

AÑO 13

#15

VERANO 2026

REVISTA DE

POLITICAS SOCIALES



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

Año 13
Número 15
Verano 2026

RPS

Revista de Políticas Sociales

Año 13
Número 15
Verano 2026

Revista de Políticas Sociales

Publicación semestral del Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno

La *Revista de Políticas Sociales* es una publicación semestral del Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno.

REVISTA DE POLÍTICAS SOCIALES

Año 13 - Número 15 - Verano 2026

Directora: Máxima GUGLIAMELLI

Directora adjunta: Catalina N. MARQUEZ

Consejo de Redacción:
María Belén AENLLE
Alexis BURGOS
Luis Alejandro CÁNEPA
Juan Martín ETCHEVERRY
Juana FERREYRO
Maia KLEIN
Pablo Mario NARVAJA
Adriana SPERANZA

Apoyo técnico:
Romina AYRE
Sonia CAROSELLA

UNM Editora

Consejo Editorial
Miembros ejecutivos:
Roxana S. CARELLI (presidenta)
Adriana M. del H. SÁNCHEZ
M. Liliana TARAMASSO
Alejandro A. OTERO
Juan M. ETCHEVERRY
Gabriel F.C. VENTURINO
Pablo E. COLL
Roberto PENTITO
Iris BARBOZA
Luis A. CANEPA
Armando MINGUZZI

Miembros honorarios:
Alejandro L. ROBBA
Patricia ROSEMBERG
Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales:
Gisela COGO a/c

Área Arte y Diseño:
Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos:
Damián O. FUENTES

Área Legal:
Martín A. RODRÍGUEZ

ISSN: 2347-1204

Registro de propiedad intelectual N° 5236643

© UNM Editora, 2025

La edición en formato digital de esta publicación se encuentra disponible en:

<http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps>

Las imágenes de las pág. 28, 29 y 30 pertenecen a la Universidad Nacional de Moreno.

Las imágenes de las pág. XX pertenecen a la Universidad Nacional de Moreno. Las imágenes de las pág. xxx pertenecen a los/as autores. Las imágenes de las pág. 18, 25, 34, 38, 54, 62 y 68 son de uso libre.

Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B17440HC), prov. de Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: 0237 460-9300 (líneas rotativas)

011 2078-9170 (líneas rotativas)

Interno: 3154

unmeditora@unm.edu.ar

www.unmeditora.unm.edu.ar

Facebook: UNM Editora

Instagram: @unmeditora

Esta publicación está abierta a la colaboración de todos aquellos que deseen expresar en ella sus opiniones. Los artículos y comentarios firmados reflejan exclusivamente la opinión de sus autores. Su publicación en este medio no implica que la Universidad Nacional de Moreno ni sus autoridades necesariamente compartan los conceptos vertidos en ellos.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos publicados en esta revista a condición de mencionarla expresamente como fuente junto con el título completo del artículo correspondiente y el nombre de sus autores.

Se imprimió en agosto de 2026 en los talleres gráficos de la Universidad Nacional de Moreno

Diagramación: Ja!Design, Josefina DARRIBA MAGADAN



Sumario

<u>Presentación</u>	7
<i>Juan Martín ETCHEVERRY</i>	
<u>Panoramas</u>	9
Auscultar un espacio: auralidad, territorio y escucha situada	11
<i>Federico H. BARABINO</i>	
América Latina: ¿Democracias aparentes?	17
<i>Carlos M. CIAPPINA</i>	
El proceso de enseñanza y aprendizaje	21
<i>Alejandra L. RUARTE y Mónica B. PALMIERI</i>	
<u>Investigación</u>	29
Ser alguien en la vida: Los ingresantes universitarios en el conurbano bonaerense. Una experiencia liminar entre la meritocracia y la inclusión	31
<i>Karina L. SOSA</i>	
Acción social y ciudadanía activa: un nuevo contrato entre Estado y comunidad	37
<i>Lucas M. ROMERO MANOUKIAN</i>	
<u>Crónicas territoriales</u>	43
Evaluación de la administración de la justicia por una estudiante de Trabajo Social	
<i>Valentina B. ESPÓSITO</i>	
Proyecto de intervención sobre democratizar el rol de las familias en las instituciones educativas del nivel inicial. Construyendo puentes	49
<i>Tamara BLUM PEREYRA</i>	

<u>Reseñas</u>	51
Sociología del territorio. Conceptos, enfoques y perspectivas iberoamericanas	53
<i>Cristian SECUL GIUSTI</i>	



Presentación

Juan Martín ETCHEVERRY

Decano del Departamento
de Humanidades y
Ciencias Sociales
Universidad Nacional de
Moreno

Comenzamos este año 2026 con la noticia de que un presidente elegido democráticamente había sido secuestrado en su lugar de reposo, junto a su esposa, y llevado a Estados Unidos ilegalmente para ser sometido a un juicio por narcotráfico. Y que, a pesar de las condiciones de su detención, la justicia de ese país comienza el proceso judicial.

También continúa la ocupación ilegal de territorio palestino por parte de su vecino Israel, escalando la violencia a un nivel inusitado provocando un genocidio de dimensiones imposibles de imaginar. La guerra en Ucrania continúa por cuarto año consecutivo, siendo en la actualidad más larga incluso que la Primera Guerra Mundial. El intento de ocupación por parte de Estados Unidos del estrecho de Ormuz desencadena otro conflicto bélico, esta vez con Irán. Se cuentan de a decenas de miles las personas que perdieron la vida en estas guerras y de a millones los damnificados de modo directo.

En otro orden de magnitud se visibilizan cada vez con mayor frecuencia asesinatos selectivos, realizados por las potencias mundiales con armas manejadas remotamente, contándose de a cientos los episodios de estas características que se viralizan en redes sociales y medios convencionales de comunicación social.

A la naturalización de esta barbarie global, en nuestro país normalizamos cosas como la estafa, el maltrato oficial a las personas más vulnerables, la represión a jubilados que manifiestan en orden por sus derechos y la corrupción sistémica del gobierno. Mientras la inmensa mayoría de la sociedad se endeuda para sostener sus gastos mensuales, los funcionarios acceden a créditos millonarios a tasas diferenciales que profundizan la distancia entre quienes administran el Estado y el resto de la población.

En este breve recorrido intento visualizar lo distópico del momento actual y lo fácil que la sociedad acepta/se resigna a estas condiciones de organización social. Cosas que hace unos años hubiesen sido altamente rechazadas, hoy pasan a diario sin modificar el estado de ánimo social.

Los modos de construcción de los relatos sociales, la forma en la que aprendemos y en la que nos adaptamos a la realidad van mutando a velocidades exponenciales. La importancia vital de las Humanidades y las Ciencias Sociales para decodificar estos fenómenos, estimular el pensamiento crítico y promover preguntas profundas sobre el desarrollo de las sociedades contemporáneas hace que esfuerzos como el de la revista RPS sean especialmente valorados.

En otra ocasión, contamos la importancia de la publicación sistemática de la revista RPS en la construcción de comunidad en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. En este caso es relevante visibilizar la producción académica, científica y literaria de este número. Seguir buscando preguntas y respuestas al momento actual de nuestra sociedad es una necesidad y, a la vez, una responsabilidad de quienes formamos la comunidad universitaria. Y esta es la propuesta:

Federico Barabino comparte y ofrece el concepto de “auralidad” como una forma de entender la escucha como una práctica afectiva y situada que permite habitar y conocer un territorio.

Carlos Ciappina nos ofrece un recorrido histórico por la ideología liberal en América Latina, contrastando su evolución con el modelo europeo y analizando su relación conflictiva con los movimientos populares.

Por su parte, Alejandra Ruarte y Mónica Palmieri reflexionan sobre la necesidad de integrar las dimensiones sociales y emocionales en la educación para superar el sesgo intelectualista. Su trabajo se basa en una experiencia en una escuela secundaria de bajos recursos, ubicada en Moreno, Argentina, con estudiantes que presentaban trayectorias discontinuas y falta de hábitos de convivencia productivos.

Karina Sosa indaga en cómo los ingresantes universitarios del conurbano bonaerense se perciben a sí mismos en un escenario de tensión entre los discursos de meritocracia e inclusión.

Lucas Romero examina la gestión comunitaria de servicios públicos a través de dos proyectos en Barcelona: “Radars”, que combate la soledad en adultos mayores, y “VincularXEducar”, enfocado en la equidad educativa infantil.

Valentina Espósito, estudiante de Trabajo Social, ofrece una crónica y evaluación crítica de un juicio oral realizado en Mercedes en mayo de 2025, enfocándose en la fase de apertura y fijación del objeto del debate.

Tamara Blum relata la experiencia de desarrollar un proyecto de intervención enfocado en democratizar el rol de las familias en las instituciones de Educación Inicial durante los años 2024 y 2025.

Cristian Secul Giusti analiza la obra Sociología del territorio, la cual propone entender el territorio no como un espacio físico estático, sino como un proceso social dinámico definido por relaciones de poder, conflictos y construcción cultural en el contexto iberoamericano.

En la Universidad Nacional de Moreno asumimos el desafío de pensar y mejorar, en profundidad y colectivamente, nuestra oferta académica a partir de las transformaciones sociales que configuran un escenario dinámico para nuestros futuros profesionales. Y, del mismo modo, también poner bajo análisis cotidiano el resto de las funciones sustantivas que tiene la Universidad.

Las brutales restricciones presupuestarias y el empeoramiento de la situación socio económica de docentes, no docentes y estudiantes nos comprometen a avanzar en la lucha por el financiamiento universitario, que implica reclamarle al gobierno que “cumpla la ley”. Porque esta lucha es justa, es por mejorar las condiciones de desarrollo de la Universidad Pública y también porque nos convoca, nos une, nos da objetivos comunes y ayuda a la construcción de una comunidad organizada en la Universidad, con todos los beneficios que implica para la propia comunidad y cada uno de sus integrantes.

La enorme manifestación popular del 24 de marzo por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la masiva marcha universitaria del 12 de mayo, el 3 de junio por el Ni Una Menos y la inmensa muestra de acompañamiento popular por el fallecimiento del Indio Solari son hitos unidos por un hilo conductor, que es el Pueblo en la calle encontrándose. Todos estos encuentros tuvieron sentidos particulares y un sentir común

que es el dolor y la indignación popular por el momento histórico de nuestro país.

Sostener la organización y la lucha de cada uno de los sectores dañados por esta política social y económica es un deber. Así como también lo es entender la “causa de las causas” de cada lucha sectorial para entonces poder asumir que el objetivo es uno solo: recuperar el camino de una Patria con soberanía, que le de posibilidades a todas y todos de desarrollarse y vivir en paz.

La universidad es un espacio privilegiado para poder pensar el país, la sociedad argentina y sus transformaciones a lo largo de la historia. También lo es para intervenir en la discusión respecto a cuál es el país que los argentinos necesitamos para nuestro desarrollo. Y, principalmente, la universidad es un espacio de participación y transformación de realidades tanto individuales como colectivas y sociales.

Esa es nuestra responsabilidad, crear y sostener espacios donde se pueda pensar, discutir y participar en libertad y con la responsabilidad que el deber patriota nos impone. Y como reza la fórmula para la jura de títulos en la universidad “y si no lo hiciéramos que la Patria nos lo demande”.

PANORAMAS

Auscultar un espacio: auralidad, territorio y escucha situada

Federico H. Barabino

barabinofederico@gmail.com

Docente del Departamento
de Ciencias Aplicadas y
Tecnología - UNM

Introducción

¿Cómo pensar la relación entre escucha y territorio más allá de la descripción de paisajes sonoros o del inventario de eventos audibles? ¿De qué modo la auralidad permite concebir las prácticas de escucha no como respuestas individuales a estímulos acústicos, sino como formaciones de sensibilidad, como modos situados de habitar y conocer un entorno? Y, en ese marco, ¿qué implica pensar el territorio no como un espacio dado o representable, sino como una geografía vibratoria donde se entrelazan cuerpos, memorias, materiales y temporalidades heterogéneas?

Estas preguntas operan como un impulso para agitar el pensamiento y ensayar una escucha destilada, en un desplazamiento de régimen perceptivo hacia la afección. Lejos de buscar definiciones cerradas de la auralidad o del territorio, el texto propone una traslación conceptual: pensar la escucha como una práctica afectiva que configura formas de habitar, y el territorio como un campo topológico y poroso en permanente transformación. En este sentido, la auralidad se afirma como una condición relacional que atraviesa disposiciones sensibles, mediaciones técnicas y modos de estar.

Auralidad: disposiciones, mediaciones y modos de estar

El concepto de auralidad nos permite desplazar la escucha de un régimen descriptivo o representacional hacia una condición relacional y situada. Más que designar un conjunto de sonidos identificables o prácticas auditivas específicas, la auralidad remite a modos de estar en el mundo a través de la escucha, a disposiciones sensibles que articulan percepción,

memoria y conocimiento en relación con un entorno dado, siempre en proceso de afectación. Desde este marco, este posicionamiento ya no pretende capturar el sonido como un objeto delimitado, sino que se sostiene en el intervalo, en la indecisión, en el intersticio.

Esta concepción se articula a partir de una ontología del sonido —entendido como vibración que no se fija, que se despliega en el tiempo, se transfiere en la materia y se entreteje con la escucha— desde la cual se vuelve posible imaginar el mundo como un entramado de transiciones y umbrales. El sonido, en su variabilidad, en su capacidad de afectar antes de hacerse presente y de persistir más allá de su desaparición, permite pensar un continuo de intensidades. Así, lo sonoro no se limita a ser un fenómeno: se vuelve una vía para pensar su arquitectura más profunda, para entenderlo como un campo vibrante donde lo incierto, lo latente y lo residual conviven en tensión sostenida.

En este sentido, los aportes de Steven Feld (2012) y Ana María Ochoa (2014) Gautier resultan fundamentales para pensar la escucha no como una operación neutral o puramente fisiológica, sino como una práctica situada, atravesada por mediaciones, afectos y políticas de lo sensible. Aquí, la auralidad es entendida como una condición que no se reduce al oído como órgano, sino que compromete al cuerpo entero como superficie de captación vibratoria, en relación con otras materialidades, temporalidades y formas de vida (Barabino, 2024).

La escucha sostiene una atención a los pliegues del entorno: resonancias, ecos y reverberaciones. La auralidad se despliega como una sensibilidad hacia lo que se propaga, hacia aquello que insiste sin volverse plenamente presente y hacia lo que permanece como resto vibratorio, configurando un campo dinámico de afecciones y persistencias.

En el trabajo de Feld (2012), la noción de *acustemología* nombra una epistemología que no se organiza en torno a un conocimiento sobre el sonido, sino a un conocer a través del sonido. Escuchar se presenta así

como una forma de habitar un territorio y de entrar en relación con una memoria colectiva y una ecología sensible. El sentido emerge por inmersión relacional en un entramado de vibraciones donde percepción, afecto y conocimiento permanecen en fricción constante.

Al articular lo acústico con lo epistemológico, Feld desplaza el sonido del estatuto de objeto para pensarlo como una modalidad fundamental de orientación en el mundo. El sonido emana de los cuerpos y, al mismo tiempo, los atraviesa, estableciendo una relación recíproca entre emisión y recepción que vincula cuerpos, lugares y temporalidades a partir de su potencia vibratoria. Escuchar y producir sonido no constituyen actos separados, sino competencias encarnadas que sitúan a los sujetos y sus prácticas histórica y culturalmente determinados, inscribiendo la experiencia sonora en una trama situada de relaciones y afectaciones (Feld, 2012). Pensar la escucha en términos relacionales permite interrogar las condiciones bajo las cuales esas orientaciones se vuelven posibles, visibles o audibles, atendiendo a las mediaciones y a la matriz cultural que organizan su inscripción, circulación y legibilidad.

Por su parte, Ochoa Gautier (2014) complejiza este marco al subrayar que no existe auralidad sin mediación. Las prácticas de escucha están atravesadas por tecnologías de registro, dispositivos de archivo y regímenes de audibilidad que determinan qué sonoridades se vuelven legibles, cuáles son traducidas y cuáles permanecen como resto. La auralidad no remite, entonces, a una experiencia inmediata ni transparente, sino a un campo de relaciones donde vibración, poder y conocimiento se entrelazan en formas desiguales de inscripción y circulación.

El cruce entre ambos autores permite afirmar la auralidad como una práctica situada, relacional y mediada, en la que el sentido no se organiza como significado estable, sino como una dinámica de resonancias, ecos y reverberaciones que se configuran en relación con un entorno. La auralidad nombra así un modo específico de vinculación sensible con el mundo, en el que cuerpos, materiales, tecnologías y memorias se articulan a través de la vibración. Esta experiencia no se reduce a un acto meramente perceptivo, sino que se despliega como una forma de relación que compromete modos de habitar y de orientarse en un espacio compartido. Pensar este concepto en estos términos abre necesariamente la pregunta por el territorio: no como fondo o escenario de la experiencia sonora, sino como una trama activa de afecciones, mediaciones y fuerzas que se configuran y transforman en el ejercicio mismo de atender a lo sonoro.

Territorio: resonancia, intervalo y afección

Desde esta perspectiva aural, el territorio se concibe como un campo de vibraciones y relaciones en permanente configuración, donde se legitiman, se disputan y se construyen modos de habitar, de percibir y de producir sentido. El territorio se presenta como una trama dinámica de intensidades, ritmos y discontinuidades que se actualizan en la experiencia situada de la escucha, y cuya comprensión no pasa por su descripción visual, sino por la atención a sus modos de propagación y afección.

En este marco, escuchar un territorio no equivale a identificar sonidos característicos ni a delimitar identidades acústicas, sino a exponerse a sus intervalos: a aquello que emerge entre presencias y ausencias, entre lo audible y lo apenas perceptible. Se manifiesta así como una ecología vibratoria donde cuerpos, materiales y temporalidades se afectan mutuamente, produciendo configuraciones sensibles siempre parciales y provisionales, en las que el sentido no se ofrece de manera inmediata, sino que se modula, se retrasa y persiste como latencia. Lejos de una totalidad disponible, el territorio se da como un proceso en curso, atravesado por tensiones, desgastes y transformaciones.

El filósofo Jean-Luc Nancy (2015) señala que “estar a la escucha es siempre estar a orillas del sentido o en un sentido de borde y extremidad, y como si el sonido no fuese justamente otra cosa que ese borde, esa franja o ese margen” (p.20). Esta caracterización de la relación entre la escucha y el sonido tiene la ventaja de desplazar la idea del fenómeno sonoro como un objeto pleno, delimitado o central, y de presentar la escucha como una disposición hacia aquello que apenas roza el sentido, hacia lo que todavía no se ha constituido del todo. En otras palabras, el autor propone entender el sonido no como una entidad cerrada, sino como un acontecimiento que se sitúa en los márgenes, en el umbral donde el significado comienza a esbozarse sin llegar a fijarse completamente. Por ello, esta noción permite pensar el sonido no como un fenómeno fijado, sino como una experiencia que acontece en los límites de la percepción, en umbrales donde el sentido se despliega de manera inestable.

Las plantas palustres permiten pensar materialmente esta lógica de borde. No pertenecen plenamente ni al medio acuático ni al terrestre, sino que se desarrollan en la zona de contacto entre ambos, allí donde las condiciones son inestables y cambiantes. Su forma de existencia depende de esa indeterminación: crecen en suelos saturados, toleran variaciones constantes de humedad y hacen de la fluctuación un principio de vida. De manera análoga, la escucha –tal como la piensa Nancy– se sostiene en ese entre, no como una posición estable, sino como una permanencia en la inestabilidad. Esta concepción desestabiliza los modelos que piensan el sonido como mero portador de un mensaje a ser decodificado, como ocurre en la tradición informacional y logocéntrica donde el sentido precede al sonido y la escucha es una función de transmisión. Por el contrario, en Nancy (2015), el sentido no preexiste al sonido, sino que irrumpe en el acontecimiento mismo. Estar a la escucha implica entonces situarse en un espacio de apertura, estar dispuesto, una actitud receptiva que nos permite ser afectados. Así, esta práctica no solo nos vincula con el sonido, sino también con la alteridad, transformándonos en el encuentro con aquello que aún no hemos experimentado del todo.

Si el sonido es un margen, una franja o un borde, su percepción nunca se limita solo a su zona iluminada, sino que también incluye sus sombras que se funden con la oscuridad: se expande y contrae, oscila entre la presencia y la ausencia, entre lo audible y lo inaudible. En este sentido, la escucha exige demora y apertura. No solo percibe lo que suena, sino también lo que está por escucharse, lo que resuena en latencia. Así, el sonido se convierte en una experiencia de lo indeterminado, una vibración que altera la relación con el tiempo y el espacio, abriendo nuevas formas de vinculación y sentido.

Siguiendo a Vinciane Despret (2022), el territorio puede entenderse no como una entidad delimitada, sino como un acto en curso, un proceso de territorialización que se produce a través de modos de afectar y de ser afectado. En esta línea, sonar y escuchar no se limitan a ocurrir en un territorio, sino que participan en su constitución, funcionando como prácticas expresivas que articulan fuerzas, materialidades y subjetividades heterogéneas. Tal como señala Despret (2022), un territorio no existe fuera del acto que lo instaura: es siempre un modo de hacer situado, un gesto expresivo que se sostiene en una relación rítmica con otros cuerpos, presencias y procesos. La territorialización no fija una esencia, sino que produce configuraciones provisionarias, más o menos

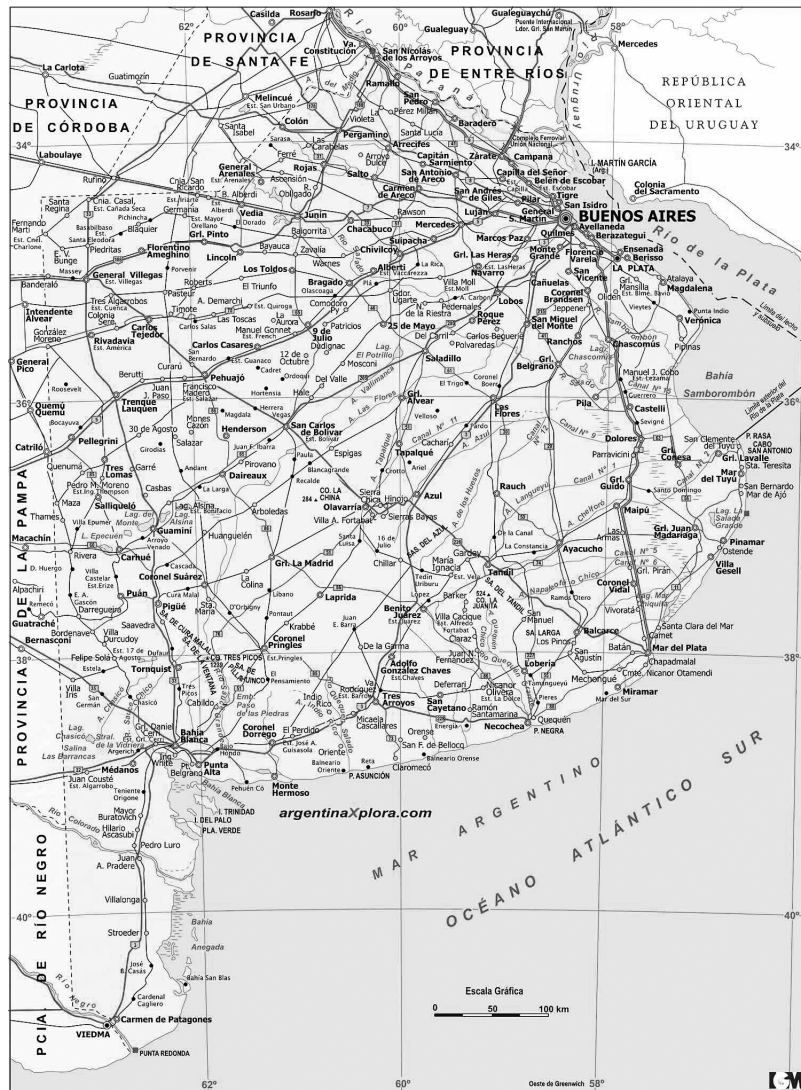
estables, de las que emergen cualidades sensibles resultantes del entrecruzamiento entre materias de expresión –marcas, gestos, huellas, emisiones– y modos de atención específicos, a través de los cuales los distintos elementos del entorno se afectan mutuamente. El territorio se configura así como una trama relacional y rítmica, siempre en transformación, donde escuchar y sonar operan como fuerzas expresivas que redistribuyen las condiciones de existencia y de percepción.

Se presenta como un conjunto de estratos sensibles en los que se entrelazan agencias humanas y no humanas, procesos materiales, biológicos y geológicos. Estas capas de vibración no remiten a una coexistencia estática, sino a memorias en movimiento, donde persisten, se transforman y reaparecen fuerzas y procesos que desbordan toda centralidad antropocéntrica. La auralidad permite acceder a estos estratos no por vía representacional, sino a través de una atención a los modos en que el territorio afecta y es afectado en una relación de mutua implicación.

Si el territorio ha sido pensado como una trama vibratoria en devenir, constituida por relaciones de afección, intervalos y performances sensibles, se vuelve necesario afinar la escucha hacia un modo de atención capaz de acompañar esa inestabilidad sin reducirla. La escucha, entendida como práctica relacional y situada, ya no puede limitarse a registrar ni a describir lo que suena, sino que debe asumir una forma de contacto prolongado con los procesos que atraviesan un espacio: sus variaciones, sus pliegues y sus ritmos. Este desplazamiento implica abandonar la aspiración a una captura totalizante del territorio y orientarse hacia una práctica que se sostenga en la exposición, la demora y la apertura.

Auscultar un espacio: escucha situada y práctica abierta

El sonido como rizoma no se pliega ni despliega en una sola dirección; se desborda hacia los márgenes, se enreda con lo que toca, se adhiere a superficies inesperadas. En su trayecto traza conexiones múltiples y heterogéneas. Se propaga, ramifica y muta. Como los rizomas descritos por Deleuze y Guattari, el sonido no responde a una estructura jerárquica ni a una cartografía fija: vibra en multiplicidad. Se filtra entre cuerpos y materias, atraviesa lo sólido, lo líquido y lo gaseoso, se prolonga, funde y fragmenta.



En *Mil mesetas*, retomando un concepto desarrollado previamente por la botánica, Deleuze y Guattari (1988) describen el rizoma como una figura que no parte de un origen único ni avanza hacia una finalidad determinada, sino que se compone de trayectos múltiples. Su lógica es la del crecimiento y desborde: conexiones, líneas de fuga, umbrales que se abren. En este sentido, “el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga.” (Deleuze y Guattari, 1988, p.31). Así también el sonido: no se organiza en torno a un eje, sino que se multiplica en trayectos simultáneos, se adhiere a lo inesperado, prolifera sin obedecer a un mapa previo. El término rizoma proviene de la morfología vegetal, donde designa tallos y flujos subterráneos que crecen horizontalmente, como los del jengibre, el micelio o el bambú, expandiéndose sin jerarquía ni centro. Deleuze y Guattari lo incorporan como concepto filosófico para describir formas de organización no arborescentes: abiertas, móviles y descentralizadas, donde cualquier punto puede conectarse con otro. El rizoma no es una estructura cerrada, sino un modo de proliferación: cada ramificación puede generar nuevas conexiones, trayectos imprevistos, entrelazamientos parciales. En esta clave, el sonido puede pensarse también como rizomático: no se reduce a una forma estable ni a un recorrido lineal, sino que se extiende en una topología mutable, capaz de atravesar cuerpos, materias y arquitecturas. Se filtra, se mezcla, se repliega o se amplifica, en un movimiento que privilegia lo múltiple por sobre lo fijo, lo relacional por sobre lo centrado. Así, una práctica sonora que se asuma rizomática no buscaría imponer una forma, sino explorar las potencias del ensamblaje, la deriva y la transformación constante.

En esta expansión no jerárquica del sonido, la noción de auscultación desarrollada por Peter Szendy (2015) permite precisar un modo de atención que no se limita a seguir trayectorias sonoras, sino que se sitúa en una relación de cercanía crítica con aquello que se percibe. En *El oído de Derrida*. «Escuchar», *auscultar, puntuar* (2015), Szendy retoma el campo médico para pensar la auscultación como una práctica que no consiste en captar un objeto sonoro ya dado, sino en interrogar un cuerpo desde una proximidad modulada, donde escuchar implica también tocar, percutir, marcar. Lejos de una escucha distante u objetivante, la auscultación introduce una tensión entre contacto y separación: una forma de atención que no busca apropiarse de lo escuchado ni disolverse en él, sino sostener una relación situada, en el límite, donde el sonido no se

ofrece como exterioridad pura sino como acontecimiento que compromete al cuerpo que escucha.

La auscultación abre un acceso a aquello que permanece fuera del alcance de la mirada. En los ejemplos que recupera Szendy —el oído apoyado, el golpe de dedos, la percusión del cuerpo— la auscultación aparece como un gesto corporal que se arriesga al contacto sin pretender apropiarse de aquello que explora. Incluso cuando media un dispositivo, esa cercanía no se cancela: se reorganiza. No se trata de escuchar desde afuera ni de absorber lo que vibra, sino de situarse en un punto de contacto donde el propio cuerpo entra en juego sin volverse el centro. La auscultación trabaja en ese borde inestable donde el interior y el exterior dejan de oponerse con claridad, y donde lo que se percibe no se presenta como objeto aislado, sino como una relación en curso. En ese sentido, auscultar implica aceptar que toda proximidad altera lo auscultado y transforma a quien ausculta.

Importa qué sonidos evocan otros sonidos en la práctica de la auscultación. No se trata de fijar contornos ni de traducir lo sensible en datos estables, sino de acompañar aquello que insiste, se desgasta o se desplaza lentamente. Auscultar es demorarse en las variaciones, atender a los flujos, percibir cómo un espacio respira, se tensa o se desvanece. En este gesto, el cuerpo entero deviene un punto de auscultación rizomático: una superficie sensible atravesada por vibraciones que no se concentran en un órgano, sino que se distribuyen, se ramifican y se adhieren a múltiples zonas de contacto. En esa cercanía sostenida, algo se nos revela, no como certeza ni como forma acabada, sino como presencia oscilante que horada la afección compartida.

Bibliografía

Barabino, F. (2024). *Evocaciones para una coda del sonido*. México: Ideas Sonicas / Sonic Ideas. CMMAS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18209013>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Pre-Textos.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Caja Negra.

Feld, S. (2012). *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression*. University of Pennsylvania Press.

Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Amorrotu.

Ochoa Gautier, A. M. (2014). *Aurality: listening and knowledge in nineteenth-century Colombia*. Duke University Press.

Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Ediciones Metales Pesados.

América Latina: ¿Democracias aparentes?

Carlos M. Ciappina

ciappinac@gmail.com

Director del Programa
de Políticas Públicas del
CEGOPP y docente UNM
y UNLP

El liberalismo ha sido y es –qué duda cabe– la ideología que sustenta al capitalismo. En realidad liberalismo y capitalismo se retroalimentan desde el momento mismo del surgimiento de la modernidad en los siglos XIV y XV (Feinmann, 2018). En ese entendido fue, inicialmente, una ideología europea, constituida como el modo de pensar que debilitaría las formas societales del mundo feudal considerado perimido ya por la aparición del “homo capitalista”. Ese mundo corporativo, religioso y del tiempo milenario debía darle paso al mundo en donde el tiempo es dinero, en donde el individuo es el nuevo sujeto social y donde el lugar de los individuos en la sociedad no tienen que ver con los derechos de nacimiento sino con lo que pudiera lograr como fruto de su esfuerzo individual. (Argumedo, 2023).

Pero, derrumbar el orden feudal europeo no era tarea sencilla y los pensadores liberales propusieron tres grandes ejes que delinearán el deber ser de la nueva sociedad: una teoría económica, una teoría política y una teoría sobre el Estado. En términos económicos, desarrollaron la idea que el orden social era el resultado de la riqueza que generaran los individuos en la persecución del enriquecimiento personal. La clave de esa búsqueda del enriquecimiento personal estaba dada por la propiedad privada. La propiedad privada debía ser intocable para los hombres y para el Estado. En la búsqueda de la riqueza no debería de haber límites en el acceso a la propiedad privada. En la teoría política liberal la forma de gobierno debía descansar en el principio de la representación basada en la soberanía popular. Los gobiernos debían ser, por lo tanto, democráticos; esto es, basados en la elección libre de los representantes por parte de los electores. En relación al Estado, los liberales desconfiaban profundamente del poder político por lo que postularon un Estado basado en el equilibrio de poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

La ideología liberal contenía, sin embargo, una contradicción que –como prontamente descubrieron los propios pensadores y políticos europeos– podía resultar potencialmente “peligrosa”: la teoría política basada en la representación popular, podía dar pie al surgimiento de movimientos

políticos o partidos políticos en donde las mayorías no propietarias y aún anti-propietarias alcanzaran el manejo del Estado. ¿Cómo conciliar democracia con propiedad privada entonces? Mediante el desarrollo de diversas estrategias de limitación del voto popular: el voto censitario o propietario, el voto calificado, el voto a partir de edades cada vez mayores, el voto estrictamente masculino, el voto optativo.

Aleccionadas por la “era de las revoluciones” democráticas iniciada en la Revolución Francesa (Hobsbawm, 2008), las elites capitalistas europeas occidentales alcanzaron recién después de la Segunda Guerra Mundial cierta estabilidad política a partir de la expansión del Estado benefactor, logrado conjurar el “riesgo” de una apropiación popular del Estado.

El liberalismo latinoamericano. ¿Una ideología sin sujeto social?

El liberalismo cumplió en América Latina el mismo rol que en Europa Occidental: sirvió como ideología “nueva” que criticaba y debilitaba –cuando no justificaba– el nacimiento de una nueva sociedad latinoamericana que dejara atrás las formas económicas corporativas/mercantiles y las formas políticas monárquico-autoritarias de los Imperios Coloniales Español y Portugués.

Pero, a diferencia de Europa, el liberalismo latinoamericano se comportará de manera distinta en nuestro continente: siendo una ideología importada contó con propagandistas y admiradores durante la independencia y la post-independencia, pero careció de una base de sustentación popular y, sobre todo de una burguesía que sostuviera un proyecto económico con grados crecientes de autonomía. El liberalismo fue así, una ideología que en América Latina fue antipopular y elitista (Romero, 1967).

Así, las nuevas repúblicas elitistas latinoamericanas abrazaron los principios liberales para sostener su proyecto oligárquico: a fines del siglo XIX la lógica económica liberal (propiedad privada, libre comercio, división internacional del trabajo) sirvió de sustento ideológico para el proyecto primario exportador y antiindustrialista. El camino inverso al seguido por el liberalismo en Europa.

La paradoja se completó con la adopción del formato republicano representativo de raigambre europea y la adopción de constituciones liberales que proponían el voto –masculino– y la división de poderes.

El liberalismo latinoamericano: ¿Democracias? Sí, pero no tanto...

Para los inicios del siglo XX latinoamericano, todas las repúblicas elitistas latinoamericanas hacían gala de constituciones republicanas y democráticas avaladas por la fe en el liberalismo como ideología económica y política. (Ansaldi-Giordano, 2012).

Pero, en la práctica real, muy tempranamente, las elites latinoamericanas comprendieron que los principios liberales significaban una cosa en el papel y otra en la realidad misma: cumplir efectivamente con la agenda política liberal-democrática ponía en riesgo el estatus privilegiado de las elites terratenientes primario exportadoras. Dicho en otros términos, habilitar el voto a las mayorías populares podía poner en entredicho la posesión de la propiedad privada y sus beneficios en el nuevo orden latinoamericano.

Se inicia entonces un periodo –que abarca casi todo el siglo XX– en el que las repúblicas latinoamericanas se debatieron permanentemente entre sus principios liberales constitutivos (república, voto, democracia) y su práctica antidemocrática concreta.

Los modos de esa práctica antidemocrática –que derivó en gobiernos cada vez más autoritarios o directamente en dictaduras– fueron variados: 1. las dictaduras patrimonialistas/familiares en donde el líder personalista gobernaba sin control durante décadas, seguido por sus familiares en la continuidad del poder; 2. Los golpes de Estado “correctivos” en donde las FFAA y civiles de la elite removían por la fuerza un gobierno

democrático –los tan temidos gobiernos populares– para llamar a elecciones buscando un nuevo gobierno que tuviera la aprobación de las elites propietarias; 3. Las dictaduras militares burocráticas autoritarias que arrasaron no sólo con gobiernos democráticos sino que postularon su permanencia en el poder por décadas y el fin del sistema republicano democrático de gobierno (O'Donnell, 2024).

La situación se volvió grave –para las élites– a partir de la emergencia en la post-crisis de 1930 de los gobiernos nacional populares que alcanzaron el poder del Estado a partir de la incorporación de las otrora excluidas masas populares al proceso político. Gobiernos como el primer peronismo, el cardenismo o el varguismo (para señalar los tres más notorios) mostraron en los hechos que, habilitado el voto efectivamente universal (también para las mujeres), la república democrática liberal podía dejar paso a gobiernos populares con una agenda antiliberal, anti imperialista y distributiva del poder y los ingresos.

El ciclo de las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX fue la respuesta de las élites para retomar el control del Estado. Pero, esta “solución” anulaba la retórica liberal-democrática y generaba, además, procesos represivos cada vez más extensos hasta llegar a las dictaduras genocidas de triste memoria en nuestra América Latina. Las dictaduras, pese a su profundo proceso represivo, no podían sostenerse frente a un cuestionamiento creciente de la sociedad, las organizaciones de DDHH y la movilización política en general.

De la transición democrática a la democracia amenazada

El ciclo de las dictaduras de la seguridad nacional inició su declive en la segunda mitad de la década de los años 80 del siglo pasado, víctima del descrédito generalizado por las políticas genocidas, la crisis económica y el hartazgo social ante la inexistencia de mecanismos de participación política. A esta crisis interna se le sumará el colapso del campo socialista en el periodo 1989-1992. El fin del socialismo “real” dejó sin discurso a la lógica del enemigo externo que amparaba la emergencia de las dictaduras y, a la vez, habilitó un nuevo horizonte justificativo para las élites: el “fracaso” (en la lógica neoliberal) socialista dejaba un solo modelo económico exitoso: el capitalismo.



Así, lo que comenzó a llamarse la “transición democrática” constó de dos características claves: El retorno de los sistemas democrático-republicanos de gobierno a la vez que se desplegaba, entre 1980 y el año 2000, el modelo económico neoliberal, nuevo proceso de profundización de las políticas desindustrializadoras, excluyentes y ajustadoras. Las propias élites –tradicionalmente recelosas y aún contrarias a la democracia– apoyaron el nuevo orden democrático-neoliberal.

El colapso neoliberal y el retorno nacional popular

La década neoliberal colapsó –con diferentes matices– en el período 1998-2003. Las políticas privatizadoras, endeudadoras y de ajuste estructural generaron un proceso de pauperización y desestructuración económica y social que condujeron a estallidos sociales y crisis políticas que

llevaron a la emergencia de un ciclo nacional-popular como nunca antes en la historia latinoamericana. Un breve repaso nos da cuenta de esta excepcional coincidencia –en una historia latinoamericana en general balcanizadora– de gobiernos nacional-populares: la Venezuela de Hugo Chavez (2002-2013); el Brasil, Lula Da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016); la Argentina de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernandez (2007-2015); la Bolivia de Evo Morales (2006-2019); el Ecuador Rafael Correa (2007-2017); el Paraguay Fernando Lugo (2008-2012); el Uruguay José Mujica (2010-2015); el Chile de Michelle Bachelet (2006-2010); y la Honduras de Manuel Zelaya (2006-2009).

Estos gobiernos nacional-populares accedieron al control del Estado Nación en modalidades estrictamente democráticas. Y, en general, no sólo se mantuvieron en el poder sino que ampliaron su base de sustentación política a través del voto popular. Con sus diferentes matices, estos gobiernos utilizaron al Estado en el sentido inverso que en la década neoliberal: las políticas públicas del período nacional popular tendieron a reducir la presencia extranjera en las economías nacionales o a limitar sus niveles de ganancia, se propusieron reestatizar las grandes empresas públicas que habían sido privatizadas, recuperar los recursos naturales y promover procesos de industrialización sustitutiva. Todo esto acompañado de la ampliación de la base de sustentación política por el despliegue de una batería de programas y propuestas sociales para sectores sociales históricamente relegados (en particular, aquellas políticas orientadas a la reducción de la pobreza, la equidad de género y los derechos de los pueblos originarios).

La respuesta elitista: democracias vulneradas

La consolidación de estos gobiernos nacional-populares generó preocupación creciente en las élites económicas y políticas latinoamericanas. Descartado el principal recurso histórico de las derechas elitistas –los golpes militares o las intervenciones norteamericanas– para conservar el poder político; la estrategia para finalizar con los gobiernos populares y democráticos –torciendo la voluntad popular y recuperando el poder político– se basará en un accionar a dos puntas: el lawfare –la guerra judicial– (Romano, 2025), el periodismo de guerra y las fake news.

¿Cómo despojar del poder sobre el Estado a los partidos/movimientos populares? ¿Cómo evitar el acceso al Estado de los partidos/movimientos populares? ¿Cómo dar respuesta a estas dos preguntas sin interrumpir aunque más no sea en términos formales, las frágiles democracias latinoamericanas?

¿Cómo encarcelar a los/as líderes populares de un modo “técnico”? (recordemos los casos de Cristina Fernandez de Kirchner, Lula Da Silva, Rafael Correa o Evo Morales) encarcelados o perseguidos en causas judiciales articuladas con persecución periodística. *Lawfare* y periodismo de guerra/fake news se constituyeron en una estrategia a la que recurrieron las élites liberales como medio de debilitar a los gobiernos nacional-populares o impedir su triunfo electoral.

Todos los gobiernos nacionales populares del período 1998-2016 estuvieron sometidos a una constante y permanente exposición de noticias falsas o exageradas sobre sus gestiones y sus funcionarios/as. En otros casos la estrategia fue la de utilizar el sistema judicial como instrumento de persecución política. En otros varios casos la estrategia fue doble: periodismo de guerra y fake news junto a persecución judicial. Sobre esta estrategia debe incluirse también la emergencia de partidos o líderes de ultraderecha que, apalancados en el accionar permisivo –cuando no cómplice– del sistema judicial y los medios hegemónicos, aparecían como la respuesta y/o solución a los males del “populismo”.

Finalmente, las élites habían encontrado el mecanismo para deslegitimar las gestiones de los gobiernos populares y al mismo tiempo bloquear el acceso al Estado en elecciones formalmente democráticas. Quedaba así abierta la posibilidad de lograr que los proyectos económico-políticos de las élites fueran finalmente instalables a través del voto popular.

Por primera vez en la historia latinoamericana, el proyecto liberal conservador autoritario llegaba al poder por vía eleccionaria. Nuevos desafíos también para los partidos/movimientos nacional-populares que ahora tenían/tienen que competir en el campo electoral con un liberalismo de ultraderecha con capacidad de convocatoria.

En esa coyuntura estamos hoy: democracias fortalecidas por la inclusión económico-social-cultural y mecanismos crecientes de democratización o democracias aparentes, convocantes al hecho electoral como único mecanismo de representación y asentadas en la consolidación de una construcción política neoconservadora que articula Poder Judicial, medios hegemónicos y organismos financieros internacionales.

Entender esta disyuntiva es, además, clave para comprender el sentido actual de las políticas públicas en donde claramente el modelo liberal-conservador promueve no ya su reducción sino la desaparición, confrontando a las lógicas nacional populares que proponen la recuperación y ampliación de políticas públicas en beneficio del conjunto de la población.

Bibliografía

Ansaldi, G. (2012). *América Latina. La construcción del Orden*. Ariel. Bs.As.

Argumedo, A. (2023). *Los silencios y las voces en América Latina*. Colihue. Bs. As.

Feinmann, J. P. (2018). *Una filosofía para América Latina*. Editorial Planeta. Bs. As.

Gonzalez Kelli, M. (2023). El poder de las fake news: manipulación política en la era digital. *Revista Hologramática*, 29, 75-101. <http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/83/84>

Hobsbawm, E. (2009). *La era de la Revolución, 1789-1848*. Ed. Crítica . Bs.As.

O'Donnell, G. (2024). *El Estado Burocratico-Autoritario*. Prometeo Libros. Bs.As.

Romano, S. (2025). *Lawfare, la guerra por otros medios*. CLACSO-UNQUI. 2025.

Romero, J. L. (1967). *Latinoamérica: Situaciones e ideologías*. Ed. Candil. Bs.As.

Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

*“No hay lugar para el temor, ni
para la esperanza, sólo cabe
buscar nuevas armas”.*

Gilles Deleuze

Mónica B. Palmieri

monicabeatrizpalmieri9@gmail.com

Alejandra L. Ruarte

alejandraruarte0808@gmail.com

Estudiantes del Ciclo
de Complementación de
Licenciatura en Educación
Secundaria UNM

En este trabajo se presenta la descripción de una experiencia de interacción de una clase de Prácticas del Lenguaje en una escuela secundaria a partir de la cual, proponemos una reflexión en torno a la perspectiva que permite integrar diferentes dimensiones educativas y superar el sesgo intelectualista e individualista que predomina en las prácticas docentes habituales. Esta reflexión busca resaltar la importancia del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, donde los/as estudiantes no sólo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también fortalecen su capacidad para comunicarse y relacionarse con los demás.

Compartimos una experiencia puesta en práctica en el aula de 2do. Año de una escuela secundaria ubicada en el Partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina, situada dentro de una comunidad de bajos recursos y atravesada por diversas dificultades socio-económicas. Dentro de estas problemáticas se pueden visibilizar ciertas características que podrían influir en el proceso de aprendizaje, tales como: ausentismo, deserción escolar, desfase de edad, embarazo adolescente, consumo, situaciones de encierro y de violencia, entre otras.

El curso está integrado por 38 (treinta y ocho) estudiantes con una trayectoria discontinua por diversas razones: en 2018 tuvieron 6 meses menos de clases debido a los problemas de infraestructura escolar que derivaron en la tragedia en la que perdieron la vida un auxiliar y la vicedirectora de una escuela primaria de la localidad. En el 2019 se interrumpieron las clases por una invasión de roedores por aproximadamente tres meses. En 2020 y hasta septiembre de 2021, la pandemia obligó a cursadas irregulares sostenidas por la virtualidad, a la que no todos tenían acceso. Atribuimos a estas discontinuidades el hecho de que llegaron a la escuela secundaria sin hábitos de convivencia productivos ni habilidades de aprendizaje apropiadas. Por ejemplo, ingresan al aula sin marcar una diferencia de conducta con el espacio de recreo, demoran

en ocupar su ubicación y en disponerse a trabajar con los materiales apropiados, manifiestan dificultad para prestar atención cuando se pasa lista, se presenta una consigna de trabajo o se intenta corregir una tarea; o explicar un contenido nuevo. De lo anterior resulta el hecho de no poder concentrarse en las actividades propuestas debido a que algunos no demuestran interés y la gran mayoría no tiene el hábito de trabajar en clase de modo ordenado. Este conjunto de situaciones llevó a la necesidad de replantear la forma de llevar adelante nuestras prácticas docentes y a buscar diferentes tipos de estrategias, muchas planificadas, otras que surgen en el momento como respuesta a la situación áulica presente.

En una oportunidad, una vez organizada la clase, la docente de Prácticas del Lenguaje decide iniciar la hora de lectura: reparte el texto, luego propone que cada alumno/a decida quién comienza a leer, solicita silencio para escuchar al compañero/a; y al no lograr el efecto deseado, pone en práctica, de manera espontánea, la estrategia del “punto verde/punto rojo”. Muestra a los/as estudiantes lapiceras con ambos colores y les explica que, con el verde pone la nota (positiva), mientras que, con el rojo, coloca un punto al que se ría, moleste, se burle o hable mientras un compañero/a lleva adelante la lectura. Al acumular tres puntos rojos recibirían una nota negativa.

A partir de esta estrategia, los/as estudiantes lograron concentrarse en la actividad, alternaron y respetaron los turnos de lectura, prestaron atención al texto, y aplaudían al que terminaba de leer, incluso después de la lectura de uno de los alumnos que tenía dificultades para pronunciar quien recibió un aplauso especial como reconocimiento a su esfuerzo. Se pudo trabajar el texto de manera oral, con intercambios pertinentes entre ellos y con la docente, se formularon preguntas sobre el mismo y se logró un espacio de encuentro colaborativo. Todas ellas eran conductas

no habituales pero que se manifestaron a partir de esta dinámica. Por ello se valoró positivamente esta experiencia.

¿Por qué se quiso comenzar este trabajo con la experiencia presentada?

Porque en el área de Prácticas del Lenguaje, la lectura en voz alta es, en esencia, una actividad comunicativa que promueve el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades de escucha. En este sentido, Lev Vygotsky (1978), desde una perspectiva sociocultural, nos recuerda que el aprendizaje se produce en la interacción social y a través del lenguaje. El hecho de que los/as estudiantes alternaran y respetaran los turnos de lectura, prestaran atención al texto y participaran en intercambios pertinentes con la docente, demuestra cómo la práctica de lectura en voz alta, cuando se da en un marco de respeto, convierte al lenguaje en una herramienta para pensar y aprender juntos.

Esta práctica puede entenderse a través del concepto de dispositivo propuesto por Agamben (2011), y considerado como un mecanismo que define un conjunto heterogéneo que incluye diversos elementos, tanto discursivos como no discursivos. En este sentido, el acto de leer en voz alta en un aula se convierte en una estrategia educativa que integra discursos sobre la comunicación efectiva, normas de convivencia y



respeto mutuo, así como las dinámicas sociales que surgen entre los estudiantes.

Así, el momento de la lectura no es sólo una actividad aislada; es parte de una red más amplia que incluye las instituciones educativas, las metodologías empleadas y las interacciones entre los estudiantes. Este “mecanismo” o “estrategia” permite que los alumnos desarrollen habilidades no sólo literarias, sino también sociales y emocionales, creando un espacio donde se fomenta la escucha activa y el respeto por los demás. De este modo, el acto de leer en voz alta se transforma en un elemento clave que articula diferentes dimensiones del aprendizaje y la convivencia. Por ello, creemos que la lectura no sólo es una práctica sustancial para el aprendizaje y la comprensión de los textos en todas las áreas, sino que también permite experiencias positivas que pueden ser aprehendidas de manera significativa. Es importante incorporar estrategias adecuadas y realizar las modificaciones pedagógicas necesarias para fortalecer los saberes a través de la construcción de vínculos. En tal sentido, esta propuesta didáctica fue posible gracias a la interacción efectiva entre la docente y el grupo de estudiantes. Este momento de interacción, tuvo, sin duda, una carga emotiva que le permitió a este curso conectarse con la actividad y aprender en un entorno educativo. Propiciar un espacio de confianza, de querer hacer, de animarse; es una construcción con otros. Enseñar, aprender y vincularse, al igual que esta interacción, son procesos que no se establecen de un día para el otro. Estos, están atravesados por los tiempos, los significados y las singularidades de cada uno de los actores que participan en ellos.

Esto nos lleva a reflexionar acerca del papel innegable que posee la escuela en la fabricación de soportes afectivos que construyen autoestima individual y social; tal como sostiene Carina Kaplan (2017):

“(...) la relación existente entre la trama subjetiva de las emociones y el cuerpo y las expresiones de violencia en contextos escolares, da cuenta de cómo las y los jóvenes estudiantes de sectores populares parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad acompañado de un sentimiento de vergüenza (...)” (p.4).

En otras palabras y analizando la experiencia de lectura, el estudiante con dificultades para pronunciar podría sentirse inseguro ante sus compañeros, y este aspecto impactaría negativamente en su disposición

hacia el aprendizaje. Esta situación no sólo afectaría su rendimiento académico, sino también generaría una desconexión emocional con el entorno escolar. Por lo tanto, es crucial crear un ambiente inclusivo donde se fomente la confianza, se valoren los esfuerzos individuales y se celebren los logros, independientemente del nivel de habilidad. Sólo así podremos contribuir a la formación de estudiantes que no sólo sean competentes en el ámbito académico, sino que también se sientan valorados y aceptados dentro de la comunidad escolar.

Teniendo en cuenta estas señales, podemos precisar que las instituciones son más que edificios y paredes, en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilitar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones del estudiante; tal como lo expresa Jurjo Torres (2006), al sostener que todo contexto educativo propone tener una mirada sobre los/as estudiantes, como seres integrales, donde su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico se influyen mutuamente.

Esta perspectiva se enfrenta al desafío del sesgo intelectual, que se manifiesta en las instituciones educativas cuando se prioriza un tipo de conocimiento o habilidades sobre otros, favoreciendo enfoques académicos tradicionales que ignoran la diversidad de capacidades y experiencias de los estudiantes. No obstante, las escuelas, como espacio de construcción social, tendrían que generar espacios donde se fomente un aprendizaje equitativo y diverso, reconociendo y valorando las diferentes formas de inteligencia y los contextos únicos de cada estudiante. Ignorar esta diversidad perpetúa el sesgo intelectual, limitando el desarrollo integral al centrarse únicamente en aspectos cognitivos y descuidando el crecimiento emocional, social y físico. Esto implica crear ambientes inclusivos donde todos los/as estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus múltiples habilidades y dimensiones. Al hacerlo, no sólo se desafían las nociones limitadas sobre el éxito académico, sino que también se promueve una educación que respete y potencie la integridad del educando

Según Aristóteles: “Las personas somos por naturaleza seres sociales”, tal como lo expresa Ana María Fernández, (1998), en su texto “El niño y la tribu”; que comienza con el siguiente dicho africano: “Para educar a un niño se necesita una tribu”, y agrega: “(...) Sabiduría que subraya la importancia de la transmisión de los valores de una comunidad en la producción de sus sujetos” (p.1). Es decir que el papel que desempeña la comunidad en el proceso educativo es fundamental. Esta sabi-



duría subraya que la transmisión de valores, tradiciones y conocimientos dentro de un contexto comunitario es esencial para la formación de sujetos íntegros y conscientes; que el aprendizaje y el desarrollo humano no ocurren en un vacío, sino en interacción constante con los demás. Desde su nacimiento, los individuos se ven influenciados por su entorno social, y es a través de estas interacciones que adquieren habilidades, valores y normas que darán forma a su identidad. En este sentido, la educación trasciende las fronteras del aula y se convierte en un proceso colectivo que contribuye al desarrollo del niño, lo cual implica interactuar con los demás sin importar el género, la edad o el contexto al que pertenecemos. Esta es una necesidad que se da en la convivencia de manera espontánea.

Habría que decir también, que educar es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón, es movilizar aquellos componentes que viabilicen, que la escuela deje su huella simbólica y, por el contrario, no se represente como una experiencia dolorosa. Por ello, según Bizquerra (2000, p. 243), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar las emociones que se encuentran estrechamente relacionadas a diversas situaciones por las que atraviesan los estudiantes. Para ello, propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. En tal sentido, en referencia al conocimiento de las propias experiencias afectivas relacionadas con el aprendizaje, podemos citar lo propuesto por Luz Pérez Sánchez y Jesús Beltrán Llera en su artículo “Estrategias de aprendizaje” (2014):

“Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos. (...) cuando el estudiante es ya capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas metacognitivas” (p.37).

Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Para continuar con esta misma perspectiva, Goleman (1996 – citado en Vivas García, Mireya – 2003) plantea:

“(...) que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático (...). Propone como una posible solución forjar una nueva visión

acerca del papel que pueden desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas emoción y cognición. En tal sentido, la educación debería incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás” (p.4).

Desarrollo

Carina Kaplan (2017), destaca la importancia de considerar las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora señala que las emociones juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en la interacción entre docentes y estudiantes y pueden influir en la motivación de estos, en su capacidad para concentrarse y retener información, así como en su disposición para participar activamente en el aprendizaje.

Además, destaca que las emociones también impactan en la relación pedagógica, afectando la comunicación, el clima emocional del aula y la construcción de vínculos entre los actores educativos. En este contexto, la lectura se convierte en un espacio donde no sólo se aprende a leer, sino también a convivir e interactuar de manera respetuosa.

Por lo tanto, la práctica de lectura en grupo no sólo fomenta la participación activa, sino que también crea un espacio donde cada estudiante puede sentirse valorado, reconocido y apoyado, independientemente de sus habilidades.

“Todos necesitamos ser reconocidos por otros en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos. En ocasiones, en la enseñanza, en la formación, el gran trabajo es esta lucha por el reconocimiento. Cuando esto se da, parecen multiplicarse las posibilidades de enseñar y de aprender. Y empiezan a ser posibles los puntos de contacto y los encuentros entre estos dos procesos tan diferentes” (Diana Mazza, 2020, p. 187).

Por otra parte, Agamben (2011) propone observar que el momento de lectura resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber. La dinámica del aula establece un entorno en el que el poder no se ejerce de

manera jerárquica, sino que se redistribuye al reconocer y celebrar los logros individuales, como el caso del alumno que lucha con la pronunciación. En lugar de ser objeto de burla o exclusión, su esfuerzo es aplaudido por sus compañeros, lo que transforma su experiencia en un acto significativo de reconocimiento. De esta manera, la práctica de leer en voz alta se convierte en un espacio donde se entrelazan las relaciones sociales y las habilidades académicas, promoviendo un aprendizaje inclusivo y colaborativo.

A partir del ejemplo dado, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué papel juegan las emociones en este aspecto? ¿Qué actores sociales intervienen? Para dar respuesta a estos interrogantes, recuperamos lo planteado por José Ángel García Retana (2012) quien expresa lo siguiente: “Dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales (...); sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando. (...) El proceso educativo se debe caracterizar teniendo en cuenta en qué consisten las emociones, qué papel juegan dentro de dicho proceso y cómo se pueden relacionar con los estilos de aprendizaje” (p. 97).

En tal sentido:

“El planteamiento de que las emociones está ligado a factores subjetivos refleja que no se ha tomado en cuenta que éstas incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información” (Pérez & Redondo, 2006, citado en J. A. García Retana – 2011, p. 100).

Por su parte, Jiménez & Mallo (1989), sostienen que:

“(...) la toma de decisiones partiendo de un chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado, interviniendo en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento, lo que revela que la toma de decisiones está más afectada por el carácter emocional que racional” (citado en J. A. García Retana – 2011, p. 100).



Tal es el caso de la situación de lectura expuesta en el presente trabajo, donde la implicancia de la misma posibilitó que un estudiante se animara a leer en voz alta, elevando su autoestima al ser reconocido por sus pares. Esta experiencia no sólo mejora las habilidades de lectura, sino que también se alinea con lo que proponen Steiner y Perry (1997 – citado en Vivas García, Mireya – 2003, p. 4) sobre la educación emocional al plantear que: “La educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”.

Por tal motivo, en esta interacción que se produce durante el encuentro pedagógico, es donde se crea un escenario de posibilidades. Un espacio en el que los alumnos y los docentes se retroalimentan y expresan sus sentires, propiciando un clima agradable en el que todos forman parte en la construcción del conocimiento. En ese mismo contexto, Noemí Allidière (2011), analiza aspectos de la personalidad de los docentes y la forma en que estos determinarán el clima áulico. Luego afirma que “aprender en un clima distendido donde haya posibilidad de reír, y también reírse de uno mismo (...) resulta siempre un estímulo facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje”. Considera además que “(...) el buen humor promovido por el docente es un recurso de excelencia que le permite al estudiante sentirse reconocido y aceptado” (p. 18). Así se sintió este alumno después de animarse a leer.

Es decir que, este estudiante, que se encontraba pasivo en cuanto a su participación en el aula, un día decidió ser alguien más y leer para todos sus compañeros, transformando su realidad junto a ellos. Por otro lado, Paulo Freire (1973) expone que: “La educación es comunicación, es diálogo; en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p. 77).

Tal es así que, en esta situación de lectura, no sólo se propició el espacio para esta tarea, sino que también se construyó un momento que elevó la autoestima de este grupo de estudiantes, y de uno de ellos en particular, a través de la participación, la escucha y la expresión representada en el lenguaje corporal; promoviendo un sentido de comunidad y apoyo. Este acto no sólo fomenta un ambiente inclusivo, sino que también permite a todos los estudiantes conectar sus propias realidades con el contenido que están leyendo.

Conclusión

Después de compartir esta experiencia de aprendizaje y el pensamiento de varios autores, se puede precisar que la escuela no es solamente un ámbito educativo, sino un espacio de construcción conjunta. Un lugar donde se producen encuentros para lograr que el aprendizaje sea perdurable a través de la enseñanza. Una tarea que la autora Mariana Maggio (2015) define como: “Enseñanza poderosa”, esto tiene que ver con lo que explota en la práctica, con aquellas clases donde los alumnos sienten que sucede algo, que no salen del aula igual a como habían entrado, y por otro lado aquello que perdura en el recuerdo. Aquellas propuestas que tienen un compromiso con lo que es la subjetividad del otro. Propuestas que nos permiten construir vínculos, como docentes acompañar y contener a nuestros jóvenes, lograr que se sientan valorados. “En el nivel medio de enseñanza, dada las complejas problemáticas por las que evolutivamente atraviesan los adolescentes, el profesor/a también podrá ser una figura importante, tanto como modelo de identificación, como privilegiado depositario de emociones desplazadas desde el ámbito familiar (...) Este vínculo reparatorio resultará, sin duda, una experiencia positiva para la regulación de su autoestima y para su construcción subjetiva” (Noemí Allidière, 2011, p. 18).

En tal sentido, creemos que la escuela es un espacio de posibilidad y cambio que puede llevarse adelante cuando la propuesta invita a participar, dialogar y expresar. Un escenario que recibe y aloja a ese otro que llega a su encuentro; donde la experiencia se torna agradable porque conmueve y se propicia un escenario para aprender de otros y con otros. Tal fue el caso de este grupo de estudiantes y su docente.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?*, Sociológica, 26, (73), 249-264.
- Allidière, N. (2011). *Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos*. Novedades Educativas.

- Fernández, A. M. (1998). *El niño y la tribu*, Revista “Salud, Problema y Debate”, (18).
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Editores.
- García Retana, J. A. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación, 36 (1), 97-109, ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012.
- Kaplan, C. V. (2012). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Maggio, M. (2015). *Enseñanza poderosa. (Conferencia)*. Instituto Iberoamericano de Tic y Educación. (IBERTIC).
- Pérez Sánchez, L., & Llera, J. B. (2014). *Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente, Padres y Maestros*, N° 358, agosto 2014, pp. 34-38.
- Torres, J., (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Vygostky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, ISSN: 1317-5815, vol. 4, N°2, Diciembre, 2003, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, pp. 33-54.

INVESTIGACIÓN

Ser alguien en la vida: Los ingresantes universitarios en el conurbano bonaerense. Una experiencia liminar entre la meritocracia y la inclusión

Karina L. Sosa

sosalkarina@gmail.com

Docente del COPRUN – UNM

La experiencia

Este trabajo resume los resultados de investigación de mi Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, dirigida por María Elena Bitonte (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires). La misma se centró en cómo los ingresantes universitarios en el conurbano bonaerense se figuraban a sí mismos como sujetos universitarios. Este análisis estuvo orientado inicialmente por la noción de esquematizaciones sociales (Grize, 1990), ya que esta permite dar cuenta del resultado de la puesta en discurso de una determinada situación (Plantin, 2021: 356).

Sobre el final de mi investigación fui entendiendo que la política pública universitaria se debatía entre dos discursos: la meritocracia y la inclusión, y que estos eran, también, los que resonaban en y entre los discursos de los ingresantes.

De las experiencias docentes, dos fueron muy significativas en relación a mi tesina de grado. La primera en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en el programa de Articulación entre la escuela media y la universidad. La segunda en la Universidad Nacional de Moreno (UNM) en el marco del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN).

Es importante destacar que, en el punto de partida, estaba pensando en el problema del abandono universitario, ya que estas dos experiencias docentes me llevaron a interrogarme sobre la permanencia y la excelencia universitaria. Las nuevas universidades del conurbano se debatían frente a los índices de abandono y desgranamiento. En esas discusiones

se modificaban planes de estudio, se incluían talleres en el ingreso y se proponían tutorías.

Quedaron las preguntas: ¿por qué abandonan los estudiantes universitarios sus carreras? ¿Son estudiantes universitarios quienes abandonan? En medio de los debates del grupo de investigación, entre exposiciones y lecturas, pude ir definiendo la pregunta central: ¿qué piensan estos ingresantes sobre ser estudiantes universitarios? ¿Cómo se definen a sí mismos en este contexto? ¿Cuáles fueron las ideas que los impulsaron a inscribirse en la universidad? ¿Qué piensan encontrar? ¿Por qué se acercan a ella? ¿Qué palabras seleccionan para definirse en ese contexto particular?

El proceso y el juego de las tríadas

En el marco del Grupo de Investigación en Comunicación (GIC)¹ “Semiótica de los discursos académicos y de graduación” pude ir definiendo el objeto de estudio. Partir de por qué abandonaban sus estudios los estudiantes universitarios e ir virando hacia quién abandonaba. Hasta el momento de entrar al GIC, tenía dos grandes interrogantes, pero fue en el proceso —que llevó varios años de estudio— donde pude recortar el objeto y organizar las preguntas: ¿Qué pensaban los ingresantes universitarios de la UNM acerca de los estudiantes universitarios?

1. Grupo de Investigación en Comunicación dependiente de la Secretaría de Estudios Avanzados y la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires, dirigido por María Elena Bitonte.

La pregunta reconfigurada, luego de algunas reflexiones —¿Qué piensan esos ingresantes?— comenzó a ser respondida a partir de una cita que organizó toda la investigación:

A muchos años de distancia, el eco de Pierce sigue resonando (...). La esperanza es que el nivel 3 esté en una relación de adecuación (correspondencia) con el nivel 2, tal que, por vía de esta relación explícita entre 2 y 3, podemos simular la correspondencia entre 1 y 2. ¿Será casual esta construcción de dos triadas, situadas en dos planos distintos y encastrada una en otra? Sin duda, no. Estas dos triadas pueden, sin grandes dificultades, ser articuladas a las tres categorías de Pierce (Verón, 2010, como se citó en Bitonte, 2011, p. 223).

La cita, inicialmente abstrusa, me permitió reflexionar acerca de los tres niveles semióticos planteados por Pierce y retomados por Verón. Entonces comencé a recuperar a otros autores de la carrera y de distintas materias, que comenzaban a hacer sistema en diferentes aspectos: antropológicos, históricos e incluso económicos y sociológicos. Tenía que pensar a los ingresantes —ingresantes universitarios, ingresantes universitarios del conurbano—: ¿Qué decían? ¿Qué pensaban? ¿Cómo esquemmatizaban sus ideas?

En este proceso tuve la primera experiencia acerca de lo que es investigar, en tanto posibilidad de reflexionar acerca de una porción del mundo, y que esta reflexión aporte al conocimiento, en la medida en que nos permite comprender quiénes somos y cómo interpretar nuestras prácticas. Estas interpretaciones son el resultado de lo que logramos expresar, algunos como investigadores y otros como sujetos comunes que comparten el mundo.

Los conceptos

Desde un abordaje semiodiscursivo, conceptos como esquemmatizaciones, ocurrencias, invariancia y nociones formaron parte del marco teórico de la tesina. Estas categorías me permitieron analizar los testimonios de estudiantes recabados el primer día de cursada del COPRUN en el año 2017.

Analicé, en ese corpus, las ocurrencias de términos significativos, los observables concretos, es decir, aquellos enunciados que los ingresantes producían. Desde este recorte empírico —el de las representaciones lingüísticas, que sería el segundo nivel analítico (Bitonte, 2019, p. 7)— se puede reconstruir una representación sin materialidad; es decir, “tratar la relación entre la materialidad del texto y la inmaterialidad de la actividad significante de los sujetos” (Culioli, 2010, p. 19).

Tomé del mismo autor el concepto de invariancia:

“La enunciación se desenvuelve en tres niveles: representación, referenciación y regulación de las relaciones intersubjetivas, no se trata de establecer parámetros de descripción fijos, sino de reconstruir relaciones con enclaves invariantes y puntos de diferenciación. Así, la invariancia se recupera, pero no en el sentido del método estructural, sino en la heterogeneidad. Esto es así porque las unidades de análisis no son ya las palabras sino las nociones” (2010).

La categoría de invariancia me permitía pensar lo heterogéneo, es decir, cómo aparece una constante en lo heterogéneo y cómo cada estudiante podía, desde su individualidad y su propia experiencia, definir lo que es ser estudiante universitario y hablar de sí mismo. Al analizar los testimonios y, en concreto, las ocurrencias de los ingresantes, pude definir



nociones que se construían y reconstruían a partir de esos enunciados: ¿Qué fracción del mundo seleccionó ese ingresante universitario para definirse? “(...) entre el nivel 2 (lo que se dice) y el nivel 1 (lo que se quiere decir) hay un hiato” (Bitonte, 2014), y en ese hiato se construye la interpretación. He aquí mi misión como analista. Avancemos.

A partir del análisis de los testimonios y de tomar cada uno de sus enunciados en tanto ocurrencias, pude rastrear las nociones. Una noción es lo que permite construir un dominio de sentido y expresarlo lingüísticamente; es lo que permite comprender y hacer comprender. Por ello, las ocurrencias que aparecen en los enunciados son la materialización de la noción. Podemos observar cómo esta noción incorpórea se despliega en lo heterogéneo y no es lineal ni determinada, porque cada enunciado refiere a ese núcleo de sentido a su manera. Veámoslo en un ejemplo concreto: los ingresantes refieren frecuentemente en sus discursos a la noción de camino, que, junto con otros términos vinculados, componen un dominio nocional (sendero, paso, salto, caminar, avanzar, meta). En este juego de relaciones se van produciendo interpretaciones que permiten reconstruir —es decir, traer a presencia— las representaciones mentales a partir de las representaciones lingüísticas. Estas representaciones lingüísticas son indicios, pistas o marcas de aquello que sucede en un nivel pre-discursivo. Lo increíble es que los ingresantes coincidan en esos indecibles que expresan cada uno a su modo.

Establecer las relaciones entre el pre construido cultural, tal como lo plantea Grize (1990) al proponer el concepto de esquematizaciones, es, nuevamente, establecer, relaciones entre lo inmaterial que precede y la esquematización que materializa. El preconstruido cultural funciona como las condiciones de producción de esas esquematizaciones que proponen una imagen al interlocutor. Hay un esfuerzo individual que también es el resultado de la propia experiencia y que se define en el diálogo, en una dimensión retórica.

Según Grize, los preconstruidos culturales son presuposiciones e implícitos, discursos anteriores y preconstruidos ideológicos. Están directamente ligados a la coherencia, en el sentido de que se constituyen a partir de un conjunto de reglas y principios que aseguran los valores de los grupos sociales y de sus instituciones. En el preconstruido se encuentra un dominio nocional que aún no se materializa en una esquematización. Para Grize la aclaración o el esclarecimiento se produce cuando, a partir de la finalidad de A, se selecciona del centro atractor —un centro orga-



nizador—, según un gradiente de “un más o menos”, las palabras que, según el enunciador, lograrán el efecto deseado. A tiene una finalidad. Por otro lado, incluirá aspectos nuevos que contribuirán a lograr los resultados. El sujeto, cuando nombra, selecciona desde el preconstruido cultural —lo que tiene disponible— aquellos aspectos que le permiten producir un sentido propio a partir de lo disponible en la cultura.

En los testimonios, los estudiantes produjeron enunciados que permitieron reconstruir nociones, campos nocionales. A partir del análisis de esas nociones, se desprende la figura del exota, entre la meritocracia y la inclusión.

Reconstruyendo

En este proceso pude reconstruir cómo los ingresantes conciben la universidad y al estudiante universitario a partir del desmembramiento de los enunciados de los testimonios, su clasificación y su puesta en relación. Este trabajo de reconstrucción me permitió comprenderlos a partir del diálogo con ellos y de poner en relación mis propios preconstruidos culturales y mi aparato teórico con sus ocurrencias. A partir de estas, logré reconstruir sus esquematizaciones sociales.

En este juego entre ocurrencias/nociones, preconstruidos/esquematisaciones, indicios/interpretantes, pude rastrear las invariancias en el marco de las ocurrencias para construir las nociones de camino, nuevo mundo, vida, conocimiento, uno mismo, futuro, trabajo. Estas son las que me permitieron construir la imagen del ingresante universitario en el conurbano bonaerense como la del exota, aquel que en términos de Todorov:

“(...) transita un equilibrio inestable entre la sorpresa y la familiaridad, entre el distanciamiento y la identificación. La felicidad del exota es frágil. No puede instalarse en la tranquilidad. Una vez realizada su experiencia queda embotada; y apenas acaba de llegar, cuando ya tiene que prepararse para volver a partir (2010, p. 392).

El exota busca la renovación de su experiencia. En el tránsito hacia el nuevo mundo, el ingresante es consciente del carácter transitorio del espacio que habita: pasará de ser un estudiante de la escuela secundaria a convertirse en un estudiante universitario. En ese pasaje a ese nuevo mundo, al que “apenas acaba de llegar, cuando ya tiene que prepararse para volver a partir”, se enfrenta a lo exótico, al otro, a su mundo, a un nuevo espacio, y debe “empezar de cero”.

El ingresante es un viajero que transita hacia el nuevo mundo, habitando el exotismo.

Las conclusiones

La pregunta acerca de qué significa ser un estudiante universitario funcionó como disparador para que cada estudiante produzca una mirada particular. De este modo, se observa en los testimonios² (nivel 2 de las representaciones lingüísticas, el recorte empírico) que cada una de estas nociones aparece como enclave invariante con puntos de diferenciación, ya que cada estudiante se refirió a ellas desde su punto de vista.

El ingresante a la universidad del conurbano no lo dice, pero, a través de las esquematizaciones analizadas, se concibe como un héroe: “es como



empezar una nueva etapa de vida llena de obstáculos”. Emprenderá esta aventura al exiliarse de sus tierras: “es como un desafío, un mundo totalmente distinto”. Descenderá a los infiernos y tendrá que enfrentar grandes desafíos: “el COPRUN, ha mostrado solo la cara de lo que voy a enfrentarme”. Deberá adquirir nuevas armas: “aprender nuevas formas de expresarme por escrito y oralmente”. En el ingreso al nuevo mundo se autopercibe solo y, en su desesperación, cree que todo dependerá de sí mismo: “progresar por cuenta propia haciendo el mayor esfuerzo”. Es el héroe de las mil caras que, consciente de los golpes, está dispuesto a levantarse y seguir: “vamos a tener nuestros golpes, pero vamos a levantarnos y seguir”. Sin embargo, en ese proceso esquematiza la transformación: “cambiar la forma de estudiar, de actuar y de pensar”. Confía en su valor y en su esfuerzo; está convencido de que, al terminar de transitar el camino, surgirá otro, fortalecido, renacido y con voz propia.

En esta esquematización, este estudiante se define dentro del discurso de la meritocracia: su soledad está habitada por discursos que lo han excluido y luego le han atribuido la responsabilidad por su exclusión. Asume su éxito como propio porque cree que deberá superar las pruebas que se presenten y, si no lo logra, será su fracaso. Es consciente que ingresa a un mundo desconocido y cree que está solo. Sin embargo, en esa esquematización, recupera otros discursos que van dejando su

2. Los testimonios completos se encuentran en el texto original de la tesina.

marca: los de la ampliación y la posibilidad. Son otros discursos que disputan con la meritocracia los sentidos de lo político. Cree que está solo, pero que puede. Hay dos visiones de mundo que disputan la construcción del sujeto: como parte de un proyecto individual que se basa en la meritocracia y en la inversión en capital humano, o como parte de un proyecto colectivo que propone un modelo educativo basado en la ampliación de derechos.

Los discursos que aparecen en el recorte empírico levitan entre la meritocracia y la inclusión. Estos ingresantes seleccionan esos discursos para definirse a sí mismos. Entre lo que dicen y lo que piensan hay un hiato. Desde sus enunciados se reconstruyen esos saberes, esas experiencias y esas ilusiones que eligen para definirse. Establecer esa relación, para hablar de ellos a partir de sus relatos y reconocer su voz en el punto de partida, fue el objetivo de esta investigación. Pero se establece un doble juego entre ellos, sus imaginarios y sus enunciados; y entre mi propio discurso acerca de cómo establecer las relaciones entre sus enunciados y sus pre-construidos culturales. Son discursos que se relacionan y que van creando identidades, colectivos y mundos. Es el orden de la semiosis, porque los discursos sociales resuenan en cada individuación. No es ex-nihilo, pero tampoco hay una determinación única, absoluta ni lineal. Es el espacio de la póiesis como la posibilidad de producir sentido entre lo social y lo individual; y, en el medio, ¿los cientistas sociales?, tratando de



explicar o de comprender a nuestro prójimo y produciendo otros discursos que parecieran estar autorizados a realizar descripciones y definiciones.

Reflexiones

En este proceso de producción de la tesina pude poner en práctica un método de análisis. Lo propuse desde la sociosemiótica y el análisis semiodiscursivo para pensar el objeto y el método. Verón (1993, 2004) me ayudó a organizar el resto de las lecturas, en diálogo con el equipo de investigación y bajo la dirección de la tutora.

Al preparar la defensa de la tesina pude reflexionar sobre ese proceso que me permitió terminar de armar el objeto de estudio. El objeto de estudio, que —se supone— debería ser presentado antes de comenzar la investigación, se fue conformando durante el proceso, puesto que, en tanto esa terceridad producida, se configuró al finalizar el análisis.

Toda ciencia debe tener su objeto y su método. En términos epistemológicos, analizar las esquematizaciones de los ingresantes universitarios del conurbano podía funcionar como objeto de estudio y como un recorte posible de sentido. Podría sostener que fue un buen punto de partida para pensar acerca de las esquematizaciones sociales de quienes abandonan la carrera universitaria. Pero: ¿y el método? Fue cuando preparé la defensa que advertí que mi recorrido consistió en encontrar un método, y que ese método (Bitonte, 2014) me permitió organizar el análisis. Pensar los tres niveles (lo abstracto, lo empírico y el método) y organizar la interpretación a partir de sus relaciones, combinar autores y utilizar esos conceptos para analizar un corpus, definir el marco teórico y producir conclusiones. Para cualquier investigador consagrado sería casi obvio, pero, para quienes realizamos una experiencia de investigación por primera vez, es realmente deslumbrante.

Las ocurrencias, como esas materialidades discursivas de otros, me daban seguridad de no caer en un solipsismo, ni en la pura subjetividad. Hay algo de la objetividad imposible que garantiza que no se trata de algo que al investigador se le antoja, sino del resultado de un rastreo que luego es interpretado con voz propia sobre la voz de otros, de otras. En ese entramado podemos hacer ciencia que, en última instancia, no es más que otra forma de comunicarnos.

Referencias bibliográficas

Bitonte, M. (2019). Las tesinas de Ciencias de la Comunicación y sus esquematizaciones sociales. Derecho a la alfabetización académica. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.

____ (2019). *Taller de Lectura y Escritura Académicas*. UNM Editora.

____ (2011). Otra vuelta de leva a la noción de operaciones. *Figuraciones, Revista de Teoría y Crítica de Arte*, (9), pp. 217-237.

Culioli, A. (2010). *Escritos*. Santiago Arcos Editores.

Grize, J. B. (1990). *Logique naturelle et représentations sociales*. 1st International Conference on Social Representations, Ravello, Italy.

Plantin, Ch. (2021). *Diccionario de la argumentación. Una introducción a los estudios de la argumentación*. UNM Editora.

Sosa, K. L. (2022). *Ser alguien en la vida. Los ingresantes universitarios en el conurbano bonaerense: una experiencia liminar entre la meritocracia y la inclusión*. [Tesis de grado, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA]. <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/3342?download=3279>

Todorov, T. (2010). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. Siglo XXI editores.

Verón, E. (2004). Diccionario de lugares no comunes en *Fragmentos de un tejido*. Gedisa.

____ (1993). La semiosis social. *Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

Acción social y ciudadanía activa: un nuevo contrato entre Estado y comunidad

Lucas M. Romero
Manoukian

l.romeromanoukian@gmail.com

Máster en Políticas
Públicas de Igualdad
y Derechos Sociales
(Universitat de Barcelona)

Introducción

La progresiva expansión de la expectativa de vida explicada por la mejora en las condiciones de vida y avances médicos, entre otros factores se conjuga con la baja tasa de natalidad que caracteriza a los países desarrollados y que, en los últimos años, también se observa en América Latina -donde la fecundidad cayó a niveles históricos tras la pandemia- para resultar en un progresivo envejecimiento de la población.

Todo ello presenta una serie de desafíos de diversa índole para la Administración pública y la sociedad en su conjunto que urge atender. Más aún cuando especialistas coinciden en la muy probable profundización de estas tendencias y en tiempos en los que emergen, tanto a nivel europeo como global, representaciones políticas de alto grado conservador que se oponen con virulencia a fenómenos que bien podrían cuanto menos atenuar el referido envejecimiento poblacional, como ser la recepción de personas migrantes con familias jóvenes y aptas para el empleo -y su correspondiente contribución a la seguridad social-.

La creciente exigencia de servicios sociales, por un lado, y la escasez de recursos económicos para dar respuesta a ellos por parte del Estado, por otro, estimulan la innovación³ en esta materia y promueven la búsqueda

de respuestas alternativas que se apoyan en distintos estamentos de la sociedad también artífices de la acción social como son las empresas (sector privado en general) y la ciudadanía.

Asistimos a una constante reconfiguración de las relaciones entre Estado y sociedad, siendo testigos y - ¿Por qué no? - protagonistas de una relevante demanda social por elevar los niveles de participación ciudadana no solo en la toma de decisiones sino también en la gestión de bienes y servicios comunes. Encontramos en este marco con mayor asiduidad experiencias exitosas de proyectos en los que Estado y sociedad aúnan esfuerzos en pos de objetivos compartidos, y en dónde el trabajo en red es puesto en valor.

La compartición de funciones entre la Administración y la ciudadanía no supone que ambas se sitúen en una situación antagónica, ni en que la Administración se coloque en un desdibujado segundo plano. Se ponen en común recursos y responsabilidades para resolver juntos problemas de interés general, desplazando al administrado del usual papel de mero destinatario de los actos administrativos hacia un rol de “coadministrador” o “ciudadano activo” (Aguado i Cudolà, Nettel Barrera, Parisio, & Torrens i Llambrich, 2024).

Frente al relativo fracaso de los sistemas de bienestar actuales para hacerse cargo de la aceleración de la magnitud e intensidad del fenómeno relatado, la comunidad emerge como un actor imprescindible para atender a las necesidades crecientes de sus ciudadanos. Especialmente en los países de Europa del Sur y América Latina, en donde la familia -y en mayor medida las mujeres- asumen buena parte de la responsabilidad de cuidados.

3. Con resultados dispares, por caso, muchos países europeos han aprobado regímenes especiales de “jubilación demorada”, mediante la cual los ciudadanos pueden decidir voluntariamente retrasar su edad de jubilación una vez alcanzados los años necesarios para el retiro. Se construyen incentivos como compensaciones económicas para motivar estas decisiones ciudadanas y se pretende con ello además sortear el conflicto social que un aumento liso y llano de la edad jubilatoria podría generar.

Es necesario pensar nuevos canales que nos permitan batallar el círculo vicioso⁴ de lo que Noam Chomsky llamaba “*Estrategia de Desmantelamiento*”: “*Esa es la técnica estándar para la privatización: quítales el presupuesto, asegúrate de que las cosas no funcionen, la gente se enfurece, y se lo entregas al capital privado*” (Chomsky, 2017, p. 83).

Proyecto Radars

Desde el año 2008 funciona en la ciudad de Barcelona un proyecto comunitario impulsado por la cartera de servicios sociales del ayuntamiento local para paliar los efectos de la soledad no deseada y prevenir situaciones de riesgo de las personas mayores. Se trata del proyecto Radars (Radares).

La iniciativa asume que la soledad no deseada puede tener un efecto devastador sobre la salud, el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores, causando potencialmente desórdenes del sueño, fatiga, enfermedades coronarias, problemas nutricionales, entre otros. Se suma a ello los procesos de pérdidas que se presentan con mayor cotidianidad durante la vejez. Las dificultades de adaptación ante esta situación pueden provocar un sentimiento incrementado de soledad.

Como su propia página web lo indica⁵, Radars aborda la soledad no deseada de las personas mayores involucrando a toda la comunidad y creando una red sensible y respetuosa, a partir de la cual las personas mayores podrán volverse a vincular a la vida colectiva. Trabaja conjuntamente con los vecinos y vecinas, comercios, farmacias, personas voluntarias, entidades y equipamientos, con el objetivo de transformar los barrios en comunidades humanas, seguras, participativas y solidarias. Estos actores están atentos a la dinámica diaria de las personas

mayores⁶ de su entorno y, si detectan algún cambio importante, se ponen en contacto con Radars. En esta detección se implican también los centros de salud del barrio.

Una vez informados, desde el área de servicios sociales del ayuntamiento de Barcelona se valora el caso para considerar si amerita intervenir o no. Para paliar el sentimiento de soledad de estas personas, los voluntarios y voluntarias de la plataforma de seguimiento telefónico de Radars las llaman de forma periódica y establecen una relación de confianza, que será un primer paso para promover su vinculación al territorio. Esta tarea se complementa con la coordinación entre diferentes recursos y entidades (casales, centros cívicos, entidades de voluntariado, etc.) y con la creación de nuevas iniciativas comunitarias que contribuyan a la inclusión de las personas mayores a su entorno más cercano.

Radars se basa en el convencimiento de que las soluciones a los problemas sociales deben contar con el liderazgo de la Administración pública, pero también con la imprescindible complicidad de la sociedad civil: las respuestas son más efectivas, la capacidad de actuación se multiplica y aumenta la sostenibilidad de los proyectos en el tiempo. Innovar en la respuesta y la metodología tiene que ser un pilar de las nuevas políticas públicas. (Morales Morales, Peralta de Andrés, Subirats i Ribes, Bonafont Castillo, & Sala Mozos, 2014, pp. 120-129).

En la encuesta realizada en agosto de 2019, se concluyó que el 81% de las personas usuarias han mejorado su estado de ánimo. El 34% afirmó que, desde que recibe las llamadas, sale más de casa y, en consecuencia, conoce mejor el barrio. La participación en las actividades del proyecto Radares es del 49,6% y estas personas afirmaron que han conocido gente nueva, lo que favorece su socialización. El 90% de las personas encuestadas verbalizaron que recomendarían la participación en el proyecto. Asimismo, hay que señalar que la media de edad de las personas voluntarias es de 67,5 años, con lo cual también se consigue otro resultado: el fomento del envejecimiento activo. (SoledadES, 2026).

4. El concepto “*Starve the Beast*” (Asfixiar a la bestia) -originalmente acuñado en los Estados Unidos de Norteamérica- se refiere a la estrategia política de recortar impuestos (especialmente a las elites y a los más ricos incluso entre los ricos) para reducir los ingresos del Estado. Al no haber dinero, se crean déficits presupuestarios que se usan como justificación moral y económica para recortar el gasto social.

5. Sitio web oficial del proyecto Radars: (Proyecto de acción comunitaria Radars, 2026)

6. Según datos relevados por el propio proyecto Radars y contrastados con la información disponible del Idescat (Instituto de Estadística de Cataluña), más de una quinta parte de la población de Barcelona tiene más de 65 (sesenta y cinco) años, y el 40% (cuarenta por ciento) de las personas mayores de 85 (ochenta y cinco) años viven solas.

VincularXEducAR

La ciudad de Barcelona también acoge otra iniciativa de similares características a Radars pero esta vez enfocada en la educación. VincularXEducAR (Carós de la Cruz, Sáez Peinado, Vázquez Mula, García, & Rubio Domínguez, 2018) es un proyecto comunitario impulsado desde los centros de servicios sociales de Numancia y Cotxeres de Sants, que busca promover el proceso educativo global de niños y niñas que se encuentran en situación de inequidad respecto a oportunidades educativas, mejorando la vinculación de sus familias con la escuela y las entidades de *lleure* (ocio) educativo de su barrio, como *esplais* y *caus*.

El proyecto se apoya en la firme convicción de que la educación es un proceso complejo, que no se reduce únicamente a garantizar la escolaridad de los menores, sino que existen otros factores que inciden sustancialmente y pueden ser determinantes en el proceso educativo. Así como sucede de análoga manera con la salud, la relación entre las condiciones de educabilidad y el éxito educativo son significativas: la pobreza y exclusión social en la infancia dificulta el acceso a recursos y oportunidades, reproduciendo un círculo vicioso. Entre las desigualdades que afectan a niños y niñas de colectivos más vulnerables, como familias recién llegadas, de baja renta y/o bajo capital cultural, un denominador común son las dificultades de acceso a los espacios de recreación y tiempo libre, y la escasa vinculación al barrio.

VincularXEducAR construye una comunidad educativa que se transforma en fuente de oportunidades para todos los que participan del proyecto, con el objetivo de mejorar las condiciones del proceso educativo y los vínculos, mediante un trabajo conjunto entre escuela, familias, entidades y servicios sociales.

Refiriéndose a los dos proyectos aquí presentados, Francisca Javiera Giménez Casellas expone que:

...en ambos... la sociedad civil tiene un rol activo. No recibe instrucciones por parte de la administración y simplemente se limita a ejecutar. Las decisiones y coordinación de las acciones a seguir son definidas en conjunto, a través de espacios de trabajo donde pueden participar e intervenir libremente todos los actores involucrados, como la taula Radars o la xarxa VincularXEducAR. En base a lo informado por los actores, se ve



que en estos espacios efectivamente prima un clima de consenso, pero se da más porque hay mucha sintonía y valoración positiva de todos los agentes involucrados, que por evadir conflictos o confrontación. La colaboración está acompañada con la deliberación, sin ser por tanto procesos excluyentes. (Giménez Casellas, 2018, p. 45).



Desafíos de la acción comunitaria

Tal y como se ha dicho antes de ahora, las respuestas comunitarias continúan emergiendo como una salida novedosa para solventar la encrucijada producida entre la escasez de recursos y la creciente demanda de servicios sociales. Recupera viejas tradiciones para superar los límites de la responsabilidad pública y apela a la comunidad para socializar el riesgo asociado a tareas cada vez más necesarias como la de cuidados en un sistema donde lo común se convierta en una parte integrante de los derechos y deberes de la ciudadanía. La comunidad es el cuarto vértice de un rombo que completan el Estado, la familia y el mercado.

“Lejos de la lógica asistencial y el voluntariado tradicional, la acción comunitaria persigue apoderar la ciudadanía para reclamar derechos y construir alternativas que permitan alcanzar mayores cuotas de equidad social y calidad democrática” (Moreno-Colom, 2018, pp. 167-186).

El nivel local es posiblemente el más propicio para generar políticas que incluyan la acción comunitaria por el impacto que tiene en la vida cotidiana de las personas al ser el ámbito administrativo más próximo a la ciudadanía y, por ello, más permeable a adaptarse de mejor manera a los cambios sociales. La proximidad brinda una posición privilegiada para la detección de necesidades y la articulación de complicidades en la cotidianidad de la ciudadanía.

Sin perjuicio de ello, no debe perderse de vista que los proyectos de Radars y VincularXEducar se desarrollan a nivel local amparados en un marco legal⁷ que le confiere al ayuntamiento de Barcelona las competencias suficientes como para desplegar este tipo de políticas. Impulsar iniciativas de esta índole desde cualquier nivel de la Administración puede resultar en un vicio de origen y condena a fracaso si es que se invaden competencias que no son propias.

Salvando la distinción entre servicios sociales básicos o comunitarios y los especializados, *“El sistema de atribución competencial municipal diseñado por el bloque de la constitucionalidad no impide a las Comu-*

7. La Carta Municipal de Barcelona y otros en este caso específico, así como la ley de servicios sociales en Catalunya (Ley 12/2007, de 11 de octubre).

nidades Autónomas atribuir a los municipios competencias al margen de la lista de materias en las que «en todo caso» deberán tener algún tipo de intervención conforme al artículo 25.2” (Alonso Varo, 2015, pp. 129-152)

Por otra parte, Moreno-Colom señala que:

La escalabilidad de un proyecto de éxito en el ámbito territorial al conjunto de la ciudad conlleva el riesgo del fracaso si hay precipitación política, es decir, cuando se pretende implementar proyectos técnicamente perfectos sin la suficiente sensibilidad social. El proyecto Radars es una iniciativa técnica que resulta atractiva políticamente por los buenos resultados obtenidos en términos de efectividad e impacto social. Sin embargo, las técnicas responsables cuentan que el éxito acumulado con el proyecto se debe a una acción política desempeñada poco a poco y desarrollada desde la complicidad con el territorio. El éxito del proyecto Radars se basa en un sólido equilibrio entre la responsabilidad pública, la profesionalidad y la atención comunitaria. (Moreno-Colom, 2018, pp. 167-186).

La advertencia planteada por Moreno Colom resulta muy relevante si consideramos que los tiempos políticos muchas veces no coinciden con los de los proyectos y/o procesos que desean implementar. En otras palabras, la falta de políticas de estado -aunque fuera a escala local- puede poner en riesgo la continuidad de proyectos de acción comunitaria que seguramente exijan un período de tiempo superior al de un mandato ejecutivo o de gestión para florecer y comenzar a brindar, aunque sea en parte, los frutos para los cuales fueron implementados.

Al involucrar a la ciudadanía en el diseño, implementación y ejecución de proyectos de acción social la Administración no solo reconoce sus propias limitaciones, sino que también da cuenta del incommensurable aporte que la comunidad puede darse a sí misma a través de estos canales, y de la inyección de legitimidad y sustentabilidad que su participación supone para el programa.

En un equilibrio difícil de lograr -y mantener-, el éxito de estos proyectos parece jugarse entre otros factores en la no institucionalización o sobrecarga del voluntariado con escasa profesionalización o formación técnica y en la falta de sustitución de la responsabilidad pública-política. Retomando uno de los conceptos iniciales: la subsidiariedad de los actores.

La elaboración y aprobación participativa de reglamentos de administración compartida de bienes comunes puede facilitar los procesos reseñados brindando un marco de acción claro y previsible para los actores involucrados y promoviendo intervenciones superadoras sean estas canalizadas a través de contratos onerosos, convenios de colaboración o cualquier otro vehículo legal.



Bibliografía

(27 de abril de 2026). Obtenido de Proyecto de acción comunitaria Radars: <https://ajuntament.barcelona.cat/serveissocials/es/canal/proyecto-daccio-comunitaria-radars>

Aguado i Cudolà, V., Nettel Barrera, A., Parisio, V., & Torrens i Llambrich, X. (2024). *Administración compartida y bienes comunes desde el derecho administrativo y la gobernanza*. Ciudad de México: Tirant lo branch.

Alonso Varo, J. (2015). La función de la legislación básica en la determinación de las competencias municipales. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica* (3) , 129-152.

Carós de la Cruz, J., Sáez Peinado, C., Vázquez Mula, J., García, R., & Rubio Domínguez, M. (14 de enero de 2018). Projecte “Vincular x educar”. *Barcelona Societat: revista d’informació i estudis socials* , 130-140.

Chomsky, N. (2017). *Réquiem por el sueño americano: Los diez principios de la concentración de la riqueza y el poder*. Sexto Piso, 83

Giménez Casellas, F. J. (2018). *Cooperación como estrategia. Una aproximación desde algunos protagonistas*. Barcelona: Institut de Govern y Polítiques Públiques - IGOP.

Ministerio de Sanidad. (2024). *Informe Anual del Sistema Nacional de Salud 2023*. Informes, estudios e investigación 2024.

Morales Morales, E., Peralta de Andrés, P., Subirats i Ribes, B., Bonafont Castillo, M., & Sala Mozos, E. (2014). Proyecto de Acción Comunitaria Radars para las personas mayores. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 120-129.

Moreno-Colom, S. (2018). La acción comunitaria y los cuidados a domicilio. *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*, 167-186.

SoledadES. (27 de abril de 2026). *SoledadES*. Obtenido de Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada: <https://www.soledades.es/inspiracion/experiencia-proyecto-radars>

CRÓNICAS TERRITORIALES

Evaluación de la administración de la justicia por una estudiante de Trabajo Social

Valentina B. Espósito

valenespo05@gmail.com

Estudiante de la
Licenciatura en Trabajo
Social - UNM

Introducción

Durante el mes de mayo de 2025 tuvo lugar en el Tribunal N° 3 de Mercedes un debate que fue observado por un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno, en el marco de la materia Derecho de la Licenciatura en Trabajo Social. Nuestra presencia en aquella sala fue avalada por el Principio de publicidad del juicio, que pretende asegurar el control popular de la administración de la justicia (Binder, 2009).

En el presente escrito se presentará, en primera instancia, una reseña de observación de lo acontecido. Durante la jornada se trató una causa por los hechos que tuvieron lugar en la localidad de Paso del Rey, durante el mes de junio de 2022. En segunda instancia, se dará lugar a una evaluación crítica de la apertura y constitución del objeto de debate, que se entiende como primera fase del juicio oral.

Reseña de la audiencia

El inicio del juicio oral, etapa que Binder (2009) define como “plena y principal del proceso penal”, se retrasó por la necesaria espera de la llegada de los dos imputados. Una vez que ingresaron lo hicieron acompañados de sus defensores oficiales y de una abogada particular, evidenciando la elaboración de estrategias diferenciadas. Allí ya se encontraba ubicado el fiscal y su compañía. En relación a esto, el autor sostiene: “No debemos olvidar que existe un principio básico -ya analizado- que es el de la inmediación, este principio exige la presencia personal en el juicio de los sujetos procesales y, por supuesto, del tribunal” (Binder, 2009, p.

260). Asegurada la presencia de las partes, se hacen presentes en la sala los jueces integrantes del tribunal.

El juez, del cual preferimos mantener su anonimato, constata la existencia en la sala de audiencias de los acusados, del Ministerio Público y de los defensores. Posteriormente, los participantes consienten la integración de las partes. Es entonces que el magistrado comienza a tomar los datos de los imputados para su correcta identificación. Luego, explica los derechos particulares de los que gozan en estas circunstancias y aclara que no están obligados a declarar, pero en caso de querer pueden hacerlo en cualquier momento. Por medio de estos actos, se corroboran las condiciones de validez del encuentro y puede comenzar a desarrollarse el debate.

El presidente del tribunal le otorga la palabra al fiscal, quien antes de proseguir con los actos correspondientes solicita que se retire a una posible testigo presente entre el público conformado por los familiares de la víctima. De estar presente en lo que restara del debate, su testimonio no podría ser considerado como prueba ya que podría modificarlo en base a la información obtenida para beneficiar su interés personal. El juez aprueba la medida y la persona es retirada de la sala.

A continuación, el fiscal procede a la lectura de la acusación y del auto de apertura del juicio. En este documento adjudicaba a los imputados, cuyos nombres preferimos mantener en anonimato, los delitos de homicidio agravado por el uso de arma de fuego y por ser cometido con el agravante de criminis causa, en concurso real con robo agravado por el uso de arma de fuego y portación ilegal de arma de fuego de uso civil. Los cargos se vinculan con el hecho ocurrido en junio de 2022 en la localidad de Paso del Rey.

Es inmediatamente después de la lectura de la acusación que la defensa plantea frente a los demás sujetos procesales sus objetivos básicos. Además, el defensor oficial reclama por un testigo que no figura en la lista al momento de su lectura por parte del secretario del tribunal. La defensora de uno de los acusados pretende introducir tres testigos nuevos que pueden atestiguar sobre el lugar donde estaba su defendido al momento del hecho que no habían sido presentadas con anterioridad.

Por otra parte, la abogada introduce pruebas, aparentemente nuevas, que se vinculan con pericias sobre las huellas de una bala y para analizar las distancias entre la ubicación del dispositivo y los domicilios de los acusados, de las que se entregó copia al tribunal y a la fiscalía.

“Luego de esta fijación del objeto de discusión comienza la producción de la prueba. Se tratará, en esta segunda fase, de incorporar la información que servirá para comprobar cada una de las hipótesis” (Binder, 2009, p. 263). Estas hipótesis, presentadas por la fiscalía y por la defensa de cada uno de los imputados, con anterioridad deberán ser comprobadas o refutadas ante el tribunal a partir de la información presentada en esta segunda fase del debate.

Para ello, el juez da inicio a la producción de la prueba. Según Binder (2009), esta prueba puede ser introducida de diferentes maneras, sin embargo, en la audiencia en cuestión toda la prueba observable para el público se introdujo por testigos. Frente a cada testigo que se presentó, el juez se aseguró de que entendiera la situación, preguntó por relación con los sujetos procesales y explicó que debía decir únicamente la verdad para luego tomar juramento.

Primero, se dio lugar a las declaraciones de los testigos introducidos por la fiscalía, que contestaron sus preguntas. Antes de finalizar con cada testigo, el juez dió la posibilidad a la defensa de preguntar, que en ocasiones fue aprovechada.

En varias oportunidades, para recordar a los testigos sobre lo acontecido y sus testimonios previos, el fiscal solicitó la introducción por lectura de fragmentos de sus primeros testimonios y todas las solicitudes fueron aprobadas por el tribunal. El fiscal también puntualizó las omisiones y contradicciones de algunos testigos con respecto a declaraciones anteriores, que podrían ser penadas por incurrir en el delito de falso testimonio contra el normal funcionamiento de la actividad judicial, abordado en el Capítulo XII del Título XI del Código Penal.

Luego, tuvieron lugar las declaraciones de los testigos presentados por la defensa de uno de los acusados y posteriormente los presentados por la defensa de uno de los dos acusados, con los que se procedió de la misma manera que con los testigos anteriores. En un primer momento contestaron las preguntas de la defensa para luego pasar a responder aquellas preguntas que la otra parte quisiera hacer.

Antes de terminar de declarar todos los testigos presentes el día de la fecha, la defensa ya había solicitado un cuarto intermedio. Este fue concedido, y una vez finalizada la introducción de testigos el juez da por concluida la audiencia, que continuaría con la producción de prueba el lunes siguiente.



Evaluación crítica

La evaluación crítica que se presentará en esta segunda sección estará referida a la fase de apertura y constitución del objeto del debate. Esta primera fase es definida por Binder (2009) como aquella que “consiste, fundamentalmente, en la constatación de las mínimas condiciones de validez del debate y en la fijación con precisión de su objeto” (p. 261).

El autor afirma que esta fase tiene su comienzo en la lectura de la acusación y acto de apertura por parte del fiscal, y que “estos son los instrumentos que “fijan” sobre qué se va a discutir” (Binder, 2009, p. 261). Es el Estado, en la figura del fiscal, el que debe probar la culpabilidad de los imputados ante el tribunal por medio de la presentación de estos documentos y pruebas que respalden esta acusación. Los imputados no son los encargados de probar su inocencia, sino que tienen la posibilidad de “intentar acreditar, si así lo prefiere, su inocencia, o circunstancias atenuantes de responsabilidad penal, o sencillamente no hacer nada” (Caferatta, 2011, p. 99).

Solamente pueden efectivizar su defensa estando presentes en el tiempo y espacio del debate. El inicio del juicio debió retrasarse a la espera de su llegada, ya que ellos se constituyen como sujetos procesales principales por considerarse que tienen un rol primordial en el diálogo para la averiguación de la verdad o construcción de la solución del caso, relacionado al ejercicio de su derecho de defensa (Binder, 2009). Un juicio en ausencia iría en contra de los principios y derechos que pretenden garantizar un “juicio justo”, por lo que no tendría valor, la actividad judicial requiere de la defensa para legitimarse (Caferatta, 2011).

En la lectura de los documentos no se ha incluido ningún hecho o hipótesis nueva que amplíe la acusación. Estos actos constituyen, además de una fuente informativa, la base del principio de congruencia. Este principio implica que la sentencia únicamente podrá referirse a puntos fijados en la lectura de estos documentos, que el núcleo central de la conducta atribuida debe mantenerse idéntico del principio al fin del proceso penal (Binder, 2009 y Cafferata, 2011). En este sentido, tiene una estrecha relación con el establecimiento de las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio efectivo de la defensa.

El derecho de defensa del que gozan los imputados durante todo el transcurso del proceso penal implica que estos tengan conocimiento de las acusaciones y pruebas en su contra y que puedan tener control sobre estas últimas a través de sus propios expertos, otorgándoles la oportunidad de contradecir las pruebas de cargo (Caferatta, 2011). De no tenerse en cuenta el principio de congruencia, cualquier defensa resultaría inútil frente a una sentencia que no tenga que ver con las pruebas presentadas en el juicio oral y público, frente a la defensa.

Sin embargo, Binder (2009) entiende que, si bien estos actos aclaran la imputación, no son suficientes para fijar completamente el “objeto del debate”, sino que “para ello es necesario escuchar al imputado, que es el titular del derecho de defensa en sentido primigenio” (p. 262). En el debate observado, pese a haber sido recordados por el juez sobre su derecho a declarar en cualquier momento, los imputados no intervinieron en la defensa de forma material. Para el autor, esta declaración es la que tiene mayor importancia y constituye un momento esencial de debate, y la fijación de su objeto no tendrá cierre hasta que ocurra. A pesar de ello, la defensa pasiva por parte de los acusados al guardar silencio no puede ser utilizada como presunción en su contra (Caferatta, 2011). En este punto, se puede señalar una contradicción entre los requie-

rimientos del proceder teórico del juicio penal y los derechos y garantías del v, en concreto con el derecho de defensa.

Como se ha indicado con anterioridad, es inmediatamente después de la lectura de estos documentos que se establecen los planteos básicos de la defensa, tarea asumida por los defensores técnicos encargados de la asistencia y representación legal como derecho irrenunciable de los acusados a lo largo de todo el proceso (Caferatta, 2011). La abogada particular de uno de los imputados sostiene que, si bien no se puede negar el acaecimiento del hecho en cuestión, su defendido es ajeno a él y lo probará a través del ofrecimiento de testigos. Lo mismo asegura el defensor oficial de la otra persona imputada porque, si bien los hechos ocurrieron, entiende que se debe discutir la participación de su defendido ya que no hay prueba seria que lo conecte como acompañante del motovehículo, argumentando sobre la eficacia conviccional de la prueba (Caferatta, 2011). Es así que, a pesar del silencio de los imputados, queda más clara y delimitada la controversia objeto de debate que se establece entre la hipótesis acusatoria de la fiscalía y las hipótesis de la defensa.

Bibliografía

Binder, A. (2009). *Introducción al derecho procesal penal*. 2da ed. Editorial Ad Hoc.

Cafferata Nores, J. I. (2011). *Proceso penal y derechos humanos: la influencia de la normativa supranacional sobre derechos humanos de nivel constitucional en el proceso penal argentino*. 2a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Puerto.

<https://leo.uniandes.edu.co/guia-para-la-elaboracion-de-una-resena/>

Proyecto de intervención sobre democratizar el rol de las familias en las instituciones educativas del nivel inicial.

Construyendo puentes

Tamara Blum Pereyra

tamarablumpereyra@gmail.com

Graduada de la UNM -
Docente de Educación
Inicial

Durante los años 2024 y 2025, cursando el final de la Licenciatura en Nivel Inicial, nos propusimos realizar junto a un grupo de compañeras el Taller Final de Intervención, acompañadas por las tutorías de dos docentes. Una de las docentes nos propuso definir un problema a trabajar, a intervenir, y la otra nos formaba en la escritura académica para dicha tarea. El trabajo consistió en esta difícil decisión primaria de “definir el problema”. Hicimos listas de temas que nos convocaban preocupantes en las instituciones, y decidimos que la participación de las familias sería nuestro foco. Posteriormente, debimos definir de esa temática, ¿en qué podíamos intervenir? Y para ello, otra vez las listas, intentando marcar los bordes de nuestra futura intervención, proponiéndonos acotar todo aquello que nos surgía en un solo problema.

Definir el problema no fue tarea fácil: la relación familia-jardín ha pasado por la investigación de grandes autores en todos los niveles educativos, y en el nivel inicial en particular, teniendo en cuenta la tarea compartida de confianza mutua que se requiere, entre otras características específicas del nivel, lo que nos ponía a prueba en la decisión.

A lo largo de mi carrera como maestra jardinera he sido docente, secretaria y directora de jardín, pero también he sido madre y tía, acompañando procesos educativos de los y las integrantes de mi familia en diferentes instituciones; pero, además como parte de equipos de conducción, he desarrollado proyectos de centros de estudiantes para jardines. Por este motivo, la participación ha sido en mi trayectoria educativa y



laboral (y lo sigue siendo) una preocupación y una motivación constante de reflexión de investigación y propuestas.

Esta crónica que relato quiere comunicar y poner en valor no sólo la tarea ardua de desarrollar un proyecto de intervención en equipo de estudio, sino también quiere hacerlo en función de que las, los y les estudiantes durante esa tarea hemos cursado nuestras carreras, hemos sido jefes y jefas de familia y trabajado en simultáneo. Por estos motivos quiero ofrecer a mis compañeras un reconocimiento doble: en primer lugar, por haberse dado a la tarea de, en dos cuatrimestres, equilibrar todas estas aristas de la humanidad moderna, por descifrar códigos y desarrollar líneas de acción en forma conjunta para lograr un proyecto donde se democratice el rol de las familias en las instituciones de nivel inicial,

—entendiendo que participar implica, necesariamente, ser parte de la toma de decisiones—. Y segundo lugar, por ser mi ancla con el mundo académico; sin ellas, este camino no habría sido posible. Agradecer a mis docentes Andrea y Zulma la paciencia infinita y la posibilidad de avanzar en conceptos que irrumpen con la normalidad, por desafiarnos a investigar y proponernos nuevos caminos. La tarea, como dije, ha sido ardua, pero el proyecto de intervención ha sido aprobado y queda a disposición en la biblioteca de la UNM. Pongo en valor, por último, la cantidad y calidad de proyectos que se encuentran en dicho espacio, proyectos de intervención en referencia a temas diversos que pueden dar cuenta de las preocupaciones y problemas diarios de las estudiantes de la Licenciatura de nivel inicial. Los, las y les invito a disfrutarlos.



RESEÑAS

Reseña bibliográfica

Sociología del territorio. Conceptos, enfoques y perspectivas iberoamericanas

Cristian Secul Giusti

cristiansecul@gmail.com

Docente investigador
del Departamento de
Humanidades y Ciencias
Sociales - UNM



Sociología del territorio. Conceptos, enfoques y perspectivas iberoamericanas, editado por Luciano Martínez Valle, Arilson Favareto y Diego Martínez-Godoy (2025), reúne contribuciones que estudian la dimensión territorial como campo analítico dentro de las ciencias sociales contemporáneas. El volumen se organiza en un prólogo y una secuencia de seis capítulos que recorren genealogías, nociones e indagaciones concretas sobre sociología y territorio en Iberoamérica: “Evolución del pensamiento sociológico aplicado a la cuestión territorial”, de Arilson Favareto y Carolina Galvanese; “Sociología crítica del territorio. Apuntes para una comprensión de la sociedad rural”, de Luciano Martínez Valle; “De la sociología rural y urbana a la sociología del territorio”, de Diego Martínez-Godoy; “Territorios y espacios vetados en la era de la globalización. Exclusión por clase, etnia y género”, de Francisco Entrena-Durán; “Un enfoque territorial para la sociología. Desigualdades históricas y resistencias en América Latina”, de Jairo Baquero-Melo; y “Claves conceptuales y metodológicas para el análisis de la conflictividad territorial. Aproximaciones al Suelo de Conservación de la Ciudad de México”, de José Álvaro Hernández Flores.

Desde el inicio, el libro plantea que el territorio debe interpretarse como un proceso social atravesado por relaciones de poder, cooperación y/o conflicto. Así, la situación territorial remite a “la construcción social y cultural del territorio, sus conflictos, los sistemas de gobernanza y los procesos de políticas públicas” (p. 10). En esa línea, Arilson Favareto y Carolina Galvanese resaltan que el futuro conceptual del territorio “depende de que se rehagan las fronteras disciplinares erigidas durante el período de consolidación de las ciencias humanas y sociales” (p. 43).

Al respecto, Diego Martínez-Godoy sostiene que las transformaciones modernas requieren ser consideradas, dado que exponen un desplazamiento hacia una perspectiva territorial integrada y un desempeño cada vez más notable de zonas rurales: “Se requiere, por tanto, un enfoque

capaz de dar cuenta de las recomposiciones del poder a nivel territorial y de correlacionar las múltiples transformaciones físicas, productivas, económicas, sociales y culturales” (p. 80).

Por tanto, a lo largo de la obra, el territorio emerge como una categoría que concentra desigualdades, dinámicas económicas y disputas sociopolíticas. En estos términos, los distintos apartados coinciden en señalar que los procesos territoriales exhiben proyectos en tensión y formas características de apropiación de los espacios. Por ello, Jairo Baquero Melo afirma que “el territorio no es solo un objeto de análisis, sino un campo de disputa y de posibilidad para imaginar y construir otros mundos posibles” (p. 173).

A partir de esta trama dialogal, el material releva los territorios desde miradas transversales, con el propósito de incluir escalas locales y dinámicas globales. Por su abordaje conceptual y su delineamiento teórico, el libro colectivo se incorpora como una herramienta interesante para especialistas en problemáticas territoriales, comunitarias y/o identitarias, al tiempo que permite interpelar a estudiantes con interés en perspectivas socioespaciales contemporáneas.

Referencia bibliográfica

Martínez Valle, L.; Favareto, A. y Martínez-Godoy, D. (Eds.). (2025). *Sociología del territorio: Conceptos, enfoques y perspectivas iberoamericanas*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/sociologiadelterritorio>

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**DIRECTOR-DECANO****DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES****J. Martín ETCHEVERRY****COORDINADORA-VICEDECANA****CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL****M. Fernanda GÓMEZ****COORDINADOR-VICEDECANO****CARRERA DE LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL****L. Alejandro CÁNEPA****COORDINADOR-VICEDECANO****ÁREA DE EDUCACIÓN****Fabián R. OTERO****Consejo del Departamento****Director-Decano:****J. Martín ETCHEVERRY****Autoridades:****M. Fernanda GÓMEZ****L. Alejandro CÁNEPA****Fabián R. OTERO****Consejeros****Claustro docente:****Carlos M. CIAPPINA****Paola V. PEREIRA****Pablo M. NARVAJA****Claustro estudiantil:****Lorena E. PENNINI****Luca A. MARCHETTA****Verónica D. ASSALES****Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Trabajo Social****Coordinadora-Vicedecana:****M. Fernanda GÓMEZ****Consejeros****Claustro docente:****Hugo H. BEDECARRAS****María Belén AENLLE****Claustro estudiantil:****Victoria M. MAGGIO BULDORINI****Consejo Asesor Carrera Licenciatura en Comunicación Social****Coordinador-Vicedecano****L. Alejandro CÁNEPA****Consejeros****Claustro docente:****Cecilia N. TALLATA****Juan J. NAHABEDIAN****Claustro estudiantil:****Natalia ORFILA****Consejo Asesor del Área Educación****Coordinadora-Vicedecana:****Fabián R. OTERO****Consejeros****Claustro docente:****FERREYRO, Juana Teresa****TOMAS, Verónica Silvia****Claustro estudiantil:****Valeria MAURIN**



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

