menos— el cursado del primer año de la carrera elegida. A su vez, se identifica la potencia de la integración y el sentimiento de pertenencia de los estudiantes hacia la universidad; asimismo, se presenta la alfabetización académica como herramienta de educación emancipadora y democrática, y la evaluación del ingreso desde una perspectiva formativa, como instancia de aprendizaje que acompaña este proceso⁶⁰.

Ahora bien, entre las problemáticas formuladas en el PAI 2019-2023 se destacan fundamentalmente la diversificación de la educación superior, su privatización, la internacionalización, la mercantilización educativa, la heterogeneidad en los niveles de calidad, la autonomía universitaria, la desinversión de los recursos que sostienen las universidades y la problemática denominada en el campo de la educación como *inclusión-excluyente* (Ezcurra, 2007). En consonancia, se plantea que de cada diez inscritos en las universidades públicas, se gradúan entre tres y cuatro estudiantes, atribuyendo que el desgranamiento comienza mayoritariamente durante el primer año de estudios.

Específicamente, el ingreso universitario se plantea en tres etapas:

60 Las categorías presentadas en este párrafo se configuran como sustento para comprender las dimensiones que atravesaron las instancias de diseño, elaboración e implementación de los Programas y Proyectos de Ingreso a nivel institucional.

Las orientaciones que se ofrecen en este documento, reconocen tres etapas: la primera, dedicada a las actividades que vinculan a la Universidad con la Escuela Secundaria en la programación conjunta del ingreso y a la promoción e información de la propuesta educativa de las carreras de grado de la Facultad; la segunda, destinada a las actividades que se realizan en la Universidad antes de iniciar las asignaturas de primer año y que se organizan en dos módulos que incluyen actividades alfabetizadoras en los campos disciplinares (ICA) y de integración a la cultura institucional (ICI); y la tercera, en la que se continuarán los procesos abordados en la etapa anterior y los temas sobre los procesos de integración a la Universidad, en un período más extendido que inicialmente se plantea para el primer año de las carreras. (Proyecto-Marco para la Integración a la Cultura Universitaria, 2020-2023, p. 5)

En relación con ello, se presenta un proyecto marco de ingreso que establece dispositivos y líneas de acción, para cada una de estas etapas, que potencien la integración universitaria y la alfabetización académica para promover las trayectorias educativas.

Ahora bien, ¿cómo se recontextualizan los Programas y Proyectos de Ingreso de la UNRC en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH)?

Recontextualizaciones del ingreso en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH): destellos de la política

La FCH de la UNRC está integrada por doce departamentos y veintiséis carreras de grado. En números concretos, en el periodo 2018-2022, ingresaron a la UNRC 16.865 estudiantes; de ese total, la mencionada facultad nucleó al 40 % del total de los y las ingresantes⁶¹, constituyéndose como la Facultad más grande en relación con la cantidad de estudiantes, docentes y no docentes que la conforman.

Conviene subrayar que la base del proyecto académico de la Universidad es el proyecto de dicha Facultad, debido a que parte del equipo de

61 Datos extraídos del Informe de Gestión UNRC 2018-2022. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/descargar/INFORME-DE-GESTION-2018-2022.pdf>

gestión que se desempeñó durante los años previos en la Facultad fue nombrado en el año 2015 como responsable de la Secretaría Académica del área central. De este modo, se adecuó la propuesta política de la facultad al espacio macro-académico de la universidad:

De las cinco Facultades debemos haber sido la que más lógica de continuidad (con la política central) teníamos. Ahí no hubo crisis, o sea nosotros coincidíamos con la política macro de la universidad, esa fue la primera ventaja y además también conocíamos desde donde esa macro política estaba pensada, porque la experiencia de AV⁶² era la nuestra (SAH⁶³).

A partir de la situación en la que se encuentra cada actor en la institución, se teje la complejidad que atraviesa al juego social a la hora de diseñar e implementar las políticas institucionales. La experiencia de la FCH en este punto marca nítidamente los procesos de viabilidad del Programa central en este escenario de coherencia política en ambos niveles de gestión.

Las traducciones y adecuaciones específicas de la política de ingreso se delimitan en torno a las siguientes categorías de análisis: 1) el derecho a la Educación Superior: un ingreso a puertas abiertas, 2) el ingreso como puente, 3) la participación de todas las agrupaciones estudiantiles, y 4) la alfabetización académica como deuda pendiente.

El derecho a la Educación Superior: un ingreso a puertas abiertas

La Conferencia Regional de Educación Superior (2018), en su Declaración, asume el compromiso de establecer la Educación Superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Esta proclamación implica un giro histórico en el recorrido y las luchas que han tensionado a la universidad como derecho fundamental, un ideario latinoamericano que se re-funda en el devenir de nuestras casas de estudio y que se re-significa desde la Reforma Universitaria de 1918

62 Codificación de datos personales para mantener el anonimato de las personas involucradas.

63 Codificación de datos de la entrevistada: Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Humanas (2017-2022).

hasta las experiencias democráticas avanzadas de años más recientes. Esta definición tensiona la perspectiva elitista y meritocrática de la universidad (Del Valle, 2019; Rinesi, 2020), la cual se manifiesta con vehemencia en el contexto actual.

No obstante, considerar a la universidad como derecho implica un posicionamiento político traducido en los programas y proyectos institucionales que acompañan las trayectorias de sus estudiantes, desde los cuales se disputan los sentidos de la universidad. Al respecto, las autoridades de la FCH explicitan:

Sabemos y acordamos con la gestión del área central, que el ingreso tiene que tener las puertas abiertas para todo el mundo, por eso tuvimos una política de ingreso durante toda la gestión (SAH).

A partir de la interpretación y traducción de la política central, se plantearon líneas de acción específicas de la facultad que implicaron la inclusión de contenidos relacionados con los Derechos Humanos (DDHH) de manera transversal en los módulos destinados al ingreso y especificaciones en torno al derecho a la universidad de poblaciones particulares.

Así pues, se impulsó la incorporación de docentes y profesionales formados en la temática a las clases y talleres diseñados. Esta línea de acción se sustentó principalmente en la implementación de ocho talleres rotativos dentro del Módulo ICI en el que se trabajaban las temáticas de: género⁶⁴; accesibilidad y discapacidad; obligaciones y derechos de los estudiantes y docentes; prácticas socio-comunitarias y escritura y lectura académica.

En consonancia, para acompañar “un ingreso a puertas abiertas”, se implementaron una serie de acciones destinadas a promover el acceso de todas las personas a las carreras de la FCH. En tal sentido, se destacan:

a) La inclusión de la perspectiva de género en la política de ingreso. A partir de ello, se trabajó en la elaboración de material comunicacional y documentos con lenguaje no sexista, entre los que se incluyen el Proyecto de Ingreso a la Facultad, la formación en la Ley Micaela, el taller de género con la participación de organizaciones territoriales y referentes en la temá-

⁶⁴ Eje relevante que emerge por primera vez en esta Facultad durante la gestión estudiada.

tica, con la población LGTBIQ+ y en articulación con la cátedra abierta de género y otro programa transversal de la facultad denominado “Pensemos Diverso”. Además, se elaboró material específico y se trabajó con el protocolo de violencia de género, que posteriormente se incorporó a nivel institucional en toda la universidad.

Nosotros queríamos construir una discusión para construir juntos sentido sobre cómo construimos una identidad marcada por el género y cómo el patriarcado nos atraviesa, y cómo la cultura heteronormativa termina siendo violenta, reflexiones de ese tipo que le iban dando un perfil al proyecto de ingreso de la facultad. (SAH)

b) Se elaboró el Proyecto de Ingreso a la Facultad “desde un lugar de accesibilidad a la discapacidad” (CPH⁶⁵), es decir, se planificaron estrategias y dispositivos de accesibilidad que atienden a la visibilización e incorporación de personas con discapacidad en el aula y en la comunidad universitaria en general, abordando cuestiones como la reforma arquitectónica del espacio edilicio de la Facultad o Programas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad.

c) Se diseñó el ingreso para personas en situación de encierro, en el marco de un Proyecto específico de dictado de carreras en contextos carcelarios:

Pensar que en el ingreso también tenían que estar los estudiantes de la cárcel y no podían estar. Entonces pensar cómo hacer que estén, desde algún lugar, y entonces pensar que hacer en ese ingreso que no era ingresar a ningún lado porque ellos seguían allá, eh... físicamente no ingresaban, pero simbólicamente teníamos que sumarlos a nuestra política. (CPH)

En suma, la particular recontextualización de la política de ingreso que realizó la FCH se relaciona con los campos disciplinares que la atraviesan y, en efecto, con las líneas de investigación promovidas en su interior. De

65 Codificación de datos de la entrevistada: Coordinadora de Proyectos de la Facultad de Ciencias Humanas.

esta manera, los marcos y las culturas académicas se configuran como condiciones mediadoras en los procesos de recontextualización de la política.

El ingreso como proceso puente

Los dispositivos diseñados para el ingreso universitario buscan atender un período de transición en las trayectorias educativas, es decir, el acceso a la universidad es parte de un proceso más amplio que se configura a partir del paso del estudiantado por los niveles anteriores del sistema educativo. En efecto, las trayectorias universitarias se acoplan, se discuten o se refuerzan en estas experiencias previas, por lo que resulta de especial importancia atender al modo en que se articulan los niveles educativos y las acciones -o estrategias- que se despliegan para acompañar dicha transición (García, 2023).

En consonancia, para comprender cómo se ponen en acto las políticas de ingreso en la FCH de la UNRC es imperativo atender a las concepciones que subyacen sobre el ingreso de acuerdo a los actores que diseñan y deciden sobre estos dispositivos. A nivel institucional, el ingreso se comprende como un proceso que comienza en la escuela secundaria y se extiende hasta los primeros años de las carreras universitarias. Este proceso implica incluirse en un contexto institucional diferente, involucrando aprendizajes múltiples y diversos, promoviendo la integración universitaria sobre la base de la pertenencia y el compromiso con la educación pública.

Las adecuaciones específicas presentadas en esta Unidad Académica se refieren a la profundización de dos líneas de acción institucionales que responden a la idea del ingreso como un puente entre el nivel secundario y el nivel superior:

a) El Programa de Tutorías desplegado, especialmente, para los primeros años de cursada de las carreras de la Facultad. En este Programa participaron, además del equipo de docentes que lo coordinó, un gran número de estudiantes avanzados:

cumple la función de un grupo de estudio con un compañero que la tiene re clara, un tutor par, normalmente vemos que sean ayudantes en las materias de primer año, y los ayuda a estudiar, a ordenarse con las materias con los exámenes. (SAH).

Un aspecto importante, a resaltar en el marco de este Programa, fue la incorporación de profesionales externos —con recursos económicos provenientes de la Facultad— para acompañar principalmente a docentes y estudiantes tutores, entre ellos se destacan: una psicóloga y una docente de la Universidad del Noroeste:

Ya en el ingreso a los tutores [...] les llegaban problemas que tenían que ver con emociones, entonces para ayudar a los tutores [...] que pudieran delimitar de qué cosas se podían hacer cargo y de qué cosas no [...] en la pandemia nos ha pasado de recibir fotos de chicos que se cortaban las venas, de recibir llamados y pedidos de ayuda [...] entonces la psicóloga ayudó mucho [...] Problemas de consumo, problemas de distinto tipo (SAH).

Además, se trabajó en conjunto con un Programa de Tutorías del gobierno Provincial de Córdoba. Esta situación implicó, por un lado, una negociación constante con los representantes provinciales sobre los propósitos que perseguía el programa y los lineamientos de la Facultad. Por otro lado, esta red permitió el seguimiento a estudiantes ingresantes por parte de una cantidad significativa de tutores⁶⁶, especialmente en la transmisión de información, el relevamiento de datos y el acompañamiento en cuestiones administrativas. Así pues, la articulación con políticas educativas provinciales se convierte en otra condición mediadora en esta recontextualización de la política.

Esta línea de acción es puesta en valor por parte de las autoridades de la gestión, reconociendo la importancia del programa en las trayectorias de estudiantes que participan en ellas:

Los que van al programa de tutorías después no se quieren ir más (SAH).

b) La articulación con el nivel medio se manifiesta para esta Facultad como un problema en tanto los responsables señalan que:

66 Se incluyeron 50 tutores pares.

Tenemos mucho trabajo con escuelas privadas, a mi gusto demasiado [...] me parece que la universidad pública debería buscar, agotar todas las instancias como para trabajar con las escuelas públicas. Es más fácil trabajar con las privadas entonces hay más, en mi gestión no vas a encontrar una sola foto en una escuela privada (SAH).

No obstante, se destaca un Programa que fue implementado por docentes que participaban activamente de la gestión, y por tanto se desplegaron estrategias y acciones de manera articulada con Secretaría Académica de la FCH, en el que se trabajó en tres instituciones públicas de nivel medio⁶⁷:

En esos lugares los chicos no sabían que la universidad existía, ahí hay que ir (SAH).

Además, se plantea el fortalecimiento de algunos dispositivos de articulación entre los niveles considerados funcionales para tal fin: las Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas (JUPA) de las carreras de la UNRC; el stand en la feria de La Rural Río Cuarto y las visitas a escuelas secundarias de Río Cuarto y la zona.

c) Atender a este momento de transición significó también planificar materiales y dispositivos tecnológicos específicos que aporten a la reflexión y diseño del ingreso a la Facultad. Por consiguiente, se elaboró un *libro de ingreso* en el año 2020 con materiales más accesibles para docentes y estudiantes. También, se decidió, previa negociación con centros de estudiantes⁶⁸, que toda la bibliografía utilizada pueda ser presentada de manera digital. Además, se diseñaron *micrositios virtuales* con la información general de cada carrera de la Facultad, con el propósito urgente de acompañar el ingreso durante los años 2021-2022 dado el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Sin embargo, se extendió su vigencia hasta la actualidad incorporando docentes formadas en tecnología aplicada para acompañar estos procesos de diseño e implementación de dispositivos digitales que pudieran acompañar este momento:

67 PIT Juan Filloy, PIT René Favaloro y anexo La Aguada

68 Los centros de fotocopiado de la UNRC dependían, en ese momento, de los centros de estudiantes de cada Facultad.

En el 2021 lo que advertíamos era que, ese programa (de Ingreso FCH), no coincidía con el contexto. Entonces generamos una adecuación al programa que las bases ideológicas tenían lo mismo, pero que habilitaban la cuestión de generación de micrositos, no sabíamos ni definir la palabra, tuvimos que tener reuniones [...] primero nos enseñaron a nosotros, [...] personas de comunicación nos ayudaron a pensar una dinámica posible para trabajar el ingreso desde lo remoto. (CPH)

En síntesis, la traducción de la política se refracta, por un lado, en acciones tendientes a profundizar o potenciar las estrategias diseñadas a nivel central; por otro lado, en articular el trabajo con otras instituciones u otros Programas para tender redes con más actores sociales y elaborar nuevos dispositivos y materiales que acompañen la transición al nivel superior en la coyuntura.

Tal como sostienen Prados, Pozzo y Pierella (2023), las políticas de acompañamiento estudiantil, específicamente las de ingreso universitario, no garantizan por sí mismas, ni de modo automático, procesos de inclusión educativa, sino que el modo en que se implementan, los sentidos que las atraviesan, inciden notablemente en sus efectos.

Entre-lazados: participación de todas las agrupaciones en la Integración a la Cultura Universitaria (ICI)

Una característica particular y fundante de la experiencia universitaria —a diferencia de otros niveles educativos y de otras instituciones de educación superior— es la “vida política” que dinamiza las lógicas institucionales; esto es, la presencia del gobierno institucional en representación de la comunidad universitaria. No obstante, las experiencias de politización del estudiantado no se agotan en las prácticas y discursos significados en las agrupaciones, centros de estudiantes o elecciones de autoridades, sino que comprenden un amplio espectro que incluye el devenir de la vida cotidiana estudiantil en la universidad pública, tanto para quienes militan en una agrupación como para quienes han tenido una participación esporádica o nula en ellas (Blanco, 2016).

Para avanzar en el análisis de la puesta en acto de las políticas de ingreso en la FCH de la UNRC, se retomará el diseño e implementación del mó-

dulo ICI en esta Facultad. Con el propósito de democratizar los espacios de diálogo y debate sobre la universidad pública, y poniendo en valor los espacios de militancia y participación política estudiantil, se implementa el módulo ICI con la participación activa de todas las agrupaciones de estudiantes:

Normalmente participaba la FURC o el centro de estudiantes. Nosotros quisimos [...] que participaran todas las agrupaciones (SAH).

Abrir el juego, para ampliar la participación estudiantil, implica, en principio, abordar dos cuestiones. Por un lado, favorecer los espacios académicos que promuevan intercambios entre diferentes agrupaciones partidarias, a fin de sostener un diálogo democrático activo, convocando la participación de las distintas expresiones políticas que conviven en la Facultad, así como valorando la actividad política estudiantil como forma de habitar la universidad desde el comienzo de la vida universitaria.

Por otro lado, se promueve la gestación de escenarios en los que el estudiantado que ingresa a la universidad pueda interactuar con diferentes miradas políticas, que hacen a la pluralidad de voces que dan sentido y significan la Universidad Pública. Esto amplía las posibilidades de entablar lazos significativos con estudiantes avanzados de diversos recorridos y perspectivas.

Alfabetización académica: una deuda pendiente

La alfabetización académica en los primeros años es uno de los ejes de tensión que aparecen como problematizadores en lo que respecta a las adecuaciones de las políticas de ingreso en la FCH de la UNRC. Carlino (2005) señala que la alfabetización académica refiere al conjunto de estrategias indispensables para participar en la cultura discursiva específica de un campo disciplinar y en las actividades de producción y análisis de textos necesarios para aprender en la universidad.

El PAI (2015-2019/2020-2023) plantea como uno de los —varios y diversos— problemas que enmarcan la planificación institucional de la UNRC, las dificultades en la lectura y escritura académica, especialmente

en el primer año de ingreso a la vida universitaria, lo cual desemboca, en reiteradas ocasiones, en la discontinuidad de las trayectorias académicas.

En el análisis de la FCH, surge con fuerza la importancia de los Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA), convocados por la Secretaría Académica de la universidad; no obstante, se plantea que los mismos “no dieron buenos resultados” y que la estrategia más viable para fortalecer los procesos de escritura y lectura académica requiere, necesariamente, la vinculación entre diferentes proyectos.

Hubo algunos proyectos que se implementaron en algunos espacios, que además podían estar articulados con tesis de posgrado de los mismos profes, viste cuando esos mecanismos empiezan a integrarse dan otros resultados [...] hay experiencias de escritura académica, de curricularización, pero cuando digo curricularización digo una asignatura, un taller, algo en el plan de estudio. Porque entonces, ahí si un taller integrador de escritura interdisciplinar, entonces junto con el acompañamiento de la escritura, vas escribiendo junto con alguna de las materias. (SAH)

En tal sentido, las adecuaciones presentadas en esta categoría se configuraron en torno a la importancia de promover articulaciones entre diferentes actores, distintos proyectos y heterogéneas propuestas de trabajo. Sin embargo, no se consideraron como recontextualizaciones significativas ni planificadas específicamente para el fortalecimiento de estos procesos; por el contrario, se presentan como acciones individuales de actores particulares que pueden convertirse en proyecciones posibles a seguir trabajando para enriquecer esta problemática del ingreso a la universidad.

Consideraciones finales

Este capítulo refiere a un incipiente trabajo de campo realizado en el marco del estudio de la puesta en acto de políticas de ingreso de la UNRC. Específicamente, se presentaron categorías de análisis relacionadas con las recontextualizaciones del PAI UNRC (2015-2019/2020-2023) y los respectivos Proyectos de Ingreso del nivel institucional central, así como los Proyectos específicos de Ingreso de la FCH.

Los procesos de traducción e interpretación de la política en la FCH se configuraron en torno a readecuaciones fundamentadas en el compromiso con el derecho a la Educación Superior, en la concepción del ingreso como un proceso de transición e integración académica, y en la importancia de la participación estudiantil en esta etapa.

En este sentido, las categorías abordadas en este capítulo se conformaron en torno a: a) la inclusión de contenidos específicos en los módulos del ingreso y la elaboración de materiales y dispositivos digitales para garantizar el acceso a la información y la bibliografía de todo el estudiantado; b) La realización de modificaciones en la infraestructura de la Facultad, en el lenguaje de los documentos normativos y en el alcance de las poblaciones destinatarias de los Proyectos de Ingreso; c) La articulación de redes entre proyectos de diversas áreas, con otras instituciones, con profesionales externos y con estudiantes avanzados, para potenciar la participación activa y la interdisciplinariedad en el abordaje de las problemáticas relevantes del ingreso.

De acuerdo con los avances de la investigación, se puede decir que las reinterpretaciones de los programas y proyectos en la FCH están atravesadas por condiciones particulares que conforman el entramado de los procesos políticos, tales como: las trayectorias de los actores que toman las decisiones, los recorridos históricos transitados por la Facultad, las estructuras institucionales, su cultura académica, las relaciones de poder dentro de la universidad, los recursos materiales disponibles, la formación de sus profesionales, las características del estudiantado, los procesos creativos, y los sentidos y significados que le atribuyen al ingreso académico universitario.⁶⁹

Estos avances incipientes de la investigación procuran contribuir al campo de la planificación de las políticas institucionales orientadas a garantizar el derecho a la Educación Superior desde la universidad pública.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.

69 Como línea de continuidad de este estudio, se focalizará en el análisis de estas condiciones implicadas en la puesta en acto de las políticas de ingreso en la FCH.

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, 2(2/3), 19–33.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis. Edición Kindle.
- Ball, S. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Revista Académica EPAA*, 24, 1–20.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica* (Vol. 1). Gilberto Pérez del Blanco.
- Blanco, R. (2016). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN: 978-987-1309-23-8
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en ciencias*, 1–12. <https://www.academica.org/paula.carlino/158>
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración final*. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Documento final*. Córdoba, Argentina: IESALC-UNESCO.
- Correa, M. E. (2020). El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de programas de terminalidad educativa en Argentina: Recepción y puesta en acto del Plan FinEs. *Revista Exitus*, 10, 1–21.
- Del Valle, D. (2019). Primer balance de la CRES 2018. *La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*, 2, Política Universitaria. IEC CONADU.

- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia inaugural, Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: Un desafío para la universidad del siglo XXI”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México DF, 17–19 de abril de 2007.
- García, P. D. (2023). El ingreso a la universidad argentina: Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 16, 11–28. Facultad de Educación, UCASAL, Argentina. ISSN 2250-7132
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.
- Prados, M., Pozzo, M., & Pierella, M. (2023). Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina. *Cuadernos de Educación*, 22, 76–93. ISSN 2344-9152
- Rinesi, E. (2020). La universidad como derecho del pueblo. *Pensamiento Universitario*, 19(19), 63–65. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/bitstream/handle/UNGS/1643/universidad%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Procesos de subjetivación docente en los sistemas educativos neoliberales

*Mayra Pedraza*⁷⁰

Introducción

Este estudio se realiza a partir del paradigma de la complejidad, analizando los hechos como parte de un sistema dinámico complejo (SDC), en el que la interacción dialéctica lo caracteriza en todos los niveles: el sistema como totalidad, los subsistemas y sus elementos (García, 2006).

Se supone que los programas de formación docente de los profesorado en la UNRC (1995–2020) explicitan la tensión entre modelos pedagógicos-curriculares de contenidos ético-políticos necesariamente diferenciables, en los que los elementos y sus interacciones resultan determinantes según la vinculación con las experiencias políticas neoliberales y sus modos de racionalizar la vida humana individual, colectiva y productiva.

La estructura social puede entenderse como determinante de condiciones de vida desiguales. Sociólogos actuales sostienen que se trata de un sistema jerarquizado que opera en términos de dominación y desigualdad en las esferas productiva, económica, política y cultural. La docencia, como

70 Becaria Doctoral ISTE (CONICET-UNRC). mayrapedraza@hum.unrc.edu.ar.

sector del trabajo en dicha estructura, se categoriza según clasificadores tanto internacionales como nacionales, los cuales determinan y codifican el lugar que ocupa y la clase a la que pertenece, considerando su actividad productiva. En este sistema de clasificación, el sector docente se encuentra, mayormente, en lo que suele llamarse clase media profesional.

Sin embargo, ¿podría ser tan lineal y sencillo determinar esa pertenencia de clase? No es posible responder a este interrogante sin una reconstrucción histórica. El sistema educativo argentino experimentó un proceso de profesionalización docente paulatino entre los siglos XIX y XX, en respuesta a demandas y necesidades del propio sistema y a la constitución del Estado Nación Liberal. Para fines del siglo XX, el ejercicio de la docencia era plenamente asalariado, a diferencia de un siglo atrás, cuando se ejercía de manera más autónoma. En la actualidad, la tarea de educar queda subordinada a relaciones capitalistas y a las reglas del neoliberalismo (Donaire, 2009).

Laval y Dardot (2013) entienden que este sistema ha establecido una estrategia neoliberal sobre los sujetos mediante discursos, prácticas y dispositivos de poder que instauran nuevas condiciones políticas bajo esta racionalidad. Se desarrollan conductas de un sujeto individualista, financierizado, ordenado por la productividad, dentro de un sistema disciplinario global, que condiciona también la práctica docente.

Este sujeto es ahora un educador productivo, que realiza sacrificios profesionales en aras de la competencia individualizada. Sacrifica su vida para gobernarse a sí mismo y asume la obligación de elegir lo mejor para sí. Doble es la tarea asignada a la educación: los docentes compiten por su lugar y, al mismo tiempo, deben reproducir esta racionalidad mediante discursos disciplinarios que conservan su posición dentro del sistema, sin arbitrariedades de clase.

Una indagación en proceso

A partir del proyecto de investigación doctoral denominado *Análisis Político de la Formación Docente (1995–2020). Procesos de Subjetivación en la Universidad Nacional de Río Cuarto*, se prevé trabajar una temática vinculada con las políticas públicas educativas, en particular con la Formación Docente. En este sentido, se ha comenzado a desarrollar un estudio desde perspectivas críticas, que retoman diversos aspectos, tales como la historia

educativa, la planificación y el planeamiento en su dimensión político-social, en directa relación con la producción de sujetos, la disputa por la hegemonía del discurso que regula y organiza la enseñanza y la configuración de subjetividades docentes.

El objetivo central de este análisis es examinar los discursos sobre la formación docente presentes en los planes de estudio de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) entre 1995 y 2020, considerando los marcos ético-políticos que determinan procesos de subjetivación.

Para ello, se ha diseñado una propuesta metodológica cualitativa que, en primera instancia, analiza los planes de estudio de los profesorados de la UNRC en su contenido discursivo, teniendo en cuenta que estos constituyen elementos normativos (resoluciones de dos unidades académicas). Posteriormente, se prevé realizar entrevistas a miembros de las comisiones de carrera universitaria, quienes participaron en la elaboración de dichos planes de estudio.

La información obtenida será interpretada a partir del paradigma de la complejidad, considerando los hechos como parte de un sistema dinámico complejo, en el que la interacción dialéctica caracteriza todos los niveles: “Tanto entre el sistema como totalidad y cada uno de los subsistemas que lo componen, como entre cada subsistema y las partes o elementos que lo constituyen” (García, 2006, p. 190).

La estructura de clases de una sociedad

Con el correr de las formaciones de posgrado que realizamos, con el objetivo de profundizar en categorías que nos orienten y permitan realizar este análisis, nos encontramos con los estudios que desarrolla la sociología estructuralista y las especificidades que analizan el empleo. En estos, se conceptualiza la sociedad como una estructura en la que existen diferentes clases sociales. En ella, la docencia forma parte de una clase social particular, clasificada dentro de la estructura.

Para esta corriente, la estructura social es

[...] un sistema de posiciones jerarquizado, no solo en función de la división clasista operada en la esfera productiva, sino en

función de muchos ejes que dividen a la población económica, política y culturalmente, y que lo hacen en términos de dominación y desigualdad relativa entre los grupos; es un sistema de posiciones (Adelantado et al., 1998, p. 127).

Estas conceptualizaciones nos han acercado a primeras aproximaciones en la construcción de los antecedentes de la investigación.

Bajo esta perspectiva, podemos concebir la docencia y su proceso de formación profesional como vinculados con su rol activo dentro de la estructura social en la que se encuentra inmersa. No obstante, surge un interrogante: ¿cómo se lleva a cabo el proceso de clasificación de los distintos sectores en dicha estructura? ¿Cómo se determina la pertenencia a una clase social?

Cada estructura, como advierte Wyckzykier (2017), está compuesta por clases sociales que actúan como actores ubicados en posiciones de la estructura socioproductiva y que pueden intervenir en el escenario político. En las sociedades latinoamericanas, estas clases se presentan con características de asimetría, contradicción y conflictividad en el desarrollo del capital.

Desde esta corriente sociológica, la categorización social se realiza a partir de distintos clasificadores, que dependen del paradigma de la estructura social en que se ubique cada posición. Estos clasificadores permiten determinar la posición de los sectores sociales en relación con sus relaciones productivas.

A modo de ejemplo, se pueden mencionar dos tipos de clasificadores. Por un lado, la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08), elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que ubica las ocupaciones de los distintos grupos sociales y las codifica según la posición de cada sujeto. Esta clasificación establece códigos para Grandes Grupos, Subgrupos Principales y Subgrupos (ver Tabla 1).

El Gran Grupo en el que están clasificados las y los docentes es el número 2. *Profesionales científicos e intelectuales*. Y, dentro de este gran grupo, se ubican dentro del número 23. *Profesionales de la enseñanza*, del cual se desprenden otros códigos que dependen de la especificidad y particularidad de la tarea, como se refleja en la Tabla 2.

Tabla 1. Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (OIT-CIUO-08)

Grandes grupos
1. Directores y gerentes
2. Profesionales científicos e intelectuales
3. Técnicos y profesionales de nivel medio
4. Personal de apoyo administrativo
5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
6. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros
7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
8. Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladoras
9. Ocupaciones elementales
10. Ocupaciones militares

Fuente: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Tabla 2. Clasificación Internacional de profesionales de la enseñanza

Gran grupo 2. Profesionales científicos e intelectuales	
Subgrupo principal 23. Profesionales de la enseñanza	
	231. Profesionales de universidades y de la enseñanza superior
	232. Profesores de formación profesional
	233. Profesores de enseñanza secundaria
	234. Maestros de enseñanza secundaria y maestros preescolares
	235. Otros profesionales de la enseñanza

Fuente: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

De esta clasificación, en el caso de Argentina, se puede inferir también el tipo de formación que cada docente tuvo que acreditar para realizar cada una de esas ocupaciones, si pensamos en el nivel en el cual se desarrolla su tarea.

Por otra parte, también tenemos el esquema de clases sociales de Susana Torrado (1994), que es el que mayormente se utiliza en Argentina. Existen algunas versiones de este esquema y podemos observar en él cómo clasificar a los y las docentes.

Tabla 3. Clasificación de clases sociales según categorías socio-ocupacionales por Susana Torrado

Categorías socio-ocupacionales (CSO)	CSO agregadas	Clase social
1. Directores de empresas (DIREC) 1.1. Empleadores del sector privado en establecimientos con más de 5 ocupados 1.2. Asalariados del sector privado en establecimientos con más de 5 ocupados	1. Directores de empresas	Alta
2. Profesionales en función específica (PROF) 2.1. Empleadores del sector privado 2.1.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 2.1.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados 2.2. Cuenta propia 2.3. Asalariados del sector privado 2.3.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 2.3.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados 2.4. Asalariados del sector público	2. Profesionales en función específica	Media
3. Propietarios de pequeñas empresas (PPE)	3. Propietarios de pequeñas empresas	
4. Cuadros técnicos asimilados (TECN) 4.1. Asalariados del sector privado 4.1.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 4.1.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados 4.1. Asalariados del sector público	4. Cuadros técnicos y asimilados	
5. Pequeños productores autónomos (PPA) 5.1. Empleadores del sector privado en establecimientos con hasta cinco ocupados 5.2. Cuenta propia	5. Pequeños productores autónomos	
6. Empleados administrativos y vendedores (EAV) 6.1. Asalariados del sector privado 6.1.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 6.1.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados 6.2. Asalariados del sector público	6. Empleados administrativos y vendedores	

7. Trabajadores especializados autónomos (TEA)	7. Trabajadores especializados autónomos	Obrera
8. Obreros calificados (OCAL) 8.1. Asalariados del sector privado 8.1.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 8.1.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados 8.2. Asalariados del sector público	8. Obreros calificados	
9. Obreros no calificados (ONCAL) 9.1. Asalariados del sector privado 9.1.1. En establecimientos con más de cinco ocupados 9.1.2. En establecimientos con hasta cinco ocupados	9. Obreros no calificados	
10. Peones autónomos (PEON)	10. Peones autónomos	
11. Empleados domésticos (EDOM)	11. Empleados domésticos	
Sin especificar CSO (SESP)	Sin especificar CSO	Sin especificar CSO

Fuente: Pla y Poy (2024)

Aquí se clasifican, por un lado, las y los docentes universitarios y de educación media en el ítem 2. *Profesionales en función específica*, en su mayoría pertenecen a 2.4 *Asalariados del Sector Público*. Por otro lado, se clasifica a las y los docentes de educación primaria e inicial en el grupo 4. *Cuadros técnicos asimilados*, también en su mayoría miembros del grupo 4.2 *Asalariados del Sector Público*. Esta situación se da porque en la mayoría de los casos del país, la educación suele ser pública o pública de gestión privada, pero los salarios están a cargo de los Estados provinciales o nacional, según el régimen y el nivel educativo.

Así, en todos los casos y siguiendo la división de clases que nos muestra el esquema, las y los docentes pertenecen a la llamada *clase media*.

Por lo tanto, cuando vemos la ubicación en los clasificadores, la docencia detenta una *pertenencia de clase* particular, sea cual fuera la denominación y la perspectiva con la que se trabaje.

Pertenencia de clase de las y los docentes

Ahora bien, teniendo en cuenta lo antes mencionado, ¿qué sucede con esa docencia y con su formación?, ¿podría ser tan arbitraria su clasificación que sólo observa las actividades laborales que realiza cada uno de esos sujetos?, ¿podría ser tan lineal determinar esa pertenencia de clase social?, ¿no hay más elementos para analizar que establezcan dicha posición?

Donaire (2009), en su texto *La clase social de los docentes. Un recorrido histórico en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*, realiza un análisis de la evolución del sistema educativo en Argentina, observando distintos datos estadísticos con el correr de los años. Su estudio nos muestra el crecimiento de la cantidad de docentes en el país y el aumento del porcentaje de la ocupación docente, en términos de ocupación laboral en la estructura social, sobre el total de todas las personas ocupadas.

A través del desarrollo histórico, el sistema educativo argentino tuvo la siguiente composición identificada por Donaire:

Durante la época colonial y hasta el siglo XIX la mayor parte de los docentes especialmente quienes ejercían la ocupación de manera informal pueden haber tenido un origen popular (aunque restringido, puesto que la masa del pueblo era analfabeta). [...] profundizándose aún más con la institucionalización del sistema educativo durante el siglo XIX, se restringe el acceso a la docencia habilitada, especialmente en lo que refiere a los profesores de los colegios nacionales. La expansión de la educación desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, fue produciendo una democratización gradual y parcial del acceso a la docencia hasta incluir a las capas más bajas de la pequeña burguesía y algunas capas de la clase trabajadora (especialmente, empleados) (Donaire, 2009, p. 82).

Esto nos permite observar que ha habido un proceso de profesionalización de la docencia, relacionado con las modificaciones del sistema educativo y las necesidades de especialización tanto en la formación como en el ejercicio del trabajo.

No obstante, Donaire (2009) también analiza la manera en que se ejerce la docencia. En sus inicios, era considerada una tarea de libre ejercicio, algo que se transformó con el tiempo hasta convertirse en una actividad profesionalizada y asalariada, tal como se conoce hoy. Esto implicó que la docencia quedara subordinada a las relaciones sociales de tipo capitalista.

Por tanto, este aspecto constituye un dato relevante para pensar la pertenencia de clase del sector docente y su rol en la estructura social, tal como lo propone la sociología actual. Aun atendiendo a los clasificadores, la docencia se configura como una clase de trabajo asalariada, de la cual se desprenden diversas ubicaciones dentro de la estructura social.

Siguiendo esta línea, y considerando a los docentes subordinados a las relaciones sociales capitalistas, corresponde adentrarse en la propuesta de Laval y Dardot (2013): el capitalismo se ha transformado y sigue transformándose, generando un nuevo ordenamiento de relaciones sociales, actividades económicas, comportamientos y subjetividades.

A principios del siglo XX, con la consolidación de los Estados Nación Liberales, el capitalismo, entendido como racionalidad absoluta, determinó un tipo de sujeto y, por ende, un tipo de educación que requería docentes específicos. Con el paso de las décadas, la formación docente adquirió una mayor especialización, hasta alcanzar una profesionalización completa hacia finales del siglo XX. En cada etapa, las exigencias del orden socioeconómico generaron distintos perfiles de docentes, especialmente en Latinoamérica y, en particular, en Argentina. En este país, se pasó de las maestras sarmientinas, a la educación concebida como derecho social y a la necesidad de ampliar la docencia para atender al crecimiento de la población escolar, luego a la lógica del capital humano durante el desarrollismo, y posteriormente a la descentralización del sistema educativo, fuertemente atravesado por el neoliberalismo desde la década de 1970 hasta su consolidación en los años 1990.

A partir de ese momento, se inicia lo que Laval (2004) caracteriza como un marcado proceso de gestión empresarial de la educación y de profesionalización docente, orientado por la competitividad y la productividad.

Así, cada sujeto se constituye como portador de un capital que debe revalorizar constantemente, determinando todas las condiciones de su existencia.

Nuestra condición de existencia, determinada por la competencia con las y los otros que, aunque pares, son mi contrario, mi competencia. Y más aún, un sometimiento a un “sistema de control y de evaluación de la conducta, con medidas que condicionarán la obtención de recompensas y la evitación de castigos” (Laval y Dardot, 2013, p. 219). Este sistema es lo que llaman los autores como la Estrategia Neoliberal.

En esta lógica, la racionalidad neoliberal invita a la docencia y a todos los sujetos al gobierno de sí: para ello se debe poseer un capital humano que ha de ser fructífero. El objetivo ya no es la idea de una comunidad política ni el bien común, sino una masa de individualidades, en la que la realización de sus relaciones se enmarca en compromisos contractuales, empresariales, competitivos.

Consideraciones finales

Cabe destacar que, a comienzos del siglo XXI, en Argentina se observó un clima de época que modificó algunas de las determinaciones del neoliberalismo. Durante las primeras décadas, tomaron otro rumbo el trabajo flexible, la educación con límites y la individualización de los logros. En este período, la concepción educativa del neoliberalismo, al servicio de la competitividad económica y de mercado, experimentó ciertas modificaciones. La educación para el conjunto social volvió a ganar relevancia. En este sentido, la Ley de Educación Nacional argentina de 2006 se centró, entre otros aspectos, en la obligatoriedad de la educación secundaria y en la formación continua de las y los docentes, con el objetivo de reducir las brechas de desigualdad en el acceso a este nivel educativo.

Sin embargo, la actualidad presenta un nuevo escenario de profundización neoliberal, ahora atravesado también por una fuerte renovación discursiva de las ideas de libertad individual y por la digitalización de los discursos. En este marco, se renuevan eficazmente las estrategias del neoliberalismo, sus dispositivos de ordenamiento y, asimismo, el rol de las y los docentes. Así, la discusión sobre la pertenencia a una clase social, al pensar este grupo en particular, se torna compleja y más aún en la actualidad.

Si bien, en primera instancia, la clasificación ubica al sector docente en la clase media, los hechos y datos sobre las subjetividades neoliberales en la docencia dibujan otro escenario. El gran sacrificio de la clase trabajadora, a la que pertenecen las y los docentes, consiste en alcanzar una especie de estabilidad sustentada en la competencia con sus pares. Las exigencias son individuales y las libertades se presentan como libertades de elección, aunque en realidad estas elecciones están limitadas al marco que impone el mercado. Parecería, entonces, que se trata de elecciones libres; sin embargo, no lo son.

En este contexto, la docencia, como clase trabajadora, asalariada, individualizada y en competencia, debe además reproducir estas ideas de los ‘modos de la libertad’. El docente debe adaptarse a los grupos de individuos y mediar sus aprendizajes. Según Laval (2004), los únicos conocimientos válidos son aquellos que faciliten ‘aprender a aprender’, garantizando la competencia en los puestos de formación y laborales, sin que los contenidos sean lo central.

Este control de las subjetividades, al servicio de la competitividad económica y la flexibilidad laboral, dificulta clasificar a la clase social únicamente por la actividad económica. Los tiempos actuales marcan nuevos rumbos: hay trabajadores que son pobres por trabajar, docentes que son pobres por enseñar lo que la racionalidad del sistema exige. Predomina la idea inacabada del trabajo autónomo, del emprendedurismo y del esfuerzo individual. Las redes sociales reproducen discursos que se establecen como válidos, reforzando la idea de que no somos solo nuestra actividad laboral, sino sujetos controlados por los medios económicos, a través de una pantalla de aproximadamente siete pulgadas.

Referencias bibliográficas

- Adelantado, J., Noguera, J., Rambla, X., & Sáez, L. (1998). Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(3).
- Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes: Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*. Serie Formación y Trabajo Docente. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación y Estadísticas, CTERA.

- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Pla, J., & Poy, S. (2024). Sociología y categorías sociales: Estructura productiva y sectores trabajadores en América Latina, medio siglo de debate. Curso de doctorado, DCS-FCH-UNRC, Río Cuarto, Argentina.
- Torrado, S. (1994). Seminario Metodología de la investigación a partir de datos secundarios cuantitativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, julio.
- Wyckzykier, G. (2017). La problemática del desarrollo, las clases sociales y la burguesía en América Latina. *Trabajo y Sociedad*, 29.

El Conocimiento Didáctico del Contenido sobre biodiversidad de profesores universitarios en la UNRC: relato sobre los comienzos de la investigación

*Silvana Marcela Ferragutti*⁷¹

Introducción

Los aspectos investigados por la Didáctica de las Ciencias fueron cambiando a lo largo del tiempo y hacia la década del '80 ya se advertía el corrimiento que en el futuro tomarían estas investigaciones orientadas hacia el desarrollo profesional docente (Porlán et al., 2024). Desde entonces, los estudios sobre el Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) han cobrado gran relevancia, aunque con menor frecuencia en el nivel superior. Desde los orígenes de la universidad, aunque no exclusivamente en este nivel, parece aceptarse que el conocimiento disciplinar es condición no solo necesaria sino también suficiente para poder enseñar. En la actualidad, existen razones para cuestionar esa aceptación y, por ende, repensar la formación docente (Lorenzo et al., 2018). Al respecto, se han abierto

71 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). sferragutti@exa.unrc.edu.ar.

nuevas discusiones que resaltan la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario (Briceño et al., 2013). Así, han comenzado a diseñarse diferentes modelos y propuestas de formación que intentan favorecer el desarrollo de la profesión de la enseñanza en el nivel universitario (Zabalza et al., 2014), aunque con distinto grado de éxito.

En este contexto, cobra relevancia la necesidad de profundizar las investigaciones sobre el CPP en el ámbito universitario. Particularmente, y tal como desarrollaremos a continuación, hemos identificado la ausencia de investigaciones acerca del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), como parte del CPP, de docentes universitarios de carreras vinculadas con las ciencias biológicas en nuestro país. En este sentido, consideramos que la caracterización del CDC de estos docentes será un aporte valioso para repensar y contribuir a la formación pedagógica del profesorado universitario en ciencias, así como a la renovación de las prácticas de enseñanza en este nivel. Asimismo, es importante destacar que el análisis del CDC para el tópicó biodiversidad (Bd) es uno de los menos explorados, a pesar de ser una noción estructurante de la disciplina y de gran relevancia en la formación profesional en las aulas universitarias del siglo XXI. Además, si tomamos en cuenta que las carreras seleccionadas para esta investigación pertenecen a una universidad emplazada en una zona en la que la frontera agropecuaria ha arrasado con las configuraciones ecosistémicas naturales, los modelos de Bd con los que se forman los futuros profesionales adquieren un interés particular (Ferragutti et al., 2021).

De esta manera, esta tesis doctoral tiene por objetivo principal contribuir a la formación docente en el nivel superior universitario, a través de la caracterización del CDC sobre Bd de profesores de la Licenciatura en Ciencias Biológicas (LCB) y el Profesorado en Ciencias Biológicas (PCB) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Entre los objetivos específicos, se destacan: 1) describir los componentes del CDC sobre Bd de docentes de asignaturas vinculadas con este constructo, pertenecientes a las carreras de LCB y PCB de la UNRC; 2) analizar y vincular los componentes del CDC sobre Bd de dichos profesores, y 3) aportar a los procesos y propuestas de formación docente universitaria y los planes de estudio de las carreras del ámbito de las ciencias biológicas de la UNRC, en relación al CDC de la Bd.

En la actualidad, nos encontramos en el proceso de análisis de datos de los casos seleccionados: cuatro docentes que representan diferentes enfoques de enseñanza de la Bd en las carreras en estudio. A continuación, des-

cribiremos brevemente aspectos teóricos y metodológicos necesarios para una mejor comprensión del lector, junto con relatos de las primeras fases de esta investigación y algunos resultados preliminares vinculados con la selección de estos casos en profundidad.

Notas breves de nuestro encuadre conceptual

Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

Preocupado por desentrañar la complejidad del conocimiento del profesor, Shulman (1987) introduce el concepto de CDC como uno de los siete componentes que forman parte del CPP. Este autor lo define como “la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional” (Shulman, 1987, p. 8). Desde entonces, la distinción entre el conocimiento de los docentes y el de los científicos se ha convertido en un constructo vital para la investigación del profesorado (Verdugo Perona et al., 2017).

La complejidad del CDC radica en que se construye a lo largo de la vida profesional del docente, combinando la formación disciplinar con otros saberes provenientes de la epistemología y la historia de la ciencia, de las implicaciones sociales y tecnológicas de la disciplina, e incorporando, además, conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos en el ámbito de desempeño (Lorenzo et al., 2018). En este sentido, diferentes modelos lo definen como un conjunto de componentes que interactúan entre sí (Magnusson et al., 1999; Gess-Newsome, 1999).

En esta investigación adoptamos el modelo pentagonal de Park y Oliver (2008), que distingue cinco componentes y sus respectivas vinculaciones: a) orientaciones en la enseñanza de la ciencia; b) conocimiento de la comprensión de los estudiantes; c) conocimiento del currículum; d) conocimiento de las estrategias de enseñanza y e) conocimiento de la evaluación. Cabe destacar que diversos estudios sobre el CDC coinciden en que este conocimiento se configura a través del tipo y la cantidad de relaciones entre sus componentes. Esto significa que el CDC es más que la suma de sus partes, ya que son las relaciones dinámicas entre ellas las que configuran un conocimiento singular. La calidad del CDC dependerá de las emergencias

que surjan de dichas interacciones, lo que pone de relieve su carácter múltiple, idiosincrático, complejo y dinámico (Abell, 2008).

El relevamiento de estudios sobre el CDC en ciencias naturales muestra que ha habido una prevalencia de trabajos en el área de las ciencias físicas y químicas (Verdugo Perona et al., 2017). Particularmente, en el caso del CDC en biología, la revisión realizada por Fonseca (2017) evidenció que, de un total de trece trabajos referidos a distintos tópicos biológicos, solo uno abordaba el concepto de Bd (Cuellar et al., 2015) y únicamente uno se refería al nivel universitario, aunque sobre otro tema (González y Rossi, 2015).

La diversidad biológica o biodiversidad (Bd)

El concepto de Bd se ha mantenido vigente en las últimas décadas debido a la creciente influencia del ser humano sobre los espacios naturales (Cuellar et al., 2015). En los últimos años, dicha noción ha adquirido un significado que trascendió los ámbitos técnicos para integrarse a las discusiones sociopolíticas y culturales vinculadas con su conservación (Díaz et al., 2015). En esta línea, diversos autores coinciden en considerar la Bd como un término polisémico (Castro Moreno et al., 2021), que puede explicitarse, al menos, desde cinco dimensiones:

1. *Biológica*, definida por elementos como los niveles y atributos de la Bd, los parámetros de medición y el reconocimiento de su carácter dinámico.
2. *Económico-política*, referida a la influencia de las políticas instauradas por gobernantes u organismos internacionales en las relaciones de los seres humanos con la Bd y en las concepciones de la Bd como recurso económico.
3. *Filosófica*, que contempla categorías como la ética —en particular, la ambiental—, la ontológica, que favorece la multidimensionalidad de la Bd, y la epistemológica, que reconoce tanto el dinamismo de la Bd como sus dimensiones sociales y culturales.
4. *Sociocultural*, que articula lo biológico, lo social y lo cultural, e incluye categorías como el conocimiento ancestral/tradicional y occidental, el territorio, la biocultura y el rol de la mujer en relación con el uso y la conservación de la Bd.

5. *Educativa*, configurada en la articulación de los aportes de las demás dimensiones, principalmente en sus implicancias para la educación. Esta dimensión contribuye a comprender la Bd y nuestros compromisos hacia ella, e involucra el desarrollo de currículos que integren diversos saberes (locales, globales, tradicionales, ancestrales y científicos) y que permitan establecer diálogos entre lo biológico y lo cultural.

Este enfoque multidimensional de la Bd permite comprenderla como un constructo complejo, conformado por los aportes de distintas áreas o campos de conocimiento, que interpela al profesorado en el abordaje de su enseñanza tanto en los diferentes niveles educativos como en contextos no formales (Castro Moreno et al., 2021). En consecuencia, la Bd constituye un tema emergente en los ámbitos científico y académico, lo que hace necesario incrementar las investigaciones educativas orientadas a su mejor conocimiento y valoración. En este sentido, Bermúdez y Lindemann-Matthies (2020) advierten sobre la necesidad de promover una enseñanza contextualizada, acorde con su complejidad.

Algunas aproximaciones metodológicas

El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es un conocimiento tácito, complejo y difícil de determinar; por consiguiente, y con el objeto de capturar y retratar el CDC construido por profesores universitarios respecto al tópico Bd, se desarrolló el método propuesto por Loughran et al. (2004; 2008), que hace uso de dos elementos diferentes, aunque complementarios: *CoRe* (*Content Representation*; ReCo en español, por “Representación del Contenido”) y *PaP-eRs* (*Professional and Pedagogical experience Repertoires*, RePyPs en español, por “Repertorios de Experiencia Profesional y Pedagógica”). *CoRe* es un cuestionario validado de ocho preguntas, que documenta las ideas principales aplicadas durante la enseñanza de un tema determinado, procurando recoger la visión en conjunto sobre su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por su parte, *PaP-eRs* indaga sobre aspectos del CDC “en acción”. Dada su complejidad, es necesario recurrir a un conjunto de PaP-eRs, los cuales admiten una variedad de formatos: entrevistas, registros de observaciones, diarios, registros fónicos y filmicos, artefactos de enseñanza (Loughran et al., 2001).

La estrategia de análisis de datos se basa en la metodología de análisis de contenido (Bardin, 1977). Como los materiales analíticos tratan de discurs-

sores orales y escritos (entrevistas, transcripciones, planificaciones, etc.), se siguieron procedimientos propios del análisis del discurso (Potter, 2004). Dentro de este marco metodológico, se procedió a codificar el contenido del material con ayuda de un software de análisis de datos (Atlas Ti); con base en categorías consistentes con los componentes propuestos en el modelo pentagonal del CDC (Park y Oliver, 2008) (fase deductiva) y en función de los datos mismos, sin un sistema preexistente de categorías (fase inductiva). Para analizar y retratar las conexiones entre los diferentes componentes del CDC, se utilizó la técnica de mapeo de CDC propuesto por Park y Chen (2012).

Los inicios del proceso de investigación y algunos resultados preliminares

Luego de la definición del contexto de investigación y proposición de la muestra inicial de espacios curriculares que incluyen la Bd como contenido en las carreras en estudio, contactamos a los responsables de estos equipos docentes, solicitándoles artefactos de enseñanza⁷² (AE) utilizados para la enseñanza del constructo. Todo ello, con el objeto de refinar el instrumento ReCo (Loughran et al., 2004; 2008), que luego sería utilizado como guía de una entrevista semiestructurada a estos profesores responsables. La necesidad de refinamiento del ReCo surge durante el proceso de investigación, luego de examinar otros modelos de CPP y CDC, tomando la decisión de considerar el conocimiento del contexto (CCTx) que resulta de gran importancia en la construcción del CDC (Duarte Díaz, 2020; Dueñas Romero, 2019; Espinel Barrero, 2020), en particular en este nivel educativo universitario cuya configuración no es comparable con otros niveles (Menges y Austin, 2011).

Este refinamiento implicó dos etapas de trabajo. En la primera, se realizó una revisión bibliográfica sobre el formato del instrumento ReCo utilizado en investigaciones del CDC de tópicos biológicos y/o desarrollados en el ámbito universitario; pudiéndose revisar trabajos de distinta índole:

72 Son artefactos relacionados con el ciclo de enseñanza (planificación, puesta en práctica y reflexión). Ejemplos de artefactos son planes de estudio, secuencias didácticas, unidades temáticas, vídeos de clases, trabajos de alumnos, documentos didácticos (por ejemplo, hojas de trabajo, folletos, etc.) y documentos escritos de los profesores (cuestionarios y/o guías de trabajos teórico-prácticos). También Incluyen las reflexiones sobre las lecciones presentadas (Chan y Hume, 2019).

artículos de investigación, tesis de maestría y doctorales, comunicaciones en jornadas y congresos, entre otros. Dicha revisión bibliográfica, sirvió para que, en la segunda etapa, se procediera a rediseñar el instrumento (Ferragutti et al., 2024). De esta forma, el ReCo implementado incluyó las preguntas del instrumento original (Loughran et al., 2008) y otros interrogantes recuperados de los instrumentos ReCo utilizados por Duarte Diaz (2020), Dueñas Romero (2019) y Espinel Barrero (2020). Asimismo, y acordando con la necesidad de complementar las preguntas originales con la adición de otras, tal como proponen los autores mencionados y Ravanal Moreno y Lopez Cortes (2016), se incorporaron otras sub-preguntas o preguntas de segundo orden que fueron formuladas a partir de la consideración de los AE (artefactos de enseñanza) suministrados por los mismos docentes. Ello permitió contar con información específica de la propuesta de enseñanza de la Bd en cada espacio curricular y en el contexto de una carrera universitaria determinada. Los AE examinados para el refinamiento figuran en la tabla 1.

Tabla 1. Artefactos de Enseñanza (AE) utilizados para el refinamiento de la Representación del Contenido (ReCo)

Tipo de AE	Descripción
Guías	Guías de trabajos prácticos de laboratorio, de salidas a campo, de lectura, de situaciones problemáticas, de elaboración de proyectos.
Presentaciones teóricas	Documentos PDF, PowerPoint u otro tipo de presentaciones que constituyen en sí mismas fichas de cátedra de contenidos teóricos.
Bibliografía general	Libros de texto, artículos científicos y artículos de divulgación, referidos a la Bd como constructo en términos generales.
Bibliografía específica	Libros de texto y artículos científicos, referidos a la Bd en relación al espacio curricular en cuestión, por ejemplo, biodiversidad de insectos, plantas, etc.
Evaluaciones	Consignas evaluativas referidas al constructo Bd en diferentes instancias de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a los docentes responsables de las asignaturas seleccionadas inicialmente (11 espacios curriculares), utilizando el instrumento ReCo refinado. Di-

chas entrevistas fueron grabadas con su consentimiento y transcritas en su totalidad, para luego proceder al análisis de contenido mediante *Atlas.ti*.

En la siguiente etapa de la investigación, recurrimos a un conjunto de PaP-eRs (Repertorios de Experiencia Profesional y Pedagógica) para cada uno de los espacios curriculares. Estos PaP-eRs se elaboraron a partir de la observación no participante de clases previamente acordadas con los equipos docentes y seleccionadas por su vinculación principal con el constructo Bd. Se realizaron registros fónicos y fotográficos, notas de campo y recopilación de nuevos AE (artefactos de enseñanza) facilitados por los docentes. Los AE recolectados en esta instancia se vincularon específicamente con las clases observadas y fueron, principalmente, guías teórico-prácticas que implicaban la resolución de ejercicios teóricos, situaciones problemáticas, cálculos matemáticos de índices y su interpretación biológica, observación de material de colección con lupas y/o microscopios, visualización de videos de YouTube y elaboración de gráficos estadísticos mediante software, entre otros. También se compartieron nuevas presentaciones teóricas en distintos formatos, incluidos los audiovisuales.

El paso siguiente en la investigación fue la selección de casos en profundidad para realizar el mapeo del CDC (Park y Chen, 2012). En un inicio, el proyecto contemplaba seleccionar un caso en profundidad por cada carrera en estudio. Los criterios preestablecidos incluían la pertenencia prolongada al equipo docente de la asignatura donde el constructo Bd se encontrara como contenido de enseñanza, así como la accesibilidad y predisposición a participar en la investigación, además de otros que pudieran surgir como emergentes del proceso investigativo. Sin embargo, al concluir el trabajo de campo, estos criterios debieron reformularse y ampliarse para adecuarse mejor a los objetivos de investigación. Los criterios finales fueron: 1) profesores con más de una década de pertenencia al equipo docente de la asignatura donde Bd se presenta como contenido de enseñanza; 2) profesores que realicen tareas de investigación y/o extensión universitaria vinculadas al espacio curricular donde se desempeñan como docentes en torno a la Bd; y 3) profesores responsables de asignaturas que desarrollen enfoques de enseñanza de la Bd diferentes (Bermúdez y Occelli, 2020; Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023).

Los dos primeros criterios se relacionan con la intención de atender a la experiencia docente en el área disciplinar donde se enmarca la enseñanza de la Bd en las carreras analizadas. El tercer criterio, vinculado a la singu-

laridad de los casos, emergió durante el trabajo de campo, al advertirse la coexistencia de diferentes formas de abordar la Bd como contenido.

Con el fin de avanzar en la selección de los casos, y atendiendo especialmente al tercer criterio, se caracterizaron los enfoques de enseñanza de la Bd en las carreras en estudio, algo no previsto en el proyecto original. Para ello, se analizaron los datos del trabajo de campo según tres categorías: a) componentes de la Bd (Bermúdez et al., 2022), b) dimensiones de la Bd (Castro Moreno et al., 2021) y c) enfoques de enseñanza de la Bd y de conceptos biológicos (Bermúdez y Occelli, 2020; Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023). Estas categorías se aplicaron al análisis de: 1) el contenido declarado en los programas de las asignaturas (Ferragutti et al., 2022); 2) el contenido desarrollado en los AE facilitados por los docentes (Ferragutti et al., 2022); 3) lo expresado en las entrevistas ReCo; y 4) lo registrado en las notas de campo durante las clases observadas.

De esta manera, se logró caracterizar de manera preliminar cuatro enfoques de enseñanza de la biodiversidad en las carreras universitarias en estudio:

Agrupamiento 1: Docentes que proponen una enseñanza biologicista de la Bd (Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023), donde prevalece el tratamiento de la dimensión biológica (Castro Moreno et al., 2021) en su componente específico. Este grupo adhiere en su totalidad al enfoque taxonómico-clasificador y algunos docentes lo complementan con el enfoque morfo-funcional (Bermúdez y Occelli, 2020).

Agrupamiento 2: Docentes que plantean la enseñanza de la Bd desde una perspectiva biologicista (Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023) y desde un enfoque evolutivo (Bermúdez y Occelli, 2020), abordando principalmente la dimensión biológica (Castro Moreno et al., 2021) en su componente específico.

Agrupamiento 3: Docentes que presentan un encuadre predominantemente biologicista (Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023) combinado con un enfoque sistémico y ecológico (Bermúdez y Occelli, 2020), abordando principalmente

la dimensión biológica (Castro Moreno et al., 2021) con énfasis en el componente ecosistémico.

Agrupamiento 4: Un único docente que plantea la enseñanza de la Bd con un enfoque biologicista (Zamora-Cuéllar y Urzúa-Hernández, 2023), vinculado a la perspectiva de la Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Bermúdez y Ocelli, 2020), abordando principalmente la dimensión biológica (Castro Moreno et al., 2021) en su componente ecosistémico.

Atendiendo a esta caracterización y aplicando los criterios previamente enunciados, fueron seleccionados cuatro casos para caracterizar el CDC declarativo sobre Bd en las carreras en estudio, el cual se encuentra actualmente en proceso de análisis.

Consideraciones finales

A modo de cierre, nos parece significativo compartir algunas reflexiones sobre el relato presentado. En primer lugar, la narración de las decisiones metodológicas, con sus progresivos ajustes y resultados preliminares, intenta dar cuenta de la naturaleza compleja y recursiva de una práctica investigativa que procura capturar el carácter situado, diverso, particular e idiosincrático del conocimiento profesional docente. En esta misma línea, queremos enfatizar que el esquema de trabajo implicó un proceso exhaustivo de triangulación de diferentes fuentes de datos para atender a la especificidad del constructo y a las perspectivas y prácticas de enseñanza de la Bd (Biodiversidad) en contextos curriculares específicos como los que propone la universidad. Ello requirió, además, complementar marcos de referencia teóricos también diversos, recuperando antecedentes de investigación vinculados con la enseñanza de la Bd, principalmente en Latinoamérica.

Creemos, finalmente, que el CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido) constituye un dispositivo teórico con implicancias metodológicas, suficientemente validadas, que contribuyen al conocimiento de la dinámica e interacción entre los diferentes componentes del saber profesional de profesores universitarios de ciencias biológicas, en términos de conocimientos, creencias y prácticas que sean significativas para Argentina y Latinoamérica. De este modo, esperamos que esta investigación, reconociendo

la potencialidad que poseen los estudios contextualizados sobre CDC, sea un aporte para repensar propuestas de formación docente que promuevan la renovación pedagógica, ampliando y resignificando los marcos teóricos existentes como insumo para la revisión e innovación curricular.

Referencias bibliográficas

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido* (2.^a ed.). Akal.
- Bermúdez, G. M. A., & Lindemann-Matthies, P. (2020). What matters is species richness—High school students’ understanding of the components of biodiversity. *Research in Science Education*, 50, 2159–2187.
- Bermúdez, G., & Ocelli, M. (2020). Enfoques para la enseñanza de la biología: Una mirada para los contenidos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 135–140.
- Bermúdez, G. M., Pérez-Mesa, R., & Ottogalli, M. E. (2022). Biodiversity knowledge and conceptions in Latin America: Towards an integrative new perspective for education research and practice. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(1), 175–217.
- Briceño Martínez, J. J., Benarroch Benarroch, A., & Marín Martínez, N. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos: Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 54–74.
- Castro, J., Valbuena, E., Escobar, G., Roa, R., & López, L. (2021). Multi-dimensionalidad de la biodiversidad. Aportes a la formación inicial de profesores de biología en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50).

- Chan, K. K. H., & Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated. En A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning PCK in teachers' professional knowledge* (pp. 3–76). Springer.
- Cuellar, Z. L., Rodríguez, L., & Garritz, A. (2015). Las grandes ideas sobre biodiversidad y la ReCo de un estudiante-profesor. Visita de una profesora de la Universidad Surcolombiana. *Educación Química*, 26(1), 2–8.
- Díaz, S., Demissew, S., Carabias, J., Joly, C., Lonsdale, M., Ash, N., ... & Zlatanova, D. (2015). The IPBES conceptual framework—Connecting nature and people. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 14, 1–16.
- Duarte Diaz, J. J. (2020). *Caracterización del conocimiento didáctico del contenido sobre educación ambiental de profesores de Bogotá, Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Dueñas Romero, A. M. (2019). *Conocimiento didáctico del contenido de la alimentación y la nutrición humana en profesores de Bogotá* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Espinel Barrero, N. E. (2020). *Conocimientos sobre la biotecnología y didáctico del contenido de dos profesores de Bogotá: Un estudio de caso múltiple* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ferragutti, S. M., Astudillo, C. S., & Bermúdez, G. M. A. (2021). Investigando el CDC sobre biodiversidad de profesores en una universidad argentina. En *Memorias del IX Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, N° Ext.*
- Ferragutti, S. M., Astudillo, C. S., & Bermúdez, G. M. A. (2022). La biodiversidad y los enfoques para su enseñanza en carreras de biología en una universidad argentina. En *Memorias del XI Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. Bio-grafía, N° Ext.*, 1140–1147.

- Ferragutti, S. M., Astudillo, C. S., & Bermúdez, G. M. A. (2024). ReCo y contexto: Un estudio del CDC de profesores universitarios de carreras biológicas. En I. J. Idoyaga et al. (Comp.), *7° Encuentro de Investigación en Educación en Ciencias Naturales y Tecnología: libro de resúmenes: I+D+i en Educación en Ciencias* (pp. 43–45). UBA, CIAEC.
- Fonseca, G. (2017). El conocimiento pedagógico del contenido en profesores de biología: Una revisión documental. *Bio-grafía*, *10*(19), 21–40.
- Gess-Newsome, J. (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp. 51–94). Kluwer Academic Publishers.
- González, N., & Rossi, A. (2015). Conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza del tema mitosis: Un estudio de casos con docentes universitarios de Argentina. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *(29)*, 215–232.
- Lorenzo, M. G., Farré, A. S., & Rossi, A. M. (2018). La formación del profesorado universitario de ciencias. El conocimiento didáctico y la investigación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15*(3), 3603.
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R., & Mulhall, P. (2001). Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, *31*, 289–307.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(4), 370–391.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, *30*(10), 1301–1320.

- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, B. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp. 95–132). Kluwer Academic Publishers.
- Menges, R., & Austin, A. (2001). Teaching in higher education. En V. Richardson (Coord.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1122–1156). AERA.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.
- Park, S., & Chen, Y. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–20.
- Porlán, R., Pérez-Robles, A., & Delord, G. (2024). La didáctica de las ciencias y la formación docente del profesorado universitario. *Enseñanza de las Ciencias*, 42(1), 5–22.
- Potter, J. (2004). Discourse analysis. En M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp. 607–624). Sage.
- Ravanal Moreno, E., & López-Cortés, F. (2016). Mapa del conocimiento didáctico y modelo didáctico en profesionales del área biológica sobre el contenido de célula. *Eureka*, 13(3), 725–742.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Verdugo-Perona, J. J., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: Estado de la cuestión. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 586–611.
- Zabalza, M. A., Sabucedo, A. C., & Alonso, F. T. (2014). Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257).

Zamora-Cuéllar, B., & Urzúa-Hernández, M. del C. (2023). Propuesta de un sistema categorial para indagar los enfoques de biodiversidad en el aula. *Bio-grafía*, 16(30), 23–38.

Experiencias de participación estudiantil y subjetividades políticas: trayectorias educativas en la Universidad Pública

*Daiana Anahí Bustos*⁷³

Introducción

Este escrito deviene de un proceso de investigación doctoral⁷⁴ en curso cuyo objetivo general consiste en analizar la trama de relaciones entre las condiciones socio-económicas, político-institucionales, curriculares-pedagógicas y subjetivas en la construcción de contextos favorecedores y/u obstaculizadores de las trayectorias educativas universitarias. El estudio se sitúa en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Las apoyaturas teóricas sobre las que se construyen tales relaciones remiten a la teoría de la estructuración de Giddens (1998), a la teoría de la práctica de Bourdieu (2007) y al paradigma de la complejidad (Morin,

73 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). daianabustos@hum.unrc.edu.ar

74 En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la UNRC y con Beca Doctoral otorgada por CONICET, 2020-2026.

2005; García, 2006). A partir de estas perspectivas, entendemos que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las trayectorias educativas y su contexto; es decir, las condiciones contextuales configuran las prácticas educativas, pero también los sujetos les otorgan sentido, construyen y dan forma al mundo social.

Situamos este estudio en el campo de los derechos desde una perspectiva decolonial, en tanto comprendemos que, en nuestro contexto latinoamericano y argentino, el derecho a la educación superior se ha delineado de un modo singular, atravesado por la historia internacional, pero sobre todo por las luchas y conquistas gestadas en nuestros territorios. Al mismo tiempo, este derecho enfrenta momentos de ampliación material y simbólica, así como otros de fuerte restricción y vulneración, en consonancia con los diferentes modelos de Estado y políticas públicas a lo largo de la historia.

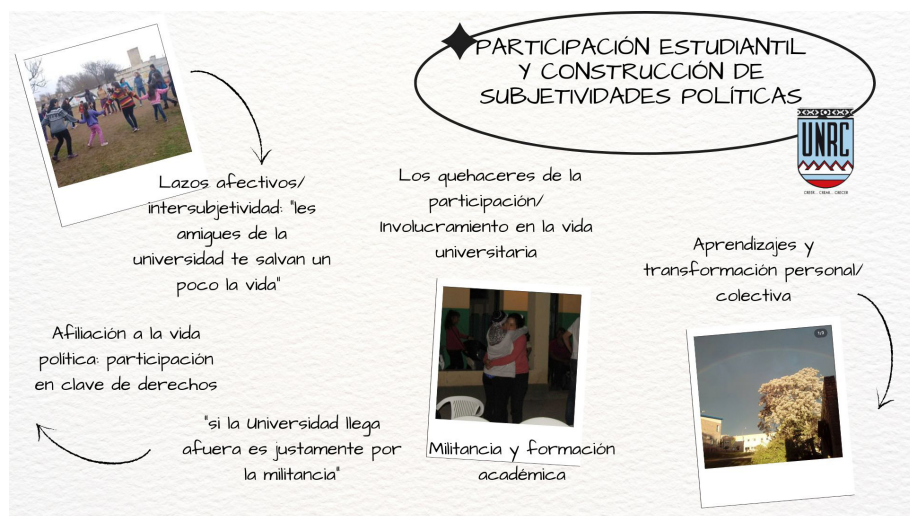
Entendemos que las trayectorias educativas se construyen en la complejidad de las interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas puestas en juego por cada persona (Terigi y Briscioli, 2020). Estas trayectorias son educativas (Bracchi, 2016) en tanto contemplan no solo el recorrido y la construcción de saberes en el marco de los sistemas formales de educación, sino también experiencias a partir de las cuales se van conformando biografías y recorridos estudiantiles. Y son reales (Terigi, 2009), ya que trascienden la linealidad establecida por el sistema y los planes de estudio; se caracterizan por la diversidad, la heterogeneidad y los múltiples modos en que se lleva a cabo el recorrido, en los que no solo se evidencian condicionamientos personales, sino también cuestiones socioeconómicas, culturales, políticas e institucionales, entre otras, las cuales resultan de gran relevancia al estudiar la continuidad, discontinuidad y desafiliación.

Es propósito de este artículo comprender los modos en que las trayectorias educativas son atravesadas por experiencias de participación estudiantil y cómo estas experiencias configuran subjetividades políticas en clave de potencialidad y agenciamiento. Asimismo, interesa anclar estas experiencias al territorio de la universidad pública.

Narrar la biografía estudiantil universitaria a través de fotografías

Acorde con el objetivo propuesto, recurrimos al método biográfico-narrativo, cuyo propósito consiste en recoger los hilos de las relaciones macro-meso-micro y estructura-agencia; a su vez, permite reconstruir la trama que vincula las biografías personales con su entorno (Sautu et al., 2020). Situadas en esta metodología, realizamos entrevistas narrativas, ya que favorecen el acercamiento al mundo experiencial de los entrevistados y se constituyen en una vía privilegiada de acceso a procesos subjetivos de significación, en los cuales la estructura social es a su vez descrita e interpretada (Sautu et al., 2020). Este tipo de entrevista posibilita reconstruir trayectorias y mostrar la capacidad de agencia de los sujetos dentro de los marcos de acción establecidos por los sistemas sociales.

Imagen 1. Participación estudiantil y construcción de subjetividades políticas



Fuente: elaboración propia.

En el contexto de las entrevistas, utilizamos fotografías, puesto que aportan valiosa información visual respecto de las representaciones de sujetos, de acontecimientos, y de prácticas sociales y simbólicas. Asimismo, la fotografía evoca la reflexión y la problematización, aportando nuevos

elementos que contribuyen a desentrañar la relación entre las dimensiones de las trayectorias educativas aquí estudiadas (Moreno Gómez, 2013; Ameigeiras, 2019).

Se realizaron 26 entrevistas para acercarnos al mundo experiencial de estudiantes de la UNRC. A partir de un muestreo intencional, se incluyó a estudiantes con diversidad de trayectorias (continuidad, discontinuidad y desafiliación), facultades de pertenencia, género, localidades de procedencia y recepción o no de becas económicas de la UNRC.

El análisis de los datos recopilados se realizó mediante estrategias de codificación y categorización, siguiendo los aportes de la teoría fundada en datos (Glaser y Strauss, 1967). Se utilizaron redes o diagramas que permitieron reducir el análisis, presentar las relaciones emergentes y ofrecer una visión de conjunto, a fin de describir y comprender la dinámica de los procesos que configuran las trayectorias educativas y las diferentes dimensiones que se entrelazan.

Lazos afectivos/intersubjetividad: “les amigos de la universidad te salvan un poco la vida⁷⁵”

Las experiencias de participación, con las que se va formando la subjetividad política, encarnan afectos. Se trata de procesos que implican emociones y sentires diversos desde el miedo, dolor, injusticia e indignación hasta la esperanza, la pasión. De igual manera, son procesos relacionales y colectivos, al realizarse con otros.

Están mis compañeros de militancia que también fueron, fueron y son, em..., un sostén como completo en la vida, los amigos, les amigos de la universidad te salvan un poco la vida y creo que es eso, que... que también fueron súper, fueron y son significativas en mi vida, de encontrarnos, poder encontrarnos fue como un bálsamo (EE_FCE_2⁷⁶).

75 Código in vivo.

76 La primera E refiere a Entrevista, la segunda E refiere a la categoría de Estudiante, las siglas siguientes aluden a la Facultad de pertenencia y los números son aleatorios

Las experiencias relatadas por el estudiantado destacan la importancia de la afectividad en la construcción de lazos de amistad y compañerismo a través de la participación en agrupaciones universitarias. Estas vivencias ponen de manifiesto cómo las emociones, las relaciones y las experiencias colectivas juegan un papel crucial en la construcción identitaria y de subjetividades políticas estudiantiles, desde el compromiso socio/comunitario y de apoyo.

Imagen 2. Fotografía de juegos en la universidad



Fuente: entrevista de trabajo de campo (EE_FCE_2)

Podemos situar esta dimensión afectiva de la vida universitaria política en los postulados del “giro afectivo”, desde el cual se advierte que, durante varios años, la universidad se presentó como una institución orientada a la transmisión de un tipo de conocimiento hegemónico, con pretensión de neutralidad, asentado en el paradigma racionalista/positivista y con bases epistemológicas universalistas de las ciencias eurocéntricas, androcéntricas y objetivistas (López Sánchez, 2023). La crítica decolonial, las teorías feministas y los grupos subalternos “olvidados por las ciencias sociales” pusieron en cuestión ese racionalismo estructurante de las formas de construcción del conocimiento y valoraron la importancia heurística de la experiencia sensible y situada, rompiendo con las oposiciones binarias

como razón/emoción, mente/cuerpo, público/privado, objetivo/subjetivo. Al decir de López Sánchez: “En tal escenario epistémico, las emociones, los sentimientos, las pasiones y los afectos comenzaron a formar parte de las explicaciones en la investigación social” (2023, p. 272). Por su parte, Alí y Domínguez (2013) sostienen que “el giro afectivo es la promesa cumplida del afecto, ‘afectando’ todo lo que atraviesa, y esto incluye al nicho público del conocimiento [...] es la emocionalización de la esfera académica” (p. 115).

Lo mencionado resulta de interés para establecer relaciones entre la vida universitaria, el activismo o participación política y las experiencias afectivas/intersubjetivas. En la universidad se construyen diversas formas organizadas desde el claustro estudiantil, sobre todo a partir del suceso de la Reforma universitaria, en la que se hizo explícito el reclamo y luego la incorporación de dicho claustro a la vida democrática de las instituciones universitarias. Sin embargo, dichas formas organizativas no siempre están constituidas en relación con la actividad gremial y de representación en el cogobierno universitario; también existen agrupaciones con otras finalidades, como el desarrollo de actividades comunitarias. Asimismo, se presentan participaciones o actividades de militancia por fuera de estas agrupaciones y de manera episódica: asambleas, organización de festejos, marchas educativas, etc. En síntesis, lo político es parte de la vida cotidiana de las universidades públicas, tanto para quienes realizan actividades de militancia, sean permanentes o episódicas, como para quienes no las realizan, manifestándose a través de comentarios, relatos o expresiones presentes en diversos espacios (Blanco, 2016).

Militancia y formación académica

Los lazos afectivos y de compañerismo entablados entre los estudiantes que participan en agrupaciones universitarias, además de sostener afectivamente, lo hacen académicamente:

Y hay personas que no saben, a mí me ha pasado que me decían “es una pérdida de tiempo”, [...] al contrario, creo que todos los que están ahí son compañeros, todos te quieren ayudar, todos quieren que avances, eh, nosotros cuando hacíamos las reuniones de Veterinaria las hacíamos los días martes, eh,

y nos juntábamos en la biblioteca de Veterinaria o en la casa de alguno a hacer la reunión, y veíamos quién iba a atender el Centro de Estudiantes, quién iba a hacer esto, quién iba a hacer lo otro, y en un momento de la reunión cada uno contaba, en qué parte de la carrera estaba parado, qué materia estaba cursando, qué le costaba, y los chicos que estaban ahí mismo, que estaban más adelante, siempre se brindaban a darte una mano. (EE_FAyV_2)

Este testimonio refleja cómo la participación en los espacios colectivos de la universidad, como el Centro de Estudiantes y las redes de apoyo entre pares, contribuyen a un proceso de aprendizaje más colaborativo y humano. Lejos de ser una “pérdida de tiempo”, los estudiantes reconocen que estos espacios ofrecen relaciones interpersonales con estudiantes avanzadas o con estudiantes que desempeñan roles de tutores pares que acompañan en la formación académica, desde lo pedagógico y motivacional. Dicho en términos bourdierianos, a partir de la militancia se construyen redes de ayuda, o sea capital social), que proporcionan recursos, tanto en conocimiento como en apoyo afectivo, que permiten a los estudiantes potenciar su formación académico-profesional. A su vez, también se explicita el capital cultural puesto en juego en estas redes de acompañamiento pedagógico entre estudiantes que se encuentran en diferentes años de alguna carrera, es decir, en estas relaciones circulan conocimientos propios del campo científico-profesional, estrategias de estudio, saberes en torno a la vida universitaria/académica que actúan como favorecedores de las trayectorias educativas.

Los quehaceres de la participación / Involucramiento en la vida universitaria

La participación estudiantil, ya sea en agrupaciones políticas o en centros de estudiantes, conlleva la realización de diversas actividades:

En ese tiempo se pedían las condicionalidades entonces, eh, el Centro de Estudiantes mandaba a dos chicos de representantes a ver cuándo se trataban las condicionalidades [...], se hacían cosas muy lindas, organizamos tutorías en la biblioteca

de Veterinaria, ¿viste?, buscábamos a los chicos, por ejemplo, de cada año que les iba bien en las materias y muchos se brindaban a ir a dar una mano [...]. Después también atender el Centro de Estudiantes, cada uno iba con sus dudas, sus problemas y tratar de darle una solución a eso, conocer muchos profesores, está bueno, es como que ves otra parte de la Universidad [...], el manejo de la fotocopiadora, de un montón de cosas, ¿viste?, que capaz que vos vas y ni sabes quién maneja la fotocopiadora, por ejemplo, y son los mismos estudiantes (EE_FAyV_2).

Estos quehaceres abarcan funciones gremiales, político-institucionales, de gestión, asesoramiento y acompañamiento, implicando organización, trabajo colectivo, diálogos, consensos y conflictos. La participación en estas dinámicas permite al estudiantado construir saberes que trascienden lo académico y apropiarse del espacio universitario, configurando la militancia como un “espacio privilegiado de aprendizaje de saberes ‘por fuera’ o ‘en paralelo’ de los académicos” (Blanco, 2016, p. 24).

Asimismo, les estudiantes que participan en esta diversidad de acciones reconocen en ese quehacer una dimensión social y colectiva de la vida universitaria, más allá de las aulas y de los contenidos académicos; es decir, advierten una visión más completa y compleja de la universidad, “ves otra parte de la Universidad”, como un espacio de interacción y construcción social donde, además, se colectivizan las problemáticas individuales, fortaleciendo un sentido de comunidad. En consecuencia, al participar en las dinámicas internas de la universidad, se adquiere una mayor conciencia de las estructuras sociales que conforman la vida universitaria. Esto implica una reflexividad: se pone en práctica la capacidad de los sujetos para reflexionar sobre las reglas y estructuras en las que están inmersos y, así, adaptarse o incidir para modificarlas (Giddens, 1998).

Las acciones realizadas por el estudiantado y los aprendizajes construidos en relación con las mismas ponen de manifiesto el dinamismo relacional entre esas acciones individuales/colectivas, las estructuras sociales y las reglas que configuran la vida universitaria (Giddens, 1998). Otro concepto central de la teoría de la estructuración materializado en los relatos estudiantiles es el de los recursos. Un ejemplo de ello son las tutorías para acompañar en las dificultades académicas que otros estudiantes pudieran enfrentar. En este contexto, los recursos, como el conocimiento académico

y las habilidades de los estudiantes avanzadas, se movilizan a través de las reglas implícitas que les guían para ofrecer acompañamiento a sus pares.

Los relatos también muestran cómo la agencia de los estudiantes es clave en la creación, reproducción y transformación de las estructuras sociales. La organización y la participación demuestran que el estudiantado no es mero receptor de las normas universitarias, sino que ejerce un papel activo en el funcionamiento de la institución, interactuando con las reglas y recursos dentro de la universidad, y reproduciendo y modificando estructuras sociales a través de su participación activa y reflexiva en la vida institucional.

Aprendizajes y transformación personal/colectiva

Ese hacerse y potenciarse como subjetividad política, tanto individual como colectiva, conlleva procesos de aprendizajes, los cuales, a su vez, posibilitan transformaciones subjetivas en los estudiantes a partir de la participación, problematización/afectividad y concienciación/reflexividad.

Y en La Pastoral fue eso, empezar a ver un montón de otras cosas, a ver a la universidad como, como un derecho, pero también un derecho que no era para todos, y que bueno, ¿por qué eso?, de empezar a problematizar un montón de situaciones, empezar a dejar de juzgar y prejuizar un montón de realidades [...] que la universidad me cambió la vida, eso, em..., que gracias a que, a que sus puertas estaban abiertas pude, puede transitarla y pude ser quien soy hoy, porque eso, la universidad no fue una pérdida de tiempo, sino que fue todo lo contrario, me cambió la vida y, y me dio las herramientas para para ser quien soy hoy, y para ver la vida como quizás la miro hoy... y entender eso, que la universidad fue un derecho al que yo pude acceder, y que espero, deseo, anhelo que sea un espacio donde, que no sea solo para algunos, sino que sea un espacio realmente para todos (EE_FCE_2).

Las experiencias estudiantiles de participación en el contexto de la universidad pública intervienen en la construcción de subjetividades políticas. Se trata de experiencias colectivas y constituyen puntos de viraje, en tanto

han transformado y reconfigurado las subjetividades de los sujetos que han vivido tales experiencias (Vommaro, 2012).

Además de la transformación personal/subjetiva, los estudiantes expresan una crítica implícita al modelo de subjetividad moderno que promueve la universidad como un espacio de mera formación individualista, elitista, meritocrática y colonialista (Rinesi, 2015; Castro-Gómez, 2007). En lugar de entender la universidad solo como un lugar para logros personales, desde la perspectiva decolonial se concibe a la educación como un derecho colectivo y un espacio para la construcción de una conciencia comunitaria y de subjetividades políticas, que reconocen las realidades de otros y reflexionan en torno a las desigualdades atravesadas por ciertos grupos y entienden que los derechos no son una cuestión de competencia individual, sino de justicia social. Desde esta perspectiva, la concienciación sobre los derechos se puede entender como un proceso de descolonización del pensamiento (Castro-Gómez, 2007), donde los estudiantes aprenden a cuestionar las estructuras de poder que han normalizado la exclusión. En consecuencia, esta conciencia implica desaprender la visión individualista de los derechos y comprender que éstos solo pueden existir si se garantizan colectivamente “ver a la universidad como un derecho, pero también un derecho que no era para todos”.

Resulta ilustrativo en los relatos los modos en que la participación en algunos acontecimientos universitarios les permitió “abrir la cabeza”, pensar, empatizar y movilizarse por problemáticas sociales más allá de uno mismo, conocer otras realidades, cargar de significado términos como “derechos”, situarse en la lucha y defensa de alguna causa, ser parte de algo colectivo/común. Comprendemos esta participación como “actos de ruptura con lo instituido, una fuga respecto a la normalización y homogenización que objetiva el poder” (Vommaro, 2012, p. 64).

“Si la Universidad llega afuera, es justamente por la militancia”

Otro aspecto que emerge de los dichos estudiantiles, en estrecha vinculación con las acciones o acontecimientos que agencian transformaciones subjetivas contrahegemónicas, tiene que ver con la vinculación entre la universidad pública y la sociedad a través de acciones, prácticas y proyectos en los que los estudiantes se involucran y participan.

La Universidad, esto es una opinión personal, eh, siempre pido disculpas para quienes aman la Universidad, yo amo en nuestra universidad, pero creo que es bastante hermética, es muy cerrada y nunca va hacia afuera, creo que si la Universidad llega afuera es justamente por la militancia, porque llega afuera por la Uni Barrial, llega afuera por las agrupaciones, llega afuera por los estudiantes, no llega afuera por lo académico, ¿sí? de hecho, en cuanto a lo académico, excluye mucho, mucho, mucho excluye (EE_ FCH_6).

Estas narrativas evocan la reflexión sobre la militancia estudiantil como un espacio en el que los estudiantes, a través de actividades comunitarias, trascienden lo académico y llevan la universidad hacia los barrios y sectores populares. A la vez, en sus relatos se expresan críticas a la estructura académica, percibida como “hermética”, y se sugiere que es la militancia lo que verdaderamente conecta la universidad con la comunidad. De igual manera, se subraya la bidireccionalidad entre la universidad y los barrios/territorio, destacando que no solo es importante que la universidad se involucre en los barrios, sino también que las realidades de los barrios ingresen a la universidad, lo que evidencia un enfoque crítico y transformador.

En este sentido, Rinesi (2015) sostiene que la universidad necesita abrirse no solo hacia afuera, para que podamos salir con nuestros conocimientos, técnicas y recetas para cambiar el mundo, sino también hacia adentro, para que el pueblo, con sus problemas, demandas y saberes, pueda ingresar y contribuir a mejorarla y transformarla. Leer esta necesidad de apertura desde la perspectiva decolonial nos invita a preguntarnos y problematizar: ¿qué saberes son válidos académicamente aún hoy en la universidad? ¿qué lugar ocupan en la academia esas prácticas, saberes y sujetos de las comunidades? ¿conocimiento para qué y para quién?

Acorde a los decires estudiantiles y desde la perspectiva decolonial, parecería que aún perduran en la universidad vestigios del legado colonial y elitista, donde solo ciertos saberes, sectores sociales y formas de aprender son valorados, mientras que otros son marginados. Simultáneamente, se gestan formas de resistencia a tales lógicas colonialistas/elitistas y de reivindicación de los saberes y experiencias comunitarias, en tanto esenciales para promover una educación y una universidad inclusiva, transformadora,

transdisciplinaria y transcultural (Castro-Gómez, 2007). Desde esta perspectiva, la militancia no es solo un complemento a la vida académica, sino una forma de aprendizaje integral que permite a los estudiantes articular múltiples conocimientos y habilidades, resistiendo las lógicas institucionales tradicionales y promoviendo una forma de pertenencia universitaria construida desde la práctica comunitaria y el compromiso social.

Afiliación a la vida política: participación en clave de derechos

En estrecha vinculación a lo planteado con anterioridad, cerramos este escrito con algunas reflexiones acerca de la continuidad de la participación y militancia estudiantil más allá de la vida universitaria.

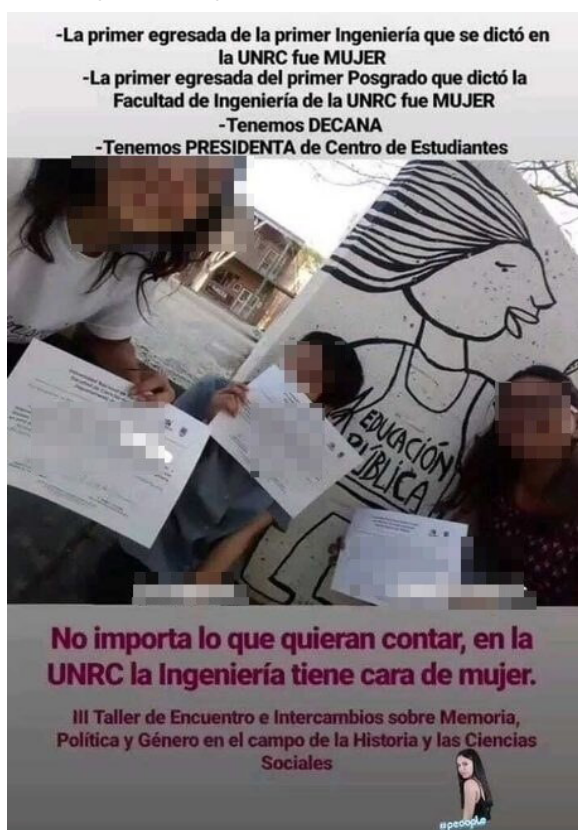
Hoy formalmente como representante de una organización que lleva adelante la militancia por eh, la comunidad trans, más precisamente masculinidades, eh, mis herramientas son otras, yo me planto de otra manera, yo tengo acceso porque uno va conociendo gente, va haciendo cursos [...], me estoy formando en política. (EE_FCH_6)

Los relatos estudiantiles reflejan experiencias de militancia y participación en organizaciones sociales, tanto dentro como fuera de la universidad. Así pues, destacamos el rol de la universidad pública en la construcción de las subjetividades militantes, siendo que es en este espacio donde se inicia o se profundiza la militancia. A través de la participación en organizaciones estudiantiles universitarias, los estudiantes comienzan a involucrarse en la acción social, establecen relaciones con actores sociales, conocen espacios comunitarios y barriales, trabajan con organizaciones socio-comunitarias y se aproximan a activismos de colectivos específicos de género, diversidad y ambiente, entre otros. Esta situación sugiere que la universidad no solo es un espacio académico, sino que oficia como fuente de aprendizajes de distinta índole y como puente para la continuidad participativa y de acciones con potencial transformador. Tal como puede observarse en la fotografía compartida por una estudiante.

Circunscribimos este activismo estudiantil en el marco del compromiso socio-político crítico. Este compromiso es socio-crítico en tanto incorpora

el concepto de territorialidad: “relaciones políticas, sociales, culturales y económicas que permiten experiencias de intercambio, diálogo y aprendizaje colectivo donde confluyen los intereses de los diversos actores de la sociedad” (Sturniolo, 2007 en Cecchi et al., 2009, p. 38). Además, es político porque las acciones contienen una intencionalidad, siendo la de las universidades públicas “contribuir a la creación de un espacio público, un espacio de diálogo tendiente a la transformación de prácticas, saberes, relaciones, modos de producción, etc.” (Huergo, 2006 en Cecchi et al., 2009, p. 40). En este contexto, el diálogo se concibe como praxis: acción más reflexión, con un alcance político en la formación de subjetividades, vinculado a la democratización de las instituciones y a la intervención transformadora en el mundo social y cultural.

Imagen 3. Fotografía de documento estudiantil



Fuente: entrevista de trabajo de campo (EE_FI_FCE_8).

Las experiencias narradas ponen en relieve cómo ese compromiso se aprehende en el contexto universitario y en la vinculación entre la universidad y las comunidades, y cómo luego se traslada a otros espacios sociales y políticos en los que les estudiantes continúan participando activamente. Desde esta vinculación se crean espacios de diálogo y aprendizajes colectivos tendientes a la transformación de prácticas, saberes y relaciones, a la democratización del conocimiento y a la apertura de la universidad hacia sectores diversos.

Por otro lado, adquiere relevancia en los relatos la pregunta sobre la intencionalidad de la militancia, es decir, “cómo” y “para qué” militan: les estudiantes buscan formarse políticamente, tanto para asumir responsabilidad y respeto en su práctica, como para comprender el contexto y las implicancias de su activismo. Esto subraya una reflexión crítica sobre el activismo, donde no basta con la acción, sino que también se requieren bases teórico-políticas para actuar en pos de causas comunes.

Reflexiones finales

Las trayectorias educativas reconstruidas mediante entrevistas biográfico-narrativas y el uso de fotografías propiciaron procesos de reflexividad, permitiendo a les estudiantes repensar su vínculo con la institución, su contexto socio-histórico y su lugar en el mundo social y educativo, impulsando así su concienciación y acción política. Este conocimiento, construido desde la experiencia, la afectividad y el punto de vista de les actores, dialoga con perspectivas feministas, decoloniales y de la complejidad, reconociendo la interdependencia entre estructuras, subjetividades y contextos.

A lo largo de este escrito transitamos por las sendas de la participación estudiantil en el contexto de la universidad pública y más allá de este. Reconstruimos los peldaños que configuran subjetividades políticas en clave instituyente, es decir, quienes estudian no solo reproducen las estructuras y lógicas instituidas, sino que con su sentir-hacer transforman y dan forma a lógicas y prácticas otras, desde el lenguaje de los derechos, con acciones cargadas de afectos, saberes y estéticas aprehendidas en contextos situados socio-históricamente, a partir de la problematización del sentido de la universidad, como también de su propia práctica militante. Así, les estudiantes van develando espacios y formatos dentro del propio espacio universitario, reinterpretando los aprendizajes académico-profesionales a la luz de las prácticas comunitarias.

En este punto surge la pregunta por las huellas que las experiencias estudiantiles dejan en la institución universitaria, en tanto hemos identificado a lo largo del escrito, el sentido y significado que les estudiantes le asignan a la universidad pública como potenciadora de aprendizajes y transformaciones subjetivas: ¿qué registra, resignifica y valora la universidad de estas experiencias?, ¿de qué modo los saberes y experiencias construidas por los estudiantes en la militancia permean las aulas, el campus e interpela a otros actores institucionales?

Finalmente, orientan la continuidad de la investigación los siguientes interrogantes: ¿cómo se relacionan la participación y militancia estudiantil con las trayectorias de continuidad, discontinuidad y desafiliación del estudiantado?, ¿de qué modo las experiencias de participación neutralizan o potencian los condicionamientos socio-económicos, institucionales y pedagógicos de dichas trayectorias?

Referencias bibliográficas

- Alí, L., & Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), 101-119. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Ameigeiras, A. (2019). La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología visual. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II*. Gedisa.
- Blanco, R. (2016). *Escenas militantes: lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Grupo Editor Universitario.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). <http://old.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>

- Cecchi, N., Lakonich, J. J., Pérez, D., & Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC - CONADU. <https://conadu.org.ar/la-universidad-latinoamericana-del-siglo-xxi-su-compromiso-soc>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publisher.
- López Sánchez, O. (2023). Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana. *Historia y Grafía*, 31(62), 263-301.
- Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 119-141.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Sautu, R., Rossi, González, López, & Damiani. (2020). La interpretación subjetiva de la historia. Las perspectivas macro, meso y microsociales en la investigación biográfica. En E. Meccia et al. (Eds.), *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* (pp. 331-351). Ediciones UNL; Eudeba.
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz & N. Montes (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Universidad Nacional de General Sarmiento/FLACSO.

Descubriendo tramas en la configuración del compromiso académico. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería

*Dra. Daiana Schlegel*⁷⁷

Introducción

Al analizar los marcos normativos nacionales y los lineamientos de política educativa supranacional, se percibe una convergencia en los objetivos de asegurar el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, así como proporcionar una formación integral. Todo esto se busca a través de un currículo flexible e integrado. Sin embargo, la realidad actual de la educación superior está lejos de estos ideales. Algunos planes de estudio, especialmente en carreras como ingeniería, carecen de un enfoque claro en el desarrollo de competencias (Paoloni et al., 2019). Además, se encuentran currículos rígidos y poco integrados, con correlatividades poco justificadas, carga horaria excesiva y falta de conexión entre asignaturas. Estas deficiencias generan trayectorias académicas discontinuas, altas tasas de deserción

⁷⁷ Exbecaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). dschlegel@hum.unrc.edu.ar

en los primeros años, ralentización del proceso de aprendizaje y bajas tasas de graduación (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2017).

En este contexto, surge un problema recurrente que hemos observado tanto en nuestra labor como investigadores como en nuestras experiencias como docentes universitarios. Este problema, compartido por otros investigadores a nivel mundial, se refiere a la falta de compromiso de ciertos subgrupos de estudiantes. Año tras año, estos estudiantes muestran desconexión con sus estudios, escasa participación e interés, bajos niveles de motivación para aprender y rendimiento académico insatisfactorio (Paoloni, 2015; Valle et al., 2015; Rigo et al., 2018). En efecto, el problema de bajos niveles de compromiso con los aprendizajes resulta relevante, principalmente si consideramos sus graves consecuencias sociales, dado que esta desafección puede desembocar en situaciones de abandono (García Gracia et al., 2012).

Teniendo en cuenta este problema que aqueja al sistema educativo en su conjunto, pero que, particularmente, se incrementa sensiblemente en el nivel universitario, en esta investigación se focalizó la atención en el *engagement académico*. Es un término que traducido al castellano se entiende como ‘vinculación psicológica con los estudios’ (Salanova et al., 2005) o como ‘compromiso académico’ (Extremera et al., 2007). Refiere al grado en que los estudiantes se conectan e involucran activamente en el proceso de aprendizaje, es la intensidad y emoción con la cual se implican en las actividades que se les proponen con objetivos y propósitos establecidos (Reeve et al., 2019).

El presente capítulo parte del siguiente supuesto general: un mayor conocimiento del comportamiento de las variables que proponemos estudiar —compromiso académico, expectativas y percepción sobre el contexto de aprendizaje, autoconcepto, competencias socio-emocionales y emociones en contextos académicos— y una comprensión más holística de las relaciones que entretengan entre sí permitirá brindar herramientas conceptuales y metodológicas más sensibles, capaces de promover mejoras en las propuestas de enseñanza consideradas en sus diversas dimensiones —programas, clases, tareas académicas, evaluaciones—, y de abrir nuevas líneas de investigación que profundicen o amplíen el alcance de los hallazgos obtenidos.

El objetivo general del trabajo consiste en brindar aportes teóricos que permiten avanzar hacia consideraciones integrales y situadas sobre el compromiso académico en la universidad.

Los *objetivos específicos* de esta investigación son los siguientes:

1. Describir las emociones que caracterizan a un grupo de ingresantes universitarios
2. Conocer las percepciones y expectativas de los ingresantes en relación con diversas dimensiones del contexto académico –rasgos de las tareas propuestas, tareas de orientación, interacciones y feedback
3. Conocer las percepciones de los ingresantes acerca de sí mismo y de sus competencias socio-emocionales
4. Analizar la evolución de las emociones, percepciones autorreferenciales y valoraciones acerca del contexto a lo largo de los dos primeros años de cursada.
5. Analizar cómo se relacionan las emociones, las percepciones autorreferenciales y las percepciones y valoraciones situacionales con el compromiso asumido por los alumnos con sus aprendizajes.

Marco Conceptual

Este estudio se fundamentó en tres líneas de investigación principales: a) estudios sobre compromiso académico; b) estudios sobre aspectos intrapersonales en los aprendizajes; c) estudios sobre contexto de aprendizaje.

a) *Estudios sobre compromiso académico*: el compromiso académico no solo brinda información crucial para abordar las tasas de deserción y elevar la calidad de la enseñanza en la educación superior, sino que también impacta positivamente en la salud mental de los estudiantes y en su satisfacción con la vida (Hammond, Linton, Smink y Drew, 2007; Rumberger y Lim, 2008). Desde la perspectiva de los docentes, el compromiso proporciona una valiosa retroalimentación sobre los procesos de enseñanza, permitiendo realizar ajustes para mejorar el entorno de aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes.

A pesar de que la relevancia del compromiso ha experimentado un notable crecimiento en la Psicología Educativa, la diversidad de perspectivas ha generado dificultades en la definición consensuada del concepto. Un análisis de la literatura especializada destaca que la investigación sobre este constructo se ha centrado principalmente en contextos formales de

aprendizaje, especialmente en niveles primario y secundario (Reschly y Christenson, 2012). Esta línea de investigación ha adoptado perspectivas que se centran predominantemente en variables intrapersonales, especialmente cognitivas y motivacionales (Núñez, Suárez y León, 2011; Paoloni, 2010a). No obstante, investigaciones recientes indican que el compromiso académico es un constructo multidimensional, moldeado por una compleja red de factores personales y contextuales que interactúan de manera única en cada situación de aprendizaje, siendo inherentemente “flexible” y “maleable” (González Fernández, Fernández Ramírez y Miranda, 2013; Rigo, 2020).

En el análisis del compromiso académico, cada dimensión o componente presenta indicadores específicos tales como el tiempo invertido en la tarea, los logros académicos, la asistencia y la participación en el aula (Fredricks y McColskey, 2012; Sinclair, Christenson, Lehr y Anderson, 2003). La recopilación de datos sobre estos indicadores internos generalmente se basa en autoinformes de los estudiantes (Fredricks, Filsecker y Lawson, 2016; Reschly y Christenson, 2012). Desde enfoques contextuales, se subraya que los indicadores del compromiso están intrínsecamente vinculados al contexto de aprendizaje, lo que, si bien complica su medición, resulta esencial para orientar las intervenciones.

A pesar de las orientaciones existentes sobre cómo promover las dimensiones constitutivas del compromiso académico (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Finn, 1989; Reschly y Christenson, 2012), es evidente que son limitados los estudios que exploran la interacción entre aspectos personales y contextuales que contribuyen a su configuración. La interacción entre factores contextuales y personales influye en el desarrollo o deterioro del compromiso estudiantil. La importancia del compromiso radica en su maleabilidad, siendo clave para diseñar estrategias de intervención y prevención.

b) *Estudios sobre aspectos personales en los aprendizajes*: el compromiso con el aprendizaje, como se mencionó anteriormente, se define como un proceso dinámico, flexible y maleable en el cual interactúan diversos factores personales y contextuales de manera particular en cada situación de aprendizaje (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Finn y Zimmer, 2012; González Fernández, Fernández Ramírez y Miranda, 2013; Rigo, 2020; Skinner y Pitzer, 2012). En este estudio, se exploran construcciones conceptuales comunes entre motivación y compromiso, centrándonos en fuentes personales del compromiso con el

aprendizaje, con base en los aportes integrados en el *Handbook of Research on Student Engagement* (Christenson et al., 2012) y en las contribuciones provenientes del ámbito de estudio de la Universidad Nacional de Río Cuarto, destacando los puntos de convergencia entre diversos trabajos.

Entre las fuentes personales del compromiso con el aprendizaje se identifican factores como la orientación a la meta (Paoloni, 2010b), también conocidas como metas de dominio y de desempeño (Anderman y Patrick, 2012); percepciones autorreferenciales (Paoloni, 2014b; Paoloni, Valle y Rigo, 2015); creencias de eficacia o autoeficacia (Paoloni, 2010b; Schunk y Mullen, 2012); expectativas de resultados y valoraciones (Paoloni, 2010b; Voelkl, 2012); atribuciones de causalidad (Paoloni, 2010b); y creencias de control y percepción de autonomía (Paoloni, 2010b). Otros factores personales reconocidos por su influencia en el compromiso académico y en la mejora de las propuestas de enseñanza incluyen las emociones en el compromiso académico (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012), las competencias socioemocionales (Paoloni, 2019; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007) y los procesos de autorregulación (Cleary y Zimmerman, 2012).

c) *Estudios sobre contextos de aprendizaje*: en paralelo a la difusión de las aportaciones de las teorías socio-constructivistas en el ámbito de la Psicología Educacional, se ha prestado una creciente atención a los estudios sobre los contextos de aprendizaje en los últimos años (Rinaudo, 2014). En este contexto, Cole (1999, según Rinaudo, 2014) resaltó la frecuente utilización de términos como hebras, hilos, tejidos y red dentro de los enfoques culturalistas para describir acciones en el estudio de los procesos de pensamiento. Al entender el contexto como una red y al estudiar las acciones como eventos particulares, se vuelven objeto de un mayor interés los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles (Rinaudo, 2014).

No obstante, para llegar a esta perspectiva sobre los contextos de aprendizaje, con la cual coincide la orientación de este estudio, las ideas sobre lo que se entiende por contexto y cómo este influye en el aprendizaje han experimentado cambios a lo largo del tiempo, enriqueciéndose a partir de diferentes marcos teóricos, como el enfoque conductista, el enfoque constructivista-cognitivo y el enfoque sociocultural.

En este trabajo, nuestra atención hacia los aspectos interpersonales que ocurren en el seno de un contexto de aprendizaje se centró principalmente en las expectativas y valoraciones de los estudiantes con respecto a los

contextos en los que participan. Si se considera, desde el punto de vista teórico, que las expectativas y valoraciones de los estudiantes sobre los contextos académicos influyen de manera significativa en los procesos de aprendizaje y en la dinámica motivacional y emocional subyacente, y si, a su vez, las creencias sobre uno mismo con respecto al contexto están vinculadas al compromiso que pueden establecer con el aprendizaje, entonces parece crucial comprender y abordar el significado de estas percepciones sobre sí mismos y sobre los contextos de aprendizaje en los que participan.

Ubicados en enfoques socio-culturales que abordan los contextos y procesos presentes en los aprendizajes académicos (Rinaudo, 2014), esta iniciativa tuvo como objetivo avanzar hacia el estudio de las interrelaciones entre las influencias personales y situacionales en el compromiso con el aprendizaje, particularmente en el contexto de las Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se analizan tanto los indicadores como los facilitadores del compromiso, elementos fundamentales para contribuir a mejoras educativas.

Una comprensión mejor del compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes habilita al diseño de mejoras en los procesos educativos y este es uno de los intereses que mueve a investigadores educacionales de diferentes partes del mundo. Al respecto, suponemos que conocer más acerca de los recursos internos y percepciones con los cuentan los estudiantes para aprender y analizar el modo en que repercuten en dicho proceso es un modo posible de avanzar hacia contribuciones capaces de promover mejoras educativas.

Metodología

Este estudio se basa en la perspectiva interpretativa, que destaca la importancia de comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. Específicamente, se desarrolló una investigación descriptiva y longitudinal de tipo cualitativo (Vasilachis, 2006), en tanto se recabaron y analizaron datos durante los años 2018 y 2019. Se empleó una metodología de investigación mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral de los factores que influyen en el compromiso académico.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) durante un período de dos

años, desde febrero de 2018 hasta diciembre de 2019. Se trabajó con estudiantes de ingeniería en los dos primeros años de sus estudios, abarcando desde el cursillo de ingreso, es decir, antes del inicio de las clases, hasta la conclusión del segundo año de cursado. La selección de los participantes se realizó de manera intencional e incidental, incluyendo a todos los estudiantes presentes en cada etapa de recolección de datos. Su participación fue voluntaria y anónima, destacándose la confidencialidad de los datos proporcionados en el marco del estudio.

La elección de priorizar los dos primeros años de estudios de ingeniería como periodo de estudio se justifica debido a la alta tasa de desgranamiento en esta etapa, lo que demanda una atención especial. Tanto la literatura especializada, ejemplificada por Lam et al. (2012), como los estudios previos realizados desde el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) de la FI-UNRC, señalan a los dos primeros años de cursada como un período crítico por el desgranamiento que comúnmente ocurre.

La metodología se basa en la triangulación de métodos y datos, lo que permite una comprensión más sólida de la realidad explorada. Se administraron seis instrumentos: el cuestionario *Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* (Paoloni y Donolo, 2009), el *Inventory of Perceived Study Environment* (IPSE) (Wierstra et al., 1999, en la versión traducida al español y adaptada por Martín, 2014), el cuestionario de autoinforme *Autoconcepto Forma 5* (AF5) (García y Musitu, 2009), el *Cuestionario sobre Percepción de Habilidades* (Paoloni y Rinaudo, 2015), relatos autobiográficos y entrevistas semiestructuradas. Cada instrumento se administró en dos oportunidades: durante el primer año de cursado y durante el segundo año.

Se emplearon varios métodos de análisis adaptados a las características específicas de los datos recopilados. La integración de los diferentes análisis contribuyó a una comprensión más exhaustiva de los datos en relación con los objetivos establecidos para este estudio. En primer lugar, los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios IPSE, AF5 y el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades se sometieron a un análisis con el programa SPSS (versión 19.0). Este análisis abarcó cálculos de estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central, dispersión y posición, así como correlaciones entre variables y pruebas no paramétricas de diferencia entre medias, como la de Wilcoxon.

Por otro lado, los datos cualitativos provenientes del cuestionario Frases Incompletas, las entrevistas y los relatos biográficos se sometieron a procedimientos complementarios. En primer lugar, se utilizó el software Iramuteq (Moreno y Ratinaud, 2015; Ratinaud, 2009) para realizar un análisis estadístico y generar nubes de palabras y análisis de similitud. Simultáneamente, se llevaron a cabo análisis de respuestas para identificar categorías emergentes mediante el programa ATLAS.TI, siguiendo las pautas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En este proceso, se realizaron categorizaciones, principalmente mediante la codificación de los datos, es decir, identificándolos y agrupándolos en conceptos abstractos, unidades significativas y categorías emergentes (Vasilachis, 2006).

Resultados

Mediante el análisis de influencias contextuales y personales, hemos identificado tramas significativas que impulsan, de diversas maneras, las diferentes dimensiones del compromiso. Ahora, nos sumergiremos en las tramas que tejen estas hebras, capaces de fomentar prácticas educativas que promuevan un mayor compromiso de los estudiantes con los aprendizajes y una mejor integración en la comunidad de aprendizaje.

A lo largo de este estudio, se encontró que cada uno de los facilitadores identificados por expertos en la materia (Pino-James, 2015; 2017; Pino-James et al., 2019) coincide con las inquietudes expresadas por los estudiantes en sus relatos. Estos facilitadores contribuyen al compromiso estudiantil y, por ende, incrementan sensiblemente las posibilidades de lograr aprendizajes más efectivos y significativos. A continuación, se presentarán cada uno de estos facilitadores.

La promoción de tareas de aprendizaje significativas

Esta dimensión del entorno desempeña un papel fundamental como facilitadora del compromiso académico, abarcando sus cuatro componentes, con especial relevancia en los aspectos cognitivo y de agencia. Esto implica tanto el procesamiento de información como la acción proactiva y constructiva de los estudiantes. Las percepciones de los participantes subrayan la importancia de diseñar actividades que fomenten la aplicación práctica de los conocimientos y la participación activa. Las actividades auténticas y colaborativas se identifican como particularmente eficaces para mantener

la motivación y el interés, en consonancia con lo señalado por diversos investigadores (González Fernández, 2005; Guarido et al., 2023; Paoloni & Rinaudo, 2021; Reschly & Christenson, 2012; Rigo, 2021).

Las particularidades de las tareas, reconocidas como significativas por los estudiantes participantes de este estudio, son esenciales para el desarrollo del pensamiento estratégico al enfrentar y resolver dichas actividades. Esta situación está estrechamente vinculada con la motivación, la autorregulación de los procesos de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas, fundamentales para planificar, monitorear y evaluar el propio conocimiento, especialmente frente a tareas desafiantes con un nivel de dificultad adecuado.

La valoración positiva de los estudiantes hacia tareas desafiantes y vinculadas con su futuro rol profesional refleja una conciencia significativa sobre las implicaciones de su futura práctica profesional, evidenciando, a su vez, conciencia social. Asimismo, las tareas relacionadas con su futura trayectoria laboral y la posibilidad de superar exámenes generan emociones positivas. También adquieren un significado especial las actividades que fomentan la autonomía y fortalecen las creencias de control de los estudiantes, permitiéndoles crear contextos de aprendizaje por iniciativa propia con el respaldo de la orientación docente. Los estudiantes perciben estos escenarios como oportunidades para practicar habilidades profesionales futuras o para conectar los conocimientos con experiencias previas, pudiendo “aplicar sus conocimientos para abordar y dar sentido a las metas y actividades propuestas en clase” (Paoloni y Rinaudo, 2023, p. 43). En este marco, hablamos del sentido profesional de la tarea académica.

El andamiaje en el desarrollo de competencias

Desde los estudios revisados que abordan los facilitadores del compromiso, las competencias son definidas como “la capacidad que los estudiantes perciben para llevar a cabo con éxito la actividad de aprendizaje” (Pino-James, 2015, p. 187). Sin embargo, en este estudio se conceptualizan las competencias de manera integral. Esta concepción abarca el saber (conocimientos conceptuales), el saber hacer (conocimientos procedimentales), el saber ser (conocimientos actitudinales), la motivación (querer hacer), las características personales básicas (capacidades cognitivas, inteligencia emocional y rasgos de personalidad), y la capacidad de acción (poder hacer) (Paoloni, 2019; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007).

Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes continuaron percibiéndose como hábiles en varias competencias socioemocionales fundamentales durante su segundo año de cursado, aunque se identificaron áreas a fortalecer, como la habilidad para expresar emociones y percibir indicadores no verbales de los demás.

Además, se observó que los estudiantes consideraban crucial que los docentes mejoraran en sus habilidades interpersonales, tales como la comprensión y la empatía, con el fin de reducir las distancias socioemocionales percibidas en el aula. Los testimonios compartidos por los participantes de este estudio dejan clara la importancia de las relaciones interpersonales con los docentes, destacando la necesidad de un ambiente donde puedan hacer preguntas libremente y recibir respuestas con empatía y comprensión. Este aspecto subraya la relevancia de las conexiones humanas y los aspectos socioemocionales en el entorno académico, como así también la importancia de incluirlos como objetivos de aprendizaje, importantes en la formación de cualquier profesional.

De este modo, para promover el desarrollo de este tipo de competencias en futuros profesionales, independientemente del campo profesional, es necesario primero formar a los docentes desde un enfoque en el que estas competencias sean un observable, sean consideradas un objeto didáctico, como aspecto sustancial del enfoque basado en competencias. Los docentes, al reconocer y cultivar estas competencias en sí mismos, pueden crear oportunidades de aprendizaje más integrales.

El valor de los vínculos en la construcción de compromiso con los aprendizajes

Los investigadores que abordan los facilitadores del compromiso (Pino-James, 2015; 2017; Pino-James et al., 2019), destacan, por un lado, la promoción de relaciones positivas entre pares y, por el otro, el establecimiento de relaciones positivas entre maestros y estudiantes. Sin embargo, tras los análisis realizados en nuestro estudio decidimos integrarlos bajo la categoría *el valor de los vínculos en la construcción de compromiso con los aprendizajes*, la cual abarca los vínculos cuidadosamente establecidos y apreciados con docentes, compañeros y también la familia, reconocidos como “otros significativos”.

El apoyo social se presenta como un impulsor esencial de la integración en los contextos académicos, en el sostenimiento de las trayectorias académicas y como promotor del compromiso con los aprendizajes, una conclusión respaldada tanto por los resultados de nuestro estudio actual como por investigaciones previas (Guarido et al., 2023; Lam et al., 2012; López-Angulo et al. 2021; Paoloni y Rinaudo, 2023).

Es esencial destacar que el apoyo constante y la influencia sólida provenientes de la familia, los docentes y los compañeros no solo impactan positivamente en el bienestar general de los estudiantes, sino que también están estrechamente vinculados con otras fortalezas identificadas en el presente estudio. Entre estas fortalezas, resalta la capacidad para mejorar el rendimiento académico, ya que los estudiantes que cuentan con una red de apoyo tienden a sentirse más motivados y comprometidos con sus estudios. Además, la existencia de relaciones sólidas se relaciona con un auténtico interés en las materias cursadas, ya que los lazos afectivos y la sensación de pertenencia contribuyen a que los estudiantes se involucren de manera más profunda con el contenido académico.

Estos vínculos con otros permiten no solo el desarrollo de procesos de aprendizaje de contenidos específicos, sino que también posibilitan compartir experiencias y emociones que surgen en diferentes momentos del recorrido por la universidad. La presencia del apoyo social en la vida de los estudiantes ofrece un sostén y ánimo en situaciones de estrés. Además, proporciona espacios para compartir experiencias, ideas y opiniones (López-Angulo et al., 2020).

Este énfasis en la importancia de los “otros significativos”, refleja la idea de que las conexiones sociales no son simplemente complementos de la experiencia académica, sino factores integrales que impactan positivamente en la calidad del aprendizaje y en la integración en comunidades de aprendizaje. Además, la consistencia de estos hallazgos con investigaciones previas refuerza la premisa de que el apoyo social sigue siendo un pilar fundamental para el diseño de estrategias educativas que promuevan la integración y el éxito estudiantil a largo plazo.

El respaldo a la dimensión agéntica de los estudiantes

Las clases y las tareas orientadas a situar a los estudiantes en contextos que favorezcan la construcción de conocimientos relacionados con su futura

actividad profesional promueven un rol activo en sus aprendizajes. Este enfoque implica asumir una postura proactiva, en la que los estudiantes son responsables de tomar decisiones clave para el desarrollo de la tarea, lo que se denomina “compromiso académico agente”. En este marco, los estudiantes se apropian tanto del proceso como del resultado final, superando momentos de incertidumbre, estrés y ansiedad asociados a la tarea (Englund y Price, 2018; Guarido et al., 2023; Haapasaari et al., 2016).

Como se destacó previamente al analizar otros facilitadores, los estudiantes valoran especialmente las propuestas de enseñanza que los desafían y los sitúan en roles proactivos, donde asumen la responsabilidad de decisiones fundamentales para la realización de la tarea. En este sentido, las experiencias que fomentan la colaboración entre pares y promueven el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, al brindar libertad para tomar decisiones y elegir estrategias para abordar las actividades, cultivan un compromiso agente entre los estudiantes, como han señalado investigaciones previas (Reeve et al., 2019; Rigo, 2020).

A lo largo del estudio, los estudiantes identificaron el desafío de equilibrar el aprendizaje profundo con la obtención de buenos resultados académicos, manifestando esta preocupación de manera compartida. La implementación de estrategias que fomenten la motivación intrínseca y permitan el éxito tanto en el proceso de aprendizaje como en los desafíos académicos resulta esencial para una experiencia educativa integral.

En consecuencia, adquiere nuevamente relevancia la conexión entre las motivaciones y las metas de aprendizaje de los estudiantes con los propósitos y objetivos establecidos por los docentes en cada experiencia educativa. Esta conexión busca forjar un sentido personal más profundo y una apropiación más significativa de lo que se está aprendiendo, al mismo tiempo que se pretende alcanzar un rendimiento académico óptimo (Paoloni y Rinaudo, 2023).

Conclusiones

En resumen, a partir de los análisis e interpretaciones realizadas, los resultados de nuestro estudio brindan una visión detallada de las complejas dinámicas que influyen en el compromiso de los estudiantes con los aprendizajes, concretamente durante sus primeros dos años en la universidad. Las continuidades y cambios identificados ofrecen perspectivas valiosas

para mejorar las estrategias educativas y el bienestar de los estudiantes en su trayectoria académica. En conjunto, estas conclusiones ofrecen una visión holística de la experiencia estudiantil, proporcionando una base sólida para la mejora continua de las estrategias educativas y el diseño de entornos académicos que promuevan un compromiso significativo y sostenible con el aprendizaje.

Desde el inicio de este estudio, hemos afirmado que el desarrollo humano es un proceso interactivo y bidireccional, donde la persona y su entorno se influyen mutuamente. El contexto, como elemento clave, puede tanto potenciar como obstaculizar el compromiso estudiantil. Al explorar los facilitadores del compromiso, es esencial analizar los rasgos del contexto que mejoran dicha participación, las relaciones entre las diversas dimensiones del contexto y los indicadores de compromiso, y cómo el mayor compromiso puede impactar positivamente en los aprendizajes.

Luego del desarrollo de toda la investigación, entendemos que los resultados que obtuvimos y las interpretaciones que elaboramos respecto del compromiso con los aprendizajes, cobran aún más sentido si las consideramos en relación con la identidad de aprendiz y la posibilidad de incidir en la conformación de *identidades comprometidas con el aprendizaje*.

A partir de las propuestas y actividades que podamos planificar, como docentes tenemos la responsabilidad de habilitar un escenario educativo potente para significar y resignificar —desde un acompañamiento sostenido— las formas en que los estudiantes van configurando su tránsito por la universidad y van construyendo su oficio de ser estudiante en ella y su identidad de aprendiz, comprometidos con sus procesos de aprendizaje, a partir de sus aproximaciones con el saber teórico, y también, necesariamente, apropiándose de los códigos y reglas de la cultura universitaria, en relación con otros/as (pares, docentes). Además, el compromiso demostrado por los estudiantes en cada situación de aprendizaje forma parte de la trama sobre la que se expresan sus identidades, en un constante proceso de redefinición. Por ello, hablamos de la construcción de identidades comprometidas en comunidades de aprendizaje concretas.

En síntesis, son esenciales las participaciones y las interacciones promovidas en el contexto particular de los primeros años en la universidad. No solo moldearán las acciones que emprenda cada individuo durante ese período, sino que también influirán en la construcción de su identidad, en la interpretación de sus acciones y en la manera en que amplía o limita sus

posibilidades de proyección como estudiante universitario y futuro profesional (Rinaudo, 2014; Paoloni y Rinaudo, 2023).

Referencias bibliográficas

- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–191). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237–257). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1–12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192–205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1478837>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069–1079.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 1–11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2012). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65–94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto forma 5* (3.ª ed.). TEA Ediciones.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- González Fernández, A., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de lengua española en secundaria: Predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426–434. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229097>
- Guarido, G., Rigo, D. Y., & de la Barrera, M. L. (2023). Experiencias educativas que construyen: Compromiso académico en la formación docente universitaria. *Revista Contextos de Educación*, 35, 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10091368>
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report. National Dropout Prevention Center, Communities in Schools, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>
- Lam, S.-F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139–148. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>

- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., & Díaz-Mujica, A. E. (2020). Social support, gender and knowledge area over self-perceived academic performance in Chilean university students. *Formación Universitaria*, 13(3), 11–18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- Martín, R. B. (2014). *Comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de San Luis.
- Moreno, M., & Ratinaud, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ Versión 0.7 alpha 2*. <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Paredes, A., Rodríguez, O., & Chipana, N. (2011). The mediating role of perceived competence: Testing a motivational sequence in university students. *Universitas Psychologica*, 10(3), 669–680. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-3.mrpc>
- Paoloni, P. V. (2010a). Factores personales que inciden en la motivación para el aprendizaje – tesis doctoral. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, & N. Rosselli, *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp. 20–32). EFUNARC.
- Paoloni, P. V. (2010b). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, & N. Rosselli, *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp. 28–38). EFUNARC.
- Paoloni, P. V. (2014b). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567–596. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>
- Paoloni, P. V. (2015). Abandono y permanencia en carreras de ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. En M. Panaia (Ed.), *Universidades en cambio: ¿Generalistas o profesionalizantes?* (pp. 135–158). Miño y Dávila.

- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & R. B. Martín, *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 103–134). Brújas.
- Paoloni, P. V., & Donolo, D. (2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 345–347). Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. (2015). *Cuestionario sobre percepción de habilidades*. Material inédito.
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. C. Chiecher (Ed.), *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 49–84). UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2023). Identity constructions. Roots and projections of studies on learner identity: Contributions to educational research and practice. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 23(21), 29–48. <https://doi.org/10.17472/LJRHSS>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., & Elisondo, R. (2019). Graduados de ingeniería y competencias genéricas. Cinco estudios de la última década que rescatan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54–64. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n28.986>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., & Martín, R. (2015). Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje: Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de ingeniería. *Acta de la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1151>

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer Science & Business Media.
- Pino-James, N. (2015). *Student engagement in modern foreign languages: A pedagogical model* (Unpublished doctoral dissertation, University of Warwick). http://wrap.warwick.ac.uk/77850/1/WRAP_Thesis_Pino%20James_2015.pdf
- Pino-James, N. (2017). Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities. *Educational Action Research*, 26, 456–479. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1354771>
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional interventions that support student engagement: An international perspective. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 103–119). Academic Press.
- Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. <http://www.iramuteq.org>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H.-R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 87–102). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Repetto Talavera, E., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92–112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316242.pdf>

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rigo, D. Y. (2020). Compromiso y educación: Redefinición del aula como contexto de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13, 1–18. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Rigo, D. Y. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula: Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77–96. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rigo, D. Y., Irusta, M., Bechero, G., & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71–87. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L., & Elisondo, R. (2018). Investigación educativa... algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, 25, 159–173. <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/773/740>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163–206). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1–3.
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180.

- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). *Plan estratégico institucional 2017–2023*. <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1–8. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965001.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA.
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9

Competencias transversales en la universidad. Gestión del tiempo en ingresantes de la UNRC

*Jacqueline Elizabet Moreno*⁷⁸

Introducción

La sociedad actual demanda cada vez más la formación de profesionales responsables, creativos y autónomos, capaces de resolver problemas, trabajar en equipo, gestionar conocimientos y ser flexibles. Esto representa un gran desafío a las instituciones educativas que necesitan ajustar sus prácticas para responder a las demandas de un mundo globalizado. De hecho, desde el mercado laboral ya se está demandando a la universidad no solo una formación sólida en el contenido técnico y disciplinar, sino también el desarrollo de otras competencias de carácter transversal o genérico (Crespí & García-Ramos, 2021).

Específicamente, la gestión del tiempo es considerada una competencia transversal de alto valor no solo para las trayectorias académicas, sino

78 Becaria posdoctoral ISTE (CONICET-UNRC). jaqui_rio4@hotmail.com

también para la posterior inserción laboral. Su desarrollo se vincula especialmente con un mejor rendimiento académico, un mayor bienestar emocional y una mayor productividad en el mundo del trabajo.

En relación con lo expresado hasta aquí, el presente escrito tiene por propósito compartir los principales resultados de la investigación desarrollada en el marco del plan de Beca Posdoctoral aprobado recientemente (julio 2024) en la última convocatoria de CONICET a la autora de este trabajo. Particularmente, el objetivo del estudio es analizar la competencia de la gestión del tiempo en los estudiantes universitarios de primer año, con el propósito de diseñar orientaciones psicopedagógicas para la planificación de la enseñanza que favorezcan el desarrollo de esta habilidad. Para tal fin, se diseñó un estudio mixto en el que se empleó el cuestionario autoadministrable, validado y traducido al español por García-Ros y Pérez-González (2012) el cual, de acuerdo a los propósitos de la investigación, evalúa la forma en que los estudiantes gestionan el tiempo y el ambiente de aprendizaje y estudio.

En el marco de lo expresado, y dado que la investigación se encuentra en etapa de desarrollo, en este escrito se compartirán resultados de las primeras acciones realizadas. Se cumplió una primera etapa del trabajo de campo en la que participaron ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Los resultados dan cuenta de la importancia diseñar espacios en los que se promuevan el desarrollo habilidades para la eficiente gestión del tiempo y ambiente estudio. Más aun considerando que, dicha competencia, no solo está estrechamente relacionada con la adaptación a la universidad y el desempeño académico, sino que también porque puede ser una variable anticipatoria que favorece los procesos de autorregulación del aprendizaje.

La gestión del tiempo como competencia transversal

La gestión del tiempo es una habilidad muy valiosa en cualquier ámbito, ya sea académico, profesional o personal. Se refiere a la capacidad de organizar y planificar cómo se distribuye el tiempo entre diferentes actividades para ser más eficiente y alcanzar objetivos de manera efectiva.

La gestión del tiempo no se restringe a una sola área de conocimiento o habilidad específica, lo que la convierte en una competencia transversal.

Este tipo de competencias abarca una serie de conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes que pueden aplicarse en distintos contextos, permitiendo a los individuos abordar de manera efectiva los desafíos y problemas que emergen en entornos dinámicos y cambiantes (Paoloni, 2018). Las competencias transversales son comunes a todos los campos profesionales y áreas de estudio, ya que influyen directamente en el desarrollo personal y están vinculadas a una amplia gama de contextos, tanto profesionales como académicos. De hecho, estas habilidades son fundamentales para un desempeño óptimo en el ámbito laboral y en la vida cotidiana.

En el ámbito educativo, la importancia de fomentar el desarrollo de competencias transversales, como la gestión del tiempo, ha sido ampliamente reconocida, especialmente en los futuros profesionales. Preparar a los estudiantes para enfrentar los retos complejos y en constante evolución que caracterizan la sociedad moderna representa un gran desafío para la educación. La gestión del tiempo, en particular, no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, sino que también se configura como una competencia esencial para el ejercicio profesional futuro, ya que permite a las personas organizar sus tareas y priorizar sus responsabilidades de manera efectiva.

Numerosas investigaciones subrayan la creciente relevancia de una gestión adecuada del tiempo en el ámbito laboral, destacando esta habilidad como un factor clave para el éxito profesional a largo plazo (Bernabé, 2021; Cladellas, 2008; Guerrero, 2023; Pfeiffer León, 2017; Reverón, 2015). A medida que el mundo laboral evoluciona y se vuelve más competitivo, las organizaciones valoran cada vez más la capacidad de sus empleados para gestionar eficazmente su tiempo, priorizar tareas y optimizar los recursos disponibles. Fomentar el desarrollo de esta habilidad a partir de las prácticas educativas podría tener un impacto no solo en los resultados académicos, sino que también prepararía a los estudiantes para enfrentar escenarios similares a los desafíos que posiblemente encontrarán a lo largo de su carrera profesional (Paoloni, Chiecher y Elisondo, 2019).

El manejo eficiente del tiempo como estrategia de aprendizaje

El manejo eficiente del tiempo forma parte del repertorio de estrategias de los estudiantes autorregulados. Según la clasificación establecida por

Pintrich et al. (1991), se incluye dentro de las estrategias de manejo de recursos del contexto. Específicamente, las estrategias de manejo del tiempo comprenden aquellos comportamientos que permiten a los estudiantes organizar y ajustar las condiciones en las que ocurre su aprendizaje. Esto incluye la capacidad de controlar, modificar y adaptar el entorno de estudio, favoreciendo un ambiente más adecuado para la concentración y la eficacia en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva teórica, el manejo del tiempo y del espacio de estudio, junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas, son factores fundamentales para garantizar un aprendizaje exitoso y autónomo. De esta forma, el dominio del tiempo no solo se traduce en eficiencia, sino también en la posibilidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que permite a los estudiantes tomar decisiones informadas y mejorar continuamente su desempeño académico.

La gestión del tiempo es una competencia clave que involucra la capacidad de definir objetivos claros, planificar las actividades necesarias para alcanzarlos y administrar eficientemente los recursos disponibles. Este proceso no solo requiere la habilidad de organizar y estructurar las tareas, sino también de identificar las condiciones óptimas para su ejecución. Implica, entre otras cosas, delimitar de manera precisa lo que se desea lograr, establecer metas alcanzables y realistas, y asignar tiempos específicos para cada actividad (Tortajada et al., 2015).

Por otra parte, la gestión efectiva del tiempo exige reconocer las posibles fuentes de distracción con el fin de minimizarlas o eliminarlas, para maximizar el aprovechamiento del tiempo disponible. De este modo, una buena planificación no solo facilita la realización de las tareas, sino que también contribuye a reducir el estrés y aumentar la productividad. Según diversos estudios (Pintrich et al., 1991; Tortajada et al., 2015), estas estrategias son fundamentales para lograr un uso eficiente del tiempo y se convierten en elementos esenciales dentro del proceso de aprendizaje autorregulado.

Numerosos estudios han evidenciado una relación positiva y significativa entre la gestión del tiempo y el rendimiento académico. En particular, se ha demostrado que los estudiantes capaces de manejar su tiempo de manera eficiente tienden a obtener mejores resultados académicos (Broc Cavero, 2011; Pintrich et al., 1991; Zimmerman y Schunk, 2011). Los estudiantes que gestionan su tiempo de forma eficaz presentan características comunes, como la organización semanal de sus tareas y la capacidad

de equilibrar adecuadamente el tiempo destinado al estudio, al descanso y a otras actividades extracurriculares. Además, planifican sus actividades con anticipación, estableciendo prioridades claras y utilizando diversas herramientas, incluidas las tecnológicas, para optimizar su tiempo. Esta planificación no solo les permite tener control sobre sus tareas, sino también aprovechar mejor los recursos disponibles para mejorar su productividad (Umerenkova y Gil, 2018).

En la misma línea, diversos estudios han demostrado que una gestión eficaz del tiempo no solo se vincula estrechamente con un mejor rendimiento académico, sino que también tiene efectos significativos en la salud mental y emocional de los estudiantes. En particular, la capacidad de organizar y administrar el tiempo de manera adecuada contribuye a un mayor bienestar emocional, reduciendo niveles de estrés y promoviendo un equilibrio saludable entre las demandas académicas y las necesidades personales (Avalos et al., 2024; Espín y Vargas, 2023; Garzón y Gil, 2017; Núñez y Gavilanes, 2023; Silva-Ramos et al., 2020). En este sentido, permite a los estudiantes mantener control sobre sus actividades, lo cual favorece una mayor sensación de autoconfianza y disminuye las tensiones relacionadas con el trabajo académico.

Por el contrario, la falta de habilidades en el manejo del tiempo está estrechamente relacionada con un aumento en los niveles de ansiedad, así como con una mayor propensión a la procrastinación. Cuando los estudiantes no logran organizar sus tareas de manera eficiente, las responsabilidades académicas se acumulan, generando una sensación de caos y presión debido a plazos difíciles de cumplir (Garzón y Gil, 2017; Naturil et al., 2018). Esta acumulación de tareas no solo produce estrés, sino que también puede desencadenar problemas emocionales y físicos, afectando negativamente la salud mental, el rendimiento académico y la calidad de vida en general. Así, la falta de una adecuada gestión temporal impacta de manera directa en el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, exponiéndolos a riesgos que van más allá del ámbito académico (Núñez y Gavilanes, 2023; Silva-Ramos et al., 2020).

Los antecedentes mencionados dejan claro que, sin lugar a dudas, el manejo del tiempo juega un papel crucial en la construcción del oficio de estudiante universitario no solo por su impacto en el rendimiento académico, sino también por sus estrechas vinculaciones con el bienestar emocional. Más aún si consideramos que el primer año de una carrera universitaria es una etapa crucial dado que los estudiantes necesitan adaptarse

a un entorno académico que exige altos niveles de autonomía y toma de decisiones. En este sentido, la investigación acerca de las estrategias de aprendizaje -especialmente aquellas relacionadas con la regulación de recursos esenciales como el tiempo y el ambiente- constituye un insumo valioso para el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan los entornos de enseñanza y apunten al bienestar estudiantil (Vásquez Córdova, 2021).

En función de lo expuesto hasta aquí, el presente escrito comparte los principales resultados de la investigación desarrollada en el marco del plan de Beca Posdoctoral de la autora de este trabajo. Se describe la competencia de gestión del tiempo en ingresantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Además, se indaga acerca del nivel de uso de herramientas digitales para la eficiente gestión del tiempo por parte de los estudiantes encuestados.

A propósito, ¿tienen los estudiantes que ingresan en la universidad un desarrollo considerable de la competencia para gestionar eficientemente el tiempo de estudio?, ¿existen diferencias en el manejo del tiempo entre varones y mujeres?, ¿existen diferencias en el manejo del tiempo entre ingresantes que comienzan carreras en distintas áreas disciplinares?, ¿conocen y/o usan frecuentemente herramientas digitales para gestionar el tiempo? Son algunos de los interrogantes a los que se intentará dar respuesta en este capítulo.

Aspectos metodológicos

El estudio se realizó mediante un diseño mixto, en el que se complementaron enfoques cuantitativos y cualitativos, tanto para la recolección como para el análisis de datos. Se trata de un estudio no experimental, transversal y descriptivo. Se recolectaron datos en un solo momento a los fines de obtener un panorama descriptivo acerca de la competencia para el manejo del tiempo de estudio en estudiantes que ingresan en la universidad.

Participaron 651 ingresantes de la cohorte 2024 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A continuación, la tabla 1 presenta la distribución de los estudiantes según el área disciplinar.

Conforme al género, 320 de las encuestadas son mujeres, 325 varones y 6 optaron por la opción de no responder. La categoría modal para la variable edad es 18 años.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes según el área disciplinar (N = 651)

Área disciplinar	N	Porcentaje
Ciencias Económicas	227	35
Ciencias Humanas	153	24
Ciencias Exactas	100	15
Ingeniería	171	26

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de recolección de datos es un cuestionario autoadministrable, el *Time Management Behavior Questionnaire* (TMBQ), validado y traducido al español por García-Ros y Pérez-González (2012). Consta de 34 ítems relacionados con la forma en que los estudiantes gestionan su tiempo de aprendizaje y estudio. Las respuestas se dan en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 representa “nunca” y 5 “siempre”.

El conjunto de los ítems evalúa cuatro dimensiones complementarias:

1) *Establecimiento de objetivos y prioridades*: esta dimensión incluye 10 ítems que evalúan la disposición del estudiante para seleccionar y dar prioridad a las tareas académicas con el propósito de alcanzar sus objetivos. Por ejemplo: “Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero conseguir en pocos días o semanas”.

2) *Uso de herramientas de gestión del tiempo*: esta dimensión incluye 11 ítems que evalúan el empleo de recursos asociados con una gestión eficiente del tiempo, como el uso de agendas, la elaboración de listas de tareas y la revisión de las actividades ya resueltas. Por ejemplo: “Hago una lista de cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado cuando la he cumplido”.

3) *Preferencia por la organización*: en esta dimensión se incluyen 8 ítems que miden la forma en que los estudiantes organizan sus actividades y la medida en que mantienen un ambiente de estudio ordenado. Por ejemplo: “Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado”.

4) *Percepción de control sobre el tiempo*: esta dimensión incluye 5 ítems que miden el grado en que el estudiante percibe que controla y administra su tiempo de manera eficiente. Por ejemplo: “tengo la sensación de controlar mi tiempo”.

La escala presenta una buena consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de .827. Este instrumento ha sido validado en diferentes contextos, demostrando propiedades psicométricas apropiadas para evaluar la gestión del tiempo en estudiantes universitarios (Garzón y Gil, 2017; Roblero, 2020; Durán-Aponte y Pujol, 2013; Soto Plutín et al., 2023).

Se adicionaron al cuestionario en su versión original dos preguntas de respuesta abierta destinadas a recoger información acerca del uso de herramientas digitales para la gestión del tiempo: ¿Usas alguna herramienta digital para gestionar y organizar el tiempo? Si usás herramientas digitales para organizar tu tiempo, ¿podrías mencionarlas y describir qué usos haces de ella/s?

Conforme a las normas éticas de investigación, la participación en el estudio fue voluntaria. Se les informó a los alumnos sobre el propósito del estudio, se solicitó su consentimiento para el uso de los datos en investigaciones científicas y se garantizó tanto la confidencialidad como el anonimato. Los casos en los que no se obtuvo el consentimiento fueron descartados de la base de datos.

Los datos se analizaron haciendo uso del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 21, en base a los procedimientos estadísticos apropiados para la naturaleza de los datos obtenidos. Asimismo, la información recabada mediante la administración de las preguntas abiertas fue analizada desde un enfoque cualitativo, mediante una lógica inductiva de construcción de categorías emergentes.

Principales resultados

En este apartado se presentarán, en primer lugar, los resultados del análisis cuantitativo del cuestionario, lo cual proporciona una descripción general del perfil de gestión del tiempo en el grupo de ingresantes encuestado. En segundo lugar, se presentarán los resultados del análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas sobre las herramientas digitales empleadas para la gestión del tiempo.

Perfil de gestión del tiempo en ingresantes de la UNRC (análisis cuantitativo)

La tabla 2 presenta estadísticos descriptivos del perfil de gestión del tiempo informado por el grupo de participantes en este estudio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para dimensiones de gestión del tiempo en ingresantes de la UNRC (N=651)

Dimensión de la gestión del tiempo evaluada por TMBQ	M	SD
Establecimiento de objetivos y prioridades	3,4	0,6
Herramientas de gestión del tiempo	2,9	0,7
Preferencia por la organización	3,6	0,6
Percepción del control del tiempo	3,3	0,6

* Nota. Las medias se interpretan en una escala de 1 a 5.

Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos muestran que el grupo encuestado se ubica en niveles intermedios en las cuatro dimensiones evaluadas, con medias cercanas a los 3 puntos en cada una de ellas. Los mejores desempeños se registraron en la escala de *preferencia por la organización* (M = 3,6), mientras que el promedio más bajo se obtuvo en la escala de *herramientas de gestión del tiempo* (M = 2,9), lo que refleja una clara oportunidad de intervención, ya sea a través de la capacitación en el uso de estas herramientas o bien mediante el desarrollo de habilidades y recursos adicionales que permitan elevar el desempeño en esta dimensión.

Al comparar la gestión del tiempo por parte de varones y mujeres apelando a la prueba de Mann-Whitney U, se encuentran diferencias significativas en 2 de las 4 dimensiones evaluadas, en todos los casos favorables al grupo de mujeres. La Tabla 3 presenta los resultados de la prueba referida.

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney de diferencia entre medias en dimensiones de gestión del tiempo en varones y mujeres

Dimensiones	U de Mann-Whitney	Sig. Asint. (bilateral)	Rangos promedio	
			M	V
Establecimiento de objetivos y prioridades	48727,5	0,166	333,2	312,9
Herramientas de gestión del tiempo	30450,0	.000	390,3	256,7
Preferencia por la organización	38073,0	.000	366,5	280,2
Percepción de control del tiempo	49062,5	0,212	332,2	314,0

Nota: M= mujeres, V= varones.

Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede observarse, las estudiantes mujeres informan rangos promedio más altos en las escalas referidas al uso de *herramientas de gestión del tiempo* y *preferencia por la organización* (presentaron un valor $p < 0.05$).

La comparación entre los grupos de ingresantes según el área disciplinar a la que pertenece la carrera que cursan (Ciencias Económicas, Ciencias Humanas, Ciencias Exactas e Ingeniería) se realizó mediante la prueba de Kruskal-Wallis. La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos.

Se puede observar que existe una diferencia significativa (presentó un valor $p < 0.05$) en la escala de *preferencia por la organización* donde los ingresantes de carreras de Ciencias Económicas obtuvieron un rango promedio más alto (354,63) y los de Ciencias Exactas un rango promedio más bajo (292,84).

Tabla 4. Prueba Kruskal-Wallis de diferencia entre medias en dimensiones de gestión del tiempo en estudiantes de distintas áreas disciplinares.

Dimensiones	H de kruskal-wallis	Sig. Asint. (bilateral)	Rangos promedio			
			Ciencias Económicas	Ciencias Humanas	Ciencias Exactas	Ingeniería
Establecimiento de objetivos y prioridades	0,363	0,948	329,35	318,4	329,76	326,15
Herramientas de gestión del tiempo	5,589	0,133	343,62	335,2	312,24	302,43
Preferencia por la organización	9,302	0,026	354,63	314,78	292,84	317,43
Percepción de control del tiempo	3,017	0,389	333,02	303,15	335,75	331,42

Fuente: elaboración propia.

Uso de herramientas digitales para la gestión del tiempo (análisis cualitativo)

Cuando se preguntó a los 653 estudiantes sobre el uso de herramientas digitales para la gestión del tiempo, con opciones de respuesta “sí” y “no”, el 43 % (278) indicó que las utilizaba, mientras que el 57% (375) respondió que no. Por su parte, a los estudiantes que afirmaron hacer uso de estas herramientas, se les pidió que detallaran cuáles utilizan y/o qué tipo de herramientas son. El análisis de las respuestas permitió elaborar las siguientes categorías:

- *Calendarios:* los estudiantes recurren a aplicaciones de calendario, como Google Calendar o el calendario en sus teléfonos móviles, para organizar fechas clave y recordar eventos, tanto relacionados con sus estudios como con las actividades y responsabilidades diarias.

Generalmente, utilizo el calendario del celular para anotar tareas puntuales que tengo que hacer o recordar (ingresante de Ciencias Económicas).

Uso el calendario para anotar las fechas importantes, si rindo o el día que tengo que llevar a mi hija al médico (ingresante de Ciencias Económicas).

- *Notas y listas de tareas:* otro grupo importante de encuestados señaló que usa las notas del celular o aplicaciones específicas para crear listas de tareas pendientes y tener un registro de las actividades diarias, de acuerdo a su urgencia y prioridad. Entre los recursos mencionados se encuentran Samsung Notes, Google Keep, ColorNote, Block de notas.

Uso una aplicación de notas; organizo y anoto cosas que no debo olvidar (ingresante de Ciencias Humanas).

Uso Google Notes, agendo tareas diarias con acceso directo para recordar y marcar cuales realicé (ingresante de Ingeniería).

- *Recordatorios y alarmas:* algunos estudiantes expresaron que empleaban alarmas y recordatorios para asegurarse de cumplir con sus actividades pendientes en los plazos previstos. Destacan que el programar varias actividades con anticipación les permite hacer un uso más eficiente de su tiempo. Entre las aplicaciones mencionadas se encuentran los recordatorios del celular, Samsung Reminder, alarmas, Google Tasks.

Los recordatorios en el celular me ayudan a ser más consciente del tiempo que utilizo para el ocio (ingresante de Ingeniería).

La aplicación de recordatorios del celular. La utilizo para establecer un horario en el que tengo que realizar mis tareas diarias (ingresante de Ciencias Exactas).

- *Aplicaciones de gestión y organización de tareas:* estos estudiantes indicaron el uso de aplicaciones para optimizar la gestión y organización de las tareas diarias. Entre ellas destacan herramientas como TodoList, TickTick y Trello, las cuales permiten elaborar listas detalladas de tareas pendientes, asignarles fechas de vencimiento y realizar el seguimiento de las mismas. Por otra parte, mencionaron aplicaciones que facilitan el aprovechamiento de los tiempos de estudio tales como Pomodoro Tracker y Focus To-Do, las cuales organizan las sesiones con períodos de trabajo activo y descansos, los cuales permiten optimizar la concentración y favorecen la disminución de los agentes distractores. Finalmente, también destacaron recursos como Task, To Do List, School Planner, Agenda Escolar, Planner, Task Manager, los cuales permiten personalizar la organización de las tareas según las necesidades específicas, ya sea en el ámbito académico o personal.

La aplicación que uso actualmente se llama TickTick. Es una aplicación que generalmente utilizo para organizar las actividades que quiero que se hagan un hábito o rutina y también me marco eventos para el futuro, tareas pendientes o situaciones que hay que resolver y que no son rutinarias, sino de un solo día, como las tareas de la universidad, ciertas lecturas, entre otras (ingresante de Ciencias Humanas).

- *Otros recursos:* finalmente también se mencionan otros recursos digitales que, si bien no son herramientas específicas para la gestión del tiempo, son usadas para hacer listas personalizadas de tareas y recordatorios de fechas importantes, tales como Excel, WhatsApp, Word.

En WhatsApp hago notas en un grupo donde solo estoy yo (ingresante de Ciencias Humanas).

Conclusiones y discusiones

Los principales resultados dan cuenta de que los ingresantes encuestados presentan niveles intermedios en las cuatro dimensiones relativas a la ges-

ción del tiempo evaluadas por el instrumento administrado. La dimensión referida a la preferencia por la organización fue la que obtuvo el promedio más alto, mientras que el uso de las herramientas para la gestión del tiempo fue la que alcanzó la media más baja. Estos resultados sugieren que, si bien el manejo del tiempo se encuentra en un nivel de desarrollo moderado, existen posibilidades de mejora en todas las áreas.

Fue posible observar también que, en algunos aspectos, las mujeres muestran una mejor gestión del tiempo que los varones, específicamente en lo que respecta al uso de herramientas digitales para la gestión del tiempo y en la escala referida a la preferencia por la organización. Asimismo, se hallaron algunas diferencias según el área disciplinar.

En tal sentido, se observa una diferencia significativa en la escala de preferencia por la organización, donde los ingresantes de carreras de Ciencias Económicas obtuvieron un rango promedio más alto y los de Ciencias Exactas un rango promedio más bajo.

Las aplicaciones digitales de gestión del tiempo utilizadas por el grupo de estudiantes encuestados son variadas y ofrecen una amplia gama de funcionalidades que van desde tareas simples, como la creación de listas, hasta opciones más complejas, como el seguimiento y la clasificación de actividades según su urgencia y prioridad. Algunas de estas herramientas están orientadas a la organización de tareas y gestión de proyectos, mientras que otras se enfocan en la optimización de la productividad personal.

No obstante, a pesar de la diversidad de aplicaciones disponibles, solo un porcentaje reducido de los encuestados (43%) afirma utilizar herramientas digitales para gestionar su tiempo, mientras que más de la mitad no recurre a ninguna forma de soporte digital en este aspecto. Este dato resalta una tendencia interesante: aunque los estudiantes tienen acceso a diversas aplicaciones que promueven la eficiencia en la gestión del tiempo, su adopción sigue siendo limitada. Esto podría indicar que, además de la gestión efectiva del tiempo, resulta necesario promover el desarrollo de competencias digitales, en este caso como estrategia para mejorar las habilidades organizativas. En este sentido, la integración de herramientas tecnológicas no solo optimizaría los procesos de planificación, sino que también contribuiría al desarrollo de competencias digitales clave, cada vez más esenciales en los ámbitos académico y profesional, como lo es la gestión del tiempo.

El estudio muestra la necesidad de diseñar estrategias que fomenten la habilidad de gestionar el tiempo, así como el uso de las herramientas digitales disponibles para mejorar dicha competencia. Particularmente, si se considera que un eficiente manejo del tiempo se asocia con un mejor rendimiento académico, mayor bienestar emocional y resulta fundamental para la productividad laboral. Como toda competencia, la gestión del tiempo se aprende y perfecciona con la práctica, por lo que existen muchas posibilidades de desarrollo a través de experiencias de aprendizaje, siempre que se ofrezcan oportunidades para practicarla, aplicarla e incluso implementarla en situaciones reales. Sería de interés seguir profundizando en qué medida, desde la formación universitaria, se enseña o se promueve el uso de estas herramientas, lo cual sería clave no solo para fomentar el desarrollo de la competencia de gestión del tiempo, sino también para fortalecer las competencias digitales de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Avalos Latorre, M. L., Ramírez Cruz, J., Alonso Solórzano, J., Dimas Romero, K., & Salas Padilla, D. (2024). Procrastinación académica y comportamiento de gestión del tiempo en estudiantes universitarios: Un estudio piloto. *Pilotaje de una intervención sobre procrastinación y gestión del tiempo. Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 5(1), 12-18. <https://doi.org/10.47185/27113760.v5n1.144>
- Bernabé Meza, R. M. (2021). *Gestión del tiempo y productividad en los trabajadores del área de créditos de la Caja Cusco de la ciudad de Tacna, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1969>
- Broc Cavero, M. L. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731/126992>

- Cladellas, R. (2008). La ausencia de gestión del tiempo como factor de riesgo psicosocial en el trabajo. *Intangible Capital*, 4(4), 237-254. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/6957>
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885022>
- Espín Rosales, J. T., & Vargas Espín, A. D. P. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551-563. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17224489054.pdf>
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n3/1657-9267-rups-16-03-00124.pdf>
- Guerrero Pezo, D. L. (2023). *Gestión del tiempo y su impacto en el desempeño laboral en una empresa de generación eléctrica, distrito de Magdalena del Mar, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/109154>
- Naturil, C., Peñaranda, D., Marco Jiménez, F., & Vicente Antón, J. S. (2018). Mala gestión del tiempo en los estudiantes universitarios: Efectos de la procrastinación. En *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1268-1275). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/IN-RED2018.2018.8874>

- Núñez Balladares, K. R., & Gavilanes Gómez, D. (2023). Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1550-1559. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.358>
- Paoloni, P. V. (2018). Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. [Reseña del libro *Las competencias emocionales en la educación formal* de Gaeta González, M. L., & Valentín Martínez-Otero, P. (2017)]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 179-183. <https://doi.org/10.35362/rie7723157>
- Paoloni, P. V., Chiecher, A., & Elisondo, R. (2019). Graduados de Ingeniería y competencias genéricas. Cinco estudios de la última década que rescatan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n28.986>
- Pfeiffer León, A. (2017). *Hábitos de comunicación y organización de la información asociados a la gestión del tiempo y su relación con la productividad de directivos de empresas en 15 distritos de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9760/Pfeiffer%20Le%c3%b3n%20H%c3%a1bitos%20comunicaci%c3%b3n%20organizaci%c3%b3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Reverón Suárez, N. (2015). *La gestión del tiempo* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1329/LA%20GESTION%20DEL%20TIEMPO.pdf>
- Roblero, G. (2020). Validación de cuestionario sobre gestión del tiempo en universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e01), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e01.2136>

- Silva-Ramos, M. F., Meza-Zamora, M. E. C., & López-Cocotle, J. J. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Soto Plutín, Y., González Llanesa, M. F., & Valdez Santiago, D. (2023). Validación de contenido del Time Management Behavior Questionnaire en estudiantes universitarios de La Habana. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 20(2). <https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/375/202>
- Tortajada Genaro, L., Herrero Villén, M., Noguera Murray, P., Morais Ezquerro, S., & Atienza Boronat, J. (2015). ¿Cómo evaluaremos la competencia transversal “Planificación y gestión del tiempo” a un alumno de primer curso? En *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/98806/1533-2638-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Umerenkova, A. G., & Gil Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900>
- Vásquez Córdova, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2). <https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Un punto de encuentro: teoría, hallazgos y reflexiones sobre las estrategias de jóvenes para permanecer en las escuelas

*Pamela Magnoli*⁷⁹

Introducción

Este trabajo se enmarca en la formación de posgrado del Doctorado en Ciencias Sociales y tiene como eje central el estudio de las desigualdades educativas. Su principal objetivo es analizar las estrategias que los jóvenes crean y recrean para permanecer en escuelas del nivel secundario ubicadas en contextos de desigualdad en la ciudad de Río Cuarto.

El texto aborda la problemática de la desvinculación escolar en la ciudad, apoyándose en datos del último Nacional de Población, Hogares y Viviendas como así en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. A partir de estos insumos, se intenta dar cuenta de cómo se manifiesta y se traduce la desvinculación en este contexto socio-político particular. Los hallazgos revelan recorridos diversos, marcados por movi-

79 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). Mail: pmagnoli@hum.unrc.edu.ar

mientos constantes de entradas y salidas, vinculación y desvinculación que los y las jóvenes experimentan a lo largo de su paso por la escuela.

La estructura del capítulo se organiza en diferentes secciones. En primer lugar, se presentan antecedentes y datos cuantitativos secundarios que contextualizan la relevancia de la problemática. Luego, un apartado específico describe las características de la ciudad de Río Cuarto y de las escuelas seleccionadas para el estudio. Finalmente, se exponen los datos obtenidos en la investigación en curso, articulándolos con perspectivas teóricas que permiten captar la complejidad de los fenómenos analizados.

Contextualizando el sistema educativo argentino desde datos cuantitativos secundarios

En el curso de las últimas tres décadas el sistema educativo no ha dejado de expandirse, más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o los procesos de crisis en la historia de nuestro país (Bottinelli, 2017).

Sin embargo, problemáticas como la desvinculación escolar siguen vigentes en la realidad educativa, concretamente desde la ampliación del Derecho a la educación en 2006 con la Ley de Educación Nacional 26.206, donde la obligatoriedad se extiende hacia el nivel secundario⁸⁰. Desde entonces, sucedieron diversas reformas destinadas a intervenir las escuelas al calor de las tendencias de época. Según Tiramonti, “[...] desde los años sesenta, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presio-

80 Un poco más atrás en el tiempo, específicamente en el año 1993, se aprobó la Ley Federal de Educación 24.195 que distribuyó los estudios básicos en un ciclo de 9 años (EGB - Educación General Básica 1, 2 y 3) y un ciclo final de 3 años, denominado Polimodal, haciendo obligatoria solo a la EGB. La Escuela Técnica se subsume al ciclo Polimodal, por lo que perdía un año de dictado, aunque incluyendo un Trayecto Técnico Profesional (TTP) bajo la modalidad de “contraturno” y de carácter “optativo” (Maturó, 2014). La provincia de Córdoba adhirió a esta estructura, con reservas, recién a partir del año 1996 (Carranza et al., 1999). La adecuación a la Ley Federal, que en dicha provincia se respaldó en la Ley 8.525/ 95, fue compleja y gradual. Las instituciones que hasta entonces dictaban 5 años de educación secundaria sumaron el último año de educación primaria para dictar una educación secundaria de 6 años: un Ciclo Básico Unificado, de tres años de educación, obligatorio y el Ciclo de Especialización, no obligatorio (equivalentes a EGB 3 y Polimodal) (Giovine, 2021).

nada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación” (Tiramonti, 2018, p. 18).

A partir de los años 90, la escuela secundaria pasó de ser para solo para unos pocos, a ser una escuela donde los límites de clases sociales debían correrse. Se proponía una escuela que dejara de ser solo para las clases más altas y acomodadas de la sociedad y, así, recibiera a una población que nunca antes había asistido, o bien a estudiantes que habían comenzado, pero no lograron su egreso.

En este marco, las políticas de componente educativo fueron también en sintonía, diseñando y acompañando estos cambios bajo aquel imperativo de inclusión y el propósito de regresar a la escuela a aquellos jóvenes que llegaron pero abandonaron, a aquellos que nunca llegaron y también a los que llegaron y sus recorridos distan de los tiempos curriculares. Algunos ejemplos que se destacan de estas políticas de componente educativo son, en 2008, el Plan Fines —a nivel nacional—, destinado a mejorar la terminalidad de la educación primaria y secundaria. En una primera etapa, fue destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que, como alumnos regulares, habían terminado de cursar el último año de la educación secundaria, pero que adeudaban materias. En una segunda etapa, el plan se extendió a aquellos adultos mayores de 18 años que no habían iniciado o terminado de cursar la primaria o la secundaria. En la provincia de Córdoba (Argentina), se destaca en el año 2010 la creación de un programa destinado a aquellos jóvenes que por diversas razones no estaban concurrendo a la escuela tradicional, ni tampoco a la de adultos. Esta política se denominó como Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (Tiramonti, 2018). Como señalan Giovine y Martignoni (2011), los altos niveles de exclusión ejercen un “proceso de sobredeterminación” de las políticas educativas, y la “contención social” y “la prevención de la peligrosidad” van ocupando un lugar central en la definición de las políticas. De este modo, evidentemente el foco está puesto en los diferentes procesos de transformación que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva, propia del papel original de la escuela en la reproducción social (Gluz, 2006; Tenti Fanfani, 2003; Braslavsky, 1986; Feixa, 1999).

El formato escolar históricamente ha pretendido ser universal y neutral con la apuesta de una escuela para todos y todas, siendo justamente ese el punto donde se configura la tensión con las desigualdades persistentes (Tilly, 2000) y, así, los esfuerzos por modificar los excluyentes formatos es-

colares. El cumplimiento en el derecho a la educación aún enfrenta arduos desafíos y no ha podido revertir los efectos negativos de la reforma educativa impulsada en la década de 1990 que sedimentó viejas y nuevas formas de desigualdad al interior del sistema educativo (Jacinto, 2006a y 2006b; Krichesky y Benchimol, 2008). Integrar, incluir, regresar, contener, ayudar... Hay una desigualdad intrínseca al sistema educativo que no se cuestiona, ni se discuten sus orígenes estructurales y coyunturales y tampoco las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión-expulsión de jóvenes. Esta desigualdad excede definitivamente las voluntades políticas e institucionales que puedan permear las escuelas: “Cada esfuerzo por ampliar la escolarización ha traído consigo numerosa cantidad de jóvenes que no ingresan a la escuela, o bien que ingresando no permanecen, o que permaneciendo sus ritmos y formas escolares no son las habitualmente esperadas” (Terigi, 2009. p. 6).

En un reciente estudio descriptivo y en clave histórica, la autora Acosta (2023) da cuenta cómo el sistema educativo argentino, y específicamente el nivel medio, permitió la incorporación constante de jóvenes verificando un aumento sostenido de la matrícula. A pesar de ello, la escuela secundaria no fue capaz de mantener a todos quienes se incorporaron a dicho nivel educativo. Así, los resultados arrojados en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022) dan cuenta de que la asistencia de la población en Argentina estaría muy cerca de alcanzar un nivel de universalización, específicamente en el nivel primario, donde el 97,4% de la población relevada asiste a la misma. Por su parte, el porcentaje de asistencia disminuye en el nivel de educación secundaria: puntualmente, en el ciclo básico la asistencia es del 95,8 % y del 90,2 % en el ciclo de especialización.

Siguiendo esta línea de análisis y contextualizando a nivel regional, en la provincia de Córdoba, según los datos arrojados por el Censo Nacional de 2022, el 67,2 % de la población asiste al sistema educativo, el 32,1 % asistió, mientras que el 0,7 % nunca asistió. Particularizando estos datos en el departamento de Río Cuarto, del total de la población por viviendas escolares relevadas (277.979), el 32 % de la población presenta la condición de asistencia al sistema educativo, mientras que el 63 % dice no asistir pero que en algún momento asistió, finalmente, el 5 % nunca asistió. Estas cifras son alarmantes a nivel regional y fundamentan la relevancia del presente proyecto de investigación en un marco donde la problemática de la desvinculación escolar es estructural al sistema educativo y donde muchas

de las desigualdades sociales evidentemente son traducidas en desigualdades escolares. En este marco, urge mirar estos procesos educativos en clave de desigualdad, donde las estrategias de los y las jóvenes deben de ser leídas bajo este espectro.

El espacio escolar en la ciudad de Río Cuarto. ¿Dónde ubicamos las escuelas seleccionadas para el estudio?

Para contextualizar esta pregunta, recupero principalmente un reciente trabajo de la investigadora Silvina Baigorria (2023) que da cuenta minuciosamente de cómo se configura el espacio escolar del nivel secundario en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Esta autora caracteriza el subsistema educativo en base a la oferta que las escuelas producen y el momento histórico de su fundación. Así, expresa:

Nuestra ciudad cuenta en la actualidad con un abanico de cuarenta y seis propuestas para el nivel secundario. La oferta pública se conforma con veinte escuelas, dentro de las cuales doce son IPEM (Instituto Provincial de Enseñanza Media), dos son escuelas PROA y seis son escuelas de modalidad técnica profesional denominadas IPET (Instituto Provincial de Educación Técnica). En cuanto a los IPEM, seis se sitúan en el centro de la ciudad y ocho se distribuyen en los distintos barrios. En cuanto a las ofertas técnicas (la mayoría públicas), tres instituciones se ubican en un mismo barrio de la ciudad con población de sectores populares, otra en la zona sur y las otras tres en el centro y macrocentro. Algunas de estas escuelas fueron anteriormente de modalidad común y en las últimas décadas se convirtieron en escuelas técnicas. Solamente una de ellas, el conocido “Industrial” data de más décadas. La oferta secundaria privada se conforma actualmente por veintiséis instituciones escolares, algunas de ellas centenarias, otras creadas a lo largo del siglo XX y comienzos del siguiente. De estas escuelas secundarias, diecisiete son confesionales y ocho son laicas, una de ellas técnica. Muchas de estas instituciones están situadas en el microcentro de la ciudad a escasa distan-

cia entre sí, otras más alejadas ocupan grandes predios. Otro conjunto de escuelas se emplaza en barrios populares y una minoría son anexos de instituciones privadas situadas en zonas muy vulnerables de la ciudad (Baigorria, 2023. p. 64).

Las instituciones educativas seleccionadas en el trabajo de investigación que llevo adelante son dos escuelas⁸¹ incluidas en la oferta estatal de la ciudad, mientras que otra escuela corresponde al grupo de las escuelas privadas de gestión estatal, cuyo momento fundacional se corresponde con el periodo de retorno a la democracia, y constituye una escuela privada de carácter confesional ubicada en un barrio o sector no céntrico de la ciudad.

En este sentido, Giovione y Antolín Solache (2023) profundizan la caracterización de las escuelas de nivel secundario bajo la construcción de *tipos ideales*. Este estudio se realiza en la ciudad de Córdoba y lo retomo para ubicar a las escuelas seleccionadas para este estudio, bajo el resguardo de que corresponden a tipologías ideales que no necesariamente se corresponden en su totalidad con las características presentes de las escuelas en estudio, pero de algún modo permiten esbozar los primeros rasgos de su caracterización.

Según los autores Giovione y Antolín Solache (2023), la Escuela 8⁸² corresponde a las *Escuelas estatales tradicionales, grandes y con equipamiento tecnológico*. Estas escuelas son predominantemente estatales, asociadas al periodo de creación de Primera expansión, o etapa fundacional con gran presencia en la historia de la ciudad y que por su antigüedad, ubicación y tamaño han formado a una gran parte de las familias de clase media (Baigorria, 2023). Se caracterizan por un alto número de docentes, de personal del establecimiento, de horas cátedra de formación general y específica, de secciones, de horas cátedra institucionales y de equipos directivos volu-

81 Dos escuelas se ubican en la ciudad de Río Cuarto y otras dos instituciones en la localidad aledaña de Las Acequias. Estas últimas, por factores externos a la investigación, quedaron fuera de la muestra. El detalle de las tomas, escuelas implicadas y cantidad de estudiantes se encuentra detallado en el apartado precedente: *¿cómo transacciona lo particular de las escuelas seleccionadas para el estudio ante una problemática estructural como es la desvinculación escolar? Algunos hallazgos en base a la investigación en curso*.

82 Esta asignación numérica de escuelas se basa en los datos y la codificación del proyecto de investigación PICT 2019-03906 “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”.

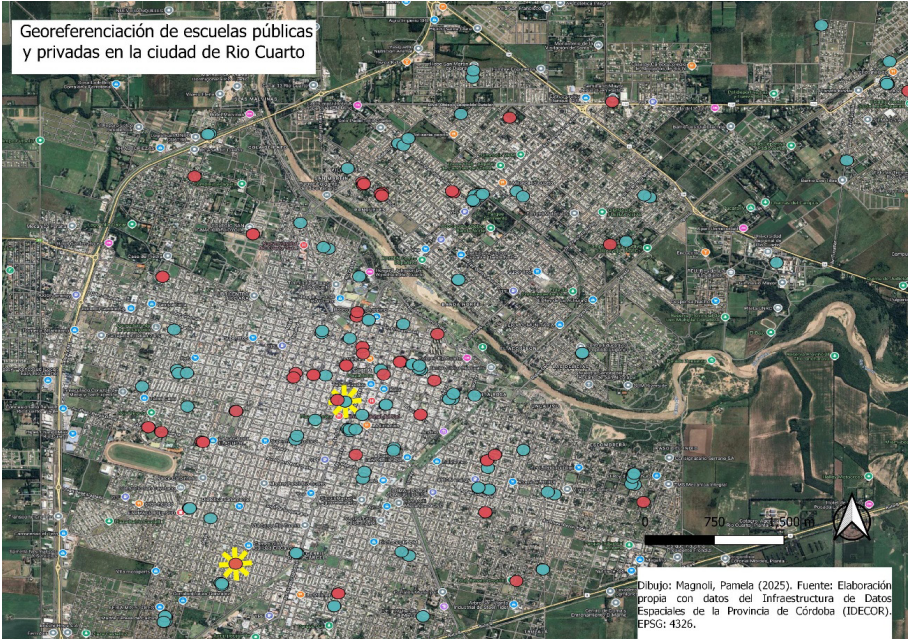
minosos. Dichas instituciones disponen, además, de relaciones con otras instituciones, visibles por la alta presencia de personal de otros establecimientos, en tareas de apoyo y frente a alumnos. Parte de su personal está afectado a otros establecimientos. Se concentran en el centro de la ciudad. Estas escuelas tienen un alto volumen de alumnos matriculados y están asociadas a una alta proporción de estudiantes repetidores y con edad mayor a la edad teórica para el egreso. Además, son escuelas que concentran alumnos de otros países. Son instituciones grandes, que se corresponden con la mayor cantidad de secciones y la presencia de dos o más orientaciones.

Siguiendo a Baigorria (2023), la escuela 7 surge en la etapa del retorno democrático. Según Giovione y Antolín Solache (2023) la misma se caracteriza dentro de las *Instituciones privadas consolidadas medianas, con aporte estatal elevado*. Son escuelas asociadas a la gestión privada con aporte estatal total o medio. Es una clase caracterizada por escuelas con volumen intermedio de alumnos matriculados y una cantidad media de secciones, de personal del establecimiento y de cargos docentes; es decir, constituyen lo que llamamos escuelas de tamaño medio. No cuentan con personas de otras instituciones en tareas de apoyo y tampoco disponen de personal cumpliendo tareas pasivas. Son instituciones con volumen medio de alumnos matriculados, con pocos o ningún alumno repetidor. Tampoco tienen alumnos mayores a la edad teórica de egreso, un aspecto que podría ser indicador de sobreedad. La matrícula es equilibrada entre el ciclo básico y el orientado, dando cuenta de un sostenimiento en la cantidad de alumnos durante los distintos años de cursado. La composición por sexo de la matrícula revela una mayor proporción de mujeres. Estos establecimientos no cuentan entre sus estudiantes con alumnos de países limítrofes.

A continuación, se presenta un mapa de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) que da cuenta de estos rasgos que retomo de los autores citados para contextualizar las escuelas. Este mapa evidencia la ciudad, los barrios que la componen, sus nombres y la distribución geográfica de las escuelas de nivel secundario. En el mapa se da cuenta de las escuelas que conforman la ciudad: los puntos celestes son escuelas públicas, mientras que los puntos rojos son escuelas privadas de la ciudad. Tal como decíamos anteriormente, la escuela número 8 se encuentra en el corazón de la ciudad (punto celeste y amarillo en el mapa) como una escuela tradicional y con un número importante de estudiantes divididos en tres turnos. La escuela número 7, más alejada del centro de la ciudad, es una institución

más de barrio, pero con la particularidad de ser escuela privada de carácter confesional. La misma está representada por el punto rojo y amarillo en la imagen.

Figura 1. Río Cuarto (Argentina). Georeferenciación de escuelas de nivel secundario en la ciudad



Fuente: elaboración propia en base a datos del IDECOR (Infraestructura de Datos Espaciales de la Provincia de Córdoba)

Ambas escuelas reciben a sectores sociales medios y medios bajos, en atención a que las nuevas políticas educativas en Argentina —especialmente, el plan de obligatoriedad de la escuela secundaria en sus dos ciclos— han generado cambios significativos en las expectativas, demandas y actores involucrados en la educación (Núñez, 2020). La expansión de la obligatoriedad en nuestro país garantizó el ingreso y el reingreso de aquellos sectores que históricamente habían sido expulsados del sistema. La ciudad de Río Cuarto no contaba, hasta llegada la democracia, con escuelas secundarias en los barrios limítrofes al centro de la ciudad. De manera que “[...] jóvenes de los sectores densamente poblados y más desfavorecidos se trasladaban hacia el centro sorteando tanto las distancias como las barreras

físicas y simbólicas, cuestión que expresa la desigual distribución de los recursos urbanos, en este caso los educativos” (Baigorria, 2023 p. 16).

En este sentido, la ubicación de las escuelas en el centro de la ciudad es desigual en clave territorial, dificultando o creando barreras a los y las jóvenes estudiantes correspondientes a los sectores sociales más desfavorecidos que viven en lejanías al centro de la ciudad. Entonces, el territorio y lo territorial es una clave necesaria de ser puesta en juego a la hora de mirar las desigualdades sociales y educativas. Todo territorio es productor de sentidos, de sociedades, de juventudes y de sus recorridos por las escuelas. Entonces, el territorio escapa a lo meramente geográfico para captar sentidos, percepciones y entramados sociales; así evocamos la categoría de territorialidad. (Aceves González, 1997) Bajo este compilado, reitero la necesidad de mirar los recorridos de jóvenes por las escuelas secundarias en la ciudad de Río Cuarto en clave de desigualdad. La desigualdad atraviesa esos recorridos y, en consecuencia, son los y las jóvenes creadores y generadores de diversas estrategias para seguir estando, permaneciendo y, así, lograr su egreso de la escuela de nivel secundario.

Hallazgos de la investigación en curso

¿Cómo transacciona la particularidad de las escuelas en estudio ante la problemática estructural de la desvinculación escolar?

Los siguientes hallazgos preliminares corresponden a la investigación en curso: “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”, PICT 2019-03906⁸³. Dicho estudio tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre la problemática del abandono en la escuela secundaria a través de un estudio de seguimiento longitudinal de jóvenes que asisten/asistieron al secundario. En particular, indaga en los procesos de desvinculación/vinculación escolar de jóvenes de entre 15 y 17 años en las jurisdicciones argentinas de Gran Buenos Aires, Ciudad de Salta y Río Cuarto (Córdoba).

Específicamente, en el departamento Río Cuarto, durante el año 2022 —primer año de la toma de datos— el trabajo de investigación alcanzó a

83 Proyecto financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) con desarrollo entre los años 2021 y 2024 en el marco del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina)

207 estudiantes, de los cuales el 72,5 % pertenecen al secundario de modalidad común y el 27,5 % a la modalidad técnico-profesional. El 60,4 % de los alumnos cursa en el turno de la mañana, el 21,7 % por la tarde y el 17,9 % en la noche. En lo que concierne a las orientaciones escolares, el 15,94 % participa en ciencias de la alimentación, el 38,65 % en ciencias naturales, el 29,95 % en ciencias sociales, el 11,59 % en electromecánica y el 3,86 % en informática. La población de los y las estudiantes de la muestra proviene de familias de hogares de sectores socioeconómicos con ingresos bajos y medio-bajos. Particularmente, los hogares se constituyen por familias mayoritariamente compuestas por entre 4 y 6 miembros (72 %), seguidos por las familias de entre 1 y 3 miembros (18 %) y por entre 7 o más miembros (10 %). En cuanto al trabajo, en la mayoría de los hogares se reconoce que trabajan entre 1 y 3 miembros, a nivel general y por tipos de escuela a las que asisten los jóvenes. La mayoría de las familias de los estudiantes recibe algún tipo de programa social (62 %), en tanto el 29 % de los hogares reporta que no recibe este apoyo estatal y el 9 % no sabe o prefiere no contestar.

En este marco de contextualización de datos, destaco que en el presente trabajo me interesa discutir sobre los diferentes paneles construidos en las tres tomas de datos (años 2022, 2023 y 2024). Cada año responde a una toma diferente, cuyo seguimiento se realizó de manera continua. Los movimientos registrados en las diferentes tomas brindan pistas, a modo de indicios, de que los recorridos educativos de los y las jóvenes no son en absoluto impermeables a los cambios y transformaciones sociales, políticas y económicas vivenciadas en estos últimos años en nuestro país. Muchos jóvenes llegan a la escuela y permanecen, otros jóvenes llegan y al cabo de un año no se vuelven a encontrar, algunos jóvenes fueron contactados por llamados telefónicos. Entonces, podríamos anticipar que los jóvenes dicen estar en la escuela, “pero hoy no”. El número de estudiantes fluctúa en el paso del tiempo y, sin lugar a dudas, da cuenta de trayectorias que escapan a los recorridos habituales o esperados en las escuelas. Son recorridos impregnados de nuevas formas de estar, de pasajes de una a otra escuela, de un turno a otro, de ausencias que son presencias y de presencias que dan cuenta de un amplio abanico que los y las jóvenes crean y recrean teniendo como horizonte aquel anhelado egreso de la educación de nivel secundario.

Tabla 1. Estudiantes relevados por escuela, 2022-2024

Escuelas	Etapa 1. Toma I- Año 2022	Etapa 2 Toma II- Año 2023	Etapa 3 Toma III- Año 2024
Escuela 7	24 estudiantes	19 estudiantes	18 estudiantes
Escuela 8	142 estudiantes	155 estudiantes	128 estudiantes
Escuela 9	33 estudiantes	-----	-----
Escuela 10	8 estudiantes	8 estudiantes	6 estudiantes

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Tabla 2. Estudiantes no encontrados por escuela, 2023-2024

Escuelas	Etapa 2 Toma II- Año 2023	Etapa 3 Toma III- Año 2024
Escuela 7	7 estudiantes	8 estudiantes
Escuela 8	41 estudiantes	84 estudiantes
Escuela 10		2 estudiantes

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906.

Estos datos, como decíamos anteriormente, intentan capturar la complejidad que se trama al interior de las escuelas, puntalmente desde los recorridos que los y las jóvenes generan en ella. La tabla 1 analiza los casos encontrados en la escuela mientras que la tabla 2 presenta los casos que no fueron encontrados, ni en la escuela ni mediante llamados telefónicos o mensajes de texto, pero que tampoco indican que hayan abandonado taxativamente, o que sigan estudiando en esa o en otra escuela. Son casos justamente no encontrados, pero insisto en que en absoluto indican abandono escolar o, al menos, no definitivamente.

La tabla 1, en general, muestra una tendencia decreciente en el número de estudiantes encontrados. La Escuela 8 presenta un caso particular, ya que en la segunda toma aumenta el número de estudiantes encontrados antes de caer en la tercera. Esto podría deberse a nuevas inscripciones o a que estudiantes que no se encontraban en la primera toma fueron localizados en la segunda. A su vez, la Escuela 7 presenta una estabilidad entre la primera y la segunda toma (8 estudiantes), pero en la tercera se registra una

leve disminución (6 alumnos). Asimismo, la Escuela 9 presenta un caso particular, ya que se pudo ingresar a la escuela en el año 2022 a realizar la primera toma, pero no se pudo seguir ingresando en las tomas siguientes por factores externos a la investigación que dificultaron el seguimiento de estos estudiantes. Estos factores también anuncian lo complejo de la investigación en el nivel secundario de la educación, donde el ritmo de época marca posibilidades de ingreso o no a las instituciones escolares.

Por otra parte, la tabla 2 da cuenta de los jóvenes no encontrados en la escuela que, como decíamos anteriormente, no quiere decir que hayan abandonado definitivamente sus estudios, sino que son jóvenes que no estaban o no los encontramos cuando realizamos la toma o los llamados telefónicos. Más bien pueden seguir estando en la escuela, haber cambiado de escuela o bien haber interrumpido temporalmente sus estudios y haberlos retomado con posterioridad. En general, hay una correlación entre la disminución de estudiantes encontrados en la tabla 1 y el aumento de alumnos no encontrados en la tabla 2, lo que refuerza el supuesto de dificultades en la permanencia o egreso de los y las jóvenes en la educación de nivel secundario. El movimiento considerado de estudiantes puntualmente en la última etapa de la toma (2024) puede ser un indicio de lo complejo que se le hace a los y las jóvenes terminar la escuela secundaria. Este indicio se correlaciona con los datos expuestos en el primer apartado donde la tasa de matriculados en el nivel secundario de la educación se mantiene en constante aumento y progresión, más la tasa de egreso no presenta cambios significativos respecto a los matriculados.

Para concluir el presente trabajo, retomo algunas categorías como: trayectorias reales (Terigi, 2008), desvinculación temporal (Tabarini, Curran, Montes y Parcerisa 2015), matrículas fluctuantes, trayectorias zigzagueantes, diversas y contingentes (Terigi, 2014), prácticas de circulación (Bosio, 2021) enganches y desenganches (Fernández Menor, 2023), abandono prematuro (Romero, Hernández 2019) y escolaridades intermitentes (Perez, 2015). Todas dicen sobre modos que van por fuera de las gramáticas escolares esperadas, producidas y reproducidas durante siglos en el sistema educativo argentino.

Entonces, vuelvo a insistir con que la educación secundaria, puntalmente desde las escuelas trabajadas, da cuenta de que aún queda mucha deuda pendiente en esta materia, ya que muchos jóvenes ingresan, pero el logro de su egreso en muchos recorridos es una incertidumbre. Es menester reconocer nuevos movimientos, formas de estar y hacer escuelas que las

juventudes van habilitando en sus recorridos por la educación secundaria. Estos recorridos dan cuenta de las desigualdades sociales traducidas en desigualdades educativas.

En puntos suspensivos, reflexiones finales en torno a lo trabajado

Sin lugar a dudas, la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria, en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206, representó un paso significativo en la concreción del derecho a la educación para todos y todas habitantes del suelo argentino. Esta medida se inscribe en un legado histórico de políticas educativas inclusivas que han buscado garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes en el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos e intervenciones implementadas para mitigar esta problemática, la desvinculación escolar persiste como un desafío estructural que sigue interpelando las agendas educativas en Argentina.

Este trabajo se propone indagar la desvinculación escolar en la ciudad de Río Cuarto, problematizando la preocupante situación que se desprende de los datos relevados en el último Censo Nacional de 2022. En dicho relevamiento, el 63 % de la población encuestada manifestó no asistir a la escuela pese a haberlo hecho en algún momento de su vida, mientras que el 5 % nunca accedió al sistema educativo formal. Estas cifras evidencian la necesidad de analizar los recorridos educativos de niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de desigualdades, entendiendo que estos recorridos escolares están atravesados por múltiples factores socioeconómicos, culturales y territoriales que influyen en las posibilidades de acceso y permanencia en la escuela.

En contextos de crisis económica y social como los actuales, estas brechas de desigualdades se profundizan, generando mayores desafíos en la permanencia de los y las jóvenes por la escuela secundaria. De esto último dan cuenta los hallazgos preliminares de una investigación en curso, donde el movimiento constante en los paneles evidencia el movimiento intrínseco que habita en las escuelas. Así, hablar de los recorridos teóricos de los estudiantes ya no es el único modo de transitar la escuela, sino que existe un abanico tan amplio como juventudes que recorren las diversas institucio-

nes educativas de nivel secundario. Habitar y habilitar estos nuevos modos de ser y hacer escuela es el desafío, para seguir procurando aquel legado de educación para todos y todas.

Referencias bibliográficas

- Aceves González, F. D. J. (1997). La territorialidad. Punto nodal en la intersección espacio urbano-procesos de comunicación-movimiento social. [pp. 271-305].
- Acosta, F. M. La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Baigorria, M. S. (2023). La diversificación y territorialización de las escuelas secundarias en una ciudad pampeana: un proceso desigual. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 56-77.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Cap. 5: Estrategias y usos de la integración. Ariel.
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Sociedad*, (37), 95-112. FLACSO.
- Braslavsky, C. (1986). La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro. *Revista CEPAL*, (29). CEPAL.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel.
- Fernández Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156-171.
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198.

- Giovine, M. A., & Antolín Solache, A. M. (2023). El espacio de las escuelas secundarias de Córdoba Capital, 2017: una caracterización multidimensional. *Revista de Educación*, 1(33). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804007>
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2011). La escuela bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos Cedes*, 31(84), 175-194.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. (2006a). *La escuela media: Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Santillana.
- Jacinto, C. (2006b). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral. *Anales de la Educación Común*. Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Krichesky, G., & Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia: Transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Biblioteca Nacional-UNGS.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel et al. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). UNIPE.
- Pérez Sáinz, J. P. (2021). Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*, (293). <https://www.nuso.org/revista/293/pensar-las-desigualdades-en-america-latina/>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Serrano Blasco, J. (1995). El estudio de casos. En S. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Marcombo.

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: Desafíos de la universalización*. IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. *Propuesta Educativa*, (28). FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región. Los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação & Sociedade*, (11). Centro de Estudos Educação e Sociedade/Unicamp.
- Tiramonti, G. (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Documentos consultados

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

**La comunicación
en clave de cultura y políticas**

Localismos audiovisuales. Relevamiento de experiencias en Río Cuarto, Villa María y San Francisco, 1983-2024

*Ana Karen Grünig*⁸⁴

Introducción

A partir de los años 2010, aproximadamente, fue posible vislumbrar en el ámbito académico nacional un interés especial sobre los cines y audiovisuales regionales. Las políticas públicas destinadas a la descentralización del espacio audiovisual de nuestro país, sumadas a la federalización de las instituciones científicas, académicas y de formación profesional, como así también la apertura y flexibilización en el acceso a las tecnologías de realización audiovisual fueron algunos de los insumos que movilaron la emergencia de los estudios sobre las producciones audiovisuales regionales.

En este contexto, en el marco de una beca posdoctoral radicada en el ISTE (CONICET-UNRC), emprendimos una investigación orientada hacia el estudio de las experiencias audiovisuales en tres localidades inter-

84 Becaria posdoctoral ISTE (CONICET-UNRC). karengrunig@gmail.com

medias de la provincia de Córdoba. Específicamente, el interés se centró en la comprensión de los sentidos políticos de la memoria en el cine y audiovisual de las ciudades de Río Cuarto, Villa María y San Francisco, ubicadas en la provincia de Córdoba (Argentina), desde el advenimiento de la democracia en 1983 hasta el año 2024. Para ello, debimos transitar tres instancias. La primera, consistió en la realización de un relevamiento de experiencias de producción audiovisual en las tres ciudades abarcando dicho período. Este procedimiento fue completado con los dos momentos subsiguientes focalizados en el análisis semiótico de las producciones audiovisuales más representativas de la hipótesis de trabajo y, por último, la realización de entrevistas en profundidad a sus realizadores.

En este artículo, presentamos los resultados a los que hemos podido abreviar sobre la primera etapa de la investigación, es decir, sobre el relevamiento de experiencias audiovisuales que se hallan ancladas fundamentalmente en los territorios locales. Este estudio incluye no sólo el registro y sistematización de las obras audiovisuales propiamente dichas, sino también de otras dimensiones que colaboran en la construcción de una cartografía más acabada de los territorios audiovisuales estudiados tales como las instituciones de formación técnica y profesional, las actividades de cinefilia, las posibilidades de exhibición y las instancias de asociativismo, entre otras.

El criterio de delimitación del objeto de estudio vincula de manera directa a la experiencia audiovisual con el territorio. Esta definición se sustenta, como mencionamos previamente, en las características en que se ha desarrollado el sector audiovisual nacional y global a lo largo del tiempo ajustado a una lógica centralista, privada y con fines de lucro. Por consiguiente, el anclaje experiencias audiovisuales-espacios locales nos ha permitido problematizar la noción teórica-conceptual de los cines y audiovisuales regionales. En términos más específicos, el análisis del relevamiento de tres localidades intermedias de la provincia de Córdoba nos demandó una resignificación teórica de lo regional a partir del hallazgo de lo específico como característica central que emana del vínculo entre estos territorios y las experiencias audiovisuales acaecidas en ellos. Dicha especificidad se apoya en los modos particulares en que se entretajan las mediaciones con otras dimensiones escalares como lo regional, lo provincial, lo nacional y lo global. Por tal motivo, intentamos avanzar hacia la construcción del concepto de localismos audiovisuales como categoría que nos permite describir, caracterizar y comprender los sentidos culturales y políticos que

emergen en las experiencias audiovisuales de estas tres ciudades a lo largo de un muy extenso período.

Siguiendo esta dirección, el artículo se organiza en dos partes. La primera sección consiste en una revisión en la que problematizamos la idea de los cines y audiovisuales regionales —como una noción que aglutina bajo una misma categoría una enorme pluralidad de experiencias— e intentamos avanzar hacia la construcción teórico-conceptual de los “localismos audiovisuales”. La segunda parte alude a las actividades del relevamiento e incluye una exposición de los criterios y una síntesis del análisis de los datos recogidos.

Discusiones teóricas sobre lo local y lo regional en la producción audiovisual

Para comprender la idea de localismos audiovisuales es imprescindible destacar el vínculo entre experiencias audiovisuales y territorios. Esto es así por las características inherentes al sector audiovisual de, al menos, nuestro país. Específicamente, desde sus orígenes hasta la actualidad, el mayor desarrollo del audiovisual se ha producido en el ámbito de las industrias culturales y el mercado al tiempo que su disposición para hacerlo ha correspondido siempre a un esquema centralizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la capital de Argentina. Esta posición ha colocado en los márgenes a las experiencias audiovisuales acaecidas por fuera de la capital federal, dando lugar a “una inclusión subordinada asentada en una lógica de colonialidad interna” (Arancibia y Barrios, 2017, p. 53). Esta cuestión ha tenido impacto no sólo en la producción de obras audiovisuales, sino también en las instituciones de formación, los desarrollos académicos, los circuitos de exhibición, las modalidades asociativas, las actividades sindicales y las industrias derivadas del audiovisual, entre otras. Ante ello, avanzada la primera década del nuevo milenio, se han generado diversas instancias de promoción de la federalización del espacio audiovisual nacional en la mayoría de los casos como respuesta a demandas de una comunidad audiovisual esparcida en todo el país pero necesariamente aglutinada bajo la órbita metropolitana.

Ahora bien, como ya es harto conocido, el esquema centralista no es una cualidad específica del sector audiovisual, sino que ha diagramado la organización política y social de nuestro país a lo largo de su historia. En

este sentido, la preocupación por transgredir y superar la perspectiva totalizadora y homogeneizadora de “nación”, despertó el interés en las ciencias sociales —especialmente en la geografía y la historia— por “las particularidades espaciales que quedaban desdibujadas detrás de la construcción política” (Carbonari, 2009, p. 21).

Así, entonces, desde comienzos del siglo XXI aproximadamente, las diferentes disciplinas de las ciencias sociales han virado sus intereses investigativos hacia objetos de micro escalas (Carbonari y Carini, 2020). Los estudios sobre cine y audiovisual no son la excepción. Más bien, se observa una clara tendencia hacia la proliferación de estudios sobre cines y audiovisuales regionales, la cual podría estar motivada por varias cuestiones con raigambre en una matriz experiencial-empírica que, luego, decantan en propuestas teórico-epistemológicas.

Emergentes locales y regionales en el espacio audiovisual

Un primer factor en la proliferación de experiencias audiovisuales regionales tiene que ver con las facilidades en el acceso a las tecnologías de producción y consumo audiovisual surgidas desde comienzos del siglo XXI con la expansión de internet y la concreción de la convergencia digital. Así, las transformaciones materiales de los territorios regionales, relacionadas con una mayor accesibilidad a tecnologías de registro y edición de video, colaboraron en la formación de grupos de realización audiovisual a lo largo y a lo ancho del país (Kriger, 2019).

A ello, se añade un aumento progresivo de las propuestas formativas en el ámbito del cine y la comunicación audiovisual, y su consecuente legitimación en términos de profesionalización del sector. Así, entonces, las escuelas, los institutos de formación y las carreras de cine y audiovisual en universidades públicas y privadas no solo contribuyeron en una mejora de las destrezas técnico-realizativas, sino que también fueron un insumo clave en la dinamización productiva vinculada al audiovisual.

Por último, las políticas públicas de promoción a la federalización de la industria cinematográfica y audiovisual, tanto a nivel nacional como provincial y regional, resultaron centrales en la descentralización del espacio audiovisual. En este aspecto, el Estado asumió un rol habilitante a la vez que condicionante de las experiencias audiovisuales regionales: fueron claves los fomentos del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), primero en el año 2008 con el lanzamiento del Concurso Ray-

mundo Glayzer y, posteriormente, en 2010 con el lanzamiento del Plan Operativo de Fomento y Promoción de Contenidos Audiovisuales Digitales del SATVD-T⁸⁵, el cual enmarcó los concursos públicos a la producción de contenidos audiovisuales regionales mediante la articulación entre el INCAA, el Ministerio de Planificación de la Nación-TDA (Televisión Digital Abierta) y las Universidades Nacionales.

La enorme importancia de estas políticas de fomento no solo se apoya en su carácter inédito, sino principalmente porque pone al descubierto la inmanencia de los territorios a las experiencias audiovisuales⁸⁶. Es decir, la espacialidad desde la cual se desenvuelven las experiencias audiovisuales define los sentidos expresados en todos los niveles de la materialidad audiovisual (Grünig, 2021). Pero, también, dichas iniciativas afectaron de manera directa en la emergencia y el desarrollo de una industria audiovisual regional; así, pues, las capacidades instaladas en las diferentes regiones del país, como resultado de las políticas de fomento de los años previos, movilizaron la concreción de políticas regulatorias y de promoción a nivel provincial. Uno de los primeros casos fue la sanción en 2016 de la Ley 10.381 de Fomento y Promoción para la Industria Audiovisual de Córdoba y la creación del Polo Audiovisual Córdoba al año siguiente.

Preocupaciones e intereses académicos por los cines y audiovisuales regionales

El centralismo histórico de las experiencias audiovisuales nucleadas en la capital de Argentina, con hegemonía de aquellas organizadas en el ámbito de producciones privadas y comerciales, no implica la inexistencia de otras producciones audiovisuales y prácticas e instituciones afines en las

85 El lanzamiento de este plan se desarrolló a la luz de la sanción en 2009 de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

86 En este sentido, la tesis doctoral de Noelia García (2024), titulada “Los territorios imaginables de las series federales. Espacios y sujetos en el audiovisual resultante del fomento a la producción federal INCAA 2010-2012”, aborda en profundidad la ligazón ineludible entre la producción audiovisual, las identidades y las espacialidades revelada como una característica central de los Concursos Federales del INCAA y la TDA entre los años 2010 y 2012. Es importante destacar que éste y otros trabajos vinculados a la temática se desarrollaron en el marco de la investigación “Imágenes y pantallas en la ficción televisual argentina: territorios imaginables, trayectorias e intercambios”, desarrollada con financiamiento del Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María bajo la dirección de la doctora Cristina A. Siragusa en el período 2016-2017.

múltiples y diversas regiones de nuestro extenso territorio; más bien éstas siempre estuvieron mediadas por una relación de tensión y/o subordinación a la lógica centralista. En este sentido, coincidimos con Ana Laura Lusnich cuando explica que “el cine y el audiovisual es en nuestro país una totalidad heterogénea, inestable, edificada en tensión, o bien por fuera de las incumbencias y los alcances de la región central del país” (2022, p. 20).

En este contexto, se advierte la emergencia en desarrollo de una literatura científica interesada en reconocer y comprender la producción audiovisual y los cines regionales en diferentes puntos del país. Más precisamente, hasta los primeros años del siglo XXI, sólo pueden hallarse, de manera excepcional, unos pocos textos interesados en experiencias regionales de producción audiovisual. Sin embargo, a partir de los años 2010, aproximadamente, comienzan a proliferar y a multiplicarse los escritos sobre esta problemática a la luz de las políticas de federalización del sector (Flores, Kejner y Trombetta, 2022). En ese sentido, han cobrado relevancia los trabajos de Víctor Arancibia (Universidad Nacional de Salta), Cleopatra Barros (Universidad Nacional del Nordeste), Javier Campo (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), Ana Laura Lusnich, Andrea Cuarterolo, Silvana Flores y Clara Kriger (Universidad de Buenos Aires) y Cristina Siragusa (Universidad Nacional de Villa María), entre otros. Esta investigación, en efecto, ha tenido su impacto en las reuniones científicas, donde comenzaron a incluirse ejes temáticos que relacionan lo audiovisual y la región.

Todos estos estudios abordan objetos que miran una espacialidad “regional” específica y, a la vez, abierta, dinámica y en tensión con la centralidad metropolitana y, fundamentalmente, en diálogo con el contexto sociohistórico de las temporalidades observadas. Sin embargo, no es posible advertir con claridad que elaboren una distinción entre lo local y lo regional a los fines de establecer precisiones respecto a las experiencias audiovisuales de cada localidad, en función de condiciones espaciales y temporales determinadas. Más bien, estas investigaciones inauguran un necesario enfoque de delimitación de la mirada totalizante y concentrada, pero, al mismo tiempo, generan una tendencia a unificar conceptualmente en lo regional todo aquello que está por fuera de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ese sentido, y en función de nuestro objeto de estudio, nos preguntamos si es posible comprender las especificidades de las experiencias audiovisuales de diferentes localidades bajo la construcción teórica de lo regional diverso. Dicho de modo, ¿impacta de igual modo “lo regional” en la ciudad de Córdoba que en otras localidades intermedias? O,

más específicamente, ¿es igual de “regional” la ciudad de Río Cuarto que Villa María o San Francisco? La pregunta se complejiza aún más si, en las comparaciones, incluimos localidades más pequeñas que también registran algunas experiencias audiovisuales⁸⁷.

Para ello, como punto de partida nos apoyamos en el término “territorios audiovisuales” para nombrar a la articulación entre el espacio geográfico y las experiencias audiovisuales; es decir, para referir a la inmanencia con la que determinada espacialidad condiciona las experiencias audiovisuales y, a su vez, como estas van redefiniendo el territorio, el cual es siempre social y culturalmente construido.

Desde esta perspectiva, nos interesa avanzar en la construcción teórico-conceptual de la categoría “localismos audiovisuales” con el objetivo de comprender las especificidades de las experiencias audiovisuales a nivel microescalar; es decir, en localidades específicas que no necesariamente entran en tensión con otros niveles espacio-productivos (lo regional, lo provincial, lo nacional y lo global) pero que sí se hallan mediados por ellos.

A continuación, presentamos los datos del relevamiento de experiencias audiovisuales de las ciudades argentinas de Río Cuarto, Villa María y San Francisco.

Un relevamiento en tres ciudades cordobesas

Etapas y criterios metodológicos

El proceso de relevamiento se realizó de manera individual por cada localidad y se organizó en tres grandes etapas.

La primera de ellas consistió en un exhaustivo proceso de búsqueda y carga de información mediante la exploración de fuentes documentales, en función de las siguientes categorías y subcategorías: a) Producciones

87 Por ejemplo, en la localidad de Del Campillo, ubicada en el sur cordobés, se han producido largometrajes y cortometrajes. También se ha motorizado la producción en otras localidades aledañas, creando un festival de cortometrajes del sur provincial. Las dinámicas subyacentes a dichas experiencias poco tienen que ver con las acaecidas en las ciudades de Río Cuarto, Villa María o San Francisco. Incluso, sus vinculaciones tienen más que ver con la provincia de Buenos Aires. Estas particularidades de los territorios audiovisuales demandan una mirada de lo local más allá de la región en sí misma.

audiovisuales; b) Circulación y exhibición; c) Cineclubismo y cinefilia; d) Instituciones e instancias de formación; y e) Modalidades asociativas.

Para ello, fue necesario definir criterios de delimitación de las experiencias de producción audiovisual, operantes en dos niveles. El primero se vincula a la dimensión narrativo-formal de las obras y a sus condiciones de circulación y exhibición. En ese sentido, fueron relevadas aquellas producciones audiovisuales de corto, mediano o largometraje, realizadas y finalizadas en cualquier registro tecnológico, que integran una narrativa argumental ya sea de ficción, documental, seriada, animada o experimental. De tal modo, quedaron excluidas las experiencias audiovisuales ligadas a la publicidad, los videos institucionales, los videoclips y los videos sociales, entre otros. Asimismo, las obras relevadas debían dar cuenta de su exhibición y/o puesta en circulación por alguna vía formal acreditable; este criterio permitió distinguir experiencias incipientes, de aprendizaje, amateur o “domésticas”, de aquellas que atravesaron todas las etapas de la producción audiovisual.

El otro criterio del relevamiento de las experiencias de producción audiovisual en cada localidad alude al nivel de su inclusión espacio-territorial. En ese sentido, fue menester distinguir entre lo local y lo regional, estableciendo limitaciones espaciales concretas. Así pues, fueron asumidas como “producciones locales” aquellas obras producidas, rodadas y/o posproducidas de manera total o parcial en la localidad de pertenencia, ya sea por nacimiento del realizador o por habitar allí durante un largo período de tiempo. La finalidad de esta delimitación fue la de captar con mayor claridad las experiencias de producción audiovisual acaecidas en cada localidad estudiada, y no las experiencias individuales que los realizadores locales pudiesen haber realizado en otras ciudades, provincias o países.

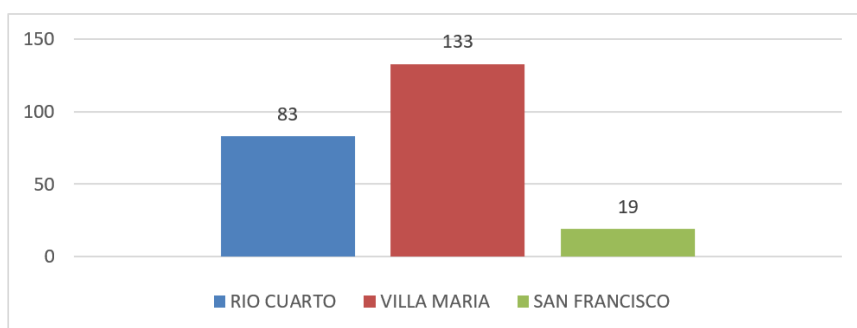
Avanzada la instancia de revisión de fuentes documentales, se emprendió la segunda etapa del relevamiento que consistió en una actividad de cotejo de información a través de entrevistas a referentes claves de la comunidad audiovisual de cada localidad. Específicamente, una vez realizada la carga de información relevada mediante la exploración de fuentes documentales, se identificaron referentes claves del cine y de la producción audiovisual local, y se realizaron entrevistas y/o conversaciones informales por diversos medios, con el objetivo de confrontar datos y completar el relevamiento. Entre los actores claves se encontraron realizadores audiovisuales, guionista y directores de cine, como así también gestores de la cultura, divulgadores y/o capacitadores.

Finalmente, la tercera etapa de basó en el análisis e interpretación de los datos. En esta instancia fue preciso organizar la información a partir de la identificación de determinados hitos o acontecimientos de relevancia en el sector (por ejemplo, políticas públicas, emergentes tecnológicos, etc.) y, de ese modo, construir una periodización por etapas. Dicha actividad contribuyó de manera significativa a caracterizar los contextos socio-históricos que enmarcaron las experiencias audiovisuales en función a su ordenamiento temporal.

Principales resultados

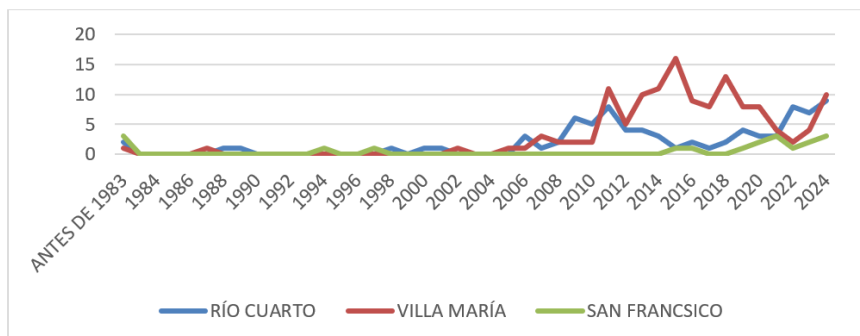
Desde el advenimiento de la democracia en 1983 hasta el año 2024 se relevaron 83 producciones audiovisuales realizadas en la ciudad de Río Cuarto, 133 en Villa María, y 19 en San Francisco (ver gráfico 1). Asimismo, es notable como en el período previo al siglo XXI se registran en las tres ciudades experiencias de producciones audiovisuales muy puntuales, únicas y ocasionales. Sin embargo, a medida que avanza la primera década de los años 2000, las ciudades de Río Cuarto y Villa María comienzan a registrar un aumento muy progresivo en la cantidad de producciones y, en los años siguientes, en Río Cuarto se observan mayores fluctuaciones que en Villa María mientras que, por otra parte, la ciudad de San Francisco solo manifiesta cambios sustanciales a partir del año 2019 (ver gráfico 2).

Gráfico 1. Producciones audiovisuales según ciudades (1983-2024)



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Producciones audiovisuales según año (1983-2024)



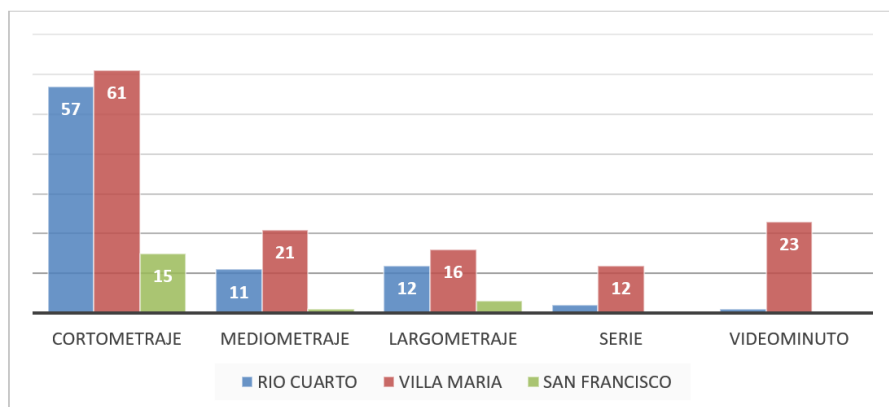
Fuente: elaboración propia.

De modo tal que, más allá de las similitudes en las configuraciones de los tres territorios audiovisuales estudiados, se manifiestan claras diferencias tanto en el volumen de las experiencias de producciones audiovisuales como en su progresión a lo largo del tiempo.

Además de las diferencias entre el volumen y la progresión en el tiempo de las producciones audiovisuales relevadas, también se observan divergencias en los formatos y los géneros de las mismas.

Los *formatos audiovisuales* hacen referencia en este trabajo al tipo de metraje de la producción audiovisual, pudiendo ser largometraje (más de sesenta minutos), medimetraje (entre los veinticuatro y los sesenta minutos), cortometraje (entre un minuto y veinticuatro minutos), video-minuto (menos de un minuto) y series (producciones fragmentadas en capítulos y/o en temporadas). Esta dimensión arrojó que, si bien en las tres localidades es el cortometraje el formato que mayor volumen de producciones concentra, existen diferencias notables entre las demás opciones. De tal modo, en la ciudad de Villa María hay una mayor distribución de los formatos, en los cuales cobran relevancia las series y el video minuto. Por su parte, San Francisco tiene casos aislados de medimetraje y largometraje y ninguna producción seriada ni en video minuto. Mientras que en Río Cuarto se registran todos los formatos audiovisuales aunque con una distribución mucho menor que en Villa María (ver gráfico 3).

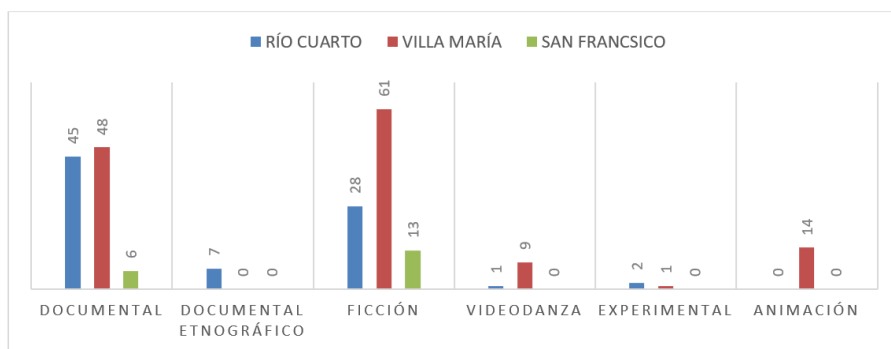
Gráfico 3. Producciones audiovisuales según formatos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los *géneros audiovisuales*, ocurre algo similar a los formatos, que da cuenta de las especificidades que van configurando a los territorios audiovisuales estudiados a lo largo del tiempo. Concretamente, esta categoría sistematiza la tipología de registro y su articulación con la morfología narrativa que adoptan las producciones audiovisuales relevadas, las cuales pueden ser ficción, documental, documental etnográfico, experimental, videodanza y animación.

Gráfico 4. Producciones audiovisuales según género



Fuente: elaboración propia.

Así, en Río Cuarto se observa un mayor número de documentales, aunque también se registra una importante cantidad de experiencias au-

diovisuales de ficción. Aparece también, aunque como casos aislados, el videodanza y el video experimental. Igualmente, es importante el documental etnográfico siempre teniendo en consideración que la totalidad de experiencias pertenecen a un único realizador⁸⁸. El caso de Villa María incluye, además, producciones en animación, mientras que San Francisco sólo registra experiencias en ficción y documental (ver Gráfico 4).

Otra categoría que formó parte del relevamiento fue la de *circulación y exhibición*, la cual contempla todos aquellos espacios y/o eventos de exhibición de cine y audiovisual local. En relación a ello, discriminamos dos subcategorías: las pantallas o espacios de exhibición no comerciales y, por otra parte, los festivales, muestras y eventos afines destinados a la proyección local de cine y audiovisual. En este aspecto, San Francisco ha tenido una única muestra movilizada por realizadores locales y cuenta con una única pantalla no comercial que articula todo tipo de actividad artístico-cultural de la ciudad, provista por el Centro Cultural local. Por su parte, Río Cuarto registra una mayor trayectoria, contando con dos muestras locales durante quince años aproximadamente y tres espacios de exhibición no comercial desde hace más de veinte años. Con características similares, Villa María ha contado con tres muestras locales que han tenido continuidad a lo largo de las últimas dos décadas y una pantalla comercial que opera de manera constante desde la década de los 2010. Es importante subrayar que esta ciudad cuenta, además, con una plataforma de video *on-demand*⁸⁹ para la exhibición de producciones audiovisuales locales. Asimismo, las tres localidades han sido sedes del Festival de cine del Polo Audiovisual Córdoba.

En cuanto al *cineclubismo*, debemos destacar el caso de Río Cuarto por su gran tradición cineclubista. Casi de manera ininterrumpida, desde 1957 hasta la actualidad, se han desarrollado una decena de cineclubes que han contribuido significativamente a la construcción de una comunidad local relacionada con lo cinematográfico, desde una perspectiva crítica y reflexiva en términos artísticos, sociales, culturales y políticos. En Villa María, en cambio, se han desarrollado tres experiencias de cineclubismo que giran alrededor del entorno universitario y de la gestión del Espacio INCAA local, las cuales comienzan a partir de los años 2000 aproximadamente, pero se consolidan en la última década. En San Francisco se registra un único cineclub que funciona de manera continua desde 2010.

88 Se hace referencia a Mario del Boca, documentalista etnográfico riocuartense.

89 El sitio web se denomina Anden Play y se halla disponible en: <https://andenplay.com.ar/>

Las instituciones de formación redibujan las especificidades de los tres territorios audiovisuales estudiados. San Francisco no cuenta con carreras universitarias en audiovisual, aunque sí se registran, desde el año 2022, ocasionales formaciones complementarias motorizadas por el Polo Audiovisual Córdoba y por realizadores locales. En cambio, tanto Río Cuarto como Villa María poseen licenciaturas en audiovisual, aunque con perfiles muy diferenciados. A su vez, en estas dos localidades son muy numerosos los talleres e instancias de formación complementaria a nivel local, promovidos por estudiantes y graduados, instituciones terciarias, escuelas, centros culturales, municipios, entre otros.

Por último, las modalidades asociativas también expresan diferencias en las tres localidades y están mediadas por el alcance de otras asociaciones a nivel regional y provincial. Tanto en Río Cuarto como en Villa María han existido intenciones asociativas por parte de colectivos de profesionales locales en diferentes momentos de la década de los 2010. En el caso de Villa María, estos intentos decantaron en la creación de la sede local de la Asociación de Productores Audiovisuales de la Provincia de Córdoba, Argentina (APAC). Esta asociación es, también, la única modalidad asociativa que se registra en San Francisco, cuya sede APAC se conformó en 2020, aunque con escasa participación. Mientras que la sede APAC en Río Cuarto funcionó unos pocos años, hasta que, en 2024, cobra mayor relevancia el Cluster Audiovisual del Sur de Córdoba (CLASUR), cuyo principal objetivo es nuclear a los realizadores audiovisuales del sur provincial en articulación con instituciones, empresas y demás actores estratégicos para el desarrollo del sector.

Reflexiones finales: de los cines regionales hacia los localismos audiovisuales

Los datos del relevamiento nos permiten inferir que, si bien en las tres localidades aumentaron las experiencias de producción audiovisual a lo largo de los años, su volumen, progresión y las tendencias de géneros y formatos han sido completamente diferenciadas. Algo similar ocurre con las demás categorías trabajadas, pues las articulaciones institucionales y empresariales de cada localidad van influyendo de manera diferenciada en la configuración de territorios audiovisuales específicos.

Por otra parte, es notable cómo determinados hitos de relevancia para el sector audiovisual regional y nacional (como, por ejemplo, los concursos del INCAA o la creación del Polo Audiovisual Córdoba) inciden de manera muy diferenciada en cada localidad, mientras que existen acontecimientos locales que impactan de manera particular en cada ciudad; por ejemplo, el Centro Cultural San Francisco, como espacio de gobierno y gestión cultural clave en la articulación de actores, acciones y políticas públicas de la ciudad.

En consecuencia, las especificidades de los territorios audiovisuales que va configurando cada localidad nos demandan ciertos replanteos teóricos. En nuestro caso, la distinción entre las producciones audiovisuales locales y regionales. Con todo ello, proponemos un ensayo de definición sobre los localismos audiovisuales, asumiéndolos como el conjunto de experiencias audiovisuales desarrolladas en un territorio con una espacialidad determinada y limitada, pero que, al mismo tiempo, se encuentra mediado por los atravesamientos de otras dimensiones escalares: lo regional, lo provincial, lo nacional y lo global.

Dado que no todos los territorios se transforman de igual modo, el estudio de los localismos audiovisuales nos permite comprender las reconfiguraciones y transformaciones en las dinámicas de la producción audiovisual y la expresión de los sentidos políticos vinculados a la memoria y a las identidades.

En este sentido, este trabajo —que de ningún modo se considera acabado— sugiere una continuidad hacia nuevas lecturas del relevamiento que articulen las categorías y puedan servir como insumo para estudios futuros que involucren otras localidades de diversas dimensiones escalares.

Referencias bibliográficas

Arancibia, V., & Barrios, C. (2017). Introducción. Disputas culturales: Producción audiovisual y configuración de las regiones en Argentina. *Folia Histórica del Nordeste (IIGHI - IH- CONICET/UNNE, 30)*, 53-64. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/2722>

- Carbonari, M. R., & Carini, G. F. (Comp.). (2020). *Historia local y regional: Balances y agenda de una perspectiva historiográfica* (1a ed.) [Libro digital, PDF]. UniRío Editora.
- Carbonari, M. R. (2009). De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia Regional. *Historia Unisinos*, 13(1), 19-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579866832009>
- Flores, S., Kejner, J. E., & Trombetta, J. C. (2022). Hacia una historiografía cinematográfica en clave regional: Perspectivas de la descentralización de los estudios sobre cine en Argentina. En A. L. Lusnich, A. Cuarterolo, & S. Flores (Eds.), *Cines regionales en cruce. Un panorama del cine argentino desde un abordaje descentralizado*. Eudeba.
- García, N. (2024). *Los territorios imaginales de las series federales. Espacios y sujetos en el audiovisual resultante del fomento a la producción federal INCAA 2010-2012* [Tesis de doctorado, inédita]. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Grünig, A. K. (2021). La política de las identidades narrativas: Mitologías populares en la ficción televisiva argentina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 148, 125-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8619163>
- Kruger, C. (2019). *Nueva cartografía de la producción audiovisual argentina*. Peter Lang.
- Lusnich, A. L., Cuarterolo, A., & Flores, S. (2022). *Cines regionales en cruce. Un panorama del cine argentino desde un abordaje descentralizado*. Eudeba.
- Siragusa, C. (2017). *La imagen imaginada: Nueva ficción televisiva en los territorios nacionales*. Universidad Nacional de Villa María.

Comunicación pública de las ciencias en una universidad argentina: estrategias y tácticas de un hacer científico en crisis

Verónica Lucía Pugliese Solivellas⁹⁰ y Amir Milan Coleff⁹¹

Introducción

Si de tareas vacantes y pendientes también estamos hechos los seres humanos, los investigadores, los científicos tenemos siempre una lista no necesariamente acotada que implica, entre otras actividades, la socialización, comunicación y difusión de nuestras investigaciones. Creemos necesario reconocer que esa socialización se vuelve aún más compleja en la coyuntura actual marcada por instancias complejas de deslegitimación de lo estatal, de lo público, de lo social junto a la depreciación de nuestro trabajo en términos salariales y de perspectiva de futuro. Hecha esa aclaración, el presente avance de investigación aborda las estrategias y tácticas de la

90 Becaria Doctoral ISTE (UNRC-CONICET). vpugliese@hum.unrc.edu.ar

91 Becario Doctoral ISTE (UNRC-CONICET). acoleff@hum.unrc.edu.ar

comunicación públicas de las ciencias como maneras de volver social el conocimiento científico que, muchas veces, no trasciende las fronteras y ámbitos de su circulación académica o entre pares. Proponemos compartir una síntesis del análisis de las estrategias comunicacionales, tradicionales y emergentes, llevadas adelante por los investigadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) como institución pública ubicada al sur de la mediterránea provincia de Córdoba en Argentina.

Interesa puntualmente aquí, abordar la comunicación pública de la ciencia en su carácter democratizador del conocimiento. Lo hacemos a partir de las primeras aproximaciones teóricas realizadas en el marco de dos tesis doctorales en curso dentro del ISTE - Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (CONICET-UNRC)⁹², y también desde los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en la UNRC⁹³. En el presente capítulo se retoman y se complementan los resultados y avances publicados en este mismo libro bajo el nombre “Comunicación de las ciencias a públicos no expertos: modos, géneros y medios desde una universidad pública del interior argentino” (Coleff y Pugliese, 2025). En vistas de esto, en el primer apartado, repasamos, de manera breve, qué entendemos por comunicación pública de las ciencias y, puntualmente, por estrategias y tácticas de comunicación. En un segundo momento, compartimos el análisis de las estrategias de comunicación pública de la ciencia llevadas a cabo en nuestra casa de estudios.

Comunicación pública de las ciencias, un modo emergente de la apropiación social del conocimiento

Para definir esta perspectiva, partimos teóricamente de las siguientes premisas: a) la comunicación es una experiencia humana, al mismo tiempo relacional, simbólica y material (Craig y Muller, 2007); b) implica la configuración múltiple en el dinámico ecosistema comunicacional contem-

92 Ambos estudios son aprobados y financiados mediante Becas de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

93 “Comunicación de las ciencias como derecho al conocimiento. De la comprensión de sus lógicas a un modelo de planificación multinivel para una universidad pública”, perteneciente al Programa Jóvenes en Ciencia (Convocatoria 2022-2023). Dicho proyecto, dirigido por V. Pugliese y codirigido por A. Coleff, cuenta con aprobación y financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba (MINCYT- Córdoba) y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SECYT- UNRC).

poráneo en cuanto a modos, medios y géneros (Carlón y Scolari, 2009); y c) la comunicación de las ciencias es un fenómeno dinámico y situado, compuesto por dimensiones históricas, sistémicas y funcionales (Carniglia, 2016).

En este marco, se entiende que la comunicación de las ciencias a públicos no expertos comprende las estructuras y los procesos relacionales, simbólicos y materiales mediante los cuales se comunican los proyectos, procesos, resultados y otras condiciones de la investigación científica (Carniglia et al., 2022). En particular, la comunicación de las ciencias puede entenderse como el conjunto de prácticas, estrategias y procesos orientados a la socialización del conocimiento científico en la sociedad, con el propósito de generar respuestas cognitivas, afectivas y actitudinales, así como comportamientos en los públicos no expertos. Su finalidad no es únicamente la transmisión de información, sino también la construcción de significados compartidos en torno a la ciencia y la tecnología, en función de intereses, contextos y experiencias diversas (Coleff y Pugliese, 2024).

Cortassa (2024) entiende a la comunicación pública de las ciencias como un campo de investigación y práctica que:

[...] más que un área bien delimitada e incontestada del campo infocomunicacional, constituye un territorio de fronteras porosas, configurado por múltiples dimensiones y solapamientos entre conceptos, prácticas y conocimientos -profesionales, académicos-, escenarios y agentes, valores e intereses, que es preciso desbrozar cuidadosamente (p. 101).

Desde 2007 en Argentina, agrega la autora, con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y la relevancia de la comunicación pública de las ciencias en los planes de investigación y desarrollo creció la importancia de la problemática pues

[...] el interés y el respaldo de las políticas públicas ejercieron un visible efecto movilizador en otros actores y ámbitos institucionales, promoviendo en particular una mayor implicación y compromiso con el tema entre las universidades, organismos y comunidades productoras de conocimiento (p. 103).

En este sentido, durante los últimos años las prácticas de comunicación de las ciencias se expandieron y recorren un camino de institucionalización (Cortassa y Rosen, 2019), a la par de evolucionar desde el tradicional modelo del déficit cognitivo hasta los actuales planteos que apuntan al diálogo entre saberes (Alcíbar, 2015). Cortassa (2020) sistematiza diversos estudios sobre la comunicación pública de las ciencias y también realiza, los últimos años, relevamientos sobre esta temática en Universidades Nacionales de Argentina. Estos estudios muestran que los científicos/as enfrentan serias dificultades y pocos incentivos para implicarse con la comunicación pública de las ciencias. La autora entiende que “las razones tienden a coincidir: la comunicación con los medios y el público no se percibe como inherente a sus funciones y obligaciones sino como una imposición externa que resta tiempo a sus prácticas específicas” (Cortassa et al., 2020, p. 8). Además, se reconocen como razones de este problema a

[...] la escasa o nula valoración de las prácticas divulgativas en el sistema de reconocimientos de la carrera académica, la sensación de no estar capacitados para desempeñar esas actividades y el temor a enfrentar situaciones adversas son otros de los obstáculos más severos que desalientan la participación” (Cortassa et. al. 2020, p. 9).

La autora repasa diversos estudios, realizados durante décadas en distintos contextos, que exhiben cómo los científicos enfrentan serias dificultades y pocos incentivos para implicarse con la comunicación de las ciencias (Trench y Miller, 2012; Bauer y Jensen, 2011; Kreimer, Levin y Jensen, 2011; Torres Albero, Fernández Esquinas, Rey Rocha y Martín Sempere, 2011; Davies, 2008; Poliakoff y Webb, 2007; Gascoigne y Metcalfe, 1997; Pearson, Pringle y Thomas, 1997). Las razones tienden a coincidir: la comunicación con los medios y el público no se percibe como inherente a sus funciones y obligaciones sino como una imposición externa que resta tiempo a sus prácticas específicas (Cortassa, 2020, p. 8).

A partir de sus investigaciones, Cortassa (2020) concluye que es necesario incrementar el compromiso de las universidades, los organismos de ciencia y tecnología y las comunidades científicas con la comunicación “extramuros”, entendiendo que esto constituye un proceso a largo plazo que involucra cambios profundos en las culturas y *habitus* profesionales.

Estrategias y tácticas de comunicación: perspectivas entre lo instituido y lo instituyente

Abordada la comunicación desde esta perspectiva, cabe preguntar: ¿cómo conceptualizar las estrategias para la comunicación de las ciencias?

Si bien el término *estrategia* se remonta al siglo V a. C., su uso en la comunicación es relativamente reciente. Hasta los inicios del siglo XX, la estrategia se desarrolló prácticamente dentro del ámbito militar. Pérez (2001, 2014) plantea que podemos pensar la estrategia como el resultado de la convergencia de dos grandes líneas o trayectorias históricas, ambas en el siglo V a. C. y jalonadas por textos, teorías y guerras: mientras una lo hace en Grecia, donde aparece el término y está ligada al uso de la fuerza para resolver los conflictos, la otra tiene su origen en China, y en el ramal oriental prevalece el uso de la inteligencia sobre la fuerza.

Pérez (2001, 2014) dedica su investigación a desarrollar el concepto de estrategia para enfocarse en las estrategias de comunicación, realizando el recorrido histórico desde sus orígenes militares hasta la teoría de los juegos, y desde la teoría de los juegos hasta su aplicación actual en otras disciplinas. Aborda su concepción desde el paradigma militar, el paradigma científico/matemático y el paradigma económico/managerial. Retoma a Mintzberg y Quinn (1992) para repensar las dimensiones de la estrategia, redefiniendo algunas y proponiendo otras: anticipación, decisión, método, posición, marco de referencia, perspectiva, discurso y relación con el entorno. El autor define, en un intento de síntesis, la estrategia como el conjunto de las grandes decisiones y métodos adoptados para el logro del objetivo asignado en entornos competitivos y cooperativos (Pérez, 2001, p. 161).

A su vez, remarca una distinción fundamental entre estrategia y táctica, que retomaremos más adelante. *Táctica* procede del griego *taktike*, “ordenar”, con origen militar. La concepción de la táctica como “el conjunto de medios, acciones, instrumentos o técnicas para el logro de un fin dado, método o sistema para ejecutar o conseguir algo” es común en el ámbito militar y en las ciencias sociales.

En consecuencia, las diferencias puntuales entre la táctica y la estrategia tienen que ver con los niveles de actuación; la parte versus el todo; el corto versus el largo plazo; los objetivos de mejorar versus los objetivos de transformar; la concreción versus la abstracción; y la toma de decisiones (Pérez, 2001, pp. 156-157). En definitiva, la táctica deriva siempre de la

estrategia, constituyéndose en el conjunto de decisiones y medios estratégicos aplicables en el corto plazo.

Asimismo, Matus (2021), en *La teoría del juego social*, postulaba que “una estrategia es un cálculo de interacción social que toma conciencia de la existencia del otro para alcanzar el resultado perseguido. Los resultados que cualquier actor persigue en un juego escapan a su control y solo quedan dentro de su espacio de influencia” (p. 317). Además, el autor distingue tres planos en la estrategia: 1) el plano de su administración o forma hacia el interior del actor; 2) el plano de las vías seleccionadas para lidiar con el otro; y 3) el plano del contenido del propósito en relación con el interés particular o el interés del colectivo social.

Específicamente, las estrategias de comunicación son, según Pérez (2001), aquellas comunicaciones con cualidades diferenciales que las distinguen de otras actuaciones: a) se producen en una situación de juego en la que intervienen varios jugadores; b) en la que se deben tomar decisiones ante la incertidumbre que generan los otros jugadores; c) en contextos sociales dados; d) de cara al logro de un objetivo asignado; e) optando entre varias alternativas de acción; f) mediante la valoración de dichas alternativas; g) la elección de una de ellas; h) que se ejecuta, controla y evalúa (p. 462).

De este modo, para el comunicador, en este marco del paradigma relacional, se demanda: 1) disponer de una teoría o un modelo subyacente en base al cual pueda construir hipótesis sobre el resultado de sus acciones y 2) renunciar a la espontaneidad del discurso para estructurarlo de acuerdo con las intenciones y objetivos del emisor (Pérez, 2001, p. 462).

En este sentido, Uranga (2016) define la estrategia como el curso de acción, consciente y proyectado, que orienta la voluntad de transformación de un individuo o de un grupo, de actores sociales y colectivos (p. 177). Se trata, también, de una directriz o un conjunto de directrices, una forma de hacer o de generar para el hacer. El autor indica que una estrategia de comunicación es, al mismo tiempo, una manera de entender las relaciones entre los sujetos (comunicación que nos habla de vínculos y entramados que determinan modos de ser y actuar), una forma de mediación que genera siempre novedad (la “en acción”), que supone asumir lo “fluido” (el cambio constante y continuo) y lo complejo (multicausalidad y multiplicidad de consecuencias) y cuya resolución demanda de saberes multidisciplinares.

Abatedaga (2008), por su parte, define dos tipos de estrategias comunicacionales. Distingue, por un lado, la estrategia instrumental de comunicación como aquella que es medio para la consecución de otros fines, de carácter unidireccional, pensada para informar, prescribir, impactar y persuadir, y sin pretensión de generar interacción (p. 188), y, por otro lado, aquella estrategia que concibe a la comunicación como un proceso relacional. Esta última favorece, al menos, la bidireccionalidad y privilegia un proceso horizontal de comunicación. En este segundo sentido también distingue estrategias que buscan “generar la participación, constituyendo procesos de comunicación-educación” (p. 189). La distinción de la autora permite conceptualizar, en este caso, a las estrategias “tradicionales” como aquellas desplegadas para informar y divulgar el conocimiento científico, frente a otras consideradas como “emergentes”, posibilitadoras de procesos de comunicación de las ciencias más participativos, horizontales y relacionales. Tradicionales y emergentes, entonces, pertenecen a una clasificación preliminar de las estrategias y podrían, en la continuidad de la investigación, constituirse en tipologías de situaciones reconocidas según los resultados sistematizados del trabajo de campo.

Como síntesis inicial, y con la finalidad de enunciar principios de trabajo para la investigación, se ilustran las siguientes dimensiones utilizadas para relevar y sistematizar, preliminarmente, ambos tipos de estrategias de comunicación de las ciencias a públicos no especializados:

Cuadro A. Estrategias de comunicación de las ciencias con públicos no especializados

DIMENSIONES	Tipos de Estrategias	
	Tradicionales	Emergentes
Forma de Administración (Matus)	Cerrada	Abierta
Medios (Matus)	Predominio de imposición	Predominio de negociación
Contenido (Matus)/ Actos Comunicativos (Pérez)	Acción Estratégica/ Dimensión política	Acción concertadora/ Dimensión dialéctica

Planificación y Consenso (Abatedaga)		Instrumental	Participativa
Dimensiones de la comunicación (Carniglia)	Modos	Escritura Oralidad Audiovisual	Oralidad Presencial Multimedial
	Medios	Convencionales (Prensa, radio, TV)	Plataformas y redes digitales
	Géneros	Noticias Documental Otros	Periodístico Científico Otros
Concepción del público		Especialistas	No especialistas

Fuente: elaboración propia en base a Abatedaga 2008; Matus 2021; Pérez, 2014 y Carniglia 2022.

El predominio de las tácticas en la universidad pública. Experiencias y prácticas de comunicación de las ciencias en la UNRC

Los diversos materiales de investigación presentados a continuación emergen de un estudio local, realizado entre el 2023 y 2024, perteneciente al Programa Jóvenes en Ciencia (Convocatoria 2022-2023) y denominado “Comunicación de las ciencias como derecho al conocimiento. De la comprensión de sus lógicas a un modelo de planificación multinivel para una universidad pública”⁹⁴. Esta investigación propone dos objetivos generales: a) profundizar el conocimiento de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos en la UNRC, y b) generar un modelo multinivel de planificación de la comunicación de las ciencias desde la universidad pública y/u otros organismos equivalentes.

94 Dicho proyecto, dirigido por V. Pugliese y codirigido por A. Coleff, cuenta con aprobación y financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba (MIN-CYT- Córdoba) y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SECYT- UNRC).

El desarrollo de la investigación comprendió un diseño general de tipo cualitativo y de alcance exploratorio, con una estrategia de triangulación intra-metodológica que articuló cuatro técnicas de recolección y análisis de datos: a) relevamiento de documentos y normativas institucionales; b) mapeo abierto de experiencias institucionales de comunicación de las ciencias; c) entrevistas semi-estructuradas con actores institucionales diversos vinculados a la comunicación de las ciencias; y d) sistematización y análisis de materiales comunicacionales multimodales elaborados para la comunicación de las ciencias a públicos no especialistas.

Los resultados del análisis institucional realizado⁹⁵ muestran al menos tres condiciones institucionales que en general dificultan la proyección de una comunicación de las ciencias para públicos no expertos que garantice el derecho al conocimiento: 1) políticas institucionales con objetivos y lineamientos de acción muy generales para la comunicación de las ciencias a públicos no expertos o académicos; 2) rupturas y discontinuidades en las políticas de comunicación de las ciencias, y 3) convivencia entre iniciativas top-down y bottom-up.

La primera condición repercute directamente en las estrategias de comunicación que se planifican, proyectan y diseñan, al tiempo que genera la posibilidad de encontrarnos más con tácticas de comunicación (versus estrategias) acotadas al corto plazo y con abordajes de particularidades carentes de una mirada más integral. Los documentos orientadores de las políticas institucionales detallan objetivos generales, líneas de acción e indicadores de evaluación pero no proyectan ni definen demasiado las decisiones y métodos a seguir para llevar adelante el plan en el largo plazo. Se reconocen, en este marco, la ausencia de otras alternativas de acción frente a una “situación de juego en la que intervienen varios jugadores”, encontrando, en cambio, discursos si bien estructurados pero carentes de una institucionalización y evaluación de los mismos.

95 A partir del relevamiento y revisión exhaustiva de: 1) los marcos institucionales de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos en UNRC; 2) los documentos institucionales generales y específicos (Estatuto UNRC; PEI; Informe de Autoevaluación; Resolución Áreas temáticas de investigación científica y tecnológica para las prioridades institucionales de la UNRC), 3) el análisis bibliográfico sobre la comunicación de las ciencias a nivel local, nacional e internacional; y d) el diagnóstico comunicacional de la comunicación de las ciencias de la UNRC.

Pese a esto, contemplamos el abanico de experiencias, prácticas y productos⁹⁶ desarrolladas durante los últimos diez años (2015-2024) en el marco de la universidad y sus diversas unidades académicas, orientados a múltiples públicos no expertos para repensarlas desde la mirada de comunicación estratégica. Seleccionamos, para este análisis estratégico, aquellas que, con una apropiación diversa de las dimensiones históricas de la comunicación humana (modos, medios y géneros), se enmarcan dentro de la comunicación pública de las ciencias y cumplen con ciertas particularidades, susceptibles de ser abordadas desde las estrategias:

- Como anticipación: estas prácticas aquí detalladas son previstas desde la certeza de que no existe un único futuro, sino un abanico de futuros posibles (futuribles). La voluntad de planificación se enfrenta al futuro: “su capacidad prospectiva se enfrenta al cambio social, cultural, económico y tecnológico” (Pérez, 2001, p. 141).
- Como decisión: las experiencias de comunicación relevadas implican un conjunto de decisiones. Asimismo, la teoría sobre las estrategias plantea que “la toma de decisiones se convierte en estratégica únicamente cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de al menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos” (Pérez, 2001, p. 144). Este último rasgo quizás no ha sido previsto, diseñado y relevado en todas las experiencias y prácticas aquí detalladas.
- Como método: se refiere a la toma de decisiones relacionadas con el cómo se realizan las acciones en las estrategias efectuadas.
- Como posición y como ventaja: en el enfoque posicional, la tendencia proyectiva nos indica el camino a recorrer para ocupar una posición. Nuevamente se reflexiona, en este sentido, que esta toma de posición quizás no ha sido planificada en detalle dentro de estas acciones de un juego de poder con competencia también por alcanzar ese público no académico al que se pretende llegar con las experiencias, prácticas y acciones.

96 Un cuadro síntesis del mapeo abierto y en construcción de las actividades se presenta en el capítulo de este libro titulado “Comunicación de las ciencias a públicos no expertos: modos, géneros y medios desde una universidad pública del interior argentino”, a cargo de Amir Milan Coleff y Verónica Lucía Pugliese Solivellas.

- Como marco de referencia: enfatiza la capacidad de la estrategia para acotar territorios de actuación, indicando el camino que se desea recorrer y desautorizando otros campos de actividad.
- Como perspectiva y visión: se trata de una visión de fondo, un producto de la imaginación del hombre para iluminarnos en el camino que hay que andar. “Antes que nada, la estrategia es una idea” (Makridakis, 1993, como se citó en Pérez, 2001). Una idea con fuerza suficiente para arrastrar y conformar conductas. Aquí está una de las principales cuestiones válidas como premisas para seguir pensando la comunicación pública de las ciencias a futuro: es necesario diseñar estrategias que puedan detectar las sutiles discontinuidades que pueden socavar las acciones en su ejecución.

En síntesis, consideramos que algunas de las experiencias relevadas se corresponden con la idea de decisiones y métodos adoptados para el logro del objetivo asignado en entornos competitivos y cooperativos (Pérez, 2001) y, también, con una forma de mediación que genera siempre novedad (Uranga, 2016). En este sentido, repasaremos a continuación una síntesis de las cinco experiencias, prácticas y productos de la comunicación pública de las ciencias:

- *Ciclo Café Científico* (2015-2023): desarrollo de encuentros de diálogo, debate y discusión sobre investigaciones científicas locales en la ciudad y la región sur de Córdoba, a cargo de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT-UNRC) de la UNRC. Asume la oralidad como modo, la comunicación interpersonal con apoyo de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) y las redes digitales (Facebook) como medios, al tiempo que abarca los géneros de la charla divulgativa, la clase informal y el juego. En relación con el análisis de la estrategia, se trata de una práctica con un modo de administración cerrado, aunque incorpora medios persuasivos y de negociación. Como actos comunicativos hay acciones concertadas y se tiende a la configuración de espacios dialécticos, por cuanto se configuran como ámbitos para el encuentro, el debate, la participación y el diálogo fluido entre científicos y público participante. Los mismos, además, se organizan justamente en torno a un “café”, en el centro de la ciudad, en otros espacios de la UNRC, en bares y/o espacios abiertos. La planificación es de tipo participativa y supone la idea de los públicos destinatarios como “no especialistas”.

- *Café Podcast* (2021): ciclos de podcast sobre temas y problemas de la investigación científica local vinculados institucionalmente al Ciclo Café Científico. Utiliza como modo la oralidad mediada, como medio de comunicación la radio y las redes digitales (Facebook), y el género se corresponde con un podcast científico. En las demás dimensiones del análisis de este producto, observamos que la estrategia como forma de administración es cerrada, pues el medio es de imposición y no se prevén demasiados ámbitos de negociación o persuasión, configurando un producto comunicacional casi unidireccional. Por esto mismo, la acción es estratégica, de dimensión política y de planificación instrumental, pensada para informar, prescribir, impactar y persuadir, sin necesariamente pretender generar interacción con el público, al que se concibe, al igual que en el Ciclo Café Científico, como no especialista.
- *Exactas a la Carta* (2022-actualidad): se trata de actividades diversas destinadas a estudiantes de instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y la región sur de la provincia de Córdoba. Es un proyecto de comunicación pública de las ciencias a cargo de la Subsecretaría de Vinculación Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC. Entre sus modos de la comunicación humana predomina la oralidad, utiliza como medios la comunicación interpersonal con apoyo de las tecnologías digitales, y los géneros más usados son las charlas divulgativas, las clases informales y el juego. Consideramos que este modo de administración oscila entre lo abierto y lo cerrado, ya que cada propuesta puede ser readecuada según las necesidades y características de cada grupo y escuela. Los medios, en este sentido, se vuelven más de persuasión y negociación que de imposición, por los géneros comunicacionales mismos, lo que también hace que la propuesta estratégica sea de acción dialéctica y de planificación con modalidades más participativas. Esta actividad enfatiza la concepción del público, al tratarse de escuelas, como no especialista.
- *Hablemos de Ciencia* (2022): ciclo de entrevistas audiovisuales sobre temas y proyectos de investigación de ciencias sociales y humanidades, a cargo de la Secretaría de Investigación y el Área de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Los modos comunicacionales son el audiovisual, mientras que los medios implican la utilización de YouTube, el sitio web y las

redes digitales. Su género es la entrevista audiovisual. Se trata de un producto más tradicional como estrategia de comunicación pública de la ciencia: el modo de administración es cerrado, el medio es de imposición, la acción es estratégica y de dimensión política, y la planificación es acotada a un producto instrumental y, por tanto, resulta no participativa. La concepción del público es como no especialista.

- *Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas (2023-2024)*: proyecto de extensión a cargo de docentes-investigadoras de distintas facultades de la UNRC, orientado a fortalecer la articulación entre la universidad y la comunidad a través de la comunicación pública de la ciencia desde una perspectiva de género. La oralidad es el modo de comunicación privilegiado, la comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías digitales es el medio, mientras que el taller divulgativo y pedagógico es el género asumido para esta estrategia. Si bien es una estrategia de administración cerrada, los medios utilizados son de persuasión y de negociación, con modalidades participativas y de búsqueda de consensos en la planificación; las acciones devienen en dialécticas, orientadas a un público no especialista.

Este desglose, resumido pero particularizado, permite observar una predominancia de estrategias cuya forma de administración es cerrada, aunque con medios persuasivos y de negociación muchas de ellas. Considerando lo anterior, postulamos que las estrategias emergentes posibilitan otras modalidades participativas, de diálogo y debate, en algunos casos, y de búsqueda de consenso. Agregamos que la mayoría de ellas lo hace, logrando esos objetivos de apropiación dialéctica. Pero aún persiste, en una lógica instrumental y pragmática, la producción sistemática de productos más tradicionales de la comunicación de las ciencias, unidireccionales y con el objetivo último de informar como método y marco de referencia, basado en discursos unidireccionales. De este modo, el siguiente cuadro sistematiza la caracterización previa.

Cuadro B. Rasgos de las estrategias de comunicación pública de la ciencia en la UNRC

Dimensiones	Tipos de Estrategias	
	Tradicionales	Emergentes
Forma de Administración (Matus)	Cerrada <i>Café científico</i> <i>Café Podcast</i> <i>Exactas a la Carta</i> <i>Hablemos de Ciencia</i> Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas	Abierta <i>Exactas a la Carta</i>
Medios (Matus)	Predominio de imposición Café Podcast Hablemos de Ciencia	Predominio de negociación <i>Café científico</i> Exactas a la Carta <i>Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas</i>
Contenido (Matus)/ Actos Comunicativos (Pérez)	Acción Estratégica/ Dimensión política <i>Café Podcast</i> <i>Hablemos de Ciencia</i>	Acción concertadora/ Dimensión dialéctica Café científico Exactas a la Carta <i>Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas</i>
Planificación y Consenso (Abatedaga)	Instrumental <i>Café Podcast</i> <i>Hablemos de Ciencia</i>	Participativa Café científico Exactas a la Carta Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas

Dimensiones de Comunicación (Carniglia)	Modos	Escritura Oralidad Audiovisual <i>Hablemos de Ciencia</i> Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas	Oralidad Presencial Multimedial Café científico Café Podcast Exactas a la Carta Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas
	Medios	Convencionales (Prensa, radio, TV) <i>Hablemos de Ciencia</i>	Plataformas y redes digitales Café científico Café Podcast Hablemos de Ciencia
	Géneros	Noticias Documental Otros	Periodístico Científico Otros <i>Café científico</i> Café Podcast Exactas a la Carta Hablemos de Ciencia
Concepción del Público		Especialistas	No especialistas <i>Café científico</i> Café Podcast Exactas a la Carta Hablemos de Ciencia

Fuente: Elaboración propia en base a Abatedaga (2008), Matus (2021), Pérez (2014) y Carniglia (2022)

Conclusiones y premisas para seguir-nos pensando en la incertidumbre

Nuestros tres relevamientos son significativos en este sentido. Resultan oportunos para identificar fortalezas, limitaciones y desafíos comunicacionales en el complejo diálogo entre ciencia y sociedad, tanto en el análisis de los marcos institucionales generales de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos desde la universidad pública, como en el mapeo de las prácticas específicas desarrolladas durante los últimos diez años, así como en la revisión de las propuestas de las mismas en términos estratégicos.

Como resultados preliminares, considerando que no pretendemos ni generamos una evaluación de estas acciones relatadas, sino que el análisis deviene a partir del repaso por sus modos, medios y géneros, entre otras dimensiones comunicacionales, compartimos las siguientes premisas para seguir pensándonos como investigadores y trabajadores de la comunicación de las ciencias:

a) La comunicación institucional, de modo general, y la comunicación de las ciencias, de modo específico, fortalecen el vínculo entre la universidad y la sociedad, y aún más cuando se proyectan, planifican y ejecutan desde una perspectiva participativa y dialéctica.

b) La definición y planificación de estrategias comunicacionales abiertas, orientadas a la persuasión y la negociación entre los actores, con perspectiva de futuro y visión compartida, resultan un compromiso pendiente general para la universidad pública, que debe abordarse desde la institución como un todo integral.

c) El desarrollo de programas de formación en comunicación de las ciencias, destinados a investigadores y comunicadores institucionales, fortalece las capacidades locales de la organización en una actividad cada día más necesaria.

d) La exploración de nuevos modos, géneros y medios para ampliar el alcance de la comunicación de las ciencias, adaptados a las dinámicas actuales de consumos culturales e informativos, establece caminos más participativos para la comunicación de las ciencias y la democratización del conocimiento científico.

e) El avance hacia la institucionalización de la comunicación de las ciencias, como una función central dentro de la universidad, garantizará su integración con la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

Atravesamos un escenario al menos incierto, cuando no crítico, para los trabajadores, las organizaciones y el sistema público de ciencia, técnica y educación superior a cargo de la investigación en Argentina. En este marco, el repaso por los resultados y las conclusiones aquí detalladas ayuda a demostrar la importancia de la planificación de la comunicación pública de las ciencias para generar y fortalecer tanto las estrategias como las tácticas de comunicación. Tácticas para estar más cerca de lograr lo que nos proponemos, para dar orden a las voluntades de producción comunicacional que nos orienten a tomar mejores decisiones en el corto plazo, en pos

de mejorar los procesos y las prácticas vigentes y propender a nuevas. Estrategias para garantizar mayores y mejores escenarios de democratización y apropiación del conocimiento, en pos de la defensa de la ciencia pública argentina y cada uno de sus trabajadores. Estrategias para dar fuerza, visibilidad, credibilidad y legitimidad social a las producciones científicas y a los procesos necesarios para llevarlas adelante.

Referencias bibliográficas

- Abatedaga, N. (2008). *Comunicación, epistemología y metodología para planificar por consensos*. Editorial Brujas.
- Carniglia, E., Melgar, M., & otros. (2016). Multimedia y visibilización de problemas sociales: Arduos senderos hacia la concientización. En M. Melgar et al. (Comps.), *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su quehacer* (pp. 129-146). UniRío. <https://www.unrc.edu.ar/comunicacion/editorial>
- Carniglia, E., Coleff, A., & Pugliese Solivellas, V. (2022). Comunicación de las ciencias a públicos no especializados: Modos, dilemas y estrategias. *XXV Jornadas Científicas de la Sociedad de Biología de Córdoba. Simposio III. Comunicar la ciencia*. UNRC.
- Cortassa, C. (2024). Comunicación pública de las ciencias. En D. De Charras et al. (Eds.), *Vocabulario crítico de las ciencias de la comunicación* (pp. 101-104). Taurus.
- Cortassa, C. G., & Rosen, C. (2019). Comunicación de las ciencias en Argentina: Escenarios y prácticas de un campo en mutación. *Artefactos. Revista de Estudios Filosóficos sobre Ciencia y Tecnología*, 8(1), 61-81. <https://doi.org/10.14201/art2019816181>
- Cortassa, C., Wursten, A., Andrés, G., & Legaria, J. I. (2020). Comunicar las ciencias desde las instituciones: Dos modelos de análisis aplicados al caso UNER. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(61), 1-27. <https://doi.org/10.33255/3161/783>
- Matus, C. (2021). *Teoría del juego social* [Libro digital, PDF]. Universidad Nacional de Lanús. (Cuadernos del ISCo / Salud colectiva, 17).

Pérez, R. A. (2001). *Estrategias de comunicación*. Ariel.

Pérez, R. A. (2014). La estrategia como campo de estudio: ¿Tenemos ya un nuevo paradigma? *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5(2), 9-31. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2014.5.2.03>

Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar y comunicar*. Editora Patria Grande.

Comunicación de las ciencias a públicos no expertos: modos, géneros y medios desde una universidad pública del interior argentino

Amir Milan Coleff⁹⁷ y Verónica Lucía Pugliese Solivellas⁹⁸

Introducción⁹⁹

La premisa acerca de que una política científica pública comprende como una de sus condiciones de posibilidad a la política de comunicación científica (Cheng y otros, 2008) es pertinente en una doble clave cuando se con-

97 Becario Doctoral ISTE (UNRC-CONICET). acoleff@hum.unrc.edu.ar

98 Becaria Doctoral ISTE (UNRC-CONICET). vpugliese@hum.unrc.edu.ar

99 El presente capítulo emerge de avances de investigación correspondientes a dos proyectos de investigación doctoral (Coleff, 2024 y Pugliese, 2024), ambos aprobados y financiados mediante Beca de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Asimismo, estos desarrollos confluyen en el proyecto de investigación “Comunicación de las ciencias como derecho al conocimiento. De la comprensión de sus lógicas a un modelo de planificación multinivel para una universidad pública”, perteneciente al Programa Jóvenes en Ciencia (Convocatoria 2022-2023). Dicho proyecto, dirigido por V. Pugliese y codirigido por A. Coleff, cuenta con aprobación y financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba (MINCYT-Córdoba) y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SE-CYT-UNRC).

sideran los diversos modos, géneros y medios de la comunicación entre, por un lado, el sistema, las instituciones y los actores de las ciencias y, por otro, los diversos públicos no expertos a escala local, provincial, nacional e internacional. En primer lugar, la pertinencia corresponde acaso intrínsecamente a las disciplinas y los campos del conocimiento cuyas sostenidas pretensiones, como así las puntuales experiencias específicas, pretenden trascender la generación de conocimiento incidiendo en las políticas públicas y en todo otro ámbito de la acción social. En segundo lugar, dicha pertinencia emerge desde una demanda de legitimidad social en sociedades, como la Argentina, con una generación de conocimiento centrada en el sistema público de ciencia y tecnología (Carniglia, 2010; Piovani y Salvia, 2018).

En ese marco, un proyecto de investigación doctoral en curso (Coleff, 2024) asume como objeto de estudio las estructuras, los procesos y las tensiones emergentes de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos en una universidad pública del interior argentino, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), entre 2015 y 2024. Como emergente de dicho estudio, este capítulo compara, de manera específica, diversas experiencias de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos en términos de las estrategias privilegiadas respecto de los modos, medios y géneros de la comunicación humana.

Metodológicamente, el estudio comprende un abordaje general de tipo cualitativo (Denzin y Lincoln, 1994; Bonvillani, 2023) en cuyo marco se despliega una estrategia de triangulación intra-metodológica (Mendizábal, 2019) bajo la perspectiva específica del estudio de caso (Vasilachis, 2007). Así, considerando el caso específico de la UNRC, el texto traza un mapeo abierto de experiencias, prácticas y productos de comunicación de las ciencias a públicos no expertos, desarrollados en el marco de dicha universidad y sus cinco unidades académicas durante los últimos diez años (2015-2024), a partir de fuentes documentales, entrevistas semiestructuradas con actores institucionales diversos y análisis multisoprote de materiales comunicacionales generados para la comunicación de las ciencias.

Las conclusiones identifican un conjunto de condiciones de la comunicación de las ciencias desde la universidad pública, cuya articulación permite postular la tesis de que, ante la falta de estructuras institucionales específicas para la comunicación científica, las experiencias y prácticas de comunicación de las ciencias a públicos no expertos desde la universidad pública devienen asistemáticas, fragmentarias y acaso insostenibles en el

largo plazo. Así, atraviesa las actividades una dinámica de continuidad-discontinuidad asociada a gestiones universitarias, voluntades grupales, momentos históricos y políticas universitarias particulares, entre otros factores.

Comunicar las ciencias desde la universidad: fundamentos y antecedentes

La comunicación de las ciencias constituye un campo de investigación, debate y práctica desarrollado en la intersección entre la producción del conocimiento científico y su circulación y apropiación en la sociedad. Más allá de su definición operativa, se trata de una arena de tensiones donde se disputan sentidos sobre qué es el conocimiento científico, quiénes pueden producirlo, cómo debe compartirse y con qué finalidades (Cortassa, 2012; Bucchi y Trench, 2021).

La comunicación de las ciencias puede entenderse como el conjunto de prácticas, estrategias y procesos orientados a la circulación y apropiación del conocimiento científico en la sociedad, con el propósito de generar respuestas cognitivas, afectivas, actitudinales y comportamentales en los públicos no expertos. Su finalidad no es únicamente la transmisión de información, sino también la construcción de significados compartidos en torno a la ciencia y la tecnología, en función de intereses, contextos y experiencias diversas.

De acuerdo con una propuesta con fuerte consenso en la literatura del campo (Burns, O'Connor y Stocklmayer, 2003), popularizada por la metáfora de las vocales AEIOU, la comunicación de las ciencias puede entenderse como el uso apropiado de herramientas, medios, actividades y mecanismos para generar una o más de las siguientes respuestas en torno al conocimiento científico:

1. Toma de conciencia (*Awareness*): generar conocimiento y familiaridad con múltiples aspectos de la ciencia, la tecnología y sus desarrollos.
2. Disfrute (*Enjoyment*): propiciar experiencias de placer, entretenimiento y/o valoración estética de la ciencia.

3. Interés (*Interest*): promover el involucramiento y la participación activa de la ciudadanía en actividades científicas y su comunicación.
4. Formación de opinión (*Opinion-forming*): contribuir al debate social sobre cuestiones científicas y tecnológicas.
5. Comprensión (*Understanding*): favorecer la apropiación crítica de conocimientos científicos, sus procesos y sus implicancias sociales.

En línea con dichos autores, el conocimiento se comunica socialmente en diversos ámbitos y mediante múltiples agentes, prácticas, actividades y productos que contribuyen a generar conciencia, estimular el disfrute, despertar interés, influir en la formación de opiniones y facilitar la comprensión de la ciudadanía *sobre, ante, de, hacia* la ciencia y la tecnología (Cortassa y otros, 2020). A ellos corresponden los enfoques tradicionales de la comunicación de las ciencias, como la *divulgación* y el *periodismo científico*, presentes a su vez en distintos soportes y formatos y con una combinación diversa de modos, medios y géneros comunicacionales. Asimismo, otras propuestas favorecen la interacción directa de los públicos no expertos o académicos con el conocimiento y los investigadores/as que lo producen: Cafés Científicos, Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, conferencias, jornadas de puertas abiertas, paneles y debates con especialistas, exhibiciones en museos, ferias científicas y propuestas de teatro científico, entre otras experiencias participativas (Cortassa y otros, 2020; Cortassa, 2022).

Las universidades y la comunicación de las ciencias

Las universidades son históricamente espacios privilegiados de generación de conocimiento científico y técnico. Sin embargo, la comunicación de este conocimiento con la sociedad es un interés mucho más reciente, cuya institucionalización dentro de las estructuras universitarias es todavía hoy parcial, emergente y fragmentaria (Cortassa y Rosen, 2019; Coleff, Pugliese y Grunig, 2024). En muchos casos, la lógica académica privilegia la producción para públicos especializados, relegando a un segundo plano la comunicación con audiencias más amplias. En este contexto, diversos autores plantean la necesidad de comprender y fortalecer la comunicación de las ciencias desde la universidad pública, considerando no solo su función en la formación académica-profesional y en la producción científica y técnica, sino también su rol en la democratización del conocimiento y la

construcción de una cultura científica más amplia (Massarani, 2017, 2018; Trench, 2017; Cortassa y Rosen, 2019, 2020; Coleff y Melgar, 2021; Pugliese y Coleff, 2023).

La comunicación de las ciencias, desde su dimensión organizacional dentro de la universidad pública argentina, se concibe como el conjunto de estructuras y procesos relacionales, simbólicos, materiales y situacionales mediante los cuales se comunican públicamente los proyectos, procesos, actores, resultados y contextos, entre otras condiciones de la actividad científica de los actores, las organizaciones y el sistema de ciencia, técnica y educación superior.

Ahora bien, ¿por qué es relevante que las universidades públicas asuman un papel activo en la comunicación de las ciencias a públicos no académicos? ¿Qué razones sustentan esta relevancia?

La necesidad de que las comunidades especializadas e instituciones de investigación y desarrollo se involucren en la comunicación y apropiación social de las ciencias se sustenta, según Cortassa, Andrés y Wursten (2017), en múltiples razones agrupadas en tres dimensiones:

- a. *Factores de tipo ético/moral*: vinculados a las responsabilidades del uso de fondos públicos en la actividad científica;
- b. *Factores de orden pragmático*: vinculados con la búsqueda de una mayor visibilidad y valoración social que apoye la continuidad y sostenibilidad de la actividad científica; y
- c. *Motivaciones adicionales de las instituciones universitarias*: demandas derivadas de su función como agentes de la democratización del acceso al conocimiento y de la promoción integral de la cultura en su entorno; y la necesidad de promover vocaciones científicas y generar interés en su propuesta académica (Cortassa, Andrés y Wursten, 2017).

En este marco, el desafío para las universidades públicas trasciende la producción de conocimiento: implica también su circulación y apropiación social de maneras accesibles, pertinentes y sostenidas. La comunicación de las ciencias, entonces, no debe concebirse como una función complementaria o secundaria, sino como un componente esencial de la actividad universitaria, en diálogo con la enseñanza, la investigación y la extensión (Melgar y otros, 2023). Así, resulta clave avanzar en su institu-

cionalización, superando enfoques fragmentarios y promoviendo estrategias y acciones integrales que procuren el diálogo entre los actores individuales, grupales, institucionales y sistémicos de la ciencia y los numerosos y diversos públicos no expertos de la sociedad (Pugliesse y Coleff, 2023).

Dado que la ciencia y la tecnología atraviesan las decisiones políticas, económicas y culturales de la vida cotidiana, el fortalecimiento de la comunicación de las ciencias desde las universidades públicas no solo responde a un compromiso ético y político, sino que también configura una herramienta estratégica para la sostenibilidad, legitimidad y proyección universitaria en la sociedad.

Antecedentes: la comunicación de las ciencias como un campo de investigación y práctica

Las acotadas experiencias de comunicación para públicos no expertos desde las más diversas disciplinas y campos del conocimiento son contemporáneas de una más reducida aún investigación social, fuertemente concentrada en los últimos veinte años, sobre la comunicación entre los investigadores y sus públicos no especializados, efectivos y potenciales. Asimismo, en este escenario de significativa carencia de estudios (Bauer, 2008) predominan los aportes teóricos por sobre los empíricos de una comunicación de las ciencias propuesta como una especialidad social y multidisciplinaria (Cheng et al., 2008). En tal sentido, diversos modelos en disputa —focalizados en el déficit, el diálogo y la participación (Trench, 2008)— emergen como alternativas del trabajo teórico, del cual también dan cuenta autores como Fayart (2008) y Tinker (2013). Asimismo, Carniglia et al. (2016) discuten algunas posibilidades y logros de experiencias cuyos propósitos diversos alternan entre la visibilización, la sensibilización y la concientización sobre problemáticas sociales en una universidad local con incipientes iniciativas de comunicación de las ciencias (Melgar et al., 2016; Coleff y Melgar, 2021).

En clave histórica, la investigación en comunicación de las ciencias representa un campo en formación donde se entrecruzan y dialogan objetos de estudio, enfoques e intereses epistémicos múltiples, con el horizonte práctico común de que el conocimiento científico trascienda los límites de las comunidades especializadas para integrarse en los diversos ámbitos de la vida social. Dos macroenfoques o modelos teórico-metodológicos alternativos se delinearán como particulares modos de concebir los objetivos, los

sujetos y los procesos de la circulación social del conocimiento científico: el enfoque dominante y el modelo crítico (Cortassa, 2022).

La visión dominante —heredera del modelo deficitario-alfabetizador de la comprensión pública de la ciencia y afín a los postulados del difusionismo comunicacional (Servaes, 2000)— focaliza la transmisión de contenidos científicos y técnicos desde una perspectiva unilineal y orientada por los intereses de los expertos y las instituciones científicas. Así, la investigación en esta línea supuso la inconmensurabilidad de los códigos entre expertos y legos y desplegó las prácticas de mediación como traductoras del lenguaje entre ambas esferas.

En contraste, el enfoque crítico mantiene una estrecha relación con las perspectivas etnográficas-contextuales surgidas en el seno de los estudios sociales de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y afines a los modelos participativos de la comunicación (Servaes, 2000). Como tal, esta perspectiva enfatiza las formas alternativas de vinculación y colaboración entre científicos, comunicadores y públicos no expertos, desde una mirada que integra a estos últimos no como receptores pasivos, sino como activos agentes de la interacción. En consecuencia, su estudio incorpora, además de la dimensión cognitiva del modelo anterior, los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la producción, circulación y apropiación social de las ciencias.

Desde estos dos macroenfoques, la investigación sobre la relación entre los investigadores y los diversos públicos no expertos muestra actualmente una multiplicidad de direcciones y enfoques específicos, atenta a una heterogeneidad de escenarios y prácticas, y con diversos intereses epistémicos, sociopolíticos y prácticos (Cortassa et al., 2017; Cortassa, 2022). Paralelamente, diversos intentos ponen en diálogo ambas perspectivas —por ejemplo, concibiendo la relación entre investigadores y públicos no expertos como un complejo y situado diálogo en condiciones asimétricas (Coleff, 2021)— para ensayar acercamientos más productivos y menos redundantes a la compleja brecha entre ciencia y sociedad, fértil en interrogantes para renovar tanto la discusión conceptual como la investigación empírica en el campo de la comunicación de las ciencias (Cortassa, 2010).

Dentro de las dos tradiciones antes referidas y de su emergente integración, múltiples y recientes indagaciones empíricas a nivel local (Braccialarghe y Ponzio, 2016; Cuesta, 2018; Dutra, 2018; Melgar et al., 2019; Coleff, 2020, 2021), nacional (Dávila, 2015; Gasparri, 2016; Benialgo,

2018; Azziani, 2019; Legaria, 2021; Wursten, 2021) e internacional (Erazo, 2009; Hernández, 2015; Roca, 2017) identifican tres estrategias, como alternativas no necesariamente excluyentes, de la acción microsocia en la comunicación entre los científicos y los numerosos y diversos públicos no expertos de la sociedad: divulgación científica (DC), periodismo científico (PC) y comunicación pública/social de las ciencias (CPC/CSC). En este sentido, Dutra (2018) compara en detalle estas tres matrices en términos de sus concepciones, objetivos, modalidades de trabajo, públicos, recursos, textos, roles del comunicador, funciones y limitaciones.

Por otro lado, dichas investigaciones focalizan diferentes aspectos de la comunicación de las ciencias: los actores y/o agentes de la comunicación, con foco en las instituciones (Gasparri, 2016; Dávila, 2015, 2019; Roca, 2017) y/o en las comunidades científicas (Benialgo, 2018; Azziani, 2019; Legaria, 2021); las experiencias, prácticas y/o productos comunicacionales (Dutra, 2018; Coleff, 2020, 2021; Wursten, 2021); los significados, representaciones y/o discursos sobre la producción y circulación de las ciencias (Legaria, 2021; Coleff, 2021); y la recepción y/o apropiación social del conocimiento científico, con énfasis variable en las representaciones, los usos y las prácticas de los públicos (Braccialarghe y Ponzio, 2017; Melgar et al., 2019).

Dentro de un campo atravesado por una doble dinámica —la investigación y la práctica—, subyacen a estos estudios tanto el interés en la generación de conocimiento científico-social sobre las políticas, actores y prácticas comunicacionales como la recomendación de estrategias para la sustentable continuidad en escala ampliada de los siempre situados procesos comunicacionales entre científicos, mediadores y públicos. Sin embargo, emerge como vacío o nicho de conocimiento la articulación sistemática entre las múltiples dimensiones de la comprensión de la relación siempre tensa entre estructuras y procesos institucionales como condiciones de (re) producción de las dimensiones relacionales, simbólicas y materiales de la comunicación de las ciencias en su diversidad de modos, géneros y medios.

Modos, géneros y medios: un rico y heterogéneo patrimonio de la comunicación humana

La producción de discursos científicos requiere de los investigadores no solamente el conocimiento actualizado, profundo y especializado de su

campo disciplinar y temático, sino también un manejo diverso, solvente y pertinente de los modos, géneros y medios comunicacionales que hacen más eficaz, efectivo y eficiente su desempeño como comunicadores con sus colegas científicos, con los científicos en formación y con los públicos no especializados (Carniglia et al., 2022). Un desafío equivalente corresponde a los comunicadores pertenecientes a las diversas áreas de comunicación institucional y de los distintos medios de comunicación universitarios, en tanto activos mediadores institucionales de la actividad científica desarrollada desde la universidad pública.

Los modos históricamente instituidos de la compleja comunicación humana comprenden la oralidad, la escritura, las imágenes y otras modalidades como los gestos y el manejo del espacio. En este sentido, la escritura —primero manuscrita, luego impresa, ahora digital— predomina como modalidad de la comunicación científica, pese a que la oralidad todavía desempeña un rol importante en la comunicación del mundo académico-científico (Waquet, 2021).

A su vez, como institución discursiva muy diversa, los géneros de la comunicación son clases de textos u objetos culturales discriminables en todo espacio de circulación de sentido y en todo soporte de la comunicación (Steimberg, 2002). Siguiendo a Bajtín (1998), los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados correspondientes a diversas esferas de la comunicación humana. Es decir, constituyen una serie de enunciados agrupados en función de ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo y su composición. En tal sentido, cabe distinguir entre los géneros específicos de la comunicación científica especializada —como el paper o artículo científico—, los géneros particulares de los públicos no expertos —como la charla informal y/o los diversos géneros del consumo cultural: la noticia, la novela y/o la serie audiovisual— y los géneros propios de la comunicación de las ciencias con públicos no académicos —como la charla divulgativa, el artículo de periodismo científico y los cafés científicos, entre otros—. Asimismo, los géneros discursivos no son entidades estáticas, pues están en constante transformación debido a la evolución de los medios de comunicación, las tecnologías y los cambios en las prácticas sociales (Carlón, 2022). En tal sentido, su estudio implica considerar no solo sus estructuras formales y convenciones de los géneros comunicacionales, sino también los procesos de hibridación, resignificación y disputa simbólica que los atraviesan en diferentes momentos históricos.

Los medios de comunicación convencionales comprenden el diario, el cine, la radio y la televisión como complejas instituciones tecno-significantes situadas (Carniglia, 2019). Estas instituciones atraviesan hoy procesos de profunda mutación por la digitalización de la comunicación, el trabajo, la educación y, en general, la vida cotidiana, que reconfigura, entre otros ámbitos, la ecología del sistema de medios de comunicación (Carlón y Scolari, 2009).

Por otra parte, el rico patrimonio cultural de la comunicación humana es atravesado, desde hace cinco décadas, por las estructuras y los procesos de la digitalización que transforman, en modalidades diversas y con efectos sociales aún inciertos, los múltiples modos, medios y géneros comunicacionales (Carniglia et al., 2022). Los complejos, ubicuos y dinámicos procesos de la digitalización, junto con la convergencia mediática y la diversificación de los soportes, generan escenarios inéditos para la comunicación de las ciencias a públicos no expertos, ampliando sus posibilidades pero también complejizando sus desafíos, por ejemplo mediante la fragmentación de las audiencias.

En este contexto, la comunicación de las ciencias no solo se inscribe en una tradición histórica de producción, circulación y apropiación del conocimiento, sino que también se transforma y adapta continuamente a los cambios tecnológicos, culturales y sociales. La digitalización y la convergencia mediática diversifican los modos, medios y géneros disponibles como así reconfiguran las estrategias, las prácticas y los vínculos entre científicos, comunicadores y públicos no expertos. Así, por ejemplo, el podcast emerge como un novedoso formato o género comunicativo que, frente a la hegemonía visual del mundo contemporáneo, revaloriza el vasto patrimonio humano de la oralidad como universal modo de la comunicación (Coleff, 2023). La comprensión de este dinámico entramado de interacciones es clave para analizar cómo se configuran hoy las prácticas comunicacionales en la universidad pública y qué desafíos emergen en este renovado ecosistema comunicacional.

La comunicación de las ciencias en la UNRC: experiencias, prácticas y productos

Las experiencias diversas de la apropiación de los conocimientos científicos, con la universidad pública como escenario institucional común, emergen

en un escenario de creciente relevancia de las instituciones científico-técnicas en las prácticas relacionantes entre ciencias y sociedad sensibles a las particularidades de las universidades nacionales frente a estas relaciones. En ese contexto, durante su más de medio siglo de historia (1971-2025), la Universidad Nacional de Río Cuarto —una universidad pública situada en el sur de la provincia de Córdoba (Argentina)— desarrolló múltiples iniciativas de apropiación comunitaria de las producciones científicas desarrolladas en sus laboratorios, aulas, cubículos y lugares externos (Melgar, 2016; Dutra, 2018; Coleff, 2021; Coleff y Melgar, 2021; Melgar et al., 2023).

En ese marco, el escenario actual muestra un abanico de experiencias, prácticas y productos orientados a múltiples públicos no expertos y con una apropiación diversa de los modos, medios y géneros de la comunicación humana. Un mapeo abierto y en construcción de las actividades desarrolladas durante los últimos diez años (2015-2024) en el marco de la universidad y sus diversas unidades académicas, contempla las siguientes experiencias, prácticas y productos comunicacionales:

- a. *Ciclo Café Científico (2015-2023)*. Ciclo de CPC, a cargo de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT-UNRC) de la UNRC, orientado al desarrollo de encuentros de diálogo, debate y discusión sobre investigaciones científicas locales en la ciudad y región sur de Córdoba.
- b. *UNRCiencia (2018-Actualidad)*. Proyecto de periodismo científico, producido por la Dirección de Prensa y Difusión de la UNRC, orientado a la producción, realización y difusión de artículos noticiosos sobre la investigación local.
- c. *En construcción TV. El desarrollo de la ciencia (2018 y 2022)*. Programa televisivo, realizado por UniRío TV en articulación con SECYT-UNRC, dedicado a comunicar las distintas líneas de la investigación local.
- d. *Museo Campus (2019-Actualidad)*. Museo virtual de la UNRC, a cargo de la Secretaría de Extensión de la UNRC, con exposiciones en línea sobre diversos temas relacionados a la historia, el presente y la proyección de la universidad en la sociedad.

- e. *Café Podcast (2021)*. Ciclos de podcast sobre temas y problemas de la investigación científica local vinculados institucionalmente al Ciclo Café Científico.
- f. *Transmediarte (2021-2023)*. Experiencia transmedia desarrollada en el proyecto de investigación “Cartografías inmersivas de la memoria artístico cultural de la ciudad de Río Cuarto. Narrativas transmedia y geolocalización en una experiencia de construcción colectiva con distintos actores sociales de la ciudad”, a cargo de docentes-investigadores del Departamento de Ciencias de la Comunicación (DCC) de la UNRC.
- g. *Ciencia y conciencia (2022)*. Ciclo de entrevistas radiales sobre la ciencia y la investigación local, emitido en programa radial extrauniversitario (Así son las cosas, FM Góspel).
- h. *Exactas a la carta (2022-Actualidad)*. Proyecto de CPC, a cargo la Subsecretaría de Vinculación Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales (FCEFQyN), UNRC, con actividades destinadas a estudiantes de instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad y la región sur de Córdoba.
- i. *Hablemos de ciencia (2022)*. Ciclo de entrevistas audiovisuales sobre temas y proyectos de investigación de ciencias sociales y humanas, a cargo de la Secretaría de Investigación y el Área de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC.
- j. *La ciencia va al Jardín (2022-2023)*. Generación de diálogos sobre ciencia con las primeras infancias mediante la realización de propuestas lúdicas en diferentes jardines de la ciudad y región, a cargo de docentes-investigadoras y estudiantes de la FCH-UNRC.
- k. *Ciencia + allá del laboratorio / La ciencia va al barrio (2023)*. Proyecto de voluntariado universitario orientado a la generación de espacios intergeneracionales vinculando a la comunidad con la universidad a través de la ciencia, a cargo de docentes-investigadoras y estudiantes de la FCH-UNRC.
- l. *Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas (2023-2024)*. Proyecto de extensión universitaria orientado a fortalecer la articulación entre la universidad y la comunidad a través de la CPC desde una

perspectiva de género, a cargo de docentes-investigadoras de distintas facultades de la UNRC.

- m. *Método Ciencia (2024-Actualidad)*. Producción audiovisual, realizada por UNIRÍO TV en articulación con SECYT-UNRC, orientada a profundizar sobre las actividades científicas de los/las jóvenes investigadores/as de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en diversas disciplinas y áreas temáticas.
- n. *Producciones audiovisuales diversas sobre ciencia local*. Conjunto de realizaciones audiovisuales unitarias y/o en serie producidas y/o coproducidas por UniRío TV, por distintas dependencias universitarias y/o por diversos equipos de investigación de la UNRC.

Este mapeo abierto de la comunicación de las ciencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) revela, durante el período 2015-2024, un escenario caracterizado por la pluralidad, diversidad y, acaso, escasa sistematicidad de las experiencias, las prácticas y los productos desarrollados. En este último sentido, muchas de estas experiencias no cuentan con instancias formales de planificación sistemática, con sus respectivas etapas de idea, diseño, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación, ni con mecanismos estructurados de adaptación y mejora permanente. Al mismo tiempo, algunas iniciativas surgen como respuestas coyunturales a oportunidades de financiamiento o de disponibilidad de recursos humanos específicos, pero el oportunismo y el voluntarismo de nivel microinstitucional son insuficientes para su consolidación como prácticas permanentes dentro de la universidad.

Un aspecto relevante es la coexistencia de iniciativas institucionales con aquellas impulsadas directamente por investigadores y equipos de investigación. Esta dinámica evidencia la interacción, no exenta de tensiones, entre enfoques *top-down* (de arriba hacia abajo), promovidos por estructuras formales de la universidad, e iniciativas *bottom-up* (de abajo hacia arriba), surgidas de actores académicos con autonomía relativa en la generación de proyectos. En este sentido, se observa una tensión constante entre las estructuras institucionales y la capacidad de acción de los distintos actores universitarios en la comunicación de las ciencias.

Por otro lado, es limitada la sostenibilidad en el tiempo de estas experiencias, con la excepción de algunos proyectos que lograron cierta continuidad durante algunos años del más de medio siglo de la universidad

pública. Entre ellos se destacan el Ciclo Café Científico (2015-2023), hoy ya discontinuado; el Proyecto UNRCiencia (vigente desde 2018); el Programa Exactas a la Carta (en funcionamiento desde 2022); y el Proyecto Museo Campus (vigente desde 2019). Sin embargo, la mayoría de las iniciativas identificadas se desarrolló aproximadamente durante un año, asociada a iniciativas puntuales, proyectos específicos y esfuerzos particulares, sin consolidación ni sostenibilidad institucional.

Estrategias de la comunicación con públicos no expertos: sus modos, géneros y medios en una universidad pública

Como mencionamos, múltiples y recientes indagaciones empíricas a nivel local, nacional e internacional identifican, a nivel de la acción microsocia, tres estrategias subyacentes como alternativas, no necesariamente excluyentes, a la comunicación entre los científicos y los numerosos y diversos públicos no expertos de la sociedad: la divulgación científica (DC), el periodismo científico (PC) y la comunicación pública o social de las ciencias (CPC/CSC).

De los tres enfoques, la CPC es el de mayor alcance e incluye en su propio campo de acción a los dos restantes. Por CPC se entiende cualquier sistema susceptible de ser vehículo de comunicación científica para públicos no expertos o especialistas, que pretende provocar una apropiación sociocultural de los conocimientos científicos (Cortassa, 2012). En ese sentido, la CPC abarca una gran diversidad de técnicas y actividades. Avogadro (2005) comprende aquí un conjunto de modalidades de comunicación que ponen en circulación los contenidos científicos destinados a públicos no especialistas: el espectáculo, las relaciones públicas, la divulgación tradicional, el periodismo, las exposiciones, los clubes de ciencia y la gestión de la opinión pública, entre otras. En cambio, la CPC excluye de su campo a la comunicación entre especialistas con fines de docencia o investigación (Cazaux, 2010).

La divulgación científica, por su parte, comprende toda actividad de explicación y difusión del conocimiento desde una perspectiva difusionista de la comunicación y con acento en el acceso a los contenidos estrictamente científicos y técnicos (Calvo Hernando, 2006). Roca (2017) amplía el alcance de este concepto al señalar que la divulgación científica es una práctica comunicativa cuya finalidad es dar a conocer, en general,

cualquier actividad científica, tecnológica e innovadora, con el propósito de mejorar la cultura científica entre la ciudadanía; valiéndose para ello de diversos medios, lenguajes y canales para hacer comprensibles y asimilables los conocimientos para públicos no expertos en la materia comunicada. Así, este autor esboza una conceptualización más amplia y heterogénea de la divulgación científica, comprendida como actividad general según sus públicos, sus contenidos, sus mediadores, sus prácticas o recursos, sus canales y sus beneficios, acercándose en tal sentido a la concepción de CPC arriba esbozada.

Mientras tanto, el periodismo científico constituye una especialidad periodística centrada en informar sobre los acontecimientos y las temáticas relacionadas con la ciencia y la tecnología, a través de los medios de comunicación tradicionales como la prensa, la radio y la televisión (Calvo Hernando, 2006) y sus equivalentes digitales. En tal sentido, constituye una actividad que obedece a los métodos, objetivos, valores e intereses de la práctica periodística y sus productos noticiosos, los cuales pueden ser incompatibles, cuando no contradictorios, con los propios de la ciencia (Alcíbar, 2007).

La presencia simultánea de estas tres matrices estratégicas de la acción comunicativa habilita a describir y comprender, mediante la investigación, las estructuras y los procesos institucionales que constituyen condiciones de producción de los modos tradicionales y emergentes de la comunicación de las ciencias a públicos no expertos desde la universidad pública. Entonces, ¿cuáles son los enfoques y/o perspectivas sobre la comunicación de las ciencias que sustentan las experiencias desarrolladas desde la Universidad Nacional de Río Cuarto? ¿Cuáles son los modos, medios y géneros de la comunicación privilegiados en dichas instancias de comunicación? El siguiente cuadro sistematiza comparativamente ambos aspectos.

Cuadro 1. Experiencias de la comunicación de las ciencias según aspectos privilegiados

	Experiencia	Enfoque	Modos	Medios	Géneros
a	Ciclo Café Científico	Comunicación Pública de la Ciencia	Oralidad	Comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías y redes digitales (Facebook)	Charla divulgativa Clase informal Juego
b	UNRRCiencia	Periodismo Científico	Escritura	Prensa Sitio web y redes digitales (Instagram)	Artículo y/o entrevista de periodismo especializado
c	En construcción TV. El desarrollo de la ciencia	Divulgación científica	Audiovisual	Televisión, sitio web y YouTube	Entrevista televisiva documentada
d	Museo Campus	Divulgación científica	Multimedia	Sitio web	Blog digital en línea
e	Café Podcast	Comunicación Pública de la Ciencia	Oralidad mediada	Radio y redes digitales (Facebook)	Podcast científico
f	Transmediarte	Mixta o híbrida	Transmedia	Sitio web	Entrevista audiovisual Fotografía Tours virtuales Información geolocalizada
g	Ciencia y Conciencia	Divulgación científica	Oralidad mediada	Radio, YouTube y redes digitales	Entrevista radial

h	Exactas a la Carta	Comunicación Pública de la Ciencia	Oralidad	Comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías digitales	Charla divulgativa Clase informal Juego
i	Hablemos de Ciencia	Comunicación Pública de la Ciencia	Audiovisual	YouTube, sitio web y redes digitales	Entrevista audiovisual
j	La ciencia va al Jardín	Comunicación Pública de la Ciencia Actividad académica extracurricular	Oralidad	Comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías digitales	Taller lúdico y pedagógico
k	Ciencia + allá del laboratorio	Voluntariado Universitario Comunicación Pública de la Ciencia	Oralidad	Comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías digitales	Taller lúdico y pedagógico
l	Relatos de vida. Mujeres argentinas y científicas	Extensión universitaria Comunicación Pública de la Ciencia	Oralidad	Comunicación interpersonal con apoyo de tecnologías digitales	Taller divulgativo y pedagógico
m	Método Ciencia	Divulgación científica	Audiovisual	Televisión Sitio web y YouTube	Entrevista televisiva documentada
n	Producciones audiovisuales diversas	Mixta	Audiovisual	Televisión, YouTube y redes sociodigitales	Documental Entrevista Spot

Fuente: elaboración de los autores en base a datos propios.

Las siguientes condiciones emergen del análisis comparativo de las experiencias sistematizadas:

1. Un *enfoque múltiple* de las experiencias en cuanto a la perspectiva de comunicación de las ciencias asumida, con un relativo predominio de la CPC como una vigente -y acaso de moda- matriz de la acción microsorial.
2. Una diversidad de *modos* asumidos por las prácticas que van desde la oralidad -interpersonal o mediada tecnológicamente- y la escritura, ambas pertenecientes a la comunicación verbal, a la creciente presencia del audiovisual y la emergencia de algunas experiencias multimediales y transmediales.
3. La *convivencia de experiencias* de comunicación interpersonal — que integran las TIC (tecnologías infocomunicacionales) como un complemento significativo del diálogo situado— con experiencias mediadas por la televisión, la radio y la prensa gráfica como tradicionales medios de la comunicación.
4. Una *creciente presencia de los medios y plataformas digitales* —sitios web, YouTube y redes sociodigitales (Facebook e Instagram, principalmente)— de un ecosistema comunicacional que visibiliza los procesos comunicacionales desarrollados tanto de manera interpersonal como mediatizada. En este sentido, con unas pocas excepciones, no se visualiza la producción de contenidos específicos para estos nuevos medios y plataformas digitales, sino que éstas están al servicio de la réplica de experiencias y contenidos producidos originalmente en situaciones de comunicación interpersonal y/o para los medios tradicionales.
5. Una multiplicidad de *géneros comunicacionales*, utilizados de manera individual o eventualmente híbrida por las experiencias de comunicación de las ciencias a públicos no expertos, que, no obstante, muestra cierto predominio del taller y/o charla divulgativa, lúdica y/o pedagógica —en situaciones de encuentro presencial— y de la entrevista radial, audiovisual o especializada cuanto se trata de producciones mediáticas.

Consideraciones finales: entre la asistematicidad, la fragmentación y la insostenibilidad relativas

Nuestro análisis de las experiencias, prácticas y productos de comunicación de las ciencias con públicos no expertos en la Universidad Nacional de Río Cuarto identifica un escenario complejo, caracterizado por la coexistencia de múltiples iniciativas con diversos enfoques, modalidades y niveles de sostenibilidad. De este panorama emergen cinco líneas de sentido principales.

Primero, la comunicación de las ciencias desde la UNRC no responde a un único modelo comunicacional, sino que comprende una variedad de propuestas que incluyen iniciativas de divulgación científica, periodismo especializado, comunicación pública de la ciencia y proyectos de extensión y voluntariado universitario, entre otras. Esta diversidad muestra un ecosistema en expansión, donde conviven prácticas institucionales con experiencias promovidas desde los equipos de investigación y la comunidad académica. Cabe ponderar, no obstante, esta expansión de experiencias acontecidas entre 2015 y 2024 frente a las condiciones actuales, marcadas por la crisis presupuestaria y la deslegitimación social de las instituciones públicas de ciencia, técnica y educación superior.

Segundo, el relevamiento muestra que no existe una única manera de comunicar la ciencia a públicos no expertos desde la universidad. Las iniciativas analizadas privilegian distintos modos (oralidad, escritura, audiovisual, transmedia), medios (prensa, radio, televisión, plataformas digitales) y géneros discursivos (entrevista, documental, charlas, talleres, productos multimedia). Esta diversidad refleja un uso amplio y flexible de los recursos comunicacionales disponibles. No obstante, resulta necesario profundizar en el uso y la apropiación institucional de los renovados y nuevos modos, medios y géneros del ecosistema comunicacional contemporáneo, siempre en relación con los consumos culturales de los públicos no expertos.

Tercero, el análisis destaca la falta de continuidad de muchas de las experiencias de comunicación de las ciencias desarrolladas desde la UNRC. Algunas iniciativas lograron consolidarse durante varios años, como el proyecto *UNRCiencia* o el programa *Exactas a la Carta*, aunque no sin dificultades de institucionalización y sostenibilidad. En cambio, otras actividades han tenido una existencia breve, vinculada a coyunturas específicas, voluntades individuales o cambios en la gestión universitaria. En este sentido, la ausencia de estructuras institucionales formales, específicas y estables para

la comunicación de las ciencias contribuye a esta intermitencia, generando una dinámica de continuidad-discontinuidad que limita el alcance y la proyección sostenidos de las propuestas.

Cuarto, la creciente digitalización y la diversificación de los medios de comunicación amplían significativamente las posibilidades para la comunicación de las ciencias, pero también plantean desafíos en términos de adaptación y producción de contenidos específicos para estos nuevos entornos. Muchas de las iniciativas analizadas utilizan plataformas digitales y redes sociales como canales de circulación; sin embargo, en la mayoría de los casos, éstas funcionan como soportes complementarios para replicar contenidos tradicionales, más que como espacios de producción específica orientados al consumo digital.

Quinto, la fragmentación y asistematicidad de las experiencias en la UNRC sugiere la necesidad de profundizar la construcción de políticas institucionales que garanticen la continuidad y el fortalecimiento de la comunicación de las ciencias dentro de la universidad pública. Esto implica no solo la creación de espacios específicos para la producción y gestión de las estrategias comunicacionales, sino también el reconocimiento y jerarquización formal de estas actividades dentro del sistema de evaluación académica y de gestión universitaria.

En síntesis, la comunicación de las ciencias en la UNRC —como institución pública de ciencia, tecnología y educación superior— configura un espacio dinámico, en constante transformación y con convergencia de múltiples actores, prácticas y discursos. Sin embargo, su sostenibilidad a largo plazo depende de la capacidad institucional para consolidar estructuras y políticas que fortalezcan estas iniciativas, integrándolas en la cultura académica y potenciando su visibilidad y alcance en la sociedad. Cabe también adoptar cierta flexibilidad para articular los proyectos de las facultades y la universidad en su conjunto con las iniciativas individuales o grupales de los docentes-investigadores y otros actores de la comunidad universitaria. En tal sentido, la continuidad de la investigación, hoy atravesada por la crisis generada con el ajuste del Estado nacional, profundizará el reconocimiento de estas problemáticas y promoverá estrategias aptas para una comunicación de las ciencias más articulada, efectiva y accesible para los distintos públicos no expertos a escala local, regional, nacional e internacional.

Referencias bibliográficas

- Abatedaga, N. (2008). *Comunicación, epistemología y metodología para planificar por consensos*. Editorial Brujas.
- Alcibar, M. (2007). *Comunicar la ciencia. La clonación como debate periodístico*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Avogadro, M. (2005). Periodismo de la ciencia: Aproximaciones y cronología. *Razón y Palabra*, 10(43), 1-15.
- Azziani, C. (2019). *Investigar y comunicar: La comunicación social de la ciencia según los docentes-investigadores de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Maestría en CTS – UNQ.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-255). Siglo XXI Editores.
- Bauer, M. (2008). Paradigm change for science communication: Commercial science needs a critical public. En D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele, & S. Shi (Eds.), *Communicating science in social contexts. New models, new practices* (pp. 7-26). Springer.
- Benialgo, M. (2018). *Jornadas de Divulgación Científica para Escuelas Primarias del CONICET La Plata. ¿Qué ven los científicos cuando se dirigen a su público infantil?* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. PLANGESCO, UNLP-FPyCS.
- Bonvillani, A. (2023). El don de la conversación: Preguntar en el proceso de investigación [Clases 1a y 1b]. En M. Kriger (Ed.), *La entrevista como herramienta transdisciplinar de la investigación social: Preguntar, registrar, analizar*. IDES.
- Braccialarghe, T., & Ponzio, G. (2017). *Estudio de valoraciones de asistentes a un Ciclo de Comunicación Pública de la Ciencia* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Nacional de Río Cuarto]. DCE-FCH-UNRC.
- Bucchi, M., & Trench, B. (2021). Rethinking science communication as the social conversation around science. *JCOM*, 20(03), Y01.

- Burns, T., O'Connor, D., & Stocklmayer, S. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183-202.
- Calvo Hernando, M. (2006). *Arte y ciencia de divulgar el conocimiento*. CIESPAL.
- Carlón, M., & Scolari, C. (2009). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. La Crujía.
- Carlón, M. (2022). ¿El fin de la invisibilidad de la circulación del sentido en la mediatización contemporánea? *Mediatizaciones, deSignis*, 37. UNR.
- Carniglia, E., Coleff, A., & Pugliese, V. (2022). Comunicación de las ciencias a públicos no especializados: Modos, dilemas y estrategias. En *XXV Jornadas Científicas de la Sociedad de Biología de Córdoba. Simposio III. Comunicar la ciencia*. UNRC.
- Carniglia, E., Cimadevilla, G., Galimberti, S., González, L., Yañez, P., Demarchi, P., & Cuesta, N. (2016). Multimedia y visibilización de problemas sociales: Arduos senderos hacia la concientización. En M. Melgar et al. (Comps.), *Ciencia con aroma a café* (pp. 129-146). UniRío Editora.
- Carniglia, E. (2019). La mediatización de una agrociedad latinoamericana: Consumos de televisión dentro y fuera del hogar. *Contratexto*, 31(31), 135-158.
- Carniglia, E. (2010). Ciencias sociales del interior, interior de las ciencias sociales. En E. Carniglia & A. Brandolin (Eds.), *Las ciencias sociales en el interior, el interior de las ciencias sociales*. FCH-UNRC.
- Cazaux, D. (2010). La comunicación de la ciencia y la tecnología en América Latina. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 3(2), 7-46.
- Cheng, D., Claessens, M., Gascoigne, N., Metcalfe, J., Schiele, B., & Shi, S. (2008). *Communicating science in social contexts. New models, new practices*. Springer.

- Coleff, A. (2020). *¡Café de por medio! Científicos, organizadores y públicos alrededor de la mesa* [Informe final de práctica profesional]. DCC-FCH-UNRC.
- Coleff, A. (2021). *Comunicación pública de la ciencia (CPC). Diagnóstico de una experiencia desde la universidad pública: El Café Científico de la UNRC (Argentina)* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Nacional de Río Cuarto]. DCC-FCH-UNRC.
- Coleff, A. (2024). *Comunicación de las ciencias a públicos no expertos: Estructuras, procesos y tensiones en una universidad pública del interior argentino* [Proyecto de tesis doctoral]. DCS-FCH-UNRC.
- Coleff, A., & Melgar, M. F. (2021). Comunicar ciencia desde la universidad pública: El ciclo Café Científico (UNRC). En A. Vogliotti et al. (Coords.), *50 años de la UNRC. Huellas de su historicidad en su devenir y en la cultura institucional* (pp. 405-421). UniRío Editora.
- Cortassa, C. (2022). Clase 1: La investigación en comunicación científica (I). La reconfiguración de las instituciones y prácticas científicas en el siglo XX: El giro hacia la ciencia mediatizada. *Diplomatura Superior en CPC*. FCS-UNICEN.
- Cortassa, C., Andrés, G., & Wursten, A. (Comps.). (2017). *Comunicar la ciencia: escenarios y prácticas. Memorias del V Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología*. Eduner.
- Cortassa, C. G., & Rosen, C. (2020). Argentina: Contexts, agents and practices in science communication. En Gascoigne, T., Schiele, B., Claessens, M., Shi, S., Broks, P., & Chanel, C. (Eds.), *Communicating science: A global perspective* (pp. 103-124). ANU Press.
- Cortassa, C. G., & Rosen, C. (2019). Comunicación de las ciencias en Argentina: escenarios y prácticas de un campo en mutación. *ArtefaCToS. Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología*, 8(1), 61–81.
- Cortassa, C. (2012). *La ciencia ante el público. Las dimensiones epistémicas y culturales de la comprensión pública de la ciencia*. Eudeba.
- Cortassa, C. (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después? Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. *Revista CTS*, 5(15), 47-72.

- Cuesta, N. (2018). *Comunicación pública de las ciencias sociales: Análisis de una experiencia universitaria local* (Proyecto de tesis de Maestría en Ciencias Sociales). FCH-UNRC.
- Dávila Rodríguez, L. (2019). *La divulgación científica en la Universidad Nacional de Córdoba. Políticas y formas de comunicación para la apropiación social (2001-2013)* (Tesis doctoral, Doctorado en Comunicación Social). FCC-UNC.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dutra, F. (2018). *La comunicación de la ciencia en la UNRC: un aporte desde el periodismo científico* (Informe final, Práctica Profesional en Instituciones). DCC-FCH-UNRC.
- Erazo, M. A. (2009). *La comunicación pública de la ciencia en el centro de la política científica* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Fayart, P. (2008). *La comunicación pública de la ciencia. Hacia la sociedad del conocimiento*. UNAM.
- Gasparri, E. (2016). *La comunicación social de las ciencias como política universitaria: límites y potencialidades en la Universidad Nacional de Rosario* (Tesis doctoral, Doctorado en Comunicación Social). FCPOLIT-UNR.
- Hernández, S. (2015). *La comunicación científica en la Unión Europea. Políticas y acciones* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Legaria, J. I. (2021). *Discursos y prácticas sobre comunicación de las ciencias. El caso de docentes-investigadores UNER* (Tesis de licenciatura en Comunicación Social). FCE-UNER.
- Massarani, L. (2017). Comunicación científica en América Latina. *Science Museum Group Journal*.
- Massarani, L. (2018). Estado del arte de la divulgación de la ciencia en América Latina. *JCOMAL*, 1(01), A01.
- Melgar, M. F., Coleff, A., Defendi, J., & Kucharski, E. (Comps.). (2023). *Entre encuentros, charlas y cafés. ¿Qué se cuenta de la ciencia? Experiencias desde universidades públicas*. UniRío Editora.

- Melgar, M. F., Chiecher, A., Flores, C., Kucharski, E., Finola, A., Moreno, J., & Defendi, J. (2019). *Comunicación pública de la ciencia en contextos educativos diversos. Percepciones de los participantes* (Informe final de investigación GRFT-2017). MINCYT-CBA.
- Melgar, M. F., Chiecher, A., Paoloni, V., & Ferreira, A. (Comps.). (2016). *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su quehacer*. UniRío Editora.
- Mendizabal, N. (2019). El otro río: las investigaciones en ciencias sociales realizadas con métodos mixtos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Tomo II, pp. 241-286). Gedisa.
- Piovani, J., & Salvia, A. (Coords.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Pugliese, V., & Coleff, A. (2023). *Comunicación de las ciencias como derecho al conocimiento. De la comprensión de sus lógicas a un modelo de planificación multinivel para una universidad pública* (Proyecto de investigación). MINCYT-CBA y UNRC.
- Roca, D. (2017). *La divulgación científica en la Universidad desde su contextualización histórica: Estudio de caso y propuesta de un modelo de divulgación para la Universidad de Murcia* (Tesis doctoral, Doctorado en Gestión de la Información). Universidad de Murcia.
- Servaes, J. (2000). Comunicación para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos. *Temas y Problemas de Comunicación*, 105-128.
- Steimberg, O. (2002). Géneros. En C. Altamirano (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 101-105). Paidós.
- Tinker, S. (2013). *Communicating popular science. From deficit to democracy*. Palgrave Macmillan.
- Trench, B. (2008). Towards an analytical framework of science communication models. En D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele, & S. Shi (Eds.), *Communicating science in social contexts. New models, new practices* (pp. 119-136). Springer.

- Trench, B. (2017). Universidades, comunicación científica y profesionalismo. *JCOM*, 16(05), C02.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Waquet, F. (2021). *Hablar como un libro. La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX*. Ampersand.
- Wursten, A. (2021). *Apropiación social de las ciencias. Análisis de la práctica extensionista en la Universidad Nacional de Entre Ríos* (Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales). FCE-UNER.

**El territorio
en sus escalas y desarrollos**

El desarrollo y la consolidación de una ciudad intermedia en el interior cordobés durante la primera mitad del siglo XX

*Dahyana López*¹⁰⁰

Introducción

El crecimiento urbano durante el siglo XX e inicios del XXI ha constituido uno de los fenómenos más notables y visibles de la época, despertando el interés de diversas perspectivas teóricas. Hacia 1900, la población urbana representaba apenas un 3% del total, situación que cambiaría drásticamente con el pleno auge del modelo agroexportador (1880-1914) y la reorientación comercial hacia el Atlántico. En este contexto, territorios como la región circundante al Río Tercero, en Córdoba, experimentaron modificaciones sustanciales en sus articulaciones productivas y sociales históricas con diferentes circuitos económicos, dando inicio al proceso de urbanización.

100 Becaria doctoral ISTE (CONICET-UNRC). licdahyanal@gmail.com

El departamento Tercero Arriba se caracterizó por un proceso urbanizador singular, originado por el estímulo de un grupo de familias propietarias de estancias, diferenciándose notablemente de las colonias impulsadas desde el Estado como organizador del mercado de tierras urbano en el interior cordobés. En este contexto particular nació el pueblo de Media Luna, posteriormente denominado Río Tercero, sobre el río homónimo.

Esta investigación se centra en el proceso de desarrollo de una ciudad intermedia del interior cordobés, analizando la convergencia de factores endógenos y exógenos que propiciaron la transformación de la joven localidad de Río Tercero en un importante centro comercial e industrial hacia mediados del siglo XX, llegando a opacar a la cabecera departamental, la ciudad de Oliva. El análisis considera tanto la iniciativa privada como las políticas públicas que beneficiaron a la localidad y su región circundante.

De este modo, se analizarán diversas fuentes documentales, como planos, publicidad, fotografías y decretos provinciales, distribuidas en reservorios públicos como el Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba (AHPC), el Archivo Histórico Arzobispado de Córdoba (AHAC), el Archivo de la Legislatura Provincial (ALP), el Archivo General de la Nación (AGN) y el Museo Regional Florentino Ameghino (MRFA). Asimismo, se utilizarán archivos privados, como el Archivo fotográfico de la Biblioteca Digital Río Tercero (AFBDRT). Los documentos serán abordados desde una metodología predominantemente cualitativa mediante técnicas de análisis de contenido.

Pensar la ciudad durante el siglo XX

La ciudad representa una compleja trama material y simbólica en constante construcción, cuya dinámica urbana ha sido interpretada desde múltiples perspectivas. Según Beaujeu-Garnier (1980), la ciudad puede ser analizada simultáneamente como objeto y como sujeto. Como objeto, existe materialmente y contiene elementos que permiten realizar actividades de producción y consumo utilizando diversos equipamientos. Como sujeto, ejerce influencia sobre sus habitantes en términos de actitudes e impulsos (Linares, 2009).

La interpretación de la configuración urbana puede abordarse considerando factores económicos, históricos, geográficos y políticos. El aspecto económico contempla la vinculación entre estructuras macroeconómicas

(país-mundo) y articulaciones microeconómicas (ciudad y región), así como los cambios sociales y económicos inherentes a las transformaciones tecnológicas y organizativas. Los componentes históricos incluyen acontecimientos que permiten explicar la creación, localización y el crecimiento de la ciudad. Los factores geográficos refieren a la escala espacial, abarcando especificidades demográficas y culturales, particularidades del medio físico, ventajas y desventajas de localizaciones relativas, segmentaciones político-administrativas, redes de transporte, servicios e infraestructuras. El elemento político tiene una injerencia fundamental en la conformación de la trama urbana, englobando políticas territoriales, inversión pública en infraestructuras y equipamientos, definición de polos de desarrollo y determinación de categorías administrativas.

En este marco surge la categoría de ciudad intermedia como núcleo urbano situado jerárquicamente entre una metrópoli regional (Córdoba capital) y los centros rurales menores. La ciudad intermedia permite análisis desde criterios cuantitativos, considerando el rango poblacional específico (5.000-50.000 habitantes), sus funciones urbanas de intermediación comercial, financiera y de servicios, junto con su articulación territorial e infraestructura institucional y de servicios (Bellet y Llop, 2004; Vapñarsky, 1995).

Desde el campo historiográfico, los trabajos pioneros de José Luis Romero (1976, 2009) sobre transformaciones urbanas en la Argentina moderna establecieron las bases para estudios posteriores. A partir de los años 1990, el estudio urbano argentino experimentó una renovación significativa con trabajos como los de Graciela Favelukes (2018) sobre planificación urbana en ciudades medias.

En décadas recientes se ha debatido sobre la articulación entre la urbanización del interior, la “colonización interna” del territorio y los actores protagonistas de esta iniciativa, enfatizando la función del Estado y del sector privado. Algunos estudios subrayan el rol estatal, fundando municipios, impulsando colonias oficiales bajo las normativas de las leyes 643, 761, 817 y la ley de colonias de 1886, o construyendo infraestructura como acueductos, caminos y ferrocarriles para integrar tierras despobladas del interior cordobés al circuito económico nacional (Arcondo, 1969, 1996).

Autores como Ansaldi (1997) destacan el papel innovador del ferrocarril en la estructura urbana, generando industrias locales e impulsando una

nueva trama de expansión. Simultáneamente, se subraya la influencia decisiva de actores privados, liderados por familias estancieros e inversionistas urbanos que financiaron negocios, criaderos y fábricas locales (Ansaldi, 1997; Ortiz Bergia, 2015; Bustamante, 2018). Las perspectivas actuales sobre colonización interna proponen que este proceso combinó iniciativas estatales, desde la creación de colonias y promoción migratoria, con impulso privado mediante la venta de tierras por estancieros e inversiones en infraestructura.

Contexto geográfico e histórico de la región del río Tercero

La región sur del río Tercero está recorrida por numerosos cursos de agua, recursos clave para el asentamiento tanto de culturas originarias como para la posterior conquista y colonización española¹⁰¹. En este marco geográfico e histórico, la región disfrutó de posición estratégica de encrucijada de caminos y circulación de productos por su ubicación segura ante ataques indígenas durante el período colonial¹⁰².

Tras el proceso independentista y con la expansión de la frontera agropecuaria a fines del siglo XIX, se reordenó el territorio provincial a partir de nuevos patrones de acumulación, trasladando el eje productivo de la sierra al llano y valorizando estas tierras para la economía capitalista. Este proceso constituyó un territorio fragmentado, desigual y escasamente articulado. Por un lado, los departamentos de reciente colonización del este y sur provincial se convirtieron en zonas de intensa actividad económica y social. Por otro lado, los departamentos de antigua colonización y agricultura tradicional del norte-centro y oeste quedaron rezagados, presentando signos de estancamiento o marginalidad (Arcondo, 1970, pp. 12-15).

En este proceso de transformación, territorios como los circundantes al Río Tercero vieron modificadas las articulaciones productivas y sociales históricamente sostenidas con diferentes circuitos económicos. A partir de 1871, la legislación motivó una etapa de colonización “mixta” que propi-

101 Estudios recientes afirman que la región fue habitada por comechingones y sanavirones. Se han registrado por lo menos noventa yacimientos a los alrededores de la ciudad de Río Tercero. Uno de los yacimientos más importantes localizados en el actual ejido urbano, se encuentra dentro del predio de la Fábrica Militar Río Tercero.

102 El río Tercero cobró protagonismo, siendo epicentro de una intensa actividad comercial y de circulación de productos locales y españoles por la articulación de los caminos que iban hasta Cuyo, Chile, Santa Fe, Paraguay, Buenos Aires, el Alto Perú y Tucumán.

ció la aparición de colonias oficiales al sur y este (creadas por el gobierno provincial) y colonias privadas al sur del río Tercero¹⁰³.

La propuesta urbanizadora en el departamento Tercero Arriba se caracterizó por originarse en el interés de empresarios particulares. Este fue el caso de la familia Acuña, que poseía propiedades en el margen del río tercero mediante merced de tierra desde la época colonial. A partir de 1889, la Estancia “Media Luna” fue administrada por Antonio Modesto Acuña¹⁰⁴, dedicándose inicialmente a la ganadería y posteriormente a la siembra de maíz y trigo.

Transformaciones del nuevo siglo. Factores exógenos y la fundación de Media Luna.

El nuevo siglo trajo cambios significativos a la región, vinculados tanto a la acción estatal como a estrategias empresariales privadas en el contexto de conformación del mercado de tierras. La región se volvió epicentro de transformaciones que revitalizaron su rol estratégico histórico.

En las primeras décadas del siglo XX se iniciaron obras públicas de infraestructura como el puente carretero para reforzar el tránsito y comercialización en el antiguo carril colonial que unía Río Cuarto con Córdoba,

103 La primera ley de colonización de Córdoba fue promulgada en 1871, aunque hubo un intento por promover y fomentar la inmigración extranjera desde el 25 de enero de 1855. Esta nueva iniciativa destinaba 466.198 hectáreas (200 leguas) de tierra de propiedad del gobierno para radicar inmigración espontánea, otorgando a cada agricultor una exención impositiva de hasta cinco años y una ayuda oficial de hasta \$100 en semillas e instrumentos de labranza (Ferrero, 1978). Además, reglamentaba que, una vez elegido el terreno para la colonia, el departamento Topográfico se encargaba de trazar el plano, delineando en su parte central el núcleo urbano que debía reservar terrenos situados alrededor de la plaza para instalar los edificios públicos. Tanto el acceso a los solares como a las chacras sería gratuito, pero con la única condición de residir tres años en ellas (Ferrero, 1978). La nueva ley provincial de colonización n° 1412 de 1896 estableció que los colonizadores debían reservar cien hectáreas para villa y tener en cuenta, en el trazado de la misma, manzanas rectangulares con costados de 100 o 150 metros. Al mismo tiempo, estaban obligados a reservar espacios para una plaza pública cada treinta cuadras urbanizadas y para la construcción de edificios públicos.

104 AHAC. Acta parroquial, Tristán Acuna hijo de Modesto Acuna y Zoila Nepomucena Torres, 14 mayo de 1884; sitio del enlace San Agustín, Calamuchita, Córdoba, Argentina.

junto a la proyección de dos ramales del Ferrocarril Central Argentina General Bartolomé Mitre en 1910. El primer ramal uniría Rosario con Córdoba, pasando por Cruz Alta (límite con Santa Fe) y por las tierras de la familia Acuña. El segundo conectaría la capital provincial con Río Cuarto, atravesando la estancia Media Luna¹⁰⁵.

El ferrocarril contribuyó a elevar el valor de las tierras circundantes y otorgó mayor dinamismo al mercado de tierras, significando la colocación de productos en los mercados y haciendo rentables actividades como la agricultura que hasta entonces no habían encontrado condiciones favorables. La llegada del tren propició el arribo masivo de población inmigrante y la ejecución de obras para irrigación de cincuenta y cinco mil hectáreas con un dique y una central hidroeléctrica en la cascada El Salto¹⁰⁶.

Aprovechando estas condiciones coyunturales exógenas propicias, Antonio Modesto Acuña proyectó en 1912 el pueblo de Media Luna en sus tierras.¹⁰⁷ La localidad originalmente contó con noventa y ocho manzanas y el precio de terrenos por metro cuadrado varió según su distancia desde la estación del ferrocarril.

El arribo del tren derivó en la construcción de una estación y varios galpones de máquinas, definiendo la estructura, paisaje y función del pequeño poblado Media Luna, convirtiéndose en el primer motor de desarrollo económico y poblacional de la zona. Acompañando este impulso económico, la tierra era apta para viñedos y agricultura, así como para industrias por la disponibilidad de agua y electricidad. El poblado finalmente tomó su nombre definitivo, Río Tercero, en 1918¹⁰⁸.

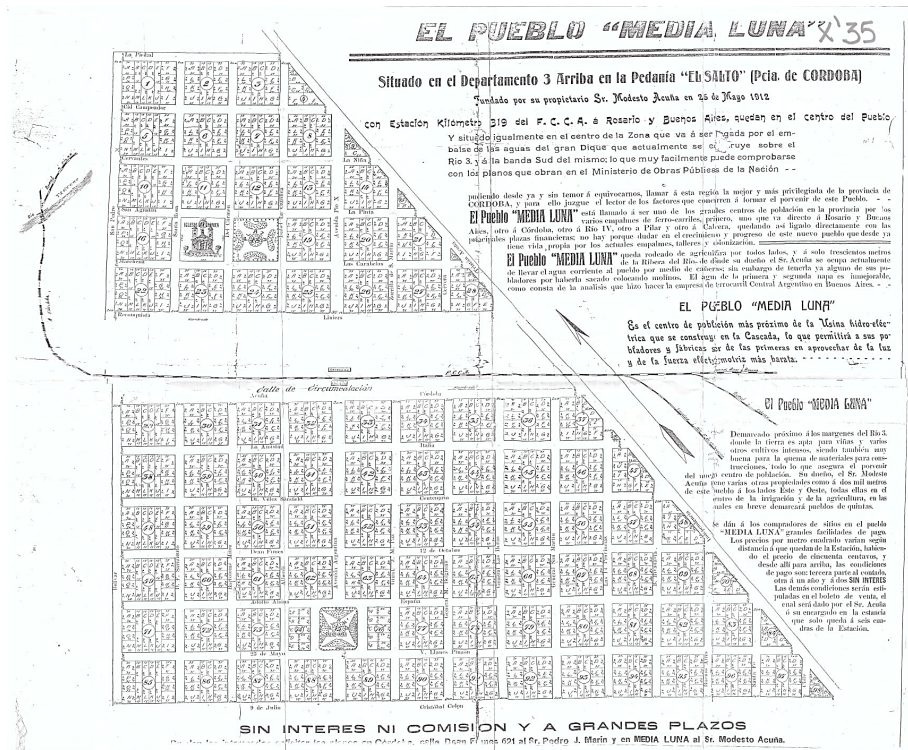
105 En 1913 se creó la Estación Modesto Acuña, en el pueblo de Media Luna; allí los trenes se proveían de agua, también, se les hacía mantenimiento y se cargaban mercancías.

106 ALP, Tomo n° 40, Año 1913, Decreto n° 1418, sección A. Censo nacional de personas de 1914.

107 El plano de la figura 1, fechado 25 de mayo de 1912, ubicaba en el centro del poblado a la estación kilómetro 319 del Ferrocarril Central Argentina que dotaba de comunicación con Rosario, Buenos Aires, Pilar, Córdoba y Río Cuarto. No obstante, los planos presentados fueron aprobados mediante el decreto provincial 1184 en 1913 por el gobierno de Cárcano.

108 La localización de Río Tercero fue estratégica a nivel provincial, debido a que se ubicó en el centro del triángulo formado por la capital de la provincia, la ciudad de Córdoba, y las dos ciudades que le siguen en orden de importancia: Río Cuarto y Villa María. Las distancias a ellas son de 96, 124 y 114 kilómetros, respectivamente (Beccerica, 2016 p. 24).

Imagen 1. Plano del pueblo de “Media Luna”



Fuente: plano del pueblo de Media Luna (25 de mayo de 1912), MRFA.

La consolidación de servicios e infraestructura en el creciente desarrollo urbano, entre las décadas de 1920 y 1930

Entrada la década de 1920, el poblado contaba con servicios médicos, botica, colegios provinciales y nacionales como las escuelas primarias Modesto Acuña (1914) y número 196 Gregoria Ignacia Pérez (1920). Disponía además de comisaría, juzgado, registro civil, receptoría de rentas, una fábrica de mosaicos de cemento comprimido llamada “La Perfección” y varios restaurantes, como Las Colonias o la Confeitería restaurant y billar Rotisserie¹⁰⁹.

109 AFBDRT, venta de 200 lotes de terrenos. Plano del Loteo por Pedro Marín Maroto,

Imagen 2. Primera fotografía aérea del pueblo de Río Tercero (1924)



Fuente: AFDRT, Córdoba, Argentina, 1924.

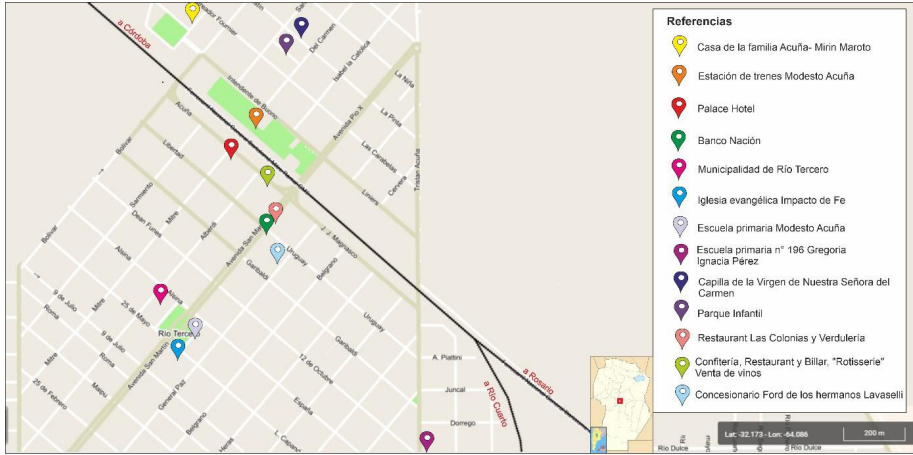
A raíz de este crecimiento, Pedro Marín Maroto junto a su esposa Zoila (hija de Antonio Modesto Acuña) promovieron la venta de 200 lotes destinados especialmente a la radicación de chacareros y ferroviarios.¹¹⁰ En 1923 se instaló el primer Banco Nación de la región. Dos años después, la localidad fue dotada de municipalidad, iniciándose diversas obras públicas vinculadas con la generación de espacios recreativos al aire libre como el Balneario Municipal y el Parque Infantil en la zona norte, a cuerdas de la estación.

La demanda hotelera creció por el gran movimiento generado por el ferrocarril en torno a la calle Acuña, frente a la estación ferroviaria, manifestando que esta localidad se gestó en torno a la línea férrea. La calle Acuña concentraba los principales comercios y el Palace Hotel de Don Pedro Marín Maroto que estaba en construcción. Río Tercero se convirtió en espacio de promoción zonal de carreras de autos con la instalación de la concesionaria Ford de los hermanos Lavaselli en 1927.

el 1 de agosto de 1920.

110 Antonio Molesto Acuña (comerciante, 30 años) y Zoila Nepomucena Torres (costurera de 17 años, hija de Zoila Acuña y Agustín Torres) se casaron en 1884. Como fruto de ese matrimonio, nació Zoila Rosa, quien luego contrajo nupcias con un joven de origen español, Pedro Marín Maroto. Este migrante fue el responsable de administrar las propiedades tras la muerte de Modesto. AHAC, Registros matrimoniales.

Imagen 3. Mapa del desarrollo urbanístico de Río Tercero hacia 1930



Fuente: elaboración propia base a datos obtenidos de los planos y posters publicitarios. AFBDRT.

Durante esta etapa se desarrollaron los barrios denominados Centro, Las Flores al suroeste, y al norte Villa Elisa, Media Luna y barrio Norte originalmente. Este crecimiento urbano refleja el proceso de consolidación de la localidad como centro de servicios y comercio regional.

Hacia una ciudad intermedia. Política industrial provincial, transformación demográfica, servicios públicos y ampliación de la oferta educativa

A partir de 1936, con la asunción del gobernador Sabattini, se proyectó la transformación del perfil productivo provincial mediante el impulso de una política industrializadora. Esta metamorfosis se realizó a través de un amplio plan de centrales hidroeléctricas ubicadas a lo largo del paisaje cordobés como los diques la Viña, San Roque, Cruz del Eje y Río Tercero¹¹¹. Esta política estuvo acompañada por la creación de fábricas militares encargadas de producir material bélico, ubicadas en las localidades de Río

111 El *Diario Los Principios* refiere a la visita a las obras del dique sobre el Río Tercero del Ministro de Obras Públicas Ingeniero Fuchs y la comitiva que lo acompañó (13/1/1929, p. 1). Al mismo tiempo, una fotografía previa da cuenta de la reactivación de las obras en el dique (AGN, Documentos Fotográficos. Inventario 44702. Buenos Aires, Argentina. 30 de abril de 1928, dique Río Tercero. Macizo de escollera, 31.950 m³).

Tercero, Villa María y San Francisco. El desarrollo industrial en la localidad con la instalación de la Fábrica Militar Río Tercero (FMRT) estuvo acompañado por el fomento de la enseñanza¹¹².

Así, en el barrio El Libertador comenzó a funcionar la escuela primaria número 483 General de División Manuel Nicolás Savio en 1945. Dos años después, la Escuela de Aprendices dependiente de la FMRT se encargó de formar técnicos en cuatro especialidades: tornería, electricidad, mecánica e hidráulica. También abrió sus puertas el Cine Teatro Casino en el área circundante a dicha industria.

Dadas estas condiciones favorables y debido a las ventajas de instalarse en proximidad a una industria de gran envergadura como la FMRT, en 1949 comenzó a producir la empresa Atanor Sociedad Anónima Su instalación acentuó el perfil industrial de Río Tercero. Esta política de obra pública y profundización del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) generó cambios en el ejido urbano, el tamaño de la población, la demanda de servicios públicos esenciales como así la economía de la ciudad y región.

Hacia 1938 el diario Córdoba reportaba 3500 habitantes en Río Tercero, mientras que la cabecera departamental Oliva contaba con 9000 pobladores¹¹³. Sin embargo, a una década de esta publicación y con la FMRT funcionando a pleno desde 1943, la situación se había revertido y manifestaba que Río Tercero se había convertido en la principal localidad del departamento Tercero Arriba, cuadruplicando el número de habitantes.

En cuanto a la prestación de servicios esenciales, la ciudad poseía una cooperativa de Luz y Fuerza desde 1933 bajo la dirección de Pedro Marín Maroto (partidario de la Unión Cívica Radical). Sin embargo, esta cooperativa fue incorporando servicios lentamente. En 1935, empezó a brindar el servicio eléctrico con 165 conexiones (Rodríguez, 2006)¹¹⁴.

112 En 1938 fue colocada la piedra fundamental de la planta con un el acto para la creación de la Fábrica Militar de Municiones de Artillería Río Tercero en la escuela primaria número 196 Gregoria Ignacia Pérez (AFBDRT, Fábrica Militar, 1938). La empresa se dedicó primero a la fabricación de armamento militar y más tarde se diversifica hacia la industria metalmeccánica y química.

113 *La Voz del Interior*, Córdoba, 9/09/2008.

114 Tras la venta de energía eléctrica gestionada por el gobierno a la cooperativa mediante una canalización desde la usina de La Cascada hasta la población de Río Tercero (ALP, decreto n° 18.326).

En este contexto, los descendientes de la familia Acuña-Marín Maroto impulsaron una nueva oferta de terrenos que aún permanecían sin venderse del loteo anterior, como evidencia la publicidad de los años 1943-1944. Esta publicidad manifiesta que la venta de lotes fue permanente y particular, revelando que el ritmo de urbanización fue un proceso lento hasta fines de la década de 1930 y cobró impulso con la instalación de la fábrica militar en el parque industrial de la ciudad¹¹⁵.

Imagen 4. Póster publicitario de loteo de terrenos propiedad de Pedro Marín Maroto en Río Tercero



Fuente: plano de la ciudad de Río Tercero, Argentina, años 1943-44. AFBDR.T.

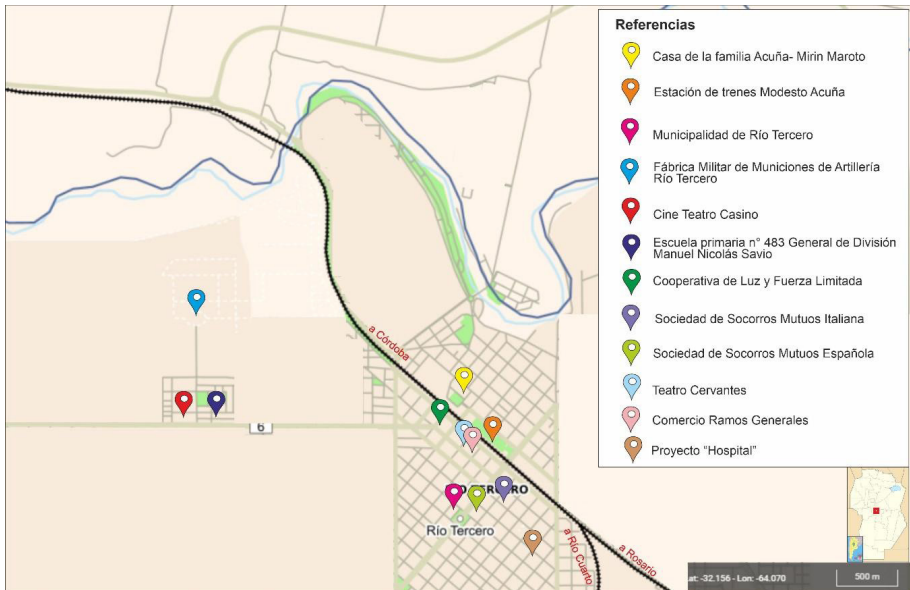
Al mismo tiempo, la documentación publicitaria de la época expone una intensa actividad primaria, secundaria y terciaria, calificando a esta urbe como un “centro estratégico y militar, ferroviario y agrícola para industrias, comercio y turismo”. Entre las actividades primarias se declaraba la presencia de producción frutal, especialmente manzanas en una chacra

115 Sección sur de la estación de ferrocarril, loteo originalmente propuesto por Modesto Acuña desde el 25 de mayo de 1912.

experimental del Central Argentino y en la granja de Villa Elisa, propiedad de la familia Acuña. Simultáneamente se cultivaban en la región circundante trigo, maíz, lino y maní.

Las actividades secundarias estaban compuestas por molinos harineros, además de la FMRT. También contaba con importante inversión de la empresa ferroviaria en infraestructura con la instalación de grandes depósitos de locomotoras. El sector terciario estaba compuesto por una sociedad agrícola, varios comercios de ramos generales y farmacias. Asimismo, la localidad poseía amplia oferta educativa: un colegio religioso con internado, escuelas fiscales provinciales y nacionales, y un conservatorio de música. Además de espacios recreativos, deportivos y de beneficencia como el cine y teatro Cervantes, el club deportivo Sportivo 9 de Julio, la biblioteca, y sociedades de socorros mutuos italiana y española.

Imagen 5. Mapa del desarrollo urbano de Río Tercero a mediados del siglo XX



Fuente: elaboración propia base a datos obtenidos de los planos y posters publicitarios. AFBDR.T.

Como consecuencia del aumento poblacional, la preocupación por el servicio de agua corriente se tornó prioritaria. El proyecto técnico para el abastecimiento de agua potable fue aprobado en 1947 y al año siguiente se lo elevó a la Dirección General de Hidráulica por intermedio de la mu-

nicipalidad. Finalmente, fue doña Zoila Acuña de Marín Maroto (esposa de Pedro Marín Maroto) quien donó los terrenos para que se erigieran los tanques y se iniciara con el servicio provisto por la cooperativa. Con esta obra, sumada a la instalación de la FMRT sobre el acceso oeste por la arteria principal Avenida General Savio y al compás del desarrollo industrial en la ciudad, se añadieron al norte los barrios El Libertador, Las Violetas y Escuela; y al sur, los barrios Pedro Marín Maroto y Belgrano. Este conjunto de factores endógenos consolidó a Río Tercero como una ciudad intermedia.

Conclusiones

Río Tercero se constituyó en una localidad comercial e industrial pujante en el interior cordobés durante la primera mitad del siglo XX, transformándose en un punto estratégico en los corredores Córdoba-Río Cuarto y Córdoba-Rosario. Simultáneamente, se convirtió en una ciudad intermedia que cumplió la función de bisagra o articulación, no solo porque brindó servicios de importancia dentro del contexto local y regional, sino porque también ofreció propuestas sociales y culturales que la convirtieron en un polo atractivo de población tras la instalación de la FMRT (Fábrica Militar Río Tercero).

El caso de Río Tercero ilustra cómo la convergencia de factores endógenos y exógenos puede generar el desarrollo acelerado de una ciudad intermedia. Los factores endógenos comprenden la iniciativa privada de la familia Acuña, las características geográficas favorables, la tradición comercial colonial, la apertura de comercios y una amplia oferta educativa y cultural. Las condiciones exógenas incluyen las políticas ferroviarias nacionales, la instalación de entidades financieras y la política industrializadora provincial en el marco de la industrialización sustitutiva de importaciones.

De este modo, la transformación de una estancia colonial en una ciudad industrial y comercial de importancia regional demuestra la complejidad de los procesos de urbanización en el interior argentino durante el siglo XX.

La experiencia de Río Tercero también evidencia la importancia de los actores privados en los procesos de colonización interna, complementando —y a veces superando— las iniciativas estatales. La familia Acuña-Marín Maroto no solo fundó la localidad, sino que continuó promoviendo su de-

sarrollo a través de sucesivas generaciones, demostrando una visión empresarial de largo plazo que resultó fundamental para la consolidación urbana.

Finalmente, el caso estudiado muestra cómo las políticas públicas pueden potenciar los desarrollos urbanos preexistentes, como lo demuestra el impacto transformador de la instalación de la Fábrica Militar Río Tercero, que no solo consolidó el perfil industrial de la ciudad, sino que la convirtió en la principal localidad del departamento, superando incluso a la cabecera departamental histórica. Este proceso de desarrollo y consolidación urbana en el interior cordobés representa un ejemplo significativo de la formación de ciudades intermedias en la Argentina del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (1997). *Una modernización provincial: Córdoba, 1880-1914. Estudios*, (7-8), junio 1996-junio 1997. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. https://www.academia.edu/75243494/Una_Modernizaci%C3%B3n_Provinciana_C%C3%B3rdoba_1880_1914
- Arcondo, A. (1969). *Tierra y política de tierras en Córdoba. Tercera Revista de Economía y Estadística. Época*, 13(3-4), 13-44.
- Arcondo, A. (1996). *El reino de Ceres: la expansión agraria en Córdoba, 1870-1914*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Economía y Finanzas.
- Beccerica, S. (2016). *Diagnóstico para la definición de líneas de acción que revaloricen la reserva ambiental municipal protegida a partir de su inclusión en el sistema de áreas verdes de la ciudad de Río Tercero, Córdoba* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Córdoba.
- Bellet, C., & Llop, J. M. (2004). Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Geo Crítica / Scripta Nova*. Universidad de Barcelona.

- Bustamante, J. (2018). La vivienda social: teorías y prácticas en la modernización del hábitat. Córdoba, 1880-1925. *Revista Pensum*, 4, 76–89. https://www.academia.edu/85909084/La_vivienda_social_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_en_la_modernizaci%C3%B3n_del_h%C3%A1bitat_C%C3%B3rdoba_1880_1925
- Colautti, F. (1999). *Río Tercero tiene historia*. Biblioteca Popular Justo José de Urquiza.
- La Voz del Interior* (9 de septiembre de 2008).
- Linares, S. (2009). Espacio urbano y segregación socioespacial: aportes teóricos para el debate. Ponencia presentada en *II Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales*, 15-18 de septiembre, Santa Rosa: La Pampa.
- López, D. (2017). De la política a los negocios: Pedro C. Molina, un empresario inmobiliario (1880-1914). *Estudios del ISHiR*, (18). <https://web3.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaISHIR/article/view/705>
- Los Principios. (13 de enero de 1929), p. 1.
- Los Principios (21 de septiembre de 1946), p. 5.
- Ortiz Bergia, E. (2015). *Procesos amplios, miradas locales: Una historia de Córdoba entre 1880 y 1955*. Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”.
- Rodríguez, M. E. (2006). La Cooperativa de Luz y Fuerza de Río Tercero: una institución al servicio de su comunidad, 1933–1953. *Mundo Agrario*, 6(12). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Histórico Rurales.
- Romero, J. L. (1976). *Entre Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Siglo XXI Editores.
- Vapñarsky, C. (1995). Primacía y macrocefalia en la Argentina: la transformación del sistema de asentamientos humanos desde 1950. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 35(138). Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Percepciones locales y regionales sobre la Franja Urbano-Rural y sus servicios ecosistémicos en el sur de Córdoba, Argentina

*Emiliano J. Cabe*¹¹⁶

Introducción

Este capítulo presenta los resultados de una investigación con método cualitativo sobre las percepciones de los actores locales y regionales vinculados a la Franja Urbano Rural (FUR) del sur de Córdoba, Argentina. Mediante diálogos con autoridades políticas, referentes sectoriales, académicos y otros actores de la comunidad se exploraron sus objetivos, limitaciones, intereses y propuestas vinculadas a los servicios ecosistémicos de este territorio dinámico.

La Franja Urbano-Rural (FUR), también conocida como área periurbana o periurbano, se define como un territorio de interface, dinámico y heterogéneo. Espacialmente, la FUR se ubica en un gradiente entre ecosis-

116 Becario doctoral ISTE (CONICET-UNRC). ecabe@ayv.unrc.edu.ar

temas, el cual provee múltiples funciones de utilidad tanto para lo urbano como para lo rural (Gallent, 2006; Spyra et al., 2020). En este territorio se puede localizar el poblamiento urbano futuro; el área de provisión de bienes y servicios esenciales para la población como la producción de alimentos frutihortícolas y las áreas de esparcimiento y amenidades; las zonas de conectividad vial y acceso, las áreas industriales; comerciales; naturales o protegidas. También se pueden fortalecer en estos espacios los procesos de regulación del ciclo del agua, el aire y los nutrientes —por ejemplo, los residuos y efluentes— provenientes de las actividades humanas.

En el sur de la provincia de Córdoba, esta franja experimenta presiones y conflictos crecientes por la competencia de usos del suelo y la expansión urbana dispersa. Resultados de investigaciones recientes revelan esta situación (Cahe, 2022). Durante el período 2001-2018 el área de la agricultura de proximidad (quintas, cinturones verdes) se redujo en más de 490 ha, la conversión de tierra rural a urbana superó las 11.000 ha y asciende a más de 21.000 ha si se consideran las áreas vacantes que deja el poblamiento disperso y se predisponen para especulación. De este modo, se tensionan la agricultura intensiva y extensiva, las áreas industriales – comerciales y, en algunos casos, se ponen en riesgo las áreas naturales y/o protegidas.

Estudios locales muestran que es posible superar estos conflictos o tensiones por usos del suelo en la FUR. Es posible crear participativamente agendas con impactos significativos y positivos en las dimensiones social, ambiental y económica cuando se consensúan nuevos modelos territoriales o visiones para este espacio. Las problemáticas por usos del suelo escasamente sinérgicas pueden minimizarse e incluso desaparecer en localidades de escala intermedia o pequeña. En localidades del sur de la provincia de Córdoba, como Santa Eufemia, Bengolea, Adelia María o Los Cisnes, donde se desarrolló una metodología de planificación estratégica territorial participativa, se ayudó a los actores locales e interesados de las comunidades a codiseñar visiones territoriales de FUR más sostenibles (Cahe y de Prada, 2022; Cahe y de Prada, 2024). Se incorporaron los saberes y las aspiraciones de los actores locales junto a los conocimientos científicos para: (1) ordenar el uso del suelo urbano futuro, (2) diseñar zonas productivas de alimentos de proximidad, (3) trabajar en la regulación hídrica, (4) valorar la gestión de residuos sólidos urbanos, (5) localizar parques industriales y (6) diseñar áreas verdes o de amortiguamiento. Todas las decisiones estructurales trabajadas superan la tendencia y muestran que los consensos entre los actores, junto a su participación, permiten pensar

propuestas de ordenamiento más sostenible para la FUR y jerarquizar sus funciones ecosistémicas.

Sin embargo, la agenda política de la FUR aún requiere desarrollarse. La integración entre los gobiernos locales, la provincia y el sector privado —que predomina entre los propietarios de tierras en la FUR— no es una realidad. Más bien, si existe integración entre estos actores es por una tensión o conflicto entre intereses sectoriales, y en menor medida son las propuestas de desarrollo territorial las que emergen. Para minimizar las tensiones e integrar a los actores y guiar un ordenamiento territorial armónico de la FUR, las metodologías de planificación territorial requieren perfeccionarse con nuevos métodos y técnicas (Cahe, 2022; Geneletti et al., 2017).

La modelización dinámica (MD) (Sterman, 2000) y la MD participativa (Hovmand, 2013) son métodos que idealmente pueden ayudar a construir una FUR más ordenada y sostenible. Hasta el momento, los métodos de planificación de la FUR consideran la relación entre los componentes territoriales en forma lineal y sin realimentaciones o retardos que surjan de las interacciones a través del tiempo (Geneletti et al., 2017). La MD puede superar esta limitación y, cuando se utiliza participativamente, requiere considerar sistémicamente la complejidad inherente de los sistemas sociales. Los comportamientos de los sistemas sociales pueden ser oscilatorios, inesperados o contraintuitivos (Senge, 2006), o presentar diferentes situaciones frente al cambio (simples, complejos, complicados o caóticos) (Snowden y Mary, 2007). Estos comportamientos sistémicos emergen de los modelos mentales de las personas y limitan u oponen resistencia a la modelización dinámica (Kopainsky et al., 2017). Por ello, la MD participativa no debe desconocer que el comportamiento de la persona no solo depende de sus creencias, motivaciones y necesidades, sino también de su entorno (Lewin, 1948).

Esta investigación tiene por objetivo conocer las percepciones de los actores locales y regionales sobre la FUR y sus servicios ecosistémicos del sur de Córdoba. Dos preguntas de investigación motivan el trabajo: ¿cuáles serán las principales problemáticas o variables dinámicas que creen enfrentar las autoridades y partes interesadas en la gestión de la FUR? ¿Qué desafíos y qué estrategias pueden reconocer para el desarrollo sostenible de este territorio? Los resultados de esta investigación constituyen un insumo para el diseño de un modelo dinámico de FUR y para avanzar con casos de estudio que permitan superar las limitaciones de los métodos de planifica-

ción usados en otros trabajos (Cahe, 2022). Más aún, los aportes pueden contribuir a regionalizar el desarrollo sostenible del espacio urbano-rural en comunidades del sur de la provincia de Córdoba, Argentina¹¹⁷.

Metodología

El trabajo adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad (Sampieri et al., 2013) y basadas en diálogos (Scharmer y Kaufer, 2013). Se utilizó un protocolo previamente testeado en el grupo de investigación¹¹⁸ que comprende preguntas sobre: 1) el estado actual de la FUR, 2) las dinámicas que generan tensiones o pérdidas de sus servicios ecosistémicos, 3) los desafíos y limitaciones de los actores para el desarrollo deseado, y 4) el bloque sociodemográfico (ver anexo A). Se garantizó la confidencialidad a los entrevistados indicando explícitamente el uso de la entrevista y con su consentimiento se procedía a grabar o no la misma.

Siguiendo la propuesta de Brouwer et al. (2016), los entrevistados fueron autoridades políticas, actores sectoriales (representantes de productores agropecuarios, industriales y comerciantes), miembros de organizaciones no gubernamentales y referentes académicos seleccionados por conveniencia. Se entrevistó a un total de 18 actores claves (ver anexo B). Las entrevistas fueron individuales, duraron entre cuarenta y ochenta minutos y, según las necesidades del entrevistados, fueron presenciales o en línea a través de Google Meet[®].

Luego se desgrabaron las entrevistas y se sistematizaron por el contenido. Este proceso se llevó a cabo en varias fases: una escucha inicial para una inmersión en los datos, una posterior identificación y transcripción de conceptos junto con respuestas categóricas y un análisis de las relaciones entre las respuestas. A partir de ello, y para definir los resultados de la investigación, se seleccionaron las respuestas concisas y centrales que respondieran a los objetivos y las preguntas del estudio.

117 Proyecto de tesis doctoral: “Modelización dinámica participativa para la planificación de la Franja Urbano Rural: Estudio de caso en el sur de Córdoba, Argentina”.

118 Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Proyecto CC: Planificación territorial colaborativa para decisiones estructurales ante diferentes escenarios climáticos. https://www.unrc.edu.ar/unrc-cienciaytecnica/docs/ppi/24-26/RR0449-2024-ROVERA_aprobacion_PPI20242026.pdf

Resultados

Percepciones, problemáticas y dinámicas de la FUR

Los entrevistados tienen una visión generalizada de la FUR (franja urbano-rural) como un territorio dinámico, periférico y desordenado. Casi la mitad (45 %) de los entrevistados menciona como principal problema de la FUR la falta de planificación urbana, y más del 65 % destaca la necesidad de nuevos marcos regulatorios más holísticos. Los entrevistados desconocen cómo articular a los distintos sectores y aspiran a poder contribuir al desarrollo de un espacio urbano y urbano-rural más sostenible.

Por ejemplo, los actores vinculados al sector agropecuario ven a la FUR como un territorio con potencial y abandonado. Para ellos, la urbanización es una amenaza, y no valoran positivamente la práctica de actores privados de dejar tierras vacantes sujetas a especulación en vez de disponerlas para la producción o para emprendimientos no residenciales. Los actores privados observan a la FUR como un territorio donde se registra el crecimiento urbano. Algunos entrevistados mencionan la dispersión de dicho espacio y, con recurrencia, se destaca la infraestructura vial como obsoleta y la falta de planificación del gobierno para conectar estos crecimientos urbanos inminentes.

Actores académicos reconocen a la FUR como un espacio potencial para guiar el desarrollo local y jerarquizar modelos de ciudades. Destacan la necesidad de renovar o crear nuevos códigos de planificación y evitar designar una superficie como “urbana”, ya que esto genera inevitablemente nuevos ciclos de conflictos. Mencionan que las limitaciones para significar la FUR son estrictamente políticas y sin apertura a integrar nuevas miradas técnicas. En tanto, las autoridades políticas y el gobierno describen que el crecimiento urbano sobre la FUR es un hecho. El crecimiento se registra espacialmente en “anillos” que luego se van densificando, y donde las obras van llegando conforme a la demanda, por ejemplo, en la nueva circunvalación del Gran Río Cuarto.

Algunos relatos de los actores se detallan a continuación. Por ejemplo, una productora hortícola de Las Higueras expresa una preocupación palpable sobre el avance urbano, lo que la lleva a considerar la “posibilidad de tener que trasladarnos o dedicarnos a otra cosa”. Esta preocupación es complementada por actores académicos que resaltan la conflictividad de

los riesgos por la “pulverización con agroquímicos” y la necesidad de establecer franjas de amortiguación junto a una “visión integrada de ciudad”. Una residente de la FUR profundiza en estos tipos de conflictos, describiendo un caso donde el consenso entre las dos partes ayudó a complementar actividades diversas, como la residencia y la producción hortícola no agroecológica. En tanto, las autoridades locales mencionan que “existen urbanizaciones totalmente desconectadas del resto, rodeadas en todos sus lados por campos, y que implican un manejo distinto de la zona rural aleña”, al tiempo que no reconocen el problema desde la dimensión urbana y sí abogan por “modelos de retroalimentación de convivencia sinérgica”.

Tabla 1. Nivel de importancia de temas específicos vinculados con la Franja Urbana Rural

Temas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Media	3.1	3.1	3.1	3.3	2.8	3.4	2.9	3.8	2.9	4.2	3.0	4.4
CV	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.4	0.7	0.3	0.5	0.3	0.5	0.2

Nota: (CV) coeficiente de variación; 1. Riesgo de inundaciones; 2. Roturas de calles por correntadas de agua; 3. Desempleo; 4. Contaminación de napas y enfermedades microbianas; 5. Niveles freáticos altos; 6. Micro basurales; 7. Deforestación; 8. Contaminación por agroquímicos; 9. Baldíos enmalezados o abandonados; 10. Competencia por usos del suelo; 11. Contaminación del aire por industrias, sistemas ganaderos, otro; 12. Loteos residenciales en zona rural.

Fuente: elaboración propia.

A los entrevistados también se les preguntó sobre el nivel de importancia que les asignan a diferentes temas vinculados a la FUR (tabla 1). Los temas refieren al punto 3.3 del anexo A (Protocolo de entrevistas) y el nivel de importancia fue registrado con cinco categorías (entre 1, poco importante, y 5, muy importante). Los entrevistados valoraron con niveles intermedios la mayoría de los temas consultados y solo dos de ellos consideraron valores intermedios o altos. La competencia por el uso del suelo y los loteos residenciales en zona rural obtuvieron 4.2 y 4.4 puntos de importancia, respectivamente, y presentaron menos variación de las respuestas. Ambas situaciones reflejan el principal problema de la FUR del sur de Córdoba y refuerzan la visión generalizada que los entrevistados tienen de este territorio.

Por último, en los diálogos con los entrevistados emergieron diferentes expresiones que le confieren una dinámica a la FUR como un territorio

tensionado y desordenado. Estos comentarios constituyen en sí variables aptas para modelizar dinámicamente y establecer relaciones causales. Las variables se mencionan indirectamente en relatos de los entrevistados y, siguiendo la propuesta de Kim and Andersen (2012), es posible realizar una clasificación parcial de las mismas codificándolas por tipo, causa estructural y comportamiento producido en el sistema territorial de la FUR (cuadro 1).

Cuadro 1. Variables de modelización del territorio

Variable	Tipo de relación	Causa	Efecto
Tiempos políticos	+ / -	Esquemas de gestión	Disminuye o aumenta las actuaciones a tiempo
Individualismo	+	Modelos mentales	Disminuye las posibilidades de articulación
Falta de transparencia en las decisiones políticas	+	Esquemas de gestión	Disminuye las posibilidades de articulación publico privada
Desarticulación publico privada	+ / -	Modelos mentales	Aumenta o Disminuyen las tensiones en la FUR
Marcos regulatorios de uso del suelo obsoletos	+	Obsolescencia normativa	Aumenta la dispersión urbana en la FUR
Soporte técnico	-	Desequilibrios territoriales	Equilibra los procesos territoriales

Nota: (+) positivo, (-) negativo.

Fuente: elaboración propia.

Limitaciones para una Franja Urbano-Rural (FUR) deseada

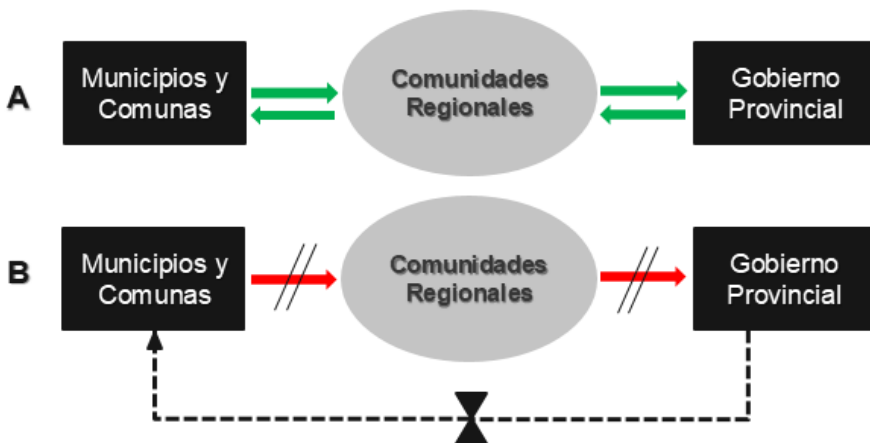
Los entrevistados mencionan tres limitaciones para lograr las aspiraciones de una FUR sostenible y planificada. La primera comprende las limitaciones políticas para la planificación de largo plazo, en su mayoría dadas por los tiempos de gobierno y su inmediatez para atender temas de alta recurrencia (vivienda, pobreza, obras básicas, empleo, etc.). De hecho, algunos entrevistados difieren sobre este motivo y solo mencionan que hay negligencia de dirigentes políticos para una gestión con visión integrada, donde

las acciones muchas veces se basan en instrumentos y medidas obsoletas, por ejemplo, los códigos de edificación desactualizados.

La segunda limitación refiere a la marcada descoordinación interjurisdiccional, donde cada nivel de gobierno mantiene su “saber hacer” sin, muchas veces, respetar los esquemas creados (figura 1). Actualmente, se perfecciona el camino incorrecto y se subutilizan esquemas de trabajo ya alcanzados jurídicamente. La parte B de la figura describe esta situación, donde existe un retraso temporal en la comunicación interjurisdiccional y, si hay realimentaciones, estas relaciones son controladas por el gobierno provincial hacia determinados municipios y comunas. La parte A de la figura muestra el orden de pasos adecuado de los mecanismos jurídicos y políticos creados para integrar las demandas territoriales y avanzar con los planes de desarrollo.

La tercera limitación tiene que ver con la escasez de recursos, no solo monetarios sino también de capacidades humanas. Son escasos los técnicos capacitados para sobrellevar procesos de planificación territorial participativos y que conozcan cómo operacionalizar los resultados localmente con medidas concretas, por ejemplo, nuevas ordenanzas, regulaciones y programas, entre otras.

Figura 1. Esquemas de coordinación interjurisdiccional entre gobiernos. Sector A. Situación ideal de coordinación. Sector B. Estado actual de coordinación.



Fuente: elaboración propia.

Propuestas para una FUR (Franja Urbano-Rural) deseada

Los actores hacen un fuerte llamado a la multidisciplinariedad, la participación activa de múltiples actores, así como a un rol activo del gobierno, la academia y el sector privado. Los entrevistados destacan la necesidad de generar confianza y construir consensos duraderos. Para ello, se mencionan al menos dos propuestas macro y complementarias: (1) grupos de trabajo para co-crear o sensibilizar sobre temas territoriales estratégicos y (2) esquemas de formación o capacitaciones técnicas.

Los grupos de trabajo deben ser multidisciplinarios, sin intereses sectoriales y guiados. El propósito es involucrar a todas las instituciones para que puedan participar de la toma de decisiones o sensibilizar a nuevos actores sobre la importancia de la planificación territorial de la FUR y sus servicios ecosistémicos. A su vez, las instituciones deben tener capacidad de ceder en algún aspecto para consensuar. Se pueden crear organismos metropolitanos, juntas locales para el desarrollo o repensar los grupos que están en funcionamiento, como fundaciones, asociaciones profesionales e institutos de planificación, entre otros.

Los esquemas de formación y capacitaciones técnicas deben ser complementarios a los grupos de trabajo multidisciplinarios. La formación realimenta con capacidades técnicas nuevas y neutras a los grupos de trabajo interinstitucionales. Aquí es relevante la integración entre los colegios secundarios, los colegios profesionales y la universidad pública en la búsqueda de saberes técnicos y científicos para la planificación territorial y la asistencia a los decisores. Los esquemas de formación deben integrar los nuevos conocimientos con las experiencias locales o regionales de lo que está bien diseñado o lo que hay que cambiar en la FUR.

Reflexiones finales

Los resultados de esta investigación revelan una compleja interrelación de desafíos políticos, económicos y ambientales, destacando la necesidad de una planificación participativa para superar tres limitaciones específicas: las negligencias políticas, la descoordinación interjurisdiccional y la escasez de recursos. Estas limitaciones motivan la falta de articulación entre los niveles de gobierno y otros actores, un obstáculo significativo a revertir considerando los consensos y las aspiraciones sobre la importancia de complementar lo urbano con lo rural.

Los entrevistados perciben a la FUR (Franja Urbano-Rural) en el sur de Córdoba como un espacio de alto potencial, caracterizado por conflictos de uso del suelo y crecimiento urbano desordenado. Mencionan deficiencias críticas en la planificación y la gestión de los gobiernos para guiar el desarrollo e integrarse con los actores privados. Las principales limitaciones identificadas son de índole política, vinculadas a la falta de decisiones integradas y articuladas interinstitucional e interjurisdiccionalmente.

Existe una aspiración común y generalizada: guiar el desarrollo sostenible de la región y las comunidades. En general, se concibe a la FUR con potencial para el desarrollo territorial, minimizando las tensiones sociales o los conflictos ambientales. Para alcanzar este objetivo, es indispensable conformar grupos de trabajo multidisciplinarios y participativos, apoyados en capacitaciones permanentes e incorporando nuevos saberes técnicos en materia de planificación y decisiones estructurales del territorio. Es crucial fortalecer los mecanismos de gobernanza, promover la transparencia en las decisiones y construir un consenso a largo plazo para superar las brechas existentes (véase la figura 1).

Por último, este estudio sobre las diversas percepciones de los actores del territorio ofrece una base para futuras líneas de investigación que aborden temas y problemas territoriales y/o el diseño de políticas en el mismo sentido. Cabe también reconocer la limitación del estudio: su enfoque cualitativo y exploratorio se basa en las percepciones subjetivas de un número limitado de actores y no pretende ser representativo estadísticamente de todas las opiniones. Las posiciones están inherentemente condicionadas por la experiencia, el rol institucional o sectorial y la perspectiva de cada entrevistado, así como por la interpretación del investigador.

Referencias bibliográficas

Brouwer, H., Woodhill, J., Hemmati, M., Verhoosel, K., & van Vugt, S. (2016). *La guía de las MSP: cómo diseñar y facilitar asociaciones con múltiples partes interesadas*. Universidad de Wageningen, CDI; Practical Action Publishing. <http://dx.doi.org/10.3362/9781780447520>

- Cahe, E., & de Prada, J. (2022). Planning the rural urban fringe of Santa Eufemia, Córdoba, Argentina. *Urbano*, 25(46), 30–41. <https://doi.org/10.22320/07183607.2022.25.46.03>
- Cahe, E., & de Prada, J. (2024). Planificación territorial: visión estratégica de la franja urbana rural en Adelia María, Córdoba. *RIVAR*, 11(32), 42–59. <https://doi.org/10.35588/rivar.v11i32.6144>
- Cahe, E. J. (2022). *Planificación de la franja urbano-rural: diseño y evaluación de visiones territoriales en el sur de Córdoba, Argentina* [Tesis de maestría en Ciencias Agropecuarias, mención Economía y Desarrollo Rural, Universidad Nacional de Río Cuarto].
- Gallent, N. (2006). The rural–urban fringe: A new priority for planning policy? *Planning Practice & Research*, 21(3), 383–393. <https://doi.org/10.1080/02697450601090872>
- Geneletti, D., La Rosa, D., Spyra, M., & Cortinovia, C. (2017). A review of approaches and challenges for sustainable planning in urban peripheries. *Landscape and Urban Planning*, 165, 231–243. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.01.013>
- Hovmand, P. (2013). *Community based system dynamics*.
- Kim, H., & Andersen, D. (2012). Building confidence in causal maps generated from purposive text data: Mapping transcripts of the Federal Reserve. *System Dynamics Review*, 28, 311–328. <https://doi.org/10.1002/sdr.1480>
- Kopainsky, B., Hager, G., Herrera, H., & Nyanga, P. H. (2017). Transforming food systems at local levels: Using participatory system dynamics in an interactive manner to refine small-scale farmers’ mental models. *Ecological Modelling*, 362, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2017.08.010>
- Lewin, K. (1948). *Field theory in social science*.
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2013). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Scharmer, C. O., & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economies*. Berrett-Koehler Publishers.

- Senge, P. M. (2006). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2.^a ed., 2.^a reimp.). Granica.
- Snowden, D., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, (noviembre). <https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making>
- Spyra, M., La Rosa, D., Zasada, I., Sylla, M., & Shkaruba, A. (2020). Governance of ecosystem services trade-offs in peri-urban landscapes. *Land Use Policy*, 95, 104617. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2020.104617>
- Sterman, J. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Irwin/McGraw-Hill.

Anexos

a. Protocolo para entrevistas semiestructuradas

1. *Presentación del entrevistador*

Buenos días/tardes. Mi nombre es..... Soy docente/investigador de la Universidad Nacional de Río Cuarto / Becario doctoral CONICET y estoy desarrollando el proyecto de tesis doctoral..... (MODELIZACIÓN DINÁMICA PARTICIPATIVA PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA FRANJA URBANO RURAL: ESTUDIO DE CASO EN EL SUR DE CÓRDOBA, ARGENTINA).

Particularmente, queremos conocer su opinión sobre este territorio (FUR) y algunos aspectos... para ello, ¿Puede Ud. dedicar unos minutos a una entrevista personal?

Le informo que los datos que Ud. me proporcione serán utilizados de manera anónima y únicamente con fines académicos. Siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio, ya que aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es conocer su percepción. Para agilizar la toma de la información y que la misma sea correcta resulta de mucha utilidad grabar la conversación ¿Le resulta incómodo a Ud.? Si hay alguna percepción que quiere que no sea grabada, Ud. me puede alertar con anterioridad y yo detengo la grabación. El uso de la grabación también es sólo con fines académicos. ¡Desde ya, muchas gracias por su tiempo!

2. *Presentación del entrevistado*

2.1. ¿Cuál es su nombre y apellido?

2.2. ¿A qué se dedica actualmente?

REGISTRAR

3. Apertura

3.1. ¿Cuál es el principal problema que Ud. percibe en la localidad?
 SEGÚN EL ENTREVISTADO CAMBIAR - MENCIONAR LA LOCALIDAD, EN SU DEFECTO LA REGIÓN

3.2. ¿Qué es lo primero que se le viene a la cabeza cuando Ud. escucha Periurbano o Franja Urbano Rural?
 ACLARAR DEFINIÓN.

3.3. Ahora le voy leer un listado de temas vinculados a la FUR:
 ¿De acuerdo a su situación..... me puede indicar el nivel de importancia?, donde 0 es nada importante y 5 es muy importante

Temas	Valoración						
1. Riesgo de inundaciones	Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy Importante
2. Roturas de calles por correntadas de agua		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3. Desempleo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4. Contaminación de napas y enfermedades microbiológicas		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5. Niveles freáticos altos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6. Micro basurales		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7. Deforestación		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8. Contaminación por agroquímicos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9. Baldíos enmalezados o abandonados		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10. Competencia por usos del suelo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11. Contaminación del aire por industrias, sistemas ganaderos, otro		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12. Loteos residenciales en zona rural		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

3.4. ¿Considera Ud. algún otro tema que sería importante o muy importante incluir?

4. Desarrollo

4.1. ¿Ha observado algún conflicto o tensiones en la FUR?

REGISTRAR y EJEMPLIFICAR, UBICANDO AL ENTREVISTADO PARA LOS SERVICIOS ECOSISTÉMICOS EN ESTUDIO

4.2. ¿Se vio Ud. relacionado con alguno de estos conflictos o tensiones?

EN ADELANTE, MENCIONAR SITUACIÓN EN LUGAR DE CONFLICTO O TENSION

4.3. ¿Me puede ilustrar o comentar cómo se desarrolló esta situación?

REGISTRAR EN ADELANTE, PREGUNTAS PARA AYUDAR AL ENTREVISTADOR

4.4. Esta situación, ¿lo perjudicó o benefició?

¿Quiénes fueron los sujetos o actores involucrados en esta situación?

¿Hubo intervención del gobierno en esta situación? Detalles

4.5. ¿Qué comportamientos Ud. cree fueron deseables en la resolución de esta situación?

Y... ¿Cuáles fueron comportamientos indeseables? REGISTRAR

4.6. ¿Cómo se imagina que evolucionará la SITUACIÓN.... (COMPLETAR CON LA SITUACIÓN IDENTIFICADA PREVIAMENTE) si se mantienen las mismas políticas...?

- Más frecuente
- Menos frecuente
- Se mantiene igual

4.7. Si se lograrán acuerdos colectivos, ¿cómo se imaginaría esta SITUACIÓN (CONTEXTO DEL ENTREVISTADO)?
4.8. ¿Cuál sería su aspiración/meta para alcanzar una SITUACIÓN deseable?
4.9. ¿Qué limitaciones cree Ud. que deben sortearse para alcanzar esta SITUACIÓN deseable? ¿Cómo cree que podría correctamente alcanzarse esta SITUACIÓN deseable? ¿A quiénes se debería involucrar en el proceso?

5. Cierre

5.1 ¿Quiere comentar algo adicional que debemos tener en cuenta? REGISTRAR																					
5.2. ¿Qué otras autoridades, referentes o personas de la localidad o región cree Ud. que deberíamos entrevistar sobre este asunto? REGISTRAR																					
5.3. ¿Puede decirme su edad?																					
5.4. Lugar de residencia:																					
5.5. ¿Cuál es el nivel máximo de escolarización que ha alcanzado? LEER OPCIONES Y MARCAR CON UNA X SEGÚN CORRESPONDA:																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nivel</th> <th>Completo</th> <th>Incompleto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Primario</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Secundario</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Terciario</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Grado Universitario</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Posgrado Universitario</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3">Ninguno</td> </tr> </tbody> </table>	Nivel	Completo	Incompleto	Primario			Secundario			Terciario			Grado Universitario			Posgrado Universitario			Ninguno		
Nivel	Completo	Incompleto																			
Primario																					
Secundario																					
Terciario																					
Grado Universitario																					
Posgrado Universitario																					
Ninguno																					

b. Roles y ocupación de los entrevistados

	Rol / Ocupación
1	Ingeniero agrónomo. Actual distribuidor de Nidera. Fundador de la empresa Seminare
2	Ingeniero agrónomo. Hace 5 años a cargo de la dirección y fiscalización, control en el ministerio de Agrobioindustria
3	Docente UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto), cátedra Uso y Manejo de suelos; Desarrollador urbano de barrio Alta Alameda al oeste de Río Cuarto
4	Ayudante de la familia en la quinta y la crianza de nietos. Ex representante local de la comunidad boliviana durante 15 años.
5	Docente en la UNRC, Facultad de Agronomía y Veterinaria. Coordinadora del programa de apicultura de la secretaria de extensión de la UNRC. Apicultora.
6	Arquitecto y Máster en planeamiento urbano
7	Ingeniero Civil
8	Secretario Económico de la UNRC y director ejecutivo de la Fundación Río Cuarto 2030
9	Ingeniero Agrónomo, presidente SRRC (Sociedad Rural de Río Cuarto) y titular empresa agropecuaria
10	Presidente CECIS (Centro Empresario de Comercio, Industria y Servicios) y empresario textil
11	Ingeniero Agrónomo, profesor y director de una maestría
12	Ingeniero Agrónomo, Presidente Bio 4 y de la Agencia Córdoba Innovar y Emprender
13	Secretario de Obras y Servicios Públicos, Municipalidad de Río Cuarto
14	Director General de Ordenamiento Territorial
15	Profesor emérito UNRC en uso y manejo de suelos. Jubilado docente. Ex intendente de Río Cuarto.
16	Profesor e investigador de la Universidad de Mendoza en la Facultad de Arquitectura.
17	Secretario de Agricultura y Recursos Naturales de la provincia de Córdoba
18	Ingeniero Agrónomo, productor agropecuario y desarrollador inmobiliario

Sociedad, educación y comunicación territorializadas

Miradas de investigadoras/es jóvenes argentinos

Edgardo Carniglia

Editor

Rauch, Nery
Zuñiga, Luciana
Serafini, Sofia
Nicola Dapelo, Luciano
Schachtel Emilio
Ekerman, Milagros
Pedraza, Mayra
Ferragutti, Silvana
Bustos, Daiana
Schlegel, Daiana
Moreno, Jacqueline
Magnoli, Pamela
Grünig, Ana Karen
Pugliese, Verónica
Coleff, Amir
López, Dahyana
Cahe, Emiliano

Las becarias y los becarios del ISTE, un instituto de investigación de doble dependencia pública entre la UNRC y el CONICET, constituyen protagonistas fundamentales, por la actualidad y proyección de sus investigaciones, para las disciplinas y los campos del conocimiento sobre la sociedad, la cultura y los seres humanos. Los proyectos, procesos y resultados de sus estudios recuperan indagaciones previas, profundizan líneas de investigación actuales y abren nuevas perspectivas siempre sensibles a las múltiples problemáticas sociales, territoriales y educativas.

El libro *Sociedad, educación y comunicación territorializadas* compila avances recientes de las investigaciones de becarias y becarios doctorales y posdoctorales del ISTE agrupados en cuatro secciones: la crisis multidimensional y multiescalar de Argentina; la educación, sus actores e instituciones; la comunicación en clave de cultura y políticas y el territorio en sus escalas y desarrollo. Una mirada interdisciplinaria atraviesa los diecisiete capítulos que abordan problemas actuales de la economía, el territorio, la política, la historia, la educación y la comunicación.

Estos textos aportan diversos conocimientos y criterios para la acción colectiva relacionada con múltiples condiciones de vida de la población. De este modo, sus autores reafirman el compromiso intelectual con el imprescindible deseo de pensar nuestra aldea en el mundo en tiempos de desfinanciamiento, precarización y deslegitimación de las ciencias.

