

AÑO 12

#13

VERANO 2025

REVISTA DE

# POLITICAS SOCIALES



Año 12  
Número 13  
Verano 2025

**RPS**

Revista de Políticas Sociales



Año 12  
Número 13  
Verano 2025

# 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 12 - Número 13 - Verano 2025

Directora: Máxima GUGLIAMELLI

Directora adjunta: Catalina N. MARQUEZ

Consejo de Redacción:

J. Martín ETCHEVERRY

Maia KLEIN

L. Alejandro CÁNEPA

Juana T. FERREYRO

Roberto C. MARAFIOTI

Adriana A. M. SPERANZA

Pablo M. NARVAJA

Alexis G. BURGOS

Apoyo técnico:

Belén MARTÍNEZ ESCARIZ

Sonia CAROSELLA

### **UNM Editora**

Consejo Editorial

Miembros ejecutivos:

Roxana S. CARELLI (presidenta)

Adriana M. del H. SANCHEZ

M. Liliana TARAMASSO

Marcelo A. MONZÓN

J. Martín ETCHEVERRY

Gabriel F. C. VENTURINO

Pablo E. COLL

Mirtha ANZOATEGUI

Ana B. FERREYRA

Adriana A. M. SPERANZA

Luis A. CANEPA

Miembros honorarios:

Hugo O. ANDRADE

Alejandro L. ROBBA

Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales:

Pablo N. PENELA a/c

Área Arte y Diseño:

Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos:

Damián O. FUENTES

Área Supervisión y Corrección:

Gisela COGO

Área Comercialización y Distribución:

Pablo N. PENELA a/c

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. 35, 37, 84 y 88 pertenecen a la Universidad Nacional de Moreno.

Las imágenes de la pág. 58, 59, 60 son capturas de pantalla de redes sociales pertenecientes a

The Walking Conurban. El resto de las imágenes que conforman esta publicación son de uso

libre y los autores de cada artículo responden por ello.

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

<http://www.unm.edu.ar/editora>

<https://www.facebook.com/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 julio de 2025 en los talleres gráficos de la Universidad Nacional de Moreno

Diagramación:

Nadia A. ORAZIETTI



Libro  
Universitario  
Argentino

# Sumario

<u>Presentación</u>	7	Sobre la Intermitencia en la Asistencia Escolar en el Partido de Moreno	67
Juan Martín Etcheverry		Verónica Assales y Valeria Maurin	
<u>Panoramas</u>			
El “nuevo periodismo”, la literatura y el cine histórico en la representación de la realidad	11	La evaluación de los aprendizajes: un hecho educativo y social. Reseña de investigación	73
Fabio G. Nigra		Leticia B. Grosso, Sandra Lancestremere, María L. Sánchez y Raquel M. Soto	
Sobre fascismos	19		
Enrique N. Arias Gibert		<u>Crónicas territoriales</u>	
¡Ha muerto el Estado-Nación! ¡Viva el Estado Nación!	25	El espacio vidriado: la importancia de un Estado presente	81
Carlos M. Ciappina		Paula L. Bovone	
La “cuarta ola” y el rol del trabajo social en tiempos de crueldad	29	Democratizar el rol: estudiantes maternando en la Universidad Nacional de Moreno	87
Pablo Fracchia		Tamara Blum	
Una mirada hacia la conformación de grupalidades en contexto de crisis	33	<u>Graduados</u>	
Andrea S. Bandín		Comunicación en una Residencia Interdisciplinaria	93
El tratamiento del error en la formación docente como problema epistémico y didáctico	39	Leticia R. A. Spinosa	
Daiana R. Lanzillotta y Oscar Farías		Reflexiones en torno a la experiencia de participación en un Proyecto de Extensión como docentes universitarias graduadas de la Licenciatura en Educación Inicial	95
<u>Investigación</u>		Nancy del C. Agüero y Martha A. Zárate	
Paternidades en el conurbano bonaerense en 2024: entre el discurso y la práctica	51	<u>Reseñas</u>	
Analía M. Leonhardt Yahari, Mía Cristal Orellano Fernández y Lucía Patricio		Cuando acecha la maldad: la representación de lo terrorífico y lo grotesco en el cine nacional	101
Prácticas sociales de vecinos del Conurbano bonaerense entre lo real y lo virtual con dispositivos móviles. El caso de The Walking Conurban: sociabilidad, ritualidad e individuo cyborg	57	María M. Sweryd Bulyk	
Juan Manuel González			
El impacto del uso de la Inteligencia Artificial en la escritura académica de estudiantes universitarios: una revisión bibliográfica	61		
Sonia S. Carosella			



Los nuevos desafíos del trabajo en la región  
Máxima Guglielmelli

103



## Presentación

Juan Martín ETCHEVERRY  
 Director - Decano  
 del Departamento  
 de Humanidades y  
 Ciencias Sociales  
 Universidad Nacional  
 de Moreno

Desde hace ya más de un año y medio el sistema universitario en la Argentina, el sistema público, viene siendo objeto de un ataque frontal por parte del gobierno nacional.

A partir de la premisa de que no todos gozamos del derecho a tener las mismas oportunidades, que eso depende del lugar que cada uno ocupe en la escala social, el gobierno busca, entre otras medidas regresivas, achicar el universo de argentinos que puedan acceder a la educación superior.

El ataque más evidente es el desfinanciamiento del sistema universitario, acompañado de un sin fin de medidas tendientes a desalentar la incorporación de nuevos estudiantes a las universidades públicas.

En ese escenario las ciencias sociales ocupan un lugar predominante. Como ya dijimos en varias oportunidades, es desde las ciencias sociales que podemos acercarnos a describir las características de este modelo, a desenmascarar sus verdaderos sentidos, y a encontrar los anticuerpos necesarios para desandar tanta ruptura del tejido social, tanta cultura de la indiferencia, de la violencia y el individualismo.

Por eso es que las ciencias sociales son blanco predilecto de este ataque sistémico. El sistema científico tecnológico de nuestro país está agonizando, pero en lo referente a las ciencias sociales el panorama es aún peor. La crisis económica profunda y el batallar cultural y mediático en contra de “estudiar carreras sociales” hace que cada año menos personas elijan estas opciones.

Nuestra Universidad no es ajena a esta realidad tan compleja y es por eso por lo que creemos que hay que redoblar esfuerzos. Y ponernos a la tarea de recuperar el tiempo necesario y los espacios para seguir desarrollando conocimientos en las ciencias sociales.

Como postula un pensamiento filosófico muy extendido en la actualidad, que algunos historiadores encuentran en un prócer escondido por la historia oficial como Juan Manuel de Rosas, y que fue muy explicitado por el Papá Francisco “el tiempo es superior al espacio”. Parte del postulado implica pensar como central el desencadenar procesos más que el buscar resultados en la inmediatez. También nos muestra lo importante de entender los tiempos de los Pueblos y aprender a trabajar con paciencia y persistencia en ese desencadenar procesos, generando en ese proceso la esperanza de un futuro mejor.

Es en este sentido que pensamos fundamental avanzar en la consolidación de todo aquello que consideramos importante para el fortalecimiento de las ciencias sociales, tanto en la Universidad como en nuestro territorio.

Pensar la actualización curricular de nuestras carreras, seguir gestionando (incluso en estos tiempos tan hostiles) la creación de nuevas ofertas académicas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, tanto de grado como de posgrado, insistir en la participación de la comunidad universitaria en todos los espacios existentes de la vida universitaria, desarrollar permanentemente acciones de articulación entre nuestras carreras y el territorio al que pertenecemos son algunos modos de fortalecer la presencia de las ciencias sociales.

Desencadenar procesos hace que pongamos en escena la presencia de otros, hace que democratizemos la palabra, que cedamos poder poniéndolo en la construcción colectiva que lleva adelante cada uno de los procesos de trabajo iniciados. Hace que podamos pensar un horizonte de desarrollo prometedor y que, apoyados en la fuerza colectiva, emprendamos el desafío de esa construcción.

La cultura del encuentro, la construcción de organización en nuestras comunidades, como por ejemplo la comunidad universitaria, es el antídoto a los valores predominantes de este tiempo. Es el modo de iniciar un recorrido diferente. Probablemente estemos, como postulan muchos pensadores tanto orientales como occidentales, en un período histórico de cambio profundo. Y en ese proceso las ciencias sociales tenemos mucho que aportar, decir e intentar construir. Ese es el desafío.

La revista RPS tiene en su genética muchos de estos postulados, es uno de nuestros espacios principales de resistencia cultural y de creación de sentidos. Es democrática en su desarrollo, hay diversidad de voces y saberes, es profunda en sus contenidos y de calidad. Participamos estudiantes, docentes, graduados, personalidades de nuestros campos de conocimiento. Como ya dijimos en otros números, la revista es formadora de comunidad y en este presente es importante poner esa construcción en valor, es por ahí que vamos a encontrar caminos nuevos a transitar.

Este año en la Universidad elegiremos autoridades para el gobierno de la universidad en los próximos cuatro años. Serán años de resistencia, de desencadenar procesos inclusivos y de seguir luchando por los derechos de la comunidad universitaria. Sobre todo, luchar por que la educación superior siga siendo un derecho y una realidad para nuestras comunidades. La participación de todas y todos es esencial para que encontremos las mejores ideas y principalmente para que avancemos en la construcción de nuestra comunidad para puedan ser llevadas adelante.

En este número encontraremos muchos de estos temas desarrollados en profundidad por estudiantes, graduados y docentes del departamento.

Vamos a poder leer sobre el rol del periodismo en la actualidad, sobre el fenómeno del fascismo y su resurgimiento. También sobre el rol y la relevancia del Estado nación y el lugar del trabajo social en tiempos de crueldad.

Los modos de organización frente a momentos de crisis como el actual están muy presentes en varios artículos. Las formas en las que la tecnología interviene en nuestras cotidianidades, el uso de la inteligencia artificial, las transformaciones en los roles como por ejemplo la paternidad, la realidad del sistema educativo en la región son otros temas trabajados por los autores.

La cultura y el mundo del trabajo también tienen su lugar en este nuevo número de la revista RPS.

Como marcaba al principio nuestra revista es un espacio de encuentro de voces de la comunidad universitaria, diversas, plurales y comprometidas con la realidad en la que estamos viviendo. Es un aporte mayúsculo en la construcción de nuevos conocimientos que nos ayudan a crecer.

# PANORAMAS



## El “nuevo periodismo”, la literatura y el cine histórico en la representación de la realidad

Fabio G. NIGRA  
[fabionigra@gmail.com](mailto:fabionigra@gmail.com)  
 Docente de la Licenciatura  
 en Comunicación Social UNM

1 - En la edición de septiembre de 1969 se publicó en *The New Yorker* un trabajo de investigación del periodista Daniel Lang, donde se narraba un hecho de características violentas y horribles sucedido poco tiempo antes, durante la guerra de Vietnam. *The New Yorker* es una revista de la ciudad de Nueva York, de periodicidad semanal, que publica críticas, ensayos, reportajes de investigación y ficción. Es una publicación que se convirtió en un referente cultural importante, y también ampliamente reconocida por la alta calidad de sus publicaciones. Daniel Lang era un periodista que había cubierto la Segunda Guerra Mundial y mostró sistemáticamente una gran preocupación por la conciencia moral de los actores de sus investigaciones, la capacidad o no de distinguir entre el bien o el mal de las personas sometidas a un fuerte estrés, y cómo, ante situaciones de profunda tensión, los actores podían quebrarse o convertirse en lo opuesto de lo que eran en su vida común.

El presente ensayo reflexiona sobre la importancia que esta modalidad periodística aporta no solamente respecto al análisis de las conductas humanas, sino también cómo gracias a su rigurosidad y calidad, puede ser considerado una fuente histórica de época, a tal grado que permitió la elaboración de un film crítico sobre la guerra de Vietnam (*Casualties of war* -bajas o víctimas de la guerra-, *Pecados de guerra* en la Argentina<sup>1</sup>).

El texto ha de enmarcarse en lo que dio en llamarse *el nuevo periodismo*. Se desarrolló en la década de 1960, gracias a producciones relevantes previas de Tom Wolfe, Truman Capote o Rodolfo Walsh. El aporte de este

tipo de periodismo es el de cuestionar la forma clásica de la profesión, superando la supuesta neutralidad de la mera información, para recuperar los viejos preceptos del oficio: investigación, denuncia, pluralidad de voces y compromiso ético, en un nuevo contexto. En efecto, en ese tiempo

Los medios de comunicación empezaron a mutar, superados por el entorno social y los acontecimientos de la época, donde se tornaron incapaces de transmitir con profundidad, conciencia y frescura los hechos tan desconcertantes de la época como los asesinatos de John y Robert Kennedy, la guerra de Vietnam, la llegada del hombre a la luna, los conflictos raciales, la cultura underground o las nuevas voces de la juventud norteamericana que empezaba a emerger (Allegrucci, 2016, p. 189).

Tal como sostiene Koval (2023), el nuevo periodismo utiliza la crónica y el reportaje de forma narrativa, con técnicas tales como la construcción escénica, la introducción de mecanismos para atraer y mantener la atención del lector (tensión entre la complicación y su resolución), la incorporación de diálogos en lugar de citas, la variación del punto de vista, incluida la focalización interna, la reposición del contenido de la conciencia, la caracterización intensiva de los agentes y la descripción detallada- por ejemplo de las locaciones-, entre otros recursos de estilo. A su vez, sostiene que el autor es asimismo el narrador, es decir, se convierte en el garante de la veracidad de lo que se afirma. Pero también, como afirma Puerta, se vale de técnicas similares a las de la literatura, como contar el relato escena por escena; el manejo del tiempo y la tensión para crear atmósferas y dar cuenta de los hechos que los ocupan (Puerta, 2011, p. 49).

El texto de Daniel Lang cumple con todos los preceptos indicados anteriormente. Con una narrativa que describe con detalle y precisión el

1. *Casualties of war*, de Daniel Lang, publicado en *The New Yorker* en septiembre de 1969 (hay una versión resumida publicada en Cuadernos de Panorama 3, Revista Panorama, Buenos Aires, 1970, llamada “Una muchacha para matar”). El film del mismo nombre, *Casualties of War* (1989), dirigida por Brian de Palma, con guion de David Rabe, basado en el texto original de Daniel Lang, musicalizada por Ennio Morricone y estelarizada por Michael Fox, Sean Penn, John Leguizamo, John C. Reilly, entre otros.

secuestro de una joven aldeana vietnamita, el 18 de noviembre de 1966, por una patrulla del ejército estadounidense, para luego violarla reiteradamente y asesinarla, se nota que fue escrito con un estilo llano, sin circunloquios o formas gramaticales complejas, que por lo regular va directo a lo que pretende decir. Compuesto de apartados relativamente cortos (no más de una o dos carillas), sin subtítulos que indiquen el contenido de cada uno de los fragmentos, puede decirse que tiene dos grandes tipos de momentos: unos en los que transmite las reflexiones, sentimientos y percepciones del personaje principal, y otros que relatan sin grandilocuencia los movimientos, las acciones y los combates.

El texto se convierte en una narración donde el autor refiere sistemáticamente a su personaje, al que llama Sven Eriksson (de ahora en más, E) -informa que cambió todos los nombres y locaciones para preservar la intimidad de los implicados-, como un narrador en tercera persona, apareciendo la primera persona solamente cuando E le hace comentarios personales o indicaciones. Luego, como parte de su introducción, efectúa una síntesis de los hechos reales, que pasará a describir en forma esquemática, sobre la chica por la que la historia se elabora:

Eriksson nunca cruzó una palabra con ella: ninguno de los dos entendía la lengua del otro. Tuvo contacto con Mao durante algo más de veinticuatro horas. Sus últimas veinticuatro horas. Los cuatro soldados que lo acompañaban en la patrulla la violaron y la mataron, y abandonaron su cuerpo entre las malezas de la montaña. Uno de los soldados la apuñaló tres veces, y cuando el abogado de la defensa, durante las audiencias de la corte marcial, desafió a Eriksson a que describiera el sonido de las puñaladas, éste declaró: “Bueno, yo he cazado ciervos y he carneado ciervos. Fue como cuando uno le clava un cuchillo a un ciervo, un ruido sordo, o algo así, señor” (Lang, 2017, p. 11).

La brutalidad de la cita de E es el eje moral sobre el que pivotará el autor para el desarrollo, ya que todo hace suponer que eran prácticas habituales de las tropas estadounidenses en Vietnam. Efectivamente, más adelante Lang cuenta hechos y momentos -narrados por E- que pretenden mostrar las situaciones de la guerra que convierten a los hombres comunes y corrientes en brutales<sup>2</sup>, como cuando detalla represalias similares a las ejecutadas por los nazis sobre la población civil. Valga como ejemplo:

Al día siguiente de que su escuadrón fuera emboscado y la mitad de sus integrantes resultaran heridos, se tomó prisioneros a varios enemigos y, como represalia, se ejecutó sumariamente a un par de ellos, «para que sirviera de ejemplo». Un cabo todavía furioso por la emboscada trató de estrangular a otro de los prisioneros... (Lang, 2017, p. 17).

Por otra parte, para establecer un equilibrio, cuenta E que los miembros del Vietcong hacían cosas parecidas, aunque solamente podía hablar sobre la conducta de sus compañeros, porque eran las personas con las que convivía. Y allí introduce una cita importante

De un día para el otro, uno podía advertir los cambios que experimentaban los tipos que tenía al lado: tipos decentes, a los que en casa nunca se les habría ocurrido describir a un oriental como un “amarillo” o un “cara chata” (...) Día tras día, al salir de patrulla, nos encontrábamos con un senderito de tierra que llevaba hasta alguna aldea miserable, donde los ancianos nos daban la bienvenida y los chicos venían corriendo con una sonrisa en la cara, para recibir el caramelo que les ofrecíamos. Pero al otro extremo del sendero apenas comenzábamos a dejar la aldea, el enemigo se abatía sobre nosotros, y entonces nos enojábamos con los aldeanos que no nos hubiesen avisado (Lang, 2017, p. 19).

Por ello, como sostiene Allegrucci, “muchas veces ocurre que las grandes historias suelen escabullirse en los restos de una primera plana. Por ello, la crónica como herramienta de poder, es una manera de decir que el mundo también puede ser otro”. (Allegrucci, 2016, p. 190)

2 - Sobre la guerra de Vietnam existen innumerables estudios históricos, narrativos, antropológicos, filmicos. Como bien sostiene Max Hastings, “nunca hubo una sola guerra de Vietnam, sino cincuenta guerras distintas, según donde cada cual luchara o -en el caso de nueve de cada diez

2. No puede evitarse coincidir con las conclusiones alcanzadas por el libro de Christopher Browning (2011), *Aquellos hombres grises. Batallón 101 y la solución final en Polonia*; Barcelona, Edhasa, que cuenta la historia de policías de Munich llevados detrás de las líneas del frente de batalla, para llevar adelante ejecuciones masivas de judíos.



infantes- hiciera alguna otra cosa” (Hastings, 2019, p. 323), pero este autor, en el capítulo 12, no deja de destacar los actos de barbarie de las tropas estadounidenses sobre el terreno. No se pretende aquí hacer un relato detallado del conflicto, ya que se presume conocido por lo general. Sin embargo, resulta pertinente mencionar que en agosto de 1964 se produjo el incidente de las lanchas torpederas vietnamitas con el navío estadounidense Maddox, que posibilitó la Resolución del Golfo de Tonkín, votada por el Congreso el 7 de agosto de 1964.

Como consecuencia de dicha resolución, el presidente podía avanzar en el conflicto sin tener que solicitar permisos especiales o declarar la guerra. De esta forma, el 8 de marzo de 1965, 3.500 marines estadounidenses desembarcaron cerca de Da Nang en Vietnam del Sur. Ello representó un cambio sustancial en la participación de Estados Unidos en la guerra, porque hasta ese momento el incremento de tropas se había realizado solamente para adiestrar a las tropas de Vietnam del sur, vigilar bases aéreas, agentes de la CIA a fin de realizar sabotajes en el norte, o meramente recabar información de inteligencia. El memorándum 326 de la Acción de Seguridad Nacional, del 6 de abril de 1965, firmado por McGeorge Bundy, que estaba dirigido al secretario de Estado, el de Defensa y al director de la CIA, entre sus puntos destacaba que el presidente había dado la autorización para que las tropas estadounidenses pudieran entrar en combate en forma autónoma, no dependiendo de las fuerzas de Vietnam del Sur (Sheehan, et al., 1971). Como consecuencia, la escalada del conflicto se hizo incontenible. A partir de ese momento, los altos mandos en el terreno solicitaron el envío de cada vez más tropas. Por ejemplo, el comandante en jefe de las fuerzas estadounidenses en Vietnam, William Westmoreland, pidió y obtuvo pasar de 175.000 hombres en junio de 1965 a 542.000 para fines de junio de 1966. Aquí es donde ingresa el protagonista a la historia.

A medida que aumentaba la presencia de Estados Unidos en el país asiático, el nivel de violencia en los combates recrudecía como se consignó, por ejemplo, en el informe final de una de las misiones de búsqueda y destrucción (la operación Alablanca) donde se indicó que eliminaron a 1.342 enemigos, o que durante el año se habían matado a una media de diez vietnamitas al día. En 1966, el comando de las tropas estadounidenses en Vietnam le atribuyó a cada unidad en ese país la muerte de un vietcong por día (Hastings, 2019). A medida que pasaban los meses del año 1967 los bombardeos sobre el norte se incrementaron,

mientras que Westmoreland consiguió para marzo el aumento de 200.000 soldados más, llevando el número a 671.616.

En este contexto de incremento de la violencia de los combates, la guerra de guerrillas llevada adelante por el Vietcong, la confusión de un ejército preparado para enfrentamientos convencionales que tuvo que presentar batalla en una selva contra un enemigo indistinguible de los campesinos comunes, la locura de las tropas comenzó a hacerse cada vez más evidente. Todo el trabajo desarrollado por Lang ha de ser traspuesto a una narración con un sistema semiótico distinto, que es el del film. Retomando la idea contada por E -citada por Lang en la página 17-, cuando refería a la violencia desplegada contra la población civil, puede ingresar la representación filmica mencionada en el inicio. En la película se encuentra en que un hecho similar, que provocó la muerte de un amigo del que será el antagonista de E (el sargento Menserve), y por eso se justifica su transformación y brutalización.

La idea de Lang (y de la película de De Palma) es plantear que son hombres comunes que se convierten en personajes brutales y, para demostrar lo comunes que eran los soldados, cuenta Lang (también para ocultar la intimidad de E) que era originario de Minnesota, y que en la actualidad de la entrevista se realizó en Minneapolis, donde E se ganaba la vida como carpintero en un comercio de ramos generales, un hombre que se había casado poco antes de partir hacia el frente<sup>3</sup>. Similares descripciones de la vida previa de los compañeros de la patrulla se presentan a lo largo del relato, para ratificar la idea de que eran working class en la guerra. Toda esa información, con mayor o menor profundidad, y de forma directa o indirecta es introducida durante el desarrollo del texto, y también en el film. Vale destacar las edades de los soldados en la patrulla, de 20 a 24 años, podría decirse que apenas adultos.

3 - De la lectura del texto de Lang y la representación filmica elaborada por De Palma, resulta claro que la descripción de las actitudes de los

3. El objetivo resulta claro: una persona normal, trabajador. Sin embargo, debe destacarse que es una forma de verificar lo asegurado por Christian Appy en *Working Class War* (North Carolina: The University of North Carolina Press, 1993), respecto a que a la primera línea del frente fueron enviados los hijos de la clase obrera de Estados Unidos. Asimismo, este autor también detalla los ataques a las aldeas y su quema posterior, amén de otros actos brutales (en páginas 193 a 205).

diferentes soldados en el incidente con la muchacha vietnamita, tratan de conducir al lector a un posicionamiento antibélico, por cuanto no agrega adjetivos a ciertas conductas repulsivas en términos morales, sino que solamente las describe tal como se las contó E. Resulta evidente que el objetivo es mostrar que todos eran muchachos normales en su casa, pero la barbarie de una guerra que no se terminaba de comprender (ni en el terreno ni en los altos niveles políticos), los transformaba como sucede en cualquier guerra. Pueden hacerse observaciones al respecto, como por ejemplo mencionar que las tropas estadounidenses en Vietnam no estaban de vacaciones o en un picnic, sino que eran las fuerzas armadas de una de las principales potencias imperialistas intentando torcer un destino nacional que no resultaba afín a sus intereses, por decirlo suavemente.

Para el desarrollo de su texto cabe agregar que Daniel Lang no solamente entrevistó al soldado, también leyó:

Las transcripciones de los juicios que él [Eriksson] había promovido: seis abultados cartapacios alojados en las oficinas del Archivo de los Tribunales del Ejército de los EEUU, en Falls Church, Virginia, que incluían los testimonios de Eriksson contra los miembros de la patrulla; sus condenas y apelaciones; una interminable correspondencia entre jueces y abogados, y declaraciones concernientes al carácter individual de los acusados (Lang, 2017, p. 14).

Es decir, se basó en testimonios orales y fuentes derivadas del proceso judicial (como bien podría leerse en un libro de Historia. Para la realización de la película, cabe citar aquí lo expuesto por Della Mora:

En el año 1970 el festival de cine de Berlín fue suspendido por la presentación fallida de un film en teoría anti-norteamericano de un director alemán, el film era *Casualties of War*; Brian de Palma en aquel entonces presente en el festival, buscó sin éxito la película con la intención de verla, dado que él había leído el artículo de Lang y estaba interesado en llevar su historia a una película (Della Mora, 2011, p. 88).

Lo interesante aquí es que el director decidió tomar un texto válido y

realista -en el caso que nos ocupa, periodístico sobre un hecho del pasado, con una investigación rigurosa-, para ser llevado a un guion de cine, lo que no representa un salto simple, ya que debe considerarse el cambio de medio expresivo y también que las producciones lo hacen para lograr un éxito comercial. Un film tiene un lenguaje propio, parecido al literario, pero al mismo tiempo es diferente, ya que contiene significantes organizados entre sí como si fuera un discurso y articulados para presentarse como un texto, con el consiguiente valor significativo que habrá que medir al momento del análisis. En pocas palabras, se efectuó una trasposición<sup>4</sup>, logrando una versión de otra cosa, una mirada posible como otras. Pero también debe destacarse que más allá de la utilización de ciertos recursos de narración filmica (elipsis, flash-backs, condensaciones, supresiones, y muy pocas invenciones, al decir de Robert Rosenstone), la proximidad lograda por De Palma al texto de Lang resulta destacable.

Como la guerra de Vietnam fue uno de los conflictos humanos que mayor cantidad de todo tipo de registros ha observado, resulta evidente la relevante búsqueda previa de la producción (máxime considerando la utilización de militares como actores). Ahora bien, también debe reflexionarse sobre lo que podríamos entender como el marco teórico de una película, ya que puede interpretarse de diferentes formas: por un lado, no es lo mismo una hecha por Eisenstein, que una realizada por un director que se encuentra en el mainstream de Hollywood. Por el otro, podría decirse que la cosmovisión del realizador, que incluso inserto en el mundo Hollywood, puede tener críticas o diferencias con la corriente principal, sin perjuicio del contexto histórico de producción. Della Mora interpreta que el film se produjo durante la enorme influencia del período de Ronald Reagan, por lo que “la guerra [de Vietnam] había desafiado a la racionalidad occidental y se había perdido en el medio de la locura evidenciada por las propias tropas...”. De ello concluye que De Palma como miembro de la generación que participó en ese conflicto, “reclama con su film el cuidado que los dirigentes políticos no tuvieron en la

década del sesenta para no repetir la historia en una época en que las políticas beligerantes reaganianas intensifican la Guerra Fría” (Della Mora, 2011, p. 93).

Por eso considera que la película no hace una crítica a la moral de las tropas, sino que pone dichos actos en su contexto, aunque cree que en cierto punto el film justifica el accionar moral de los soldados, quebrados psicológicamente por el ambiente al que fueron lanzados. En este punto no yerra este autor, por cuanto de la lectura del texto de Lang se advierte un posicionamiento hasta piadoso de los brutales actos de los soldados, tratando de ubicar en el contexto su accionar.

4 - El cine de representación de hechos históricos ha adquirido, transcurrido ya un cuarto del siglo XXI, una función informativa e interpretativa de relevancia. Del uso propagandístico e ideológico desarrollado por la URSS y la Alemania nazi, a la presentación de hechos humanos dignos de memoria, la cantidad de filmes de los diferentes espacios de producción y países se ha tornado un hecho constante de la producción cinematográfica.

Asimismo, desde la década de 1970, en que autores pioneros como Marc Ferro, Pierre Sorlin o Robert Rosenstone plantearon la idea de que este tipo de filmes eran más que un mero intento de reproducir algún tipo de hecho histórico, han pasado diferentes aproximaciones a su análisis, aunque en contados casos se avanzó mucho más allá de describir las subjetividades del realizador o del guión, o valorar o criticar la veracidad (no verosimilitud) de la película analizada.

El trabajo que aquí se propone plantea que se deben tomar herramientas de otras disciplinas, como el cine o la literatura, para desarmar los elementos estructurales que organizan una narración -periodística o filmica-, como la trasposición del texto base a la pantalla o la organización del guión, destacando cercanías o transformaciones del texto base. Desarrollar este proceso nos permite entender qué herramientas se usan para modificar los significados de un sistema semiótico a otro, analizar las pérdidas y las ganancias, y entender la búsqueda de sentido. El punto es, entonces, ¿este sentido expresa cabalmente el buscado por el autor del texto base? Si se comprenden las herramientas que se tomaron para elegir qué hecho reproducir exactamente (o las decisiones tomadas para

4. Para un desarrollo amplio de los análisis académicos sobre la transposición, puede consultarse: Nigra, Fabio. “¿Cómo se lleva un libro de historia a la pantalla? Una propuesta de trabajo; Revista FILMHISTORIA Online Vol. 34, núm. 1-2 (2024): ISSN: 2014-668X.

determinar qué aspecto es condensado o simbolizado), ¿se incrementa el proceso de significación y emocionalidad para el espectador?, ¿Aprende el espectador más, menos o igual que con un texto base?, ¿Se amplía el universo de espectadores cuando el film representa en forma verosímil los hechos expuestos?

En pocas palabras, ¿el hecho histórico narrado en el film, aumenta la capacidad de entendimiento de los procesos humanos del pasado?

### Referencias bibliografía

Allegrucci, D. (2016). Periodismo narrativo, un modo de contar hoy. *Revista Letras*, (5), 189-194.

Browning, C. (2011). *Aquellos hombres grises. Batallón 101 y la solución final en Polonia*. Edhasa.

Della Mora, L. (2011). Pecados de guerra durante la guerra de Vietnam. Cuando el victimario se convierte en víctima a través de la pantalla. *Revista Huellas de Estados Unidos. Estudios, perspectivas y debates desde América Latina*, (1), 83-99.

Hastings, M. (2019). *La guerra de Vietnam. Una tragedia épica, 1945-1975*. Editorial Crítica.

Koval, M. (2023). Narración y periodismo. Hacia un estudio de la «narratividad» en la noticia, la noticia serial y el reportaje. *Revista Humanidades* 13 (1), e52174. <https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52174>.



Lang, D. (1969). Casualties of war. *Revista The New Yorker*, Nueva York (versión completa en castellano: *Una muchacha para matar*, Buenos Aires, In Octavo, 2017. Versión resumida en la Revista Panorama, *Cuadernos de Panorama* nro. 3, 1970. También se publicó como libro en Gran Bretaña, 1970, por Martin Secker & Warburg Ltd.)

Puerta, A. (2011). El periodismo narrativo o una manera de dejar huella de una sociedad en una época. *Revista Anagramas*, 9 (18), 47-60.

Sheehan, N.; Kenworthy, E. W.; Butterfield F. y Smith, H. (1971). *Los Documentos del Pentágono- El "Informe McNamara*. Plaza & Janés.



Sobre fascismos<sup>1</sup>

Enrique N. ARIAS GIBERT  
[eariaagibert@gmail.com](mailto:eariaagibert@gmail.com)  
 Doctor en Derecho y Ciencias  
 Sociales por la Universidad  
 Nacional de La Plata y profesor  
 regular de la UBA

*Mi Lucha es la razón burguesa llevada a su límite más extremo y coherente. Incluso le diré más, me dijo Tardewski, la razón burguesa concluye de modo triunfal en Mein Kampf.  
 Ricardo Piglia, Respiración artificial*

En el artículo del 10 de Febrero de 2025 titulado “*Para Juanito/que lo mira por TV*”, un pensador político lúcido como Horacio Verbitsky, toma como fuente un artículo de Roy Hora en el que pretende restringir el uso del significante “fascismo” a las experiencias europeas de la primera mitad del corto siglo XX (1917-1990). Textualmente el autor señala (el entrecomillado es cita del original de Roy Hora):

Pero ese “sermón reaccionario” no implica que “la amenaza fascista está a las puertas de la ciudad”, como fue moneda corriente “en las arengas de dirigentes e intelectuales, en las conversaciones en la plaza y las redes sociales”. Esto permite movilizar voluntades ante un desafío existencial. Pero “también revela dificultades para comprender los dilemas del presente”.

En esta argumentación pueden advertirse graves falacias. El sermón reaccionario del fascismo, era fascismo antes de la marcha sobre Roma. Para ser fascismo no hace falta estar a las puertas de la ciudad. De hecho, Adolf Hitler llega a la cancillería como consecuencia de los votos de los alemanes que dieron una exigua primera minoría al NSDAP pero que pudo adueñarse de la situación con el colaboracionismo de los “partidos democráticos y dialoguistas”. Fundamentalmente del *Zentrumspartei*, el partido occidental y cristiano que luego daría origen

a la Democracia Cristiana alemana. El cabo austríaco impuso su orden con el apoyo de los parlamentarios que creían que era posible negociar con él, sin advertir el delirio paranoico y megalomaniaco vinculado a un mandato del destino. Hitler no era un cínico, estaba a merced de su mandato perverso de construir un Tercer Reich racial y moralmente puro como eran en el origen los pueblos de la mítica Germania.

Si el fascismo fuera una experiencia histórica temporalmente circunscrita, de nada valdrían las políticas de memoria. En este orden de ideas no faltará quien proponga al gobierno polaco que haga de Auschwitz un centro comercial o un resort. El texto de Verbitsky, citando a Hora, continúa:

El abuso del término fascismo refleja “dificultades para entender lo nuevo y, sobre todo, incapacidad para aceptar las razones por las cuales medio país acompaña al gobierno. Y pone de relieve la orfandad de ideas y propuestas que campea en la oposición”.

La idea del abuso de un término recoge la ontología de la “sustancia”. Esta proposición deriva de la metafísica aristotélica que presupone una relación entre el ser y la palabra que la nombra. Es el origen del concepto de la verdad como correspondencia entre el pensar y la cosa (*Adaequatio intellectus ad rem*). De allí también que la definición correcta sea aquella que dice lo que la cosa es.

Esa identidad entre la palabra y la cosa nombrada (sólo así puede hablarse del “abuso” de un término) nos lleva a dos problemas.

El primero, ejemplificado por Saussure, es si el tren de Paris a Ginebra de las 9.45 sigue siendo ese tren si parte a las 9.47 o el de la nave de Teseo para los antiguos atenienses que, al conservarla a lo largo de los

1. Una versión previa de este artículo ha sido publicada en la Revista Hamartia en formato digital.

siglos, fueron cambiando uno a uno todos los maderos que la componían hasta preguntarse si la Nave de Teseo que estaba consagrada a Apolo seguía siendo la nave de Teseo. Es el problema de la identidad de lo que cambia.

El segundo: Si cada cosa es particular e individual, solo se podrían utilizar nombres propios. Es el problema borgiano de Funes el Memorioso y de todos aquellos que trazan con tiralíneas y escuadra la “definición” de fascismo.

El problema de la definición en la escolástica es que presupone la subsunción de una especie en un género. Esta especificación supone el atributo como una característica de la cosa o de la especie. Es lo que se llama diferencia específica. Para el pensamiento medieval toda cosa es idéntica a sí misma y es una (*omne ens est unum*) y los distintos objetos aparecen como diferentes en sí mismos.

Saussure y Gödel rompen con esta metafísica. El primero, en sus Escritos sobre lingüística general señala:

Así como en el ajedrez sería absurdo preguntar qué serían una dama, un peón, un alfil o un caballo si se los considera al margen de ese juego, tampoco tiene sentido tratar de ver qué es cada elemento por sí mismo.

Es que la definición es un problema de la lengua y en ella no hay objetos en sí mismos sino que estas diferencias sólo existen en función del sistema lingüístico al que pertenecen. La definición no se encuentra con individuos, especies o géneros ya determinados. Es el punto de vista el que engendra el objeto. Obvio es decir que este punto de vista presupone un sujeto y un sistema en que las distinciones tienen lugar. Un significante sólo tiene sentido en su relación de diferencia con otro significante. Y la definición es una operación de la lengua. Volviendo a Saussure “no hay en la lengua ninguna determinación ni de la idea ni de la forma; no hay otra determinación que la de la idea por la forma y de la forma por la idea”. Significante y significado sólo existen el uno por el otro.

De este modo no existe un “fascismo en sí” como pretende Hora, sino fascismos. Considerar fascismo o no una determinada aparición no

depende de una “sustancia” sino de un criterio de demarcación que surge de un punto de vista, es decir, de un sujeto. Menos aún puede decirse que la definición de fascismo aplicada a una aparición contemporánea “revela dificultades para comprender los dilemas del presente”. La creencia medieval en la sustancia u *ousía*, sí demuestra incapacidad para entender los dilemas de la ciencia contemporánea.

Aquí no hay un debate escolástico sobre la esencia del fascismo sino un debate político entre diversos puntos de vista y razones para actuar.

Continúa Verbitsky señalando:

Hora recuerda que en 1945, el “error histórico” de creer que acá como en Europa “se libraba una batalla entre fascismo y democracia”, abrió “una brecha insalvable entre la reforma social y la democracia política que tardó décadas en cerrarse”. Es llamativo que no lo adviertan algunos jóvenes militantes que se creen peronistas.

Cuando se pretende asimilar situaciones diversas por parecidos de familia sin entender los rasgos estructurales que hacen posible proponer calificaciones (sin olvidar que estas son siempre el resultado de un punto de vista) el resultado es la opacidad completa. Con estos criterios meramente imaginarios Marco Polo, al encontrar al rinoceronte asiático creyó haber hallado al mítico unicornio.

Esas concepciones imaginarias son propias de lo que Lacan (1961) llama la era teológica. El análisis estricto de la función del significante es de otra era, marcada por correlaciones que no pueden justificarse en una axiomática del estilo euclidiano, sino por el uso extendido del significante.

Lo que debe preguntarse es qué rasgos, en el contexto de 1945, llevaron a considerar al peronismo como una aparición del nazifascismo. Para ello deben tenerse en cuenta decisiones históricas que nos permitan analizar mejor las razones estructurales. En particular, los efectos del golpe de junio de 1943 y de la segunda guerra mundial sobre los partidos hasta entonces representativos de la clase obrera. El partido socialista ya había girado hacia posiciones cada vez más prooccidentales y tendía a entender el mundo desde esa perspectiva. Más interesan-

te y dramático es el posicionamiento del Partido Comunista que al momento del golpe y durante el período de incremento de huelgas que lo precedió ya había adoptado la política de Frente Popular con vocación policlasista.

Esto situaba a la clase obrera en una alianza con sectores de la pequeña burguesía y de la burguesía nacional desvinculada del capital extranjero y la oligarquía. Casi se podría decir que es la línea mayoritaria del Peronismo moderno.

Como señalan Diego Ceruso y Silvana Staltari (2018) en su trabajo “El Partido Comunista argentino y su estrategia sindical entre 1943 y 1946” -cuya lectura recomiendo-:

Materializando las tensiones y justificando sus propios itinerarios, caracterizan al accionar del PC en el período peronista como “error histórico” o “traición a la clase obrera”, lo que habría imposibilitado el acercamiento a la clase trabajadora. Si los escritos “oficiales” y “militantes” deben ser matizados por apoloéticos, los recaudos aquí deben ser análogos.

Por tanto la introducción de la calificación de error histórico, sin explicitar los rasgos sobre las cuales el Partido Socialista y el Partido Comunista de 1945 consideraron al peronismo como una forma de fascismo constituyen también una forma de apologética de la relación entre las instituciones de la democracia liberal y la reforma social como si entre ambas no existieran hiatos y discontinuidades que deben ser precisados. Es llamativo que no lo adviertan algunos viejos militantes que se creen peronistas.

Vincular el fascismo con la exaltación del Estado y el nacionalismo implica afirmar la categoría de totalitarismo de la cursada de “educación democrática” que imponía la dictadura de los herederos del ‘55. Tal como lo señala el propio Marx el Estado es una hipótesis de las relaciones sociales, una transustanciación imaginaria de las lealtades y prácticas que cementan las sociedades.

Esta posición mágica se ancla en considerar la estructura del Estado como un todo. Eso hace que los “liberales” que afirman la necesidad de dismantelar la estructura del Estado sean quienes

abogan al mismo tiempo por el reforzamiento de los aparatos represivos del Estado.

No son los rasgos aislados, los atributos como propiedades de la cosa los que hacen posible una definición. Por el contrario, la propiedad o atributo es el medio para constituir un conjunto.

Consideraciones similares pueden hacerse respecto del concepto de nacionalismo, considerado como rasgo identificador del fascismo. Considerar la exaltación o el fortalecimiento del Estado como los atributos que determinan la existencia del fascismo lleva naturalmente a considerar como fascistas a líderes como Nasser o Perón. A su vez, los ustachas croatas no sostenían un fortalecimiento o exaltación de un Estado Nacional (se sentían muy cómodos con la dominación italiana o alemana) y su rasgo más distintivo era confesional, en su oposición a las religiones “inferiores” como la islámica o la ortodoxa ya que compartían con los serbios y los bosnios el idioma y la ascendencia. De allí concluir que lo característico del fascismo sea el catolicismo (rasgo que compartían con las dictaduras fascistas de España y Portugal) sea un absurdo innegable.

Sostener la preeminencia de los rasgos “esenciales” después de la experiencia histórica argentina del Proceso o sabiendo que ese acento en el Estado y la nación es la base sobre la cual el negacionismo neonazi del holocausto construyó la idea de una guerra civil europea, consideró al fascismo como una instancia de la época para concluir que comunismo y fascismo son casi indiferentes. Esa es la base para la construcción del revisionismo negador del holocausto. No por casualidad los tres libros que conozco de Ernst Nolte tienen esos títulos: “La guerra civil europea (1917/1945)”, “El fascismo en su época” y “Fascismo y Comunismo”.

El acentuamiento de los rasgos “nacionalismo” más “exaltación del Estado” es la salida para definir el fascismo por quienes se niegan a ver las discontinuidades y contradicciones que existen entre la democracia liberal y las reformas sociales.

Como señalan Fabio Nigra (a quien le debo el recordatorio de Respiración artificial que encabeza el presente escrito) y Federico Cormick en su artículo “¿El nacionalsocialismo es de izquierda? Por qué la creencia de

Milei no es sólo ignorancia sino también fanatismo”<sup>2</sup> señalan que el neoliberalismo cuando nace en Alemania, luego de la Segunda Guerra Mundial, supuso una operación discursiva en la que el Estado estaría al servicio del mercado, invirtiendo la imaginaria subordinación de los capitales al Estado, que se atribuía como característica del nazismo.

*Con ello, sectores de las clases dominantes que habían apoyado al nazismo negaron su historia reciente (...) El neoliberalismo nació así, unificando nazismo, socialismo y presencia del Estado como mecanismo de autojustificación*

Teniendo en cuenta la función que dio origen a todos los fascismos, en mi opinión lo que los caracteriza es ofrecerse al servicio del capital concentrado y los sectores dominantes de una sociedad por una vía no liberal como consecuencia de estas fricciones entre reforma social y democracia liberal.

Por ello el fascismo nace en los momentos de crisis que, como decía Gramsci, son aquellos en los que lo nuevo no termina de nacer y lo viejo no termina de morir.

Podría decirse que algunas formas del fascismo, como la nazi, atacaron también a capitales importantes en tanto daban prioridad a “razones” de pureza racial. O que en definitiva subordina el capital al Estado. Pero el Estado fascista se caracteriza por servir al capital y a los sectores hegemónicos (como el clero en España del '36). Los Krupp, Junkers, Siemens, al igual que Ford, vieron con gusto el ascenso y empoderamiento de Hitler, en tanto servía a sus intereses.

El discurso fascista tiene por objeto el restablecimiento de las jerarquías absolutas: la de los padres sobre los hijos, la del varón sobre la mujer, la del patrón sobre los obreros y, sobre todo, la del hombre del destino y sus cortesanos, con veleidades imperiales.

El fascismo es también anticientífico (excepto en aquello referido a lo técnico), partidario de la recuperación del mito y de lo inefable, pone en

cuestión toda política de los cuerpos porque es una política sobre los cuerpos docilizados.

El fascista no necesita preguntar porque ya sabe (la duda es la jactancia de los intelectuales), por eso no existe la pregunta fascista.

El nacionalismo fascista, por el contrario, requiere la existencia de una clase dominante nacional que sirve a los intereses de la Nación mítica. Cuando las clases dominantes, por el contrario, se encuentran subordinadas a los intereses del mercado mundial y aceptan su rol subordinado el nacionalismo es prescindible. Por eso el nacionalismo en el tercer mundo nunca es fascista y el fascismo, como forma de afirmación de los poderes dominantes, no requiere en estos países del nacionalismo. Es que las posiciones de alianza de clases con la pequeña burguesía y la burguesía nacional, propia del peronismo y de la estrategia de frente popular del Partido Comunista no pueden ser confundidas con el nacionalismo de los países dominantes ya que justamente por su posición subordinada, los objetivos nacionales antiimperialistas implican una transformación (y no el afianzamiento) de las relaciones de dominación. El fascismo es siempre una respuesta desviada a una pregunta que no se supo plantear.

Finalmente, el fascismo requiere la construcción de una víctima a la que se le quitan los rasgos humanos (son parásitos, *untermensch*, planeros o ratas). Son el virus que es necesario exterminar. Y la desviación de la respuesta es, a mi entender, lo que por razones genéticas y funcionales constituye el fascismo.

## Referencias bibliografía

Ceruso, D. y Staltari, S. (2018). El Partido Comunista argentino y su estrategia sindical entre 1943 y 1946. *Izquierdas*, 39 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000200110>

Lacan, J. (1961-62), *El seminario*. Libro 9. Inédito.

Nigra, F. y Cormick, F. (2025). *¿El nacionalsocialismo es de izquierda? Por qué la creencia de Milei no es solo ignorancia, es también fanatismo*. Tiempo

<sup>2</sup>.Publicado el 8 de febrero de 2025 en Tiempo Argentino on line.

Argentino. Recuperado de: [https://www.tiempoar.com.ar/ta\\_article/nacionalsocialismo-izquierda-milei-ignorancia-fanatismo/](https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/nacionalsocialismo-izquierda-milei-ignorancia-fanatismo/)

Verbitzky, H. (2025). *Para Juanito/que lo mira por TV*. El cohete a la luna. Recuperado de: <https://www.elcohetéalaluna.com/para-juanito-que-lo-mira-por-tv/>



## ¡Ha muerto el Estado Nación! ¡Viva el Estado Nación!

Carlos M. CIAPPINA  
[ciappinac@gmail.com](mailto:ciappinac@gmail.com)  
 Director del Programa de Políticas Públicas del Centro de Estudios de Gobierno y Políticas Públicas (CEGOPP). Docente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales UNM y de la Universidad Nacional de La Plata

La disputa ideológica (simbólica) sobre lo que el Estado Nación es y sobre lo que debiera ser en América Latina lleva décadas enfrascada en dos posturas que se presentan como antitéticas. La primera perspectiva es una nacional popular democrática que le asigna al Estado Nación la capacidad de organizar, conducir, gestionar y administrar un *proyecto societal* que busque mayor equidad y equilibrio social. A la vez se trata de un proyecto que busca encuadrar y ordenar el rol del capital, contemplando políticas y medidas que morigeren el impacto de la economía capitalista sobre el conjunto de la población (García Linera, 2013; Oszlak, 2020).

La otra perspectiva es la que denominaremos –siguiendo a las principales referencias en el tema– neoliberal. Desde esta perspectiva, el Estado Nación es el obstáculo que impide que las sociedades latinoamericanas despeguen económicamente. El Estado sería un mal administrador, que se encuentra guiado por consideraciones ideologizadas que distorsionan el funcionamiento de la economía capitalista y genera gastos excesivos que recaen en políticas de altos impuestos que afectan a la totalidad de la población. Su reducción y –de ser posible– su eliminación es el imperativo categórico en el que insisten los partidos de derechas (Dvoskin, 2022), las grandes empresas, los sectores concentrado del capital y los grandes medios hegemónicos de comunicación (Vilas, 2011; Sabattini, 2022).

Esta perspectiva ha tenido y tiene una consistencia discursiva notable a través de las expresiones de referentes políticos de derecha y de centro-derecha, de los medios hegemónicos de comunicación y los diferentes gobiernos o dictaduras que adscribieron a la lógica neoliberal sobre el rol del Estado (Ciappina, 2020). En el campo académico, esta mirada analizó al Estado Nación como sujeto de una crisis desatada irreversible por la deslocalización industrial y financiera (García Delgado, 1998; García Linera, 2010).

Por último, ha sido tan hegemónica esta construcción de sentido que amplios sectores populares – en muchos casos beneficiarios de políticas públicas inclusivas– han terminado adscribiendo a la perspectiva de que el problema es el Estado, apoyando su reducción o desaparición.

La batalla discursiva contra el Estado Nación es de larga data en América Latina. Para mencionar sólo algunos casos: las dictaduras de Pinochet (1973-1990) y de Videla (1976-83) ; los gobiernos democráticos de Carlos Menem (1989-1999), Mauricio Macri (2015-2019) y Javier Milei (2023 en adelante) en Argentina; Collor de Melo (1990-1992) y Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) en Brasil; Alberto Fujimori (1990-2000) en Perú; Piñera en Chile (2018-2022); Julio Sanguinetti (1995-2000) y Lacalle Pou (2020-2025) en Uruguay; Lenin Moreno (2017-2021) en Ecuador.

La lista es incompleta, pero ilustra adecuadamente la existencia de un largo ciclo –iniciado en las dictaduras de los setenta y continuado en democracia – de despliegue discursivo antiestatal y de políticas públicas basadas en esa lógica anti Estado. Pese a que llevamos un ciclo de cincuenta años de gobiernos neoliberales (con alternancias en algunos países de gobiernos nacionales populares y democráticos), el Estado Nación no ha desaparecido.

Nos surgen pues algunas preguntas resultado de analizar no tanto el relato, sino las prácticas y áreas de gestión del Estado Nación: En el análisis del Estado en retirada, *¿predomina una visión del Estado Nación reducida a las áreas del Poder Ejecutivo? El Poder Legislativo y el Poder Judicial, ¿han sufrido los mismos recortes y ajustes? O muy por el contrario ¿han crecido en número y en poder e influencia política? Los marcos de acción del Estado Nación latinoamericano ¿se han reducido y/o eliminado bajo los gobiernos neoliberales? O por el contrario ¿han*



*sufrido una mutación y readecuación? Los famosos “ajustes” de las estructuras estatales ¿fueron generales o se han concentrado en las áreas sociales, educativas y sanitarias? ¿Han crecido las inversiones y plantillas de personal en las áreas de asistencia a la pobreza extrema e indigencia? Y muy especialmente, ¿han crecido en el reequipamiento de Fuerzas Armadas y del sistema de Seguridad interna e instituciones carcelarias?*

Una mención especial a las potestades del Estado Nación en un rubro clave: la definición de las políticas económicas macro en relación con apertura o cierre de mercados, tipo y formas de direccionamiento de la economía y su vínculo con los diversos grupos económicos locales e internacionales. La intervención estatal en la economía ha sido y es una constante en las políticas neoliberales y no parece que esa modalidad de funcionamiento vaya a ser dejada de lado.

Un punto clave es el referido a las relaciones con las entidades económicas internacionales: es el Estado Nación quien se vincula, negocia y admite o no los aportes económicos vía préstamos del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, con otros países o la banca financiera privada. De esta manera, la actividad del Estado Nación no solo no se redujo sino que se ha ampliado en las últimas décadas.

Lejos de la discursividad de los gobiernos neoliberales en América Latina, lo que se comprueba en la práctica no solo es su persistencia sino la ampliación de sus facultades en diversas áreas. El ajuste promovido por los diversos gobiernos sólo se comprueba en las áreas destinadas a políticas públicas dirigidas a las mayorías populares, pero no en aquellas áreas que permiten desarrollar políticas públicas a favor de los sectores hegemónicos de la economía local y transnacional.

El Estado Nación latinoamericano no desaparece, solo cambia de ropaje y de sentido. Esto explica la lucha encarnizada (antes por medio de dictaduras, ahora en la arena democrática o en procesos semidemocráticos) de las élites económicas por apoderarse del Estado Nación y conservarlo sin desaparecerlo. *¿Muerto el Estado?, ¿Viva el Estado?*

## Referencias bibliografía

Ciappina, C. (2020). *América Latina en disputa: Gobierno de los pueblos o neoliberalismo*. Ediciones de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1851>.

Dvoskin, N. (2022). *Las nuevas derechas en América Latina: Un neoliberalismo contra la diversidad*. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades, UNLP. Memoria Académica. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15891/ev.15891.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15891/ev.15891.pdf).

García Delgado, D. (1998). *Estado-Nación y Globalización*. Ariel.

García Linera, A. (2013). *Democracia, Estado, Nación*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/democracia-estado-nacion-web-2.pdf>

Gómez Cárdenas, C. V. (2009). *El Estado neoliberal, destino incierto para las políticas públicas*. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://cda.academica.org/000-062/992.pdf>.

Oszlak, O. (2020). *El Estado en la era exponencial*. INAP-CLAD-CEDES. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el\\_estado\\_en\\_la\\_era\\_exponencial\\_-\\_oscar\\_oszlak\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_estado_en_la_era_exponencial_-_oscar_oszlak_0.pdf).



Sabattini, N. J. (2023). *Neoliberalismo y Estado contemporáneo*. UNC. Recuperado de <https://dle.rae.es/p%C3%BAblico>.

Traverso, E. (2024). La era del pos-fascismo. *Le Monde Diplomatique, La extrema derecha en América Latina*.

Vilas, C. M. (2007). *Pensar el Estado*. Ediciones de la UNLA.

Vilas, C. M. (2011). *Después del neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Ediciones de la UNLa.

## La “cuarta ola” y el rol del trabajo social en tiempos de crueldad

Pablo FRACCHIA  
[pfracchia@cuzroja.org.ar](mailto:pfracchia@cuzroja.org.ar)  
Docente de la Licenciatura en  
Trabajo Social UNM

Desde la crisis del capitalismo financiero en 2008, el mundo ha sido testigo de una reconfiguración de los sistemas políticos, económicos y sociales que ha llevado al resquebrajamiento del orden liberal-democrático. Si bien el neoliberalismo se sostuvo mediante la erosión del Estado de bienestar y la mercantilización de todos los aspectos de la vida, lo que se observa en la actualidad es una transformación más profunda: la legitimidad de la democracia misma se encuentra en disputa. Con Estados debilitados para garantizar derechos, sociedades fragmentadas por la precarización laboral y un agotamiento de los discursos progresistas, ha emergido un nuevo ciclo de reacción política que capitaliza la frustración social para consolidar proyectos de extrema derecha.

Alejandro Goldstein (2023) denomina este fenómeno como la “cuarta ola” de la derecha, un proceso que articula un discurso autoritario con la promesa de restauración del orden, identificando enemigos internos y desdibujando las fronteras entre lo social y lo penal. En este nuevo contexto, el Estado ya no se concibe como un garante de derechos, sino como un aparato destinado a reprimir conflictos y administrar desigualdades mediante la exclusión y la criminalización.

Esta ola, lejos de ser un fenómeno meramente coyuntural, se inscribe en una crisis estructural de la democracia representativa y en una crisis profunda del Estado en su capacidad de regulación social. En este sentido, Dubet (2021) señala que la crisis del Estado no solo es económica o política, sino también moral y simbólica. Ya no se trata solo de la incapacidad del Estado para regular la economía o garantizar derechos, sino de su pérdida de legitimidad como institución capaz de producir cohesión social. Esta crisis de estatidad se expresa en un proceso de deslegitimación de las instituciones tradicionales del Estado, el avance de la privatización de derechos y el fortalecimiento de discursos de seguridad represiva que reducen la cuestión social a un problema de orden público.

También Dubet advierte que esta crisis ha transformado la manera en que los sujetos experimentan la desigualdad. El viejo régimen de desigualdad de clases, donde la lucha social se dirigía contra las élites económicas, ha sido reemplazado por un régimen de desigualdades múltiples en el que cada uno percibe su propia desigualdad comparándose no con las clases dominantes, sino con sus pares más próximos. La diferencia entre ricos y pobres es tan abismal hoy que resulta casi naturalizada, mientras que las pequeñas diferencias percibidas en la cotidianidad —con el vecino, el compañero de trabajo o el receptor de asistencia estatal— se convierten en el foco de la frustración. En lugar de orientar el conflicto social hacia las estructuras económicas que sostienen la desigualdad, la crisis de estatidad ha conducido a una fragmentación de la indignación social en resentimientos individuales, donde los sujetos culpan de su precariedad no a los responsables de la concentración de la riqueza, sino a aquellos que son percibidos como beneficiarios de privilegios injustos.

Así, se responsabiliza al inmigrante y al receptor de planes sociales de la crisis laboral, se acusa a los estudiantes y docentes de la educación pública de vaciar al Estado, y se percibe a las políticas de acción afirmativa como un atentado contra el mérito individual. El reconocimiento y ampliación de derechos de ciertos sectores —mujeres, población LGTBI-Q+, personas racializadas o con discapacidad— ya no se ve como una conquista social colectiva, sino como una amenaza a los derechos del resto. En este contexto, la democracia misma es señalada como un sistema capturado por intereses de minorías, incapaz de representar al “verdadero pueblo”, un argumento que es funcional al ascenso de los nuevos populismos autoritarios.

En este escenario de crisis del Estado y transformación de la lucha social en resentimientos fragmentados, el Trabajo Social enfrenta una serie de



desafíos profundos en su papel como campo profesional y disciplina crítica. Iamamoto (2020) lo define como una tensión entre dos polos: por un lado, la demanda institucional de que el Trabajo Social actúe como un dispositivo de ajuste y control de las poblaciones marginalizadas; por otro, la posibilidad de consolidarse como una práctica de resistencia frente al avance del neoliberalismo y la represión estatal. El Trabajo Social no es neutro ni meramente técnico; su ejercicio está condicionado por los proyectos societarios en disputa.

Esta afirmación deja en evidencia que la disputa central en este contexto es el rol que el Trabajo Social asume: como mecanismo de legitimación de las nuevas formas de gobierno neoliberal o como una herramienta de fortalecimiento de los sectores populares en su lucha por los derechos.

La crisis del Estado moderno, producto del reordenamiento global del capital, ha redefinido el papel del Trabajo Social en las últimas décadas. Iamamoto (2007) sostiene que, bajo el neoliberalismo, el Estado abandona progresivamente su función de garante de derechos y reconfigura su aparato burocrático hacia una lógica asistencialista, en la que el Trabajo Social se transforma en una herramienta de regulación de las desigualdades. Plantea que el Trabajo Social es funcional a la reestructuración neoliberal cuando se limita a intervenir sobre las consecuencias de la cuestión social sin cuestionar sus raíces estructurales.

En este marco, la profesión se encuentra ante una encrucijada: o se adapta a las demandas institucionales del capitalismo globalizado, aceptando su papel dentro de una lógica gerencialista de contención del conflicto social, o recupera su perspectiva crítica y se posiciona como un actor clave en la lucha por derechos. La despolitización de la intervención social, impulsada por los organismos internacionales y las nuevas formas de gestión estatal, ha llevado a que el Trabajo Social se reduzca a la aplicación de programas de asistencia que individualizan la pobreza y fragmentan la acción colectiva.

Los procesos de precarización laboral dentro del Trabajo Social también forman parte de esta crisis del Estado moderno. Iamamoto (2020) señala que la tercerización de los servicios sociales, la reducción del gasto público y la inestabilidad en las condiciones de empleo de los trabajadores sociales han generado un escenario en el que la intervención profe-

sional está cada vez más limitada por la falta de recursos y por la burocratización de los dispositivos estatales. Esta situación afecta no solo las condiciones de trabajo de los profesionales, sino también la calidad de la atención brindada a los sectores populares, que ven restringido su acceso a derechos básicos.

En este sentido, la autora sostiene que la lucha por la valorización del Trabajo Social es inseparable de la lucha por la ampliación de derechos sociales y por un modelo de Estado que garantice la universalización del bienestar. Esto significa que la defensa de condiciones dignas de trabajo para los profesionales del campo social no puede desvincularse de una crítica estructural al modelo neoliberal que ha vaciado de contenido las políticas públicas.

El neoliberalismo ha promovido una visión individualizante de la desigualdad, en la que los problemas sociales se presentan como fallas individuales y no como expresiones de estructuras históricas de opresión.

En un contexto donde la mercantilización de la vida y la lógica punitiva han reducido las relaciones sociales a mecanismos de control y exclusión, el Trabajo Social debe reivindicar una perspectiva que no solo dispute el sentido de la justicia social -presente en nuestra Ley de ejercicio profesional- sino que también rescate el valor de la subjetividad en la intervención. Fernando Ulloa (2006) introduce el concepto de ternura como una dimensión fundamental en los procesos de acompañamiento, señalando que la ternura no es ingenuidad ni debilidad, sino una forma de resistencia contra la violencia y la indiferencia.

Esta noción es clave en el contexto actual, donde el avance de los discursos de odio y la deshumanización de ciertos sectores sociales han generado nuevas formas de legitimación de la desigualdad. Frente a un modelo que promueve la fragmentación y el resentimiento entre los sectores populares, la ternura entendida como una práctica política permite al Trabajo Social sostener intervenciones que no solo apunten a intentar reparar el daño causado por las desigualdades del sistema, sino que también restituyan la dignidad de aquellos que han sido históricamente relegados.

En este sentido, la ternura no implica una postura asistencialista ni condes-

ciente, sino la construcción de vínculos que reconozcan al otro como sujeto de derechos y que promuevan relaciones basadas en la reciprocidad y la justicia social. Como señala Ulloa, la ternura es una política del cuidado, una estrategia ética que desafía la lógica de la fragmentación impuesta por el neoliberalismo y que permite sostener espacios de acompañamiento genuinos en medio del vaciamiento del Estado.

La cuarta ola de la derecha impone desafíos inéditos para la profesión. Si el Trabajo Social no es capaz de recuperar su perspectiva crítica, corre el riesgo de ser funcional a un modelo de Estado que ya no garantiza derechos, sino que los niega. El Trabajo Social debe decidir si se convierte en un engranaje del ajuste neoliberal o en una herramienta para la construcción de alternativas. En este dilema, se juega el futuro de la profesión y su relevancia en un mundo cada vez más desigual y autoritario.

## Referencias bibliografía

- Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI Editores.
- Goldstein, A. (2023). *La cuarta ola: Líderes, fanáticos y oportunistas en la nueva era de la extrema derecha*. Siglo XXI Editores.
- Iamamoto, M. V. (2007). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. V. (2020). *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. Cortez Editora.
- Netto, J. P. (1992). *Capitalismo monopolista y Trabajo Social*. Siglo XXI Editores.
- Ulloa, F. (2006). *Subjetividad y violencia: La ternura como resistencia*. Lugar Editorial.



## Una mirada hacia la conformación de grupalidades en contexto de crisis

Andrea S. BANDÍN  
[andreabandin37@gmail.com](mailto:andreabandin37@gmail.com)  
 Graduada de la carrera en  
 Trabajo Social - UNM

Pensando en el trabajo social, los sujetos, el territorio, la crisis actual y las grupalidades, surgió una pregunta que encabeza este artículo: ¿cómo la crisis, lejos de fragmentar, puede fortalecer las grupalidades? Este interrogante juega con el contraste entre *crisis y grupalidad*, utilizando el paralelismo de *abundo y sobreabundo*. En esencia sugiere que, mientras más intensa es la crisis, más se refuerzan las dinámicas grupales entendidas desde el sentido de comunidad, apoyo mutuo y solidaridad. En tiempos difíciles, las personas tienden a unirse, a aferrarse al colectivo como una forma de enfrentar la adversidad.

### Desarrollo

Para comenzar, abordaré la categoría de *territorio*. Como profesionales del Trabajo Social, hemos escuchado hablar incansablemente de este concepto, entendiendo que es uno de los elementos transversales en nuestro quehacer. Es fundamental realizar una lectura crítica del territorio para comprender las dinámicas sociales, económicas y políticas que influyen en la vida de las comunidades, y cómo, a su vez, estas se apropian y resignifican su entorno.

Tras estudiar estos conceptos y memorizarlos durante nuestra formación académica, nos encontramos que, al salir al campo y empezar a palpar la realidad, comprendemos que el territorio no es un mero escenario sino un espacio vivo, en constante transformación. En este contexto, la intervención social enfrenta el desafío de generar condiciones que garanticen derechos y fortalezcan la participación comunitaria.

Autores como Milton Santos (1996) y Raffestin (1980) entienden al territorio no solo como un espacio físico, sino como un espacio social-

mente construido, atravesado por relaciones de poder y procesos históricos. Desde esta perspectiva, el territorio es dinámico y cambia en función de las prácticas de quienes lo habitan.

García Linera (2015) destaca que el territorio no solo es el escenario donde ocurren los problemas sociales, sino también el espacio donde se generan resistencias, redes de apoyo y alternativas de organización. En este análisis, el territorio se configura como una herramienta fundamental para visibilizar la inviabilidad de un modelo político y económico excluyente, que deja fuera a millones de habitantes, mientras también posibilita las estrategias de intervención social por parte de los sujetos que habitan y construyen ese espacio.

Esta visión resalta el papel activo de los sujetos en la construcción del territorio, no solo como un escenario pasivo, sino como un campo de acción y transformación. En este sentido, el territorio es entendido como un campo de disputa, donde conviven diferentes actores (Estado, organizaciones sociales, comunidades, sector privado), con intereses que pueden ser contradictorios.

Desde la perspectiva de la planificación social, autores como Castells (1999) resaltan que el territorio es un espacio donde se manifiestan desigualdades estructurales, especialmente en el acceso a derechos como la vivienda, la salud, la educación y el trabajo.

En el contexto actual el Trabajo Social tiene como objetivo reducir las brechas de desigualdad. Para ello, promueve intervenciones y estrategias orientadas a fortalecer la organización comunitaria y mejorar el acceso a recursos.



## ¿Quiénes habitan el territorio?

Los sujetos que habitan el Conurbano Bonaerense, y específicamente el partido de Moreno, son diversos y están atravesados por múltiples dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas. Desde el Trabajo Social, es esencial comprender que no se trata de una población homogénea, sino más bien de un entramado complejo de experiencias, resistencias, trayectorias y desigualdades. Muchos de los habitantes del distrito enfrentan condiciones de vida precarias, como la falta de acceso a servicios básicos (agua potable, cloacas, electricidad segura), precariedad laboral (trabajos informales, changas, ferias populares, trueque), problemas habitacionales (viviendo en asentamientos, villas o casas en condiciones deficientes), y débil acceso a la salud y la educación debido a la falta de recursos e infraestructura estatal insuficiente. Además, enfrentan problemáticas de salud y carecen de redes de contención familiar o de cuidado, lo que agrava aún más su situación.

Estas problemáticas se han agudizado fuertemente desde la asunción del presidente Javier Milei en las recientes elecciones de 2023. Desde entonces, el gobierno argentino ha implementado una serie de políticas públicas orientadas a la reducción del Estado, la desregulación económica y la austeridad fiscal. Cabe aclarar que, respecto a este último término, Stiglitz (2012) argumenta que las políticas de austeridad fiscal pueden profundizar las recesiones económicas y aumentar la desigualdad, afectando especialmente a los sectores más vulnerables.

Esto se refleja en la eliminación de ministerios y la reducción del empleo público en un 10%, con el objetivo de disminuir el gasto estatal y aumentar la eficiencia gubernamental. También se han implementado políticas para fomentar la inversión privada, mediante la eliminación de regulaciones consideradas innecesarias y la promoción de un entorno más favorable para los negocios. Además, se han reducido subsidios en áreas como combustibles y transporte, junto con ajustes en pensiones y jubilaciones, buscando equilibrar las finanzas públicas.

Estas medidas, recurrentes en nuestro país, han sido analizadas por Svampa (2005) quien destaca que las políticas neoliberales han exacerbado las desigualdades, especialmente en las periferias urbanas como el conurbano, donde las políticas de ajuste y la falta de acceso a derechos

básicos han profundizado las brechas sociales. Según la autora, estas medidas afectan de lleno a los sectores vulnerables, donde la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos se han acentuado.

En este contexto, es pertinente abordar el impacto en el sector cultural. El artista muchas veces se convierte en un portavoz de las inquietudes sociales, políticas o culturales de la comunidad que ha sido afectada desde distintos ángulos por el actual mandatario. Diversos intérpretes, como Cazzu, María Becerra y Lali Espósito, han manifestado su oposición a ciertas políticas y declaraciones del presidente, especialmente en temas relacionados con género y cultura. Diferentes medios periodísticos han visibilizado el tema señalando que la relación del gobierno con

el ámbito artístico ha sido tensa, ya que muchos artistas consideran que las políticas de Milei favorecen un modelo económico que va en contra de los valores sociales y culturales del país.

Este panorama ha generado una reacción diversa en la sociedad argentina, con opiniones divididas sobre el impacto de las medidas implementadas. Sin embargo, en el conurbano bonaerense, a pesar de las dificultades económicas y sociales, los sujetos no son meros receptores de asistencia, sino que generan estrategias de supervivencia y organización comunitaria, como comedores, merenderos, cooperativas y redes de solidaridad, buscando contrarrestar los efectos de las políticas neoliberales.





## ¿Que nos fortalece?

En el conurbano la historia está marcada por la resistencia y la lucha colectiva. Los movimientos sociales, las asambleas barriales, las cooperativas de trabajo y las organizaciones de base juegan un papel clave en la transformación del territorio.

Ante la pregunta acerca de qué nos fortalece cuando el territorio se tiñe de crisis profundas que desarman y producen desprotección en los sujetos, la respuesta radica en la grupalidad, que es concebida como posibilidad o como potencialidad de ser grupo (Teubal, 2006). En tiempos de crisis, las personas tienden a agruparse, a generar lazos de solidaridad y a buscar soluciones colectivas. Esto se debe a que la incertidumbre y la adversidad pueden impulsar la necesidad de apoyo mutuo, generar redes de contención y fomentar la acción comunitaria. Desde el Trabajo Social, esto se observa en cómo las comunidades organizan ollas populares, cooperativas, asambleas barriales o movimientos de resistencia frente a situaciones de vulnerabilidad. Cuando las estructuras formales fallan, la grupalidad se vuelve una estrategia de supervivencia y transformación.

Es imperante realizar una lectura del territorio y fomentar, como estrategia de intervención, la grupalidad en los barrios. Muchas veces este accionar surge de manera espontánea entre los sujetos. Pero en otras ocasiones, es el trabajador social quien debe impulsar “la cultura de la solidaridad” como línea de acción:

Todo grupo supone como tal una orientación solidaria entre sus miembros, desarrollando cierta coherencia interna y un grado de confianza recíproca, que les permite proyectarse socialmente a través de una tarea explícita como una unidad más o menos consolidada (Teubal, 2006, p. 38).

Asimismo, Kisnerman, en el prólogo del libro *Resignificando lo grupal en el Trabajo Social*, reflexiona sobre la importancia del accionar profesional y la dimensión humana de la grupalidad:

Como profesión, su sentido ha sido potenciar lo humano en la superación de diversas situaciones en sociedades y culturas en

las que contrastan realidades no siempre favorables al desarrollo de esa cualidad que denominamos lo humano. Y es en el grupo donde lo humano toma relieve, porque no hay humano que no esté vinculado a otro humano en un grupo. No hay vida humana sin grupo. Y trabajar con y en grupo transformando necesidades en potencialidades (Kisnerman, 2006, p. 9).

A modo de cierre, rescato el accionar de las mujeres en el conurbano, quienes suelen desempeñar un rol central en los barrios organizando

comedores, redes de cuidado y espacios de apoyo mutuo. No solo sostienen la vida cotidiana, sino que también se convierten en sujetas políticas activas que gestionan recursos y reclaman derechos.

Un caso reciente que pude escuchar y observar en una reunión de equipo tiene que ver con la conformación de grupalidad formada por vecinas de un barrio de Moreno. Estas mujeres, referentes barriales, relataban que ante reiterados episodios de asaltos y violencia en las paradas de colectivo decidieron reunirse y organizarse.



Ellas expresaron que en un primer momento comenzaron a agruparse y a comentar sus malas experiencias, temores, pérdidas, disgustos e impotencias. A partir de estos encuentros semanales, tomaron la iniciativa de contactar empresas de seguridad y lograron la instalación de cámaras en varias cuadras del barrio. Una vez en funcionamiento, compartieron el acceso a las imágenes con la policía, lo que permitió prevenir asaltos e incluso intervenir en situaciones de violencia en tiempo real.

El impacto de esta estrategia ha sido significativo: actualmente las 52 manzanas del barrio en cuestión cuentan con cámaras de seguridad y referentes barriales que coordinan su monitoreo. Además, esta experiencia organizativa ha fortalecido los lazos comunitarios, permitiendo que el grupo avance en la identificación y solución de otras problemáticas del barrio.

### Conclusión final

Los sujetos del conurbano bonaerense no son solo "víctimas" de la pobreza o la exclusión, sino actores sociales con capacidad de organización, resistencia y construcción de alternativas. Comprender esta complejidad es clave para pensar estrategias de intervención desde el Trabajo Social, no solo para responder a necesidades urgentes, sino también para fortalecer redes comunitarias y promover la organización grupal como herramienta de transformación social.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿mientras abunda la crisis, sobrea-bunda la grupalidad? Ciertamente, sí. La solidaridad de un pueblo y la capacidad transformadora de la realidad se pone a prueba en los momentos de mayor adversidad, y es allí donde la unión se convierte en su mayor fortaleza.

### Referencias bibliográficas

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI Editores.

Dell'Anno, A., & Teubal, R. (2006). *Resignificando lo grupal en Trabajo Social*. Editorial Espacio.

Kisnerman, N. (2006). Prólogo. En A. Dell'Anno & R. Teubal (Comps.), *Resignificando lo grupal en Trabajo Social* (pp. 9-12). Editorial Espacio.

Raffestin, C. (1980). El concepto de territorio. *Revista de Geografía*, 48(2), 125-138.

García Linera, A. (2015). *Ponencia presentada en el Foro por la Emancipación y la Igualdad, organizado por el Ministerio de Cultura de la Nación, Buenos Aires, marzo 2015*. Mesa "América Latina y Europa en espejo".

Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y espacio*. Universidad de São Paulo.

Stieglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. W.W. Norton & Company.

Svampa, M. (2005). *La nueva cuestión social: Los trabajadores frente a la globalización*. Editorial Katz.

Teubal, R. (2006). *Re significando lo grupal en Trabajo Social*. Editorial Espacio.

# El tratamiento del error en la formación docente como problema epistémico y didáctico<sup>1</sup>.

Daiana R. LANZILLOTTA  
[daianalanzillotta@gmail.com](mailto:daianalanzillotta@gmail.com)  
 Becaria Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires-UNM

Oscar FARÍAS  
[osfartl@gmail.com](mailto:osfartl@gmail.com)  
 Graduado y docente de la Licenciatura en Educación

## Introducción

*Las voces del aula son el registro de lo que en ella transcurre y el registro de una parte de tu historia (¿cuántas horas de tu vida has pasado en un aula?). Las voces del aula son tu memoria, la memoria de tus alumnos/as, la memoria de tu profesión, la de la enseñanza, la del aprendizaje.*  
 Jim Steiman

El error del estudiante, que es visibilizado por la interminable (y agotadora) tarea de corrección por parte de las y los docentes, desata un sinnúmero de fenómenos pedagógicos. Es imprescindible atenderlos a fin de incorporar el error a los procesos de aprendizaje dejando de lado aquellas valoraciones pedagógicas que permanecen ligadas a un resultado objetivo, a las evaluaciones sumativas y a la expectativa de que puedan “cumplirse” determinados rendimientos que, en general, tienden a ser estandarizados.

Proponemos reconocer estos desafíos pedagógicos pero además identificar las perspectivas epistemológicas que los sostienen y/o cuestionan. De ahí que uno de los intereses del trabajo es indagar en esas perspectivas a fin de favorecer en las instituciones formadoras la irrupción de otros enfoques didácticos y evaluativos posibles que doten de otros sentidos la acción pedagógica.

Para ello, el trabajo se organiza a partir de la recuperación de tres propuestas epistemológicas: a) la piagetiana, que acentúa el desarrollo

como propio de los procesos de conocimiento; b) la bachelardiana, con su comprensión del obstáculo como rectificación que hace posible la superación y el acceso a otros conocimientos y c) la perspectiva epistemológica latinoamericana, que define al conocimiento desde su condición de situacionalidad.

En este sentido, nos interesa explicitar la comprensión del conocimiento y el tratamiento del error de cada una de estas perspectivas y ponerlas en diálogo con las propuestas pedagógico-didácticas de la formación docente inicial, señalando tensiones, brechas y desafíos que se nos presentan en esa formación docente inicial real. En particular, recuperamos las reflexiones sobre la formación inicial de docentes que son estudiantes de grado en nuestra universidad y a quienes se les propuso, al inicio de la cursada de la materia Epistemología, realizar una bitácora; entendida como un recurso que les permitiera registrar sus avances, recorridos e interpelaciones como parte de su participación en la cursada. La propuesta buscó que las consignas no fueran direccionadas; en cambio, tenían como finalidad dar cuenta de los debates de las clases, de las posibles disputas alrededor de los contenidos de la materia, de las posibles vacancias de la formación inicial ante la práctica profesional, entre otras.

De este modo, las bitácoras se constituyeron en un material (pedagógico-didáctico) imprescindible para armar un panorama provisorio acerca de cierta marca histórica sobre el tratamiento del error en el paso por la escolaridad y en particular, en la formación inicial para, desde allí, pensar otros sentidos posibles ante la presencia del “error” en los procesos de aprendizaje.

1. Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Internacional de Didáctica “Retos y perspectivas didácticas para nuevas realidades”, organizado por la Universidad de Nariño (Colombia) y que se realizó durante los días 28, 29 y 30 de agosto de 2024.

## Las epistemologías y el error

### El conocimiento como desarrollo: la perspectiva piagetiana

El epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980) desarrolla una teoría psicológica para preguntarse sobre el conocimiento a partir de una epistemología genética. A diferencia de la concepción estática del conocimiento que lo considera un hecho, un estado y un resultado, plantea que el conocimiento es un devenir, un proceso, que hace posible el pasaje de un conocimiento menor a otro más completo (Piaget, 1985, p. 12).

El conocimiento es una construcción que opera desde los mecanismos de asimilación y acomodación que hacen posible la transformación de los objetos de conocimiento. A estas operaciones, Piaget las denomina “esquemas”, se conservan por repetición y se generalizan con el medio

originando diversas diferenciaciones y coordinaciones. Al respecto, Astolfi (1997, p. 41) dice que “Toda la evolución intelectual es el resultado de una construcción de esquemas sucesivos desde la regulación del agarre del bebé (...) hasta la adquisición de la proporcionalidad”.

La evolución de los esquemas está relacionada con los desequilibrios que produce el niño al interactuar con el medio y los re equilibrios que hará luego. Dice Piaget (1978) que: “Una de las fuentes del progreso en el desarrollo de los conocimientos debe buscarse en los desequilibrios como tales, los únicos que obligan a un sujeto a superar su estado actual” (p.14). Es decir, los desequilibrios son motores del conocimiento, pero son fecundos en la medida que hacen posible la superación de lo conocido permitiendo acceder a otro equilibrio mayor, a una “equilibración maximizadora” (Piaget, 1978, p.15).



Atendiendo a estas consideraciones y dado que nuestro trabajo articula las dimensiones epistemológicas con las pedagógico-didácticas nos preguntamos qué ocurre con la perspectiva piagetiana y las instituciones formadoras de los territorios donde actualmente trabajamos.

La reconstrucción histórica de esa vinculación institucional ofrecería un panorama interesante para entender su actualidad, pero superaría los propósitos de este escrito. De todos modos, el trabajo de Tau y Yacuzzi (2016) ofrece algunos aportes para comprender el proceso de cómo la obra de Piaget se articuló con las instituciones formadoras.

En primer lugar, la obra piagetiana constituye una polisemia teórica difícil de unificar conceptualmente: encontramos un Piaget que es según quién lo estudie. Al respecto dice Emilia Ferreiro que Piaget es:

para algunos, un idealista kantiano; para otros, un pensador dialéctico que se sitúa en la continuación directa del materialismo marxista; es, para algunos, el que formula las bases científicas de una pedagogía activa y, para otros, el defensor de un proceso de desarrollo con respecto al cual la escuela no tiene nada que hacer. (Ferreiro, 1975 citado en Tau y Yacuzzi, 2016, p. 162)

En segundo lugar, se podría hipotetizar que la recepción de Piaget se realizó por dos vías: la fundamentación teórica que las lecturas piagetianas aportaron a la pedagogía nueva y “la referida al rol central e ineludible que las lecturas de la obra adquirieron para definir una psicología evolutiva orientada a la infancia” (Tau y Yacuzzi, 2016, p.163). Se produce entonces una apropiación estructuralista de Piaget, la denominada teoría de los estadios, que muestra las destrezas y competencias de cada edad infantil, pero que no explica suficientemente el cambio de una etapa a la otra (Tau y Yacuzzi, 2016, p.166).

En tercer lugar, mencionamos el modo en que una universidad argentina, la Universidad Nacional de La Plata, recibió la obra piagetiana en uno de sus profesados, el de Ciencias de la Educación (1959). En esos momentos, ese profesado en un contexto científico de predominio positivista, asume la dimensión psicológica de la obra de Piaget escindiendo su dimensión filosófica y epistémica. Entonces, podemos

afirmar que esa recepción tuvo un origen fallido, en términos que escindió y distorsionó epistemológicamente la teoría de Piaget dando lugar a una transmisión del conocimiento marcada por esa división con distintas consecuencias formativas, por ejemplo, el disociar lo piagetiano referido a las estructuras de pensamiento (infantil) de lo piagetiano como capaz de problematizar el desarrollo, su carácter transformador y las dinámicas propias de la construcción de aprendizajes.

#### El conocimiento como rectificación: la epistemología bachelardiana

Al inicio de su obra *La formación del espíritu científico*, Gastón Bachelard (2000) hace referencia a un concepto que será clave: el obstáculo epistemológico. Allí dice que “cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en término de obstáculos” (p.15).

Michel Fabre (Astolfi, 2000, p.34), siguiendo a Bachelard, señala seis características de los obstáculos:

- *La interioridad*. La etimología latina del término obstáculo constituye toda una dificultad para comprender el concepto. Etimológicamente, el obstáculo indica “lo que se tiene delante” como obstruyendo el camino; sin embargo para Bachelard el obstáculo es una experiencia interna, se localiza en el pensamiento, en el inconsciente, etc. Entonces, todo proceso de aprendizaje en tanto actividad de una subjetividad aprendiente, tiene obstáculos que son internos al sujeto.

- *La facilidad*. Según esta característica, el cerebro es propenso “a establecer regularidades entre los acontecimientos y las situaciones” como una forma “fácil” de comprender. Bachelard (2000) dirá “hay que pensar en contra del cerebro” (p.295) ya que lo fácil, es decir, esas verdades primarias o definiciones rígidas impiden cuestionar y sospechar su validez. Por lo tanto, afirma que “Un psicoanálisis del conocimiento objetivo debe examinar cuidadosamente todas las seducciones de la facilidad” (Bachelard, 2000, p. 66).

- *La positividad*. El obstáculo es un “tejido de errores contruidos” que se sostiene por el sentido común, el pensamiento fácil, el

pensar sin refutaciones y por una fuerza inercial que impide movilizarse para construir nuevos conocimientos.

- *La ambigüedad.* Esta nota del obstáculo epistemológico radica en que es una herramienta necesaria pero también una fuente de errores a superar. Por ello, al igual que el conocimiento, el obstáculo no es una cosa ni una sustancia sino una fuerza (Bachelard, 1989, p. 20) y cumple una función en el aprendizaje.

- *El polimorfismo.* Los obstáculos tienen una dimensión transversal. Es oportuna la analogía de los obstáculos con un iceberg, donde la parte visible puede corresponder a distintos contenidos enseñados y la parte sumergida, la relación de esos contenidos con múltiples dimensiones (afectivas, emotivas, míticas) que conforman la carga simbólica del obstáculo.

Dadas estas características, los obstáculos configuran una trama, una red reforzada y resistente que actúa sobre las representaciones que construyen docentes y estudiantes en su relación con el conocimiento. La resistencia, dice Astolfi (2000, p.40) está en la misma naturaleza del obstáculo, por esto:

Es el indicador y el testimonio de la lentitud, de las regresiones, de las analogías que caracterizan todo pensamiento que se está construyendo. Es el funcionamiento 'natural' y cotidiano del cerebro salvo que éste puede basarse en un paradigma sólido y construir conceptos unívocos.

En la formación inicial, habitualmente no hay una problematización de los obstáculos epistemológicos en el sentido que ofrece la perspectiva bachelardiana. Entre otras causas, se puede mencionar la actitud que persiste en ciertas instituciones de naturalizar, no confrontar, contradecir ni romper con las rutinas pedagógico-didácticas conocidas y conservar lo habitual. Bachelard señala (2000):

Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene. (p.17)

Otra causa puede referirse al ejercicio del rol pedagógico del docente cuando éste no posee la experiencia de haber analizado suficientemente su experiencia ante el error, ante lo trabajoso que es comprender, ante las incertidumbres que rodea la profundización de todo conocimiento científico, ante la ausencia o precariedad del propio trabajo intelectual, etc. Bachelard (2000) sostiene que:

En la educación (...) frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores (...) no comprendan que no se comprenda (...) Un educador no tiene el sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda. De ahí una oleada de instintos. (p. 21)

Con todo, la excepcionalidad de la vida en pandemia obligó al Nivel Superior de la Educación a movilizar otras prácticas docentes para asegurar la continuidad de las trayectorias educativas. Así, las instituciones rompieron esquemas de funcionamiento habituales que, de alguna manera, obturaban prácticas creativas y articuladas con la realidad. Se ensayaron otras organizaciones espaciotemporales, se superaron gramáticas escolares que aseguraban la repetición, la forma monocorde de habitar el conocimiento y la rutinización del oficio de enseñar y de aprender para habilitar experiencias formativas significativas, de calidad y que respondían a la coyuntura social manteniendo redes de acompañamiento y solidaridad hacia estudiantes y docentes.

#### Las epistemologías otras: el conocimiento es situado

En nuestra región latinoamericana es posible encontrar una constelación conceptual (Auat, 2021) que, desde diversas tradiciones y preocupaciones filosóficas (comunidades ancestrales, pedagogías críticas latinoamericanas, filosofía de la liberación, etc.), permite considerar la situacionalidad como constitutiva de todo pensar. Auat (2021) repone esa constelación conceptual al afirmar que:

El pensamiento medieval, nos trae la noción de disposición como ordenamiento de las cosas en el espacio; de la sociología de Bourdieu, el *analysys situs* como toma de posición; de la filosofía latinoamericana, la geocultura (Kusch), el universal situado (Casalla) y el énfasis en el locus *enuntiationis* de las

filosofías decoloniales como las de Dussel y Mignolo; para finalizar destacando el papel del compromiso político, como constitutivo de un pensar que se pretenda honesto y riguroso.

Todo pensar implica hacerlo *desde* un suelo material, geográfico, histórico y cultural. En ese sentido, Auat (2021) sostiene que la geocultura:

teje una trama de símbolos en su entorno para convertirlo en domicilio y el espacio, cargado de sentido, se constituye en suelo, dador de sentido para quienes lo habitan. Es un circuito del sentido en el que juegan parcialmente la libertad y la necesidad: la instalación es una opción, una decisión, y la gravitación una presión, que guarda incluso una ligadura con lo sagrado.

Según los filósofos e intelectuales de las filosofías latinoamericanas (Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Franz Hinkelammert, entre otros), *pensar desde* América Latina es un ejercicio liberador que tracciona la necesidad de *pensar con* otras categorías, otros conceptos, otras concepciones y cosmovisiones (Segales, 2014, p.74) y otras interseccionalidades (Lugones, 2008).

### El error desde la errancia

Nos preguntamos entonces, ¿qué responsabilidad ética y epistemológica asumimos los docentes frente al tratamiento del error? ¿La corrección y el “está corregido” se relacionan con nuestra identidad profesional? ¿Qué lugar tienen estas preguntas dentro de la formación profesional docente? Estos interrogantes, creemos, nos invitan a re- conocer los sujetos pedagógicos que intervienen en el proceso de toda práctica evaluativa. Insistimos en promover propuestas formativas que potencien aquello que permite la mejora y que contemple cuestiones importantes sobre el desarrollo humano (Lanzillotta, 2023, p.89). En este marco, creemos necesario recuperar la noción de errancia de Kohan (2020). El autor afirma que la errancia es: “esa especie de viaje que sale del espacio de confort sin un punto fijo de llegada, pero con la esperanza de que cambiar el mundo es posible. En ese sentido, las marchas son educadoras”. El docente errante produce más efectos de sentido que de fuerza. Un sentido que intenta desprenderse de una mirada reduccionista acerca de la educación y sus formas de transitarla.

Supone pensar las instituciones educativas por fuera de las lógicas meritocráticas y competitivas. Tomar este concepto puede contribuir a pensar una escuela, un aula y, en concreto, unas prácticas de evaluación que entren en sintonía con la centralidad de recuperar lo humano en el acto de aprender (Litwin, 2016, p.173). Abrir el camino hacia propuestas de enseñanza y aprendizaje donde la centralidad sea la pregunta y el preguntarse, no tanto como juego intelectual, sino antes bien como un modo de habitar la tarea de educar (Kohan, 2020 citado en Lanzillotta, 2023, p.89).

### Las bitácoras y el error

La propuesta pedagógica de la bitácora permitía no sólo el ejercicio de la escritura académica, sino también la visibilización de las errancias realizadas por las y los estudiantes: los avances del aprendizaje, los modos de articular los contenidos con las biografías escolares, la forma de identificar obstáculos e impedimentos para la comprensión teórica, las dificultades para escribir el propio recorrido, los desafíos para organizar los propios tiempos de escritura, etc.

Como la definió una estudiante, “*la bitácora es un espacio de libertad*” y constituyó para ellas y ellos un desafío intelectual inusual debido a la tradición reproductivista de la formación inicial que soslaya las oportunidades para que las/os estudiantes produzcan, resignifiquen o configuren nuevos conocimientos (Fariás, 2023, p.70).

El análisis de esas bitácoras permitió obtener algunos datos interesantes para considerar en la formación docente. Mencionamos algunas expresiones registradas en ellas.

### El error tiene una historia, la historia de cómo aprendimos

Uno de los hallazgos más valiosos de las bitácoras fue que las y los estudiantes pudieran identificar las marcas, huellas y tatuajes que el sistema escolar había producido en sus propias subjetividades. Estos cursantes, que elaboraron las bitácoras, ya son docentes y reconocían que esas marcas constituían serios obstáculos para su práctica docente. Un estudiante señala:

*“Al transcurrir las siguientes narraciones [bitácoras] de las y los compañeros pude entender que cada uno de nosotros traía sus historias particulares, sus marcas, sus mandatos [profesionales] que fueron atravesándome en el tiempo, a través de contextos sociales, políticos y culturales dejándome huellas casi imborrables como tatuajes en mi ser difíciles de borrar. En algunos casos (...) me sumergen en un entramado de estructuras pasadas, que no me permiten deconstruirme, generando una lucha interna”.*

#### El error puede ser una marca: estudiantes definidos por el error

Durante la cursada, algunas y algunos estudiantes recordaban que buena parte de las y los docentes que habían tenido durante su trayectoria escolar, cuando marcaban los errores de las/os estudiantes, lo hacían apelando a modos descalificadores, desconsiderados y

ofensivos, como si definiera a sus estudiantes según sus incapacidades y dificultades.

Según Kohan un docente errante “encarna un *principio político de la educación*: [el resaltado es nuestro] todo puede ser de otra manera, distinto al fatalismo, el determinismo o la cancelación de lo que alguien no puede” (2020, p.147). En sintonía, otro estudiante escribe que:

*“Al comenzar el trabajo hablé de desaprender, a raíz de una canción del cantautor Argentino Adrián Berra; desde que la escuché por primera vez, hace un tiempito, me llevó a reflexionar sobre mis propias creencias, saberes, ‘soy portador de marcas’”*

De ahí nuestra insistencia en que la formación tiene que configurar subjetividades docentes identificadas con la posibilidad.



### El error disimula las rupturas que no se hicieron

Las bitácoras dieron cuenta de determinados procesos personales que las/os estudiantes realizaban durante la cursada y que les permitió asimilar, acomodar, incorporar algunos contenidos a partir de resignificar alguna situación personal o de su historia escolar.

Dice un estudiante:

*“Cuando comencé a leer el texto de Rolando García me llevó a recordar situaciones de mi vida que generaron rupturas y cambios sustanciales. Cada vez es más clara la relación de la epistemología con la vida misma”. (...) “[También] hay determinados procesos que se muestran como rupturas y en realidad se reinventan para seguir funcionando”.*

Por tanto, la pedagogía de la formación inicial supone destinar tiempo para alojar esos procesos de subjetivación que las/os estudiantes realizan a partir de las cursadas. No es la identificación coyuntural del error lo que resuelve lo que no se entiende, sino el poder identificar cómo funciona ese error, cómo se constituyó, qué procesos de (no) aprendizaje oculta, cómo se entiende tal error desde algún episodio personal del/a estudiante, etc.

### El error del estudiante y el error de/en la práctica docente: el error como “testigo”

En los escritos, las y los docentes describen formas y estrategias didácticas que recibieron en su paso por la formación y que fueron vivenciadas como elementos obstaculizadores para aprender: prácticas docentes marcadas por el verbalismo y que exigía estudiantes memoriosos y dispuestos a repetir lo dicho, formas de escritura que no daban lugar a la posibilidad de ensayar, reformular, mejorar, etc.

Al respecto, Paulo Freire dice que:

*El error y el equivoco implican aventura del espíritu. No se dan donde no hay espacio de libertad. Solo hay error cuando el sujeto que erra tiene conciencia del mundo y de sí en el mundo, con él y con los otros. (Freire, 2013 [1995] citado en Kohan, 2020, p.145)*

El error señala, es un indicador, una pista, que solicita al docente poner en juego otra estrategia de enseñanza cuando la que se implementó no logró los efectos (pedagógicos) deseados. Por su lado, y desde sus bitácoras, dos estudiantes reflexionan:

*“(…) El docente se convierte en un peón de la cultura escolar. Está condenado a reproducir lo que le enseñaron y lo hacen de la misma forma. (...) Las evaluaciones son un claro ejemplo de prácticas áulicas, con saberes enciclopedistas (...) Parecería que los estudiantes están condenados a sufrir en la escuela, tienen miedo a no poder cumplir con una tarea o no entender un tema explicado por el docente”*

*“El docente debería repensar sobre cómo enseñó y para qué enseñó. Y si no funcionó su metodología debería tratar de cambiarla, debido a que se encuentra frente a una ruptura”.*

Como se puede inferir, la reflexión epistemológica deviene en una condición de posibilidad de la reflexión pedagógica, en la medida en que analiza las condiciones de producción del saber (Astolfi, 2001, p.83). El error, entonces, se convierte en un testigo.

### Reflexiones provisorias

A fin de continuar problematizando el sentido pedagógico del error, proponemos algunas tareas pedagógicas para seguir desarrollando en la formación inicial.

En primer lugar favorecer la visibilización de los aspectos filosóficos del conocimiento, el reconocimiento de las diversas perspectivas epistémicas y el anudamiento que la epistemología establece con la pedagogía y con la didáctica especial.

Luego, se busca promover la adquisición de actitudes de vigilancia epistémica en las y los estudiantes a fin de que puedan identificar sus propios obstáculos y atajos de aprendizaje aprendiendo a trabajarlos para transformarlos en caminos que hagan posible acceder a otros conocimientos.

Finalmente, estimular en la formación de docentes el oficio de evaluar desarrollando disposiciones para: a) promover interacciones dialógicas

formativas (Anijovich y Cappelletti, 2007 como se cita en Lanzillotta, 2023, p.90) cambiar el sentido habitual de las correcciones y las calificaciones a partir de un discurso pedagógico que promueva las mejoras y las ponderaciones dialogadas con el estudiantado y c) valorizar pedagógicamente las trayectorias educativas atendiendo las condiciones de vida, las biografías escolares y los recorridos institucionales de las/os estudiantes.

## Referencias bibliografía

Astolfi, J. (2000). *El "error" un medio para enseñar*. Diada Editora.

Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Diada Editora S.L.

Auat, A. (2021). *Pensar situado. Situación y Mediaciones. Nuestra democracia: entre populismo y neoliberalismo*. UNR editora / Ed. Fundación Ross / CEDET. pp. 187 – 191.

Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. 2da. ed. Editorial Anagrama.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 1a. ed. Siglo Veintiuno Editores.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno Editores.

Bautista Segales, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Ediciones Akal. pp. 75 – 86.

Becerra Batán, M. R. (2007). *La Epistemología de Bachelard y el Psicoanálisis en La Formación del espíritu científico y El Psicoanálisis del Fuego (1938)* Epistemología e historia de la ciencia. Selección de trabajos de las XVII Jornadas. Vol. 13. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Becerra Batan, M. R. (2018). Epistemología histórica y técnicas de sí. *Revista Epistemología e Historia de la Ciencia*. 2 (2), pp. 70 – 91.

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ. Educ.*, 19(1), pp. 67- 88.

Cols, E. (2009) Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3 (3). pp. 1 – 4.

Cullen, C. (2023.). El Hedor de América insiste y persiste. Consideraciones tempestivas e intempestivas y algunos aforismos desorientados, a propósito del texto de Rodolfo Kusch “El hedor de América”. *En El Hedor de América: reflexiones interdisciplinarias*. CLACSO/UNTREF. pp. 79 – 88

Díaz Rojo, M. F. (Enero – junio 2024). Algunos aportes del pensamiento situado para pensar procesos sociales. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*. 9 (17).

Fariás, O. (Noviembre 2023). Una epistemología latinoamericana para los 40 años de democracia argentina. Lugares, tareas y oficios. *Revista de Políticas Sociales*. 10 (10). pp. 63 – 77.

Fernández, S. (2012). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*. En Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores ELE. pp. 2 – 39.

Gómez Moliné, M. R. (2002). *El aporte de los obstáculos epistemológicos*. *Educación Química*, 13 (1), pp. 61– 68.

Kohan, M. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO. pp. 137 – 152.

Lanzillotta, D. (2023). Errar es (de) humano, también en los espacios educativos. La interpretación y el tratamiento del error en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Políticas Sociales*. 10 (10). pp. 87-91.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Bogotá. Colombia.: Tabula

Rasa. (9) pp. 73 - 101.

Montañez, S. S. (2010). *Hilvanando tramas: Entre apropiaciones y atajos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010*. Memoria Académica: La Plata. Argentina. pp. 1 - 12.

Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. 5ta. ed. España. Siglo Veintiuno Editores*. 5ta. ed. Siglo Veintiuno Editores.

Piaget, J. (1985). *Psicología y epistemología*. Planeta - De Agostini, S.A.

Quijano Monsalve, J. (2023). Trayectorias de estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno: aportes cualitativos para la construcción de indicadores sobre historias de vida. En *Revista Políticas Sociales*. 10 (10), pp. 93 - 98.

Sastre Vázquez, P., & Cañibano, A. y. (2024). *¿Errores u obstáculos epistemológicos? Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. V. 27. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. pp. 227 - 233.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila-UNSAM.

Tau, R. y Yacuzzi, L. (2016). Lecturas de Piaget en la Argentina: consideraciones sobre la recepción de una obra compleja. En Borzi, S. L. (2016) *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. Editorial Universidad Nacional de La Plata. pp. 161 - 184.



# INVESTIGACIÓN



## Paternidades en el conurbano bonaerense en 2024: entre el discurso y la práctica

Analía M. LEONHARDT YAHARI  
[analialeonhardtyahari@gmail.com](mailto:analialeonhardtyahari@gmail.com)  
Graduada de la Carrera en  
Comunicación Social - UNM

Mía C. ORELLANO FERNÁNDEZ  
[miaorellanofernandez@gmail.com](mailto:miaorellanofernandez@gmail.com)  
Estudiante de la Licenciatura en  
Comunicación Social - UNM

Lucía PATRICIO  
[lupatriciounm@gmail.com](mailto:lupatriciounm@gmail.com)  
Estudiante de la Licenciatura en  
Comunicación Social - UNM

La “Cuarta Ola” feminista, que en Argentina se inicia a partir del movimiento “Ni Una Menos” en junio de 2015, impulsó una serie de reivindicaciones y demandas sociales vinculadas a las injusticias y desigualdades de género (Morales, 2023). En el marco de los avances del feminismo, se plantea la necesidad de reflexionar acerca de cuestiones que han sido naturalizadas en las dinámicas sociales, como la paternidad, cuya reconfiguración hacia un modelo corresponsable podría contribuir a una mayor igualdad de género (Cometta y Jones, 2022).

La paternidad debe entenderse en relación con la masculinidad, concebida esta última como una construcción social dinámica e histórica, creada en la cultura; es un conjunto de significados moldeados por las relaciones individuales, colectivas y con el entorno (Kimmel, 1997). En este sentido, Paliza (2022), retomando a Kimmel, sostiene que la masculinidad hegemónica ha determinado ciertas características de lo que significa ser varón y, en consecuencia, ser padre, entendida esta etapa como un rol posible para el varón. Desde esta perspectiva, el comportamiento masculino se asocia con la distancia emocional, la fortaleza, la sociabilidad, el liderazgo, la dominación y la procreación. En el marco de la paternidad, el modelo tradicional enfatiza el proveer, cuidar y trabajar (Olavarría, 2001).

Como se mencionó, este trabajo se propone analizar experiencias y percepciones en torno a la paternidad, las expectativas asociadas y los roles de género en varones del conurbano bonaerense en 2024. Para ello, analizamos sus experiencias y reflexiones acerca de la paternidad, en relación con sus propios padres, con las expectativas sobre el rol paterno y con las formas de expresar afecto hacia sus hijos. Asimismo, indagamos en los roles asignados dentro del hogar y en la crianza, según el género.

Para este estudio se adoptó una estrategia teórico-metodológica cualita-

tiva, que permite focalizar en el plano subjetivo de las problemáticas de estudio, captar los significados de las experiencias y valores humanos desde el punto de vista interno de los participantes, y considerar sus conexiones con el contexto en el que se insertan (Hernández Sampieri et al, 2010).

La información analizada<sup>1</sup> se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho varones del conurbano bonaerense, de entre 25 y 42 años, cuatro de ellos con hijos y cuatro sin hijos. Los entrevistados fueron convocados a través de una estrategia intencional, que consiste en trabajar con un número reducido de casos, según sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el tema de estudio (Martínez-Salgado, 2012). Como criterio para la selección se consideraron la situación de paternidad y su edad.

Por un lado, según la perspectiva del ciclo vital, los varones tienden a modificar sus comportamientos en función de la edad y los roles sociales que asumen. De este modo, los jóvenes suelen manifestar comportamientos ligados mayormente a la fuerza física, la potencia sexual y la asunción de riesgos, mientras que los de mayor edad tienden a expresar aspectos más valorados asociados a la masculinidad, como la responsabilidad, la paternidad, la protección y la provisión (Freidin et al. 2023; Sorensen, 2021; Griffith, 2012). En este sentido, el estudio busca explorar cómo se manifiesta la masculinidad en padres y en quienes no han tenido hijos. Por otro lado, se propone indagar si el contexto histórico y social, vivido por los varones durante su adolescencia, incide en sus percepciones acerca de la masculinidad dentro de la dinámica social. Por

1. Colaboraron Federico Rivas en la recolección de datos y, en la sistematización, Martín Soplan.



esta razón, seleccionamos participantes que transitaron la adolescencia entre los años 2000 y 2010. En los últimos años, los postulados del feminismo han adquirido una presencia inédita en la arena pública. La manifestación #NiUnaMenos, en 2015, y la “Marea Verde”, movilizada a partir del debate parlamentario sobre la legalización del aborto, constituyen algunos de los sucesos más relevantes de la década.

## Roles intrafamiliares de género

El concepto de rol familiar remite al conjunto de expectativas y comportamientos, definidos socialmente, que las personas asumen en una familia según el género y edad (Herrera Santi, 2000). En gran parte de América Latina, los roles familiares suelen responder a un patrón tradicional: el varón se encarga del sustento económico y la mujer de la crianza y las tareas domésticas (Macías, 2004; Botero, 2007). Nuestros entrevistados reconocen esta división en sus familias de origen, perciben un cambio social en el reparto de tareas y, desde lo discursivo, se posicionan en contra de manera opuesta a los roles tradicionales. Franco (32, sin hijos) comenta que, en el pasado, la mujer trabajaba en la casa y no se valoraba, mientras que en la actualidad ambos géneros realizan las tareas.

De este modo, predomina una visión de complementariedad en la que las tareas domésticas y de cuidado deben repartirse de manera equitativa, aunque esta idea se sostiene más en el plano discursivo que en la práctica (Álvarez-Dardet y García, 1998; Herrera et al., 2018). En relación con las tareas asignadas en el hogar, los entrevistados mencionan que suelen encargarse de aquellas en las que se sienten más hábiles o que disfrutan más, como las vinculadas con las reparaciones, tareas tradicionalmente asociadas con los roles de género masculinos.

Asimismo, en sus relatos se vislumbran dos tipos de excusas por las cuales los varones no realizan ciertas tareas y las delegan en las mujeres. Por un lado, especialmente entre aquellos que asumen el rol de padres, se identifican excusas de carácter biológico, vinculadas a las diferencias entre los cuerpos femenino y masculino; por otro, se observan excusas de índole social. Así, se consideran incompetentes en aspectos como suministrar medicamentos, conocer el talle de la ropa de sus hijos o

prever situaciones de peligro, por lo cual delegan estas responsabilidades en las mujeres, a quienes consideran más idóneas. De esta manera, se eximen de ciertas tareas, mientras que a las mujeres se les exige un saber considerado natural (Azevedo et al., 2022). Como expresa Gustavo (35 años, padre):

*Mi jermu la tiene re clara, los toca, los ve, le ve un poco la garganta y ya sabe qué pasa. Yo no cazo una”.*

Este “saber natural” se asocia también a la competencia, exclusiva de las madres, de conversar sobre sexualidad con sus hijas, especialmente acerca de la menstruación. Según los testimonios, las mujeres son más empáticas y están mejor capacitadas para abordar el tema, dado que lo han experimentado en carne propia. En cambio, los varones, al no haberlo vivido, se sienten incompetentes.

En esta misma línea, Carlos (42) y Marcos (25) son dos padres que, pese a la diferencia de edades, comparten una visión tradicional sobre los roles de género y sostienen el argumento biologicista, según el cual solo la madre puede encargarse de la alimentación de los hijos durante el período de lactancia. Por esta razón, consideran que no puede disponer de tiempo de ocio, ya que “debe” dedicarse íntegramente al cuidado del bebé. Coinciden también en que la mujer es quien brinda apoyo emocional a la familia, mientras que el varón aporta el sostén económico. Así lo destaca Carlos (42, padre):

*Yo considero que la pareja tiene un aspecto económico y uno emocional. (...) el aspecto económico siempre fue más orientado por el lado de los padres. En cambio, el aspecto emocional de la familia, fueron siempre los femeninos” (Carlos, 42, padre).*

Incluso Marcos plantea que, si pudiera sostener económicamente a toda la familia, le gustaría que su mujer no trabajara. De este modo, se percibe una mirada patriarcal que exige a las mujeres, en su rol maternal, un saber innato, una entrega total y una renuncia a las aspiraciones personales (Herrera Santi, 2000).

Ahora bien, aunque nuestros entrevistados manifiestan que las tareas del hogar y la crianza deben ser equitativas, en sus relatos se percibe

algo distinto. Estas actividades suelen quedar en un segundo plano frente a las laborales y están supeditadas a los tiempos de la pareja. A su vez, el varón asume un rol de colaborador en relación con estas tareas (Macías, 2004). En este sentido, Julián (29, sin hijos) sostiene:

*Creo que es más colaborativo en la familia y en casa ajena también, creo que colaborar no es nada malo.*

En definitiva, en varios de los entrevistados se percibe un reconocimiento al trabajo femenino, lo que podría implicar una mayor participación en las labores del hogar y la crianza (Muñoz, 2018) aunque desde un rol auxiliar, por lo que la mayor carga seguiría recayendo en las mujeres. No obstante, en otros entrevistados –particularmente los padres– persiste un modelo tradicional de los roles de género que ubica al varón como proveedor y a la mujer en el ámbito doméstico, una postura que invisibiliza el valor de su labor (Zamberlin, 2005, citado por Jones, 2022). Consideramos que, si bien a nivel discursivo se plantea la idea de un reparto equitativo de las responsabilidades en el hogar y el cuidado, nuestra evidencia empírica no respalda que esto suceda concretamente en la práctica. En el trasfondo, los testimonios muestran que los varones continúan sosteniendo prácticas desiguales que los favorecen en la distribución de las tareas de reproducción. Estas se amparan en un conjunto de representaciones en torno a los roles de género que los excusan mediante pretextos de idoneidad o de imposibilidad biológica.

## Expectativas sobre el rol parental

Al indagar acerca de las relaciones entre padres e hijos, nos propusimos analizar las expectativas que los hombres tienen respecto de paternar, entendido como un proceso psicoafectivo que puede o no desarrollarse en el momento en el que nace un hijo (Castilla, 2018). Partimos de la premisa de que la paternidad es tan esperada socialmente que no amerita ni debate ni reflexión, sino que se convierte en un paso obvio en la vida del varón (Velázquez, 2008). En este marco, nos interesa estudiar las percepciones de nuestros entrevistados en los términos planteados por Olavarría (2001): paternar a partir de un modelo moderno y/o tradicional, y replicar o rechazar determinados patrones de crianza.

Históricamente, la función paternal se asoció con el poder y la violencia. Desde esta perspectiva, las relaciones padres e hijos se plantearon en términos dicotómicos de poder/subordinación y castigo/obediencia, en lugar de configurarse como relaciones de complementariedad, tales como cuidado/dependencia, apoyo/crecimiento (Szil, 2007). En líneas similares, los entrevistados coinciden en que el perfil paternal de sus propios padres respondía a una figura agresiva, autoritaria, poco afectiva y ausente, lo que concuerda con el modelo de autoridad planteado por Szil y, a su vez, remite al modelo tradicional explicado por Olavarría (2001). Darío (35, sin hijos) aludió a la existencia de una “cadena de maltrato” de transmisión intergeneracional, planteándose a sí mismo como un punto de quiebre en caso de tener hijos. De manera similar, Gustavo (35, padre) caracterizó a su padre como “quien ponía los puntos”, es decir, la figura de autoridad encargada de tomar decisiones y establecer límites.

En relación con las caracterizaciones mencionadas, se plantea que los hombres son socializados desde temprana edad para cumplir con la expectativa de convertirse en proveedores económicos de sus familias (Chiodi et al., 2019), como señala Fabio (35, sin hijos):

*Como hombre, lo que pide la gente es que seas una especie de proveedor, como que tenés el camino marcado. Nacés, estudiás, trabajás, formás una familia y te quedás ahí.*

En esta línea, Celedón (2001) sostiene que el hecho de ser proveedor le otorga al padre la libertad de elegir cuánto tiempo dedicar a sus hijos sin recibir reproches. Es así como el trabajo fuera del hogar suele convertirse en una excusa conveniente para eludir las responsabilidades parentales, lo que incrementa, a su vez, la carga laboral asignada a las madres dentro de la división social del trabajo (Szil, 2007). En consecuencia, el cuidado de personas y cosas se percibe como opuesto e incompatible con la masculinidad.

En el plano emocional, Paliza (2022) argumenta que el modelo tradicional masculino se caracteriza no sólo por proveer y dominar, sino también por mantener una actitud emocionalmente distante. Así, en el ejercicio de la paternidad, es probable que los varones se muestren fríos, distantes y poco afectivos con sus hijos. En este sentido, Alan (35, padre) expresa:

*Lo que es cariño, el abrazo, el beso en el cachete, lo que son con mis hijos, lo hago... cosa que con mi papá no pasaba... solo lo hacía con mi mamá.*

Se observa, entonces, una distancia entre la percepción que tienen de sus propios padres y la forma en que se conciben a sí mismos en el rol paterno.

En este sentido, contrastar los modelos de paternidad —tradicional y moderno—, resulta útil para caracterizar tanto las prácticas que llevan a cabo nuestros entrevistados como sus percepciones a la hora de ejercer este rol. Por un lado, fomentar el diálogo con los hijos aparece como una de sus intenciones, en contraposición con lo vivido en sus propias infancias, donde este tipo de comunicación estuvo ausente. Darío (35, sin hijos) relata un evento de su juventud que permite ilustrar esta diferencia:

*Ibas a tu casa y le decías [a tu papá], mirá, el profesor me agarró la oreja porque le dije una grosería. Y te pegaba o te decía ‘callate por boludo’.*

Así, al compararse con sus referentes, las expectativas de los entrevistados oscilan entre replicar o modificar las formas en las que fueron criados.

En los testimonios se evidencia una inclinación hacia un modelo de paternidad moderno, lo que indica la intención de generar un cambio. Sin embargo, la figura autoritaria propia del modelo tradicional sigue presente. Ahora bien, en un contexto donde emergen nuevas demandas y expectativas para los varones —y, en particular, hacia los padres—, ambos modelos tienden a combinarse dando lugar a un momento de transición (Olavarría, 2001).

En esta línea, analizar el discurso permite identificar tanto un nivel ideológico como uno práctico, tal como señala Castilla (2018). En la praxis, se observa una delegación de las obligaciones vinculadas a la crianza que no se reconoce en el discurso de los entrevistados; así, se conforma un nivel discursivo fantasioso. Alan (30, padre), por ejemplo, argumenta que intenta generar un ámbito de confianza y diálogo con sus hijos, pero admite que, en ocasiones, termina recurriendo a los gritos.

En síntesis, en estos casos se observa un intento de romper con los mode-

los tradicionales de paternidad. No obstante, se evidencia un proceso de transición entre lo tradicional y lo moderno, evidenciado en las incoherencias entre el plano discursivo y la praxis. Si bien la mayoría expresa el deseo de establecer diferencias respecto de la crianza recibida por parte de sus propios padres —y apuesta a una relación más basada en el diálogo—, también reconoce que no siempre logra sostener esa postura, lo que deriva en la reproducción del modelo tradicional que dice cuestionar.

### A modo de cierre

A lo largo de los distintos ejes abordados, pudimos observar que los entrevistados reconocen, en el plano discursivo, la necesidad de una mayor equidad de género. Sin embargo, en las prácticas cotidianas persiste el modelo de paternidad tradicional, especialmente entre los varones que ya son padres, probablemente debido a la asunción concreta del rol. Asimismo, se evidencia que las presiones sociales asociadas a la masculinidad se extienden al ejercicio de la paternidad, generando tensiones entre el cambio y la reproducción de los patrones tradicionales heredados de la familia de origen.

Las demandas sociales impulsadas por los movimientos feministas parecen haber generado cuestionamientos en los varones, que los llevan a adherir discursivamente a un modelo moderno. No obstante, ante la falta de concordancia entre el discurso y la práctica, es posible ubicarlos en un momento de transición entre el modelo tradicional y el moderno.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Dardet, S. M. y García, M. V. H. (1998). La participación del padre en las tareas de crianza y cuidado de sus hijos e hijas. *Apuntes de Psicología*, 16(3), 333-344.
- Azevedo, M. R. F. D., Azevedo, R. L. W. D y Saldanha, A. A. W. (2022). The naturalization of women's ability to care and its discursive effects on maternal subjectivation. *Research, Society and Development*, 11(11).
- Botero, M. O. (2007). Representaciones sociales de masculinidad y su expresión en el ámbito familiar. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, (77), 4.
- Castilla, M. (2018). La construcción de la “buena paternidad” en hombres jóvenes residentes en barrios pobres de Buenos Aires. *Revista Punto Género*, 10.
- Celedón, R. (2001). Desde el lugar del padre. En J. Olavarria (Ed.), *Hombres: identidad/es y violencia. 2° Encuentro de Estudios de Masculinidades: Identidades, cuerpos, violencia y políticas públicas*. FLACSO Chile.
- Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidades: herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Naciones Unidas.
- Cometta, L. R., y Jones, D. (2022). Masculinidades y tareas de cuidado. *Bordes*, (24), 83-89.
- Freidin, B., Ballesteros, M. S., Wilner, A. D. y Roques, J. (2023). Experiencias de trabajo, vulnerabilidades y salud en varones de clase popular antes y durante la pandemia COVID-19, en Buenos Aires, Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (45), 285-310.
- Griffith, D. M. (2012). An intersectional approach to men's health. *Journal of Men's Health*, 9 (2), 106-112
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, F., Aguayo, F. y Weil, J. G. (2018). Proveer, cuidar y criar: evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (50).
- Herrera Santi, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.
- Jones, D. E. (2022). *Estado del arte sobre paternidad de adolescentes en Argentina (2000-2021): Qué se conoce y por dónde seguir*. Fundación Kaleidos.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 24(1), 49-63.

Macías, M. A. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe*, 15-28.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.

Morales, M. G. (2023). Masificación del feminismo, pandemia y después... Conflicto, violencia y Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Polémicas Feministas*, 7, 1-23

Muñoz, L. S. (2018). Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (50).

Olavarria, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres*. Santiago de Chile: FLACSO.

Paliza, D. D. (2022). El vínculo padre e hijo: no es ayuda... es paternaje. *Niñeces, Sexualidades y Masculinidades*, 31.

Sorensen, G. et al. (2021). The future of research on work, safety, health and wellbeing: A guiding conceptual framework. *Social Science & Medicine*, 269.

Szil, P. (2007). Masculinidad y paternidad: del poder al cuidado en J. Á. Lozoya y J. M. Bedoya (Ed.), *Compilado Voces de hombres por la igualdad* (50-68). Chema Espada.

Velásquez, M. A. S. (2008). Identidad de género masculino y paternidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 239-259.

## Prácticas sociales de vecinos del Conurbano bonaerense entre lo real y lo virtual con dispositivos móviles. El caso de The Walking Conurban: sociabilidad, ritualidad e individuo cyborg

Juan Manuel GONZÁLEZ

[jmanuelgonz@gmail.com](mailto:jmanuelgonz@gmail.com)

Graduado de la carrera de Comunicación- UNM y maestrando en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNQ

El siglo XXI, con apenas un primer cuarto de vida, muestra las huellas de aquellos humanos que, con signos elocuentes, evidencian su cotidianidad en la nube mediante pantallas y plataformas. En este sentido, el cambio de paradigma que provocó la red de cables submarinos a nivel masivo, internet, permitió que disciplinas como la sociología, la antropología y la etnografía en el último tiempo abrieran el camino a objetos de estudios nuevos. Así, como señala Silva Echeto (2011), emergieron nuevos campos de estudios en las ciencias sociales a partir de “la irrupción de la cultura de masas y de la cultura popular, los cambios propiciados por las tecnologías de la comunicación y de la información” (p.3). El Conurbano bonaerense, sitio de inscripción de nuestro trabajo, es una región del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) o Gran Buenos Aires (GBA) en la Argentina en el que conviven más de 13.000.000 de personas y usuarios reportan, mediante imágenes obtenidas por el celular, ciertas particularidades que se dan en las calles y casas que luego son publicadas por los administradores para su viralización. En el presente texto abordaré esta práctica social desde una mirada interdisciplinar que alude a tópicos de las ciencias mencionadas anteriormente.

### Una práctica cultural: la sociabilidad y ritualidad de reproducir imágenes u obras del Conurbano

La utilización de los medios técnicos y digitales de la comunicación en distintas esferas de la vida cotidiana ha producido un cambio elocuente en las prácticas sociales de los actores. Así, a los individuos se les presentan –sin permiso, abrumándolos– las nuevas marcas de los Android, iPhone, relojes inteligentes, nuevos sistemas operativos de las

computadoras, entre otras, y deben elegir cuál usar según su realidad socioeconómica o educativa. No obstante, estos nuevos dispositivos no funcionan como “una nueva guía de comportamiento” en esta “mutación cultural” (Rincón, 2019) con nuevas sensibilidades como experiencia humana. Los individuos se apropian de estos, los utilizan para distintas cuestiones según sus percepciones y sacan provecho de ello con nuevas relaciones, como sucede con los que intervienen en la cuenta de *The Walking Conurban* (en adelante, TWC). En ese sentido, teóricos de la comunicación latinoamericanos pusieron la lupa en las prácticas culturales que los seres humanos realizan en esta ola de dispositivos disponibles. Es el caso de Martín-Barbero (1990), quien aportó una mirada social y antropológica.

Según el autor, la comunicación debería pasar por un espacio de encuentro, de atención y redefinición de las relaciones entre comunicación y sociedad (Martín-Barbero, 1990) y su mirada se asocia a lo que sosteníamos al principio: la interacción social que existe entre la técnica y las manos humanas, la acción de apropiar para darle múltiples sentidos diversos y polisemias. Eso que él llama, conceptualmente, *sociabilidad*. La colectividad heterogénea de usuarios que componen la *comunidad virtual* de esta zona geográfica, interactúan a partir de elementos reales y simbólicos extravagantes, humorísticos o particulares de su zona de residencia y desean compartirlo con los más de 492.000 seguidores en Instagram que tiene TWC (que pueden ser tanto vecinos del Conurbano como de otro lado de Argentina).

Asimismo, estas relaciones entre tecnologías y ciudadanos del Conurbano no son esporádicas. Diariamente la cuenta comparte, con un epígrafe informativo en el posteo, los diferentes hechos que van apareciendo

gracias al material de los fans que la entregan y la mantienen activa. Así, una nueva ritualidad (Martín-Barbero, 1990) común que opera entre los administradores y ellos, entre los creadores de esta *materia prima* y sus difusores, a partir de una coordinación, básicamente, de enlace y posteo para expresar un sentido. Tal como sostiene el latinoamericano Martín-Barbero en la esfera cultural de lo social, TWC funciona “la comunicación como vehículo de contenidos culturales o como movimiento de propagación y acercamiento de los públicos a las obras” (Martín Barbero, 1990, p.16) que ellos mismos las sitúan y las convierten en

### Actores cyborgs, cultura e identidad a partir del teléfono: el Conurbano como representación de imágenes exóticas o particulares

La cuestión cultural e identitaria que se creó con el Conurbano bonaerense a partir de las imágenes merece un detenimiento analítico, además de las prácticas propias antes mencionadas. La cultura y la identidad han sido objeto de grandes debates para las ciencias sociales. Por ejemplo, para el sociólogo mexicano Gilberto Giménez (2005), la cultura e identidad son conceptos indisociables para las ciencias sociológicas y antropológicas. La primera almacena una serie de pautas de significados estáticos y persistentes por las cuales la identidad se refuerza. En este punto, para él, entonces, “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura” (Giménez, 2005, p.4).

La utilización del dispositivo móvil cumple un rol fundamental para entender los comportamientos culturales de los individuos en la interacción social contemporánea dentro del Conurbano y en la cuenta de TWC, en particular. Giménez, en ese sentido, argumenta que “todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores implicados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de su identidad” (Giménez, 2005, p.6). El teléfono, en tanto herramienta y recurso, constituye “una expresión central en el momento de analizar las interacciones e identificaciones (...) que dan cuenta del momento de época” (Martín, 2009, p.55) en el que vivimos y los vecinos usuarios lo ratifican en su comunicación. De esta manera, estas nuevas ritualidades y sensibilidades –mencionadas en



el apartado anterior-, dieron expresión y sentido a esta región particular del suelo argentino gracias a la creación de TWC, donde los cimientos de una nueva identidad florecieron a medida que la cuenta fue adquiriendo popularidad en la red de fotos.

Por otro lado, la avanzada tecnológica en la vida real de los seres humanos permitió categorías que expliquen la nueva sociedad actual. El *sujeto ciborg* (Rueda Ortiz, 2004) *per se*, permite entender el accionar a través de los teléfonos y, en nuestro caso de análisis, la actividad constante de registrar instantes en la vía pública de ciertos elementos u objetos en las ciudades conurbanas. Esta nueva ontología del ser humano observa el carácter

personalizado de las nuevas funciones sociales que cumplen los nuevos medios de comunicación, como lo son los celulares, por ejemplo. Dice Rueda Ortiz (2004):

la metáfora del cyborg (...) proporciona un contexto privilegiado para estudiar la identidad como resultado del desdibujamiento y la producción simultánea de tres fronteras: la frontera entre lo humano y lo animal, la barrera entre organismos y máquinas y la que señala los límites entre lo físico y lo no físico. (p.74)

Individuos, celulares personales y espacios físicos, por un lado, e Instagram, la comunidad en sí de usuarios propios y la red Internet, por el otro. Humanos y máquinas que, en este caso, confluyen en un nuevo entorno tecnocultural de hibridación, con múltiples e intertextuales formas heterogéneas diversas: vecinos de pueblos y realidades sociales distintas, sujetos anexados a los dispositivos, que interactúan con un Conurbano que exhibe, mediante estos propios actores en la red social, elementos simbólicos que hacen de ellos una identidad cultural virtual en la nueva era digital. Una construcción social regional de nuestro tiempo con agentes activos diariamente en un espacio que no reconoce fronteras.

### Algunas conclusiones generales

Las nuevas prácticas sociales tanto individuales como colectivas que emergen desde las sociedades actuales están sumergidas por la utilización de los dispositivos móviles. El dilema entre lo público y lo privado no se encuentran separados y los teléfonos funcionarían como un hilo conductor de ambos de manera retroalimentada, lo que significa que los "límites espaciales del hogar y de las demás instituciones son permeados y atravesados de manera discrecional por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos que no necesitan (un) anclaje territorial" (Martín, 2009, p.62). El mejor caso de esta nueva intervención social es la situación de los alumnos en el aula con los aparatos.

Este trabajo incipiente propuso iniciar una reflexión que sea profundizada más adelante por los interesados en el tema. Tanto las áreas de la Sociología y la Antropología son preponderantes como ciencias para el





entendimiento de nuestros actos en los contornos digitales: sin prejuicio y observando las acciones internautas para una mejor comprensión. Por ese camino, es fructífero que la Universidad Nacional de Moreno permita, a través de la Revista de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, tratar de discernir los movimientos, grupos y/o comunidades sociales que emprenden en los *mundos virtuales* y construyen significados y diferenciaciones a partir del mundo social físico y real. Si antes el papiro era la forma de comunicarse mediante la escritura, la digitalización combina tanto lo escrito, lo fotográfico y, hoy, *la nube*. Con la imprenta, los papeles con escritos se volvieron más amarillos, reconocidas casas de fotografía perdieron relevancia en la bolsa de negocios y las nuevas plataformas dominan el mercado con sus altas acciones a partir de nuestras nuevas ritualidades.

## Referencias bibliográficas

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. 3er Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara.

Martín, M. V. (2009). Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 53-68. IELES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Martín-Barbero, J. (1990). De los medios a las prácticas. *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, 1. UIA.

Ortiz, R. R. (2004). Tecnocultura y sujeto cyborg: esbozos de una tecnopolítica educativa. *Nómadas (Col)*, (21), 70-81.

Rincón, O. (Ed.), & AAVV. (2019). *Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural. Diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero*. CIESPAL.

Silva Echeto, V. (2011). *Comunicación y emergencia de nuevos campos de estudio*. Lecciones del Portal. Portal InCom-UAB.



# El impacto del uso de la Inteligencia Artificial en la escritura académica de estudiantes universitarios: una revisión bibliográfica

Sonia S. CAROSELLA  
[scarosella@unm.edu.ar](mailto:scarosella@unm.edu.ar)

Graduada de la licenciatura en  
Comunicación Social - UNM  
Secundaria de la UNM

## Introducción

El presente artículo se desprende del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (PICyDT) en curso “*Lectura y escritura en la Universidad: representaciones sociales en un mundo digital*”, radicado en el Centro de Estudios de Medios y Comunicación (Programa de Estudios Lingüísticos) del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). El objetivo central del proyecto es explorar las representaciones de los estudiantes universitarios sobre la lectura y la escritura en el mundo digital actual. En este marco, se analizan las de los alumnos de la UNM en relación con sus distintos géneros discursivos, tanto cotidianos como académicos, y los diversos soportes en los que se desarrollan.

Una parte del equipo de investigación está abocada al estudio de la escritura digital y el análisis de las problemáticas asociadas al uso de la Inteligencia Artificial (IA), con el propósito de indagar las representaciones y percepciones de los estudiantes sobre su incorporación en las prácticas de escritura académica. Sin dudas, el avance de la IA está transformando la escritura digital en la educación superior y suscita debates y controversias de diversa índole. Diferentes investigaciones han analizado su influencia, desde la facilitación de la redacción académica hasta los desafíos éticos y pedagógicos que plantea su uso.

El primer paso para abordar esta problemática consistió en realizar una revisión bibliográfica, orientada a recopilar y analizar las principales fuentes y estudios previos que han tratado esta temática desde diversas perspectivas. Esta instancia fue clave para construir un estado del arte sólido, entendido no solo como una sistematización de la producción existente, sino también como una herramienta fundamental para asumir

una postura crítica. A partir de esta revisión, se identificaron los aportes más significativos, se reconocieron tendencias y, especialmente, se detectaron vacancias relacionadas con nuestro tema de investigación, vinculadas a las representaciones de los estudiantes universitarios sobre el uso de la IA en sus producciones escritas. En esta línea, y con el objetivo de construir nuevo conocimiento al respecto, el próximo paso del estudio consistirá en la realización de *focus groups* con estudiantes de la UNM. Esta instancia permitirá explorar sus percepciones, experiencias y actitudes frente a la aplicación de esta tecnología, así como los posibles cambios en sus hábitos y estrategias de producción textual.

## IA y creatividad en la escritura

Investigadores de varias universidades españolas analizaron el potencial creativo de los sistemas de IA en el desarrollo de la escritura dentro del contexto educativo. En su estudio de campo, compararon distintos indicadores de creatividad en la producción de IA con los de estudiantes universitarios. Para ello, utilizaron un instrumento diseñado para medir la creatividad en adultos, basado en una serie de juegos que evalúan tres variables clave: fluidez, flexibilidad y originalidad narrativa (Vicente-Yagüe Jara et al., 2023).

Los resultados revelaron diferencias significativas entre la creatividad de los sistemas de IA y la de los estudiantes. En una de las pruebas, que consistía en generar usos alternativos para un objeto real, la IA obtuvo puntuaciones superiores en fluidez, flexibilidad y originalidad narrativa. Esto sugiere que estos sistemas destacan en tareas que implican la combinación de información preexistente y la generación de múltiples respuestas estructuradas. Sin embargo, en otra prueba que evaluaba la



imaginación y el pensamiento divergente a partir de una situación hipotética, los estudiantes superaron a la IA. Este resultado pone de manifiesto las limitaciones de la inteligencia artificial para generar ideas abstractas y alejadas de la realidad, un aspecto fundamental del pensamiento creativo humano.

Además, se observó que los estudiantes mejoraron sus producciones escritas tras recibir asistencia de ChatGPT, especialmente en fluidez y flexibilidad. No obstante, la originalidad narrativa no mostró avances significativos, lo que sugiere que, si bien la IA puede potenciar la escritura, no sustituye la capacidad humana de imaginar y conceptualizar escenarios innovadores.

En conclusión, los autores destacan que la IA puede ser una herramienta valiosa para fortalecer ciertas habilidades de escritura y creatividad verbal, aunque sigue siendo limitada en comparación con la inteligencia humana, especialmente en tareas que requieren imaginación y originalidad profundas. Esto subraya la importancia de integrar la IA en la educación de manera equilibrada, aprovechando sus beneficios sin perder de vista el papel insustituible de la creatividad humana.

Por otra parte, un artículo publicado en *ScienceDirect* señala que la IA ha demostrado su capacidad para realizar tareas creativas, como componer música o escribir textos, pero aún no puede generar ideas completamente nuevas por sí sola. Su verdadero potencial radica en complementar y catalizar la creatividad humana. Aunque modelos avanzados como GPT-4 son considerados "inteligencias artificiales generativas", todavía no alcanzan el nivel creativo de un equipo humano, sino que lo apoyan (González, 2024).

Este equilibrio entre fortalezas y limitaciones subraya la necesidad de una colaboración inteligente entre humanos y máquinas, donde la IA actúe como una asistente en el proceso de escritura. Como señala Montero (2023), la creatividad no consiste únicamente en generar ideas, sino en saber discernir cuáles de ellas poseen verdadero valor. En este sentido, la intervención humana se revela indispensable para guiar la producción textual hacia una construcción coherente y significativa.

A su vez, estudios como el de Breton (2021) destacan que la IA puede ser

un medio valioso para superar bloqueos creativos, ofrecer sugerencias estilísticas y perfeccionar la coherencia gramatical. Sin embargo, también se advierte sobre la necesidad de una supervisión constante para evitar la rigidez y la falta de profundidad argumentativa que, en ocasiones, caracteriza a los textos generados automáticamente (Acosta, 2023).

Según Fernández (2024), la IA tiene el potencial de generar narrativas interactivas y proyectos innovadores, lo que abre nuevas posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, este avance también plantea preocupaciones sobre la originalidad y la creatividad en un contexto donde las máquinas pueden producir contenido. Frente a este escenario, el autor destaca la importancia de capacitar tanto a docentes como a estudiantes en el uso crítico y ético de estas herramientas, asegurando que su incorporación en el ámbito educativo fortalezca las competencias digitales sin deshumanizar el proceso de enseñanza.

En definitiva, la intervención humana sigue siendo indispensable para dotar de sentido, profundidad y valor a los textos, lo que refuerza la necesidad de una integración crítica y ética de la IA en los procesos de aprendizaje.

## Asistencia, no reemplazo

Como se ha señalado, si bien la IA puede mejorar algunos aspectos del proceso de escritura, no sustituye la habilidad humana para imaginar y desarrollar ideas propias. Diversos autores analizan cómo su incorporación en el aula sirve como apoyo tanto para estudiantes como para docentes, ya que contribuye a la producción textual y fomenta la reflexión sobre sus implicaciones. Desde esta perspectiva, resulta clave adoptar un enfoque crítico que permita aprovechar sus beneficios sin que ello implique una dependencia que afecte el desarrollo de habilidades propias de la escritura.

Según Martínez (2024), la IA puede considerarse un recurso que facilita la producción textual, la revisión y el análisis crítico, siempre que su uso se enmarque dentro de una mediación adecuada por parte del docente. En este sentido, la incorporación de la IA en el aula debe orientarse hacia el fortalecimiento de habilidades de escritura y reflexión, evitando

que los estudiantes deleguen por completo su capacidad de redacción en estas tecnologías.

Diversos estudios han analizado la utilidad de esta tecnología en la escritura académica. Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) destacan su capacidad para facilitar la búsqueda de información, organizar ideas y mejorar la coherencia y cohesión en los textos. No obstante, advierten que un uso inadecuado puede generar dependencia y afectar el desarrollo de habilidades propias de escritura. De manera similar, Roman-Acosta et al. (2024) resaltan que, aunque herramientas como ChatGPT permiten optimizar la revisión y edición de textos, es esencial que su uso se combine con el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación.

La instrucción docente juega un papel clave en la forma en que los estudiantes utilizan la IA. Investigadores de la Universidad Nacional de Salta (2024) señalan que, en el nivel secundario, se ha detectado un uso creciente pero no declarado de estas herramientas, lo que indica la necesidad de estrategias de alfabetización digital y formación ética. En el ámbito universitario, aunque el uso de la IA es más explícito, persisten preocupaciones sobre su impacto en la autonomía del estudiante y la calidad del aprendizaje.

Diferentes investigaciones enfatizan la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas que integren la IA de manera crítica y estructurada. Acosta (2023) subraya la importancia de capacitar tanto a docentes como a estudiantes para maximizar los beneficios de estas herramientas y mitigar sus riesgos. Por su parte, Vera (2023) sostiene que la IA puede enriquecer la educación superior si se emplea con un enfoque ético y responsable, asegurando que complemente la enseñanza sin reemplazar la interacción humana en el proceso educativo.

En definitiva, el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica debe entenderse como un apoyo y no como un sustituto de las habilidades humanas. Su potencial para mejorar la producción textual y la eficiencia en la revisión de contenidos es innegable; sin embargo, su implementación debe estar acompañada de un marco pedagógico que fomente un aprendizaje autónomo y crítico. Fernández (2024) concluye que la IA no debe deshumanizar la educación, sino potenciar el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes convertirse en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje.

## Regulación de la IA en las universidades

Existen preocupaciones en torno a la integridad académica, el plagio y la posibilidad de que los estudiantes deleguen completamente la escritura a estas herramientas, lo que afecta su desarrollo intelectual (Acosta, 2023). Investigaciones han demostrado que, si bien los universitarios reconocen y emplean la IA de manera abierta, aún no existe un consenso sobre cómo regular su uso de forma efectiva. En algunos casos, su aplicación ha sido desordenada y sin una orientación clara por parte de

los docentes, lo que ha llevado a inconsistencias en su aprovechamiento (Universidad Nacional de Salta, 2024). Además, estudios recientes señalan que el cuerpo de profesores no ha recibido suficiente capacitación sobre la integración de la IA en la enseñanza, lo que dificulta el establecimiento de normas claras para su utilización (Gutiérrez, 2023).

Frente a estos desafíos, distintos autores coinciden en que la prohibición de la IA en el ámbito educativo no es una solución viable. En lugar de ello, proponen una regulación que garantice su uso ético y pedagógico.



Se plantea la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan guiar a los estudiantes en su empleo responsable, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y evitando una dependencia perjudicial (Martínez, 2024). Además, se destaca la importancia de establecer normativas claras que definan en qué contextos y con qué fines puede utilizarse la IA en la escritura académica (Gutiérrez, 2023). Estudios enfatizan la urgencia de desarrollar marcos regulatorios institucionales que aborden la integridad académica, el uso responsable y la inclusión de la IA en programas de alfabetización digital (Fernández, 2024).

La discusión sobre la regulación de la IA en la educación superior no debe centrarse en restringir su uso, sino en integrarla de manera informada y estratégica (Martínez, 2024; Gutiérrez, 2023). Su potencial es innegable, pero para que realmente contribuya al aprendizaje, es fundamental que las universidades adopten políticas que permitan su aprovechamiento sin comprometer la formación de habilidades esenciales (Universidad Nacional de Salta, 2024). Además, el desarrollo educativo dependerá de la capacidad de equilibrar la innovación tecnológica con el desarrollo humano, asegurando que la IA funcione como un complemento y no como un reemplazo en el proceso educativo (Vicente-Yagüe Jara et al., 2023). En este sentido, la UNESCO (2022) ha recomendado la implementación de políticas educativas que regulen el uso de la IA en las universidades, promoviendo un equilibrio entre tecnología y aprendizaje crítico.

## Representaciones estudiantiles sobre la IA en la escritura académica

El uso de la IA en la escritura académica ha despertado un creciente interés en el ámbito educativo, tanto por su potencial para facilitar la redacción y mejorar la productividad, como por los debates sobre su regulación y la posibilidad de que sustituya las producciones escritas realizadas por personas. Existen numerosos trabajos al respecto. Sin embargo, las representaciones, percepciones y opiniones de los estudiantes universitarios sobre esta tecnología siguen siendo áreas poco exploradas, lo que evidencia una vacancia significativa en las investigaciones efectuadas hasta el momento.

Al respecto, se identificó la investigación de Loayza-Maturrano (2024), que analiza las percepciones de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. Los resultados muestran una valoración mayormente positiva y resaltan su utilidad para ahorrar tiempo, generar ideas y mejorar la redacción. Sin embargo, el estudio también señala problemas en el formato de citas, la verificación de fuentes y la necesidad de fortalecer el juicio crítico. Por su parte, Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) mencionan que, si bien los estudiantes aprecian la IA como una herramienta para la generación de ideas y la corrección estilística, también manifiestan preocupaciones sobre la autenticidad y la dependencia excesiva.

En este sentido, la escasez de estudios sobre las representaciones de los estudiantes universitarios respecto al uso de la IA en sus producciones textuales abre una oportunidad para explorar sus expectativas, preocupaciones y experiencias que atraviesan durante el proceso de incorporación de estas herramientas. Así, el próximo paso de nuestra investigación consistirá en la realización de focus groups con estudiantes de la UNM para explorar esas representaciones sociales, entendidas a partir de la conceptualización teórica de Jodelet (1986), quien las define como una forma de conocimiento común, el saber de sentido común, que surge de procesos sociales y refleja cómo los individuos organizan y comprenden su entorno, al tiempo que presentan una lógica y organización particular de los contenidos, determinados por las experiencias colectivas y las relaciones sociales.

Comprender estas representaciones no solo contribuiría a una integración más efectiva y ética de la IA en la educación superior, sino que también permitiría diseñar estrategias formativas que fomenten el desarrollo de habilidades críticas y creativas en el uso de tecnologías emergentes.

## Referencias bibliografía

Acosta, D. D. R. (2023). Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. *Escritura Creativa*, 4(2), 36-58.  
[https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura\\_creativa/article/view/44/103](https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/44/103)

- Breton (Ed.) (2021). *Una Europa adaptada a la era digital: la comisión propone nuevas normas y medidas para favorecer la excelencia y la confianza en la inteligencia artificial*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3xWJvez>
- Díaz-Cuevas, A. P. y Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44. <https://www.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/595/679>
- Fernández, C. G. (2024). La inteligencia artificial desde la educabilidad. *Digital Education Review*, (45), 1-2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9624292.pdf>
- González, B. (16 de abril de 2024). ¿La IA matará la creatividad? *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://www.uoc.edu/es/news/2024/ia-matara-creatividad>
- Gutiérrez, J. D. (2023). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en contextos universitarios. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10(267-272), 416-434. <https://gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/331/332>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Loayza-Maturrano, E. F. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 12(2), 28-38. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/1195/1871>
- Martínez, F. A. O. (2024). Escritura en tiempos de la inteligencia artificial: desafíos para el docente de Educación Normal. *DIDAC*, (84), 21-29. <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/article/view/209>
- Montero, L. (5 de febrero de 2023). *¿Somos un cerebro flotando en una cubeta?* [Audio podcast Fallo de sistema, Radio 3]. <https://www.rtve.es/play/audios/fallo-de-sistema/587-somos-cerebro-flotando-cubeta-050223/6798268>
- Roman-Acosta, D., Torres, E. R., Montoya, M. B. B., Zavala, L. C. L., & Gamboa, A. J. P. (2024). ChatGPT y su uso para perfeccionar la escritura académica en educandos de posgrado. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 53-75. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/3536/3584>
- UNESCO (2022). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Universidad Nacional de Salta. (15 de noviembre de 2024). *El uso de las IA y su impacto en la escritura del nivel secundario y universitario*. <https://www.unsa.edu.ar/index.php/2024/11/15/el-uso-de-las-ia-y-su-impacto-en-la-escritura-del-nivel-secundario-y-universitario>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84/44>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I., López Martínez, O., Navarro Navarro, V. y Cuéllar Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial: ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 77, 47-57. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/263850/Escritura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Sobre la intermitencia en la asistencia escolar en el partido de Moreno

Verónica ASSALES  
[veronicaassales@gmail.com](mailto:veronicaassales@gmail.com)  
 Estudiante de la Licenciatura en  
 Educación Secundaria – UNM

Valeria MAURIN  
[valemaurin@gmail.com](mailto:valemaurin@gmail.com)  
 Estudiante de la Licenciatura  
 en Educación Secundaria – UNM

El presente trabajo se inscribe en el contexto de las cátedras de la Licenciatura en Educación Secundaria. Este estudio, realizado entre agosto y diciembre de 2024, analiza la intermitencia en la asistencia escolar en el partido de Moreno, una problemática que, aunque distinta del ausentismo y la deserción, afecta la continuidad educativa. A partir de encuestas a docentes, se identifican factores que inciden en la irregularidad de la asistencia, como la percepción de la educación como poco relevante, problemas de salud física y mental, dificultades en el acceso al transporte y condiciones socioeconómicas adversas. El trabajo también revisa enfoques teóricos que abordan la relación entre escuela y contexto social, así como políticas educativas y programas que buscan fortalecer la permanencia escolar. Se destaca la necesidad de estrategias que consideren tanto los aspectos pedagógicos como las condiciones de vida de los estudiantes.

Los hallazgos apuntan a la importancia de generar herramientas que permitan abordar la intermitencia de manera más efectiva, mediante una enseñanza adaptada a la realidad actual y orientada a promover la continuidad pedagógica.

### ¿Por qué hablamos de intermitencia y no simplemente de ausentismo?

El fenómeno de la intermitencia en la asistencia escolar, como emergente no ha sido abordado aún en su totalidad en el ámbito escolar. Aunque existen estadísticas sobre el ausentismo y deserción escolar, ampliamente difundidas e institucionalizadas como base para políticas públicas, la intermitencia sigue siendo un problema difícil de precisar y atender. Dado este emergente en las escuelas, consideramos que merece ser

analizado no desde un enfoque meramente técnico, sino desde una perspectiva democratizadora que proponga soluciones viables y realistas, con el aprovechamiento de recursos ya disponibles.

Un primer factor por considerar es que, a la par del deterioro de las instituciones clásicas, asistimos también al desgranamiento del oficio de estudiante. El nuevo régimen académico intenta revertir este fenómeno, pero la intermitencia probablemente persista como una experiencia de discontinuidad; esto es: estar y luego no estar, sin llegar a constituir deserción ni ausentismo deliberado, sino más bien la imposibilidad de asistir de forma constante.

Los y las docentes de nuestro distrito, que viven esta realidad a diario, podrían aportar más a su comprensión que los discursos académicos, los cuales muchas veces no reflejan la complejidad de la práctica escolar cotidiana. En el partido de Moreno, como en otros sectores del conurbano bonaerense, esta problemática no solo evidencia desigualdades sociales y económicas, sino también la interacción de factores comunitarios y familiares que influyen directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

### Los enfoques tradicionales y otras perspectivas

En las últimas décadas, diversos estudios han intentado desentrañar las causas subyacentes de la irregularidad en la asistencia escolar. En ese recorrido, se subraya la necesidad de repensar las políticas educativas desde una perspectiva que contemple las desigualdades estructurales y las diversas realidades de los estudiantes. Las políticas educativas deben ir más allá de lo estrictamente pedagógi-

co e incorporar estrategias que atiendan las condiciones de vida de los estudiantes.

Pensemos, entonces, dónde se sostienen los supuestos que hacen del espacio escolar el lugar más importante para la vida de los ciudadanos y las ciudadanas, “en el período previo a la aparición social de la juventud, la familia constituía una unidad global de producción y reproducción. De seres humanos, fuerza de trabajo, de bienes y del saber acerca de ellos” (Balardini, 2002, p.1). La modernidad insta la idea de una comunidad de iguales basada en los derechos pero, al mismo tiempo, mantiene formas de discriminación y exclusión. Esta dualidad refleja la complejidad de las relaciones entre lo individual y lo social, así como la necesidad de comprender las dimensiones sociohistóricas que influyen en la construcción de la subjetividad.

Estamos en un momento donde se hace patente el agotamiento de los enfoques unidisciplinarios. La importancia de abrir visibilidad —y por ende crear condiciones de enunciabilidad— de las dimensiones sociohistóricas de la subjetividad y sus nociones derivadas, permite diseñar abordajes desde criterios multirreferenciales que permiten pensar de otro modo la relación entre lo individual y lo social, intentando superar los impasses históricos de esta antinomia (Fernández, 1996).

Los jóvenes organizan su vida cotidiana a través de dispositivos digitales, lo que influye en sus formas de comunicación, aprendizaje y consumo. En contraste, los y las docentes deben mediar los contenidos en tiempos y espacios específicos, lo que genera tensiones que pueden contribuir a la intermitencia escolar. Siguiendo a Michel Serres (2014), las juventudes transitan la escuela con ritmos y soportes distintos a los de generaciones anteriores, lo que exige repensar la enseñanza.

En contextos desfavorables, donde las condiciones externas afectan el día a día de los estudiantes, la exploración de su identidad y su sentido de pertenencia escolar se ven limitados. La escuela deja de ser un espacio de aprendizaje y comunicación para convertirse en un lugar de incertidumbre, donde la subjetividad y la integración pasan a un segundo plano.

Mariana Maggio (2012) proporciona una perspectiva sobre la “enseñan-

za poderosa”, que implica una práctica docente actualizada, compleja, reflexiva y capaz de generar aprendizajes valiosos y perdurables. Esta propuesta da cuenta del estado del arte y el carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento. Además, plantea diversos modos de ver y entender el saber, a partir de un conjunto de acciones docentes planificadas con originalidad didáctica, que alterna distintas formas de tratamiento de los contenidos.

## El trabajo de campo y la voz de los y las docentes

Durante el mes de agosto de 2024 reunimos a un grupo de docentes y, al compartirles nuestra inquietud por la problemática que venimos planteando, les solicitamos que expresaran su percepción sobre el fenómeno de la intermitencia a través de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas. La respuesta fue unánime: la intermitencia en la asistencia escolar es la manifestación más evidente que emerge de la falta de compromiso de la comunidad y del desinterés de los adolescentes por el conocimiento que les brinda la escuela. Ante una respuesta tan contundente, decidimos embarcarnos en un análisis de las posibles causas que, más allá de lo que digan los estudios, los y las docentes identifican en el día a día de su praxis laboral. Por supuesto, esto está lejos de buscar culpables o señalar errores. El objetivo es, más bien, intentar desenredar el nudo del sistema en torno a las políticas educativas que, con mucho esfuerzo buscan atraer al estudiante a la escuela. Sin embargo, el transitar de su vida particular e individual termina por alejarlos, tanto simbólicamente como físicamente del espacio escolar.

Nos enfocamos en situaciones cotidianas que, aunque parezcan simples, son fundamentales en el día a día de la institución. A partir de preguntas sencillas y claras, buscamos obtener una variedad de respuestas que nos permitan identificar pistas o hilos conductores hacia soluciones más realistas y menos idealizadas, con el objetivo de reorientar nuestra atención hacia los chicos y chicas. No pretendemos que estas respuestas se utilicen únicamente en estudios académicos —como los que ya se realizan en las escuelas de nuestro distrito y en otros del Conurbano—, sino que aspira-

mos a encontrar soluciones prácticas. Entre ellas, la incorporación de la asistencia regular a la escuela como un componente esencial del proceso de escolarización.

### Propuestas para mejorar desde las instituciones de nuestro distrito

Para analizar la problemática de la intermitencia escolar desde la perspectiva docente, se empleó un enfoque cualitativo basado en encuestas realizadas a docentes del distrito de Moreno y distritos aledaños<sup>1</sup>. La selección de los participantes se efectuó mediante un muestreo intencional, con base en su experiencia en la educación secundaria y su contacto directo con la problemática en estudio. El análisis se desarrolló a partir del contenido cualitativo de las respuestas, con contraste respecto de estudios previos y con resguardo de la confidencialidad de las y los participantes. Los siguientes párrafos constituyen un análisis y una adaptación de las respuestas brindadas por los y las docentes del distrito.

Para abordar la intermitencia en la asistencia escolar en el partido de Moreno, es fundamental considerar políticas socioeducativas que atiendan a los estudiantes, involucren a sus familias y fortalezcan la comunidad educativa. La inversión en infraestructura escolar es una demanda recurrente, especialmente en instituciones que comparten edificio con niveles primarios o carecen de espacios adecuados para actividades físicas. Las condiciones edilicias y el acceso a servicios básicos, como la calefacción, afectan de manera directa la asistencia de los estudiantes.

Además, resulta clave establecer mecanismos de prevención que permitan identificar y abordar los factores que derivan en la inasistencia antes de que se transforme en un problema crónico. Entre

1. Esta metodología se alinea con los criterios de relevancia contextual establecidos en el Manual metodológico de indicadores educativos (DGCyE, 2022), donde se destaca la importancia de recoger información directamente desde los actores del sistema educativo para interpretar fenómenos que no siempre pueden ser capturados en los registros administrativos.

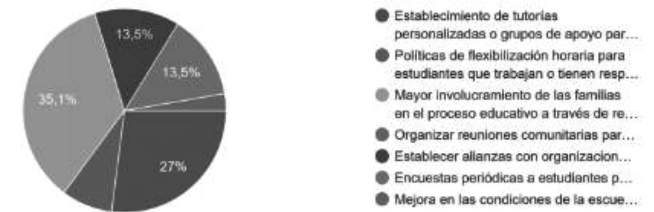
estas acciones, se podría incluir un seguimiento más cercano de los casos de ausentismo, con intervenciones tempranas que involucren a las familias en la búsqueda de soluciones.

### Causas subestimadas de la intermitencia en la asistencia escolar

Uno de los factores más discutidos en torno a la intermitencia escolar es la percepción de la educación como irrelevante. Esta situación se presenta cuando los y las estudiantes y sus familias no logran establecer una conexión entre los contenidos curriculares y su vida cotidiana, lo que genera desinterés y apatía. Dicha percepción puede estar relacionada con la falta de oportunidades socioeconómicas, la escasa vinculación entre la escuela y el mundo laboral, y la sensación de que la educación no ofrece beneficios inmediatos. Como consecuencia, la asistencia regular se ve afectada, ya que los y las estudiantes no perciben un valor concreto en su permanencia dentro del sistema educativo.

¿Qué tipo de apoyo institucional cree que sería más efectivo para reducir la intermitencia en la asistencia escolar?

37 respuestas



Otro factor muchas veces subestimado es la salud mental y física. La ansiedad, el estrés, la depresión y otros trastornos, junto con enfermedades crónicas no diagnosticadas o maltratadas, dificultan la asistencia constante. La falta de recursos para brindar apoyo psicológico y médico dentro de las escuelas agrava esta situación y afecta la experiencia educativa. La interrupción frecuente en la

asistencia puede generar estrés y desmotivación, lo que refuerza la percepción de la escuela como un entorno poco acogedor.

El ausentismo escolar provocado por factores climáticos afecta a miles de estudiantes en el Conurbano bonaerense, con consecuencias a mediano y largo plazo para el sistema educativo. La falta de transporte adecuado y las condiciones climáticas adversas resultan especialmente problemáticas en zonas rurales o semiurbanas. La inaccesibilidad de las escuelas, sumada a una infraestructura deficiente, desincentiva la asistencia regular. En contextos vulnerables, donde las familias no cuentan con medios de transporte seguros, la asistencia irregular termina por comprometer la continuidad educativa.

El Estado aún mantiene una deuda en cuanto a garantizar un sistema de transporte eficiente, limpio y seguro para los estudiantes. Las dificultades en la movilidad dentro del distrito, la centralización del territorio y la distribución deficiente de servicios –como centros de salud y bancos– configuran un entorno hostil que impacta en la rutina de los habitantes y, en consecuencia, repercute negativamente en la asistencia escolar.

Los conflictos familiares también inciden en la intermitencia. Situaciones de violencia intrafamiliar, desintegración del núcleo familiar o sobrecarga de responsabilidades domésticas generan inestabilidad emocional en los estudiantes, lo que provoca estrés y desmotivación. En estos casos, la educación deja de ocupar un lugar prioritario frente a otras preocupaciones más urgentes, y la intermitencia se convierte en un reflejo de la falta de apoyo y estabilidad en el hogar.

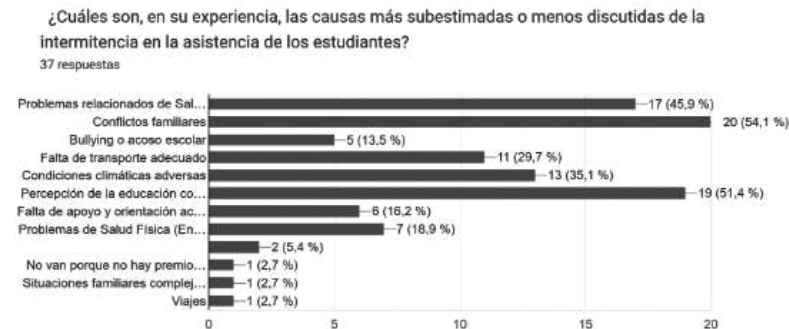
El acoso escolar es otro factor que, aunque reconocido, continúa siendo subestimado en su impacto sobre la asistencia. Un ambiente escolar inseguro puede llevar a los estudiantes a evitar la escuela como forma de escapar de la violencia o la intimidación. La ausencia de mecanismos efectivos para prevenir y abordar esta problemática perpetúa la deserción. La escuela debería ser un lugar seguro; sin embargo, cuando el acoso se naturaliza o se minimiza, pierde esa función esencial.

Por último, pero no menos relevante, aparece un factor destacado por los docentes: los viajes. En línea con la percepción de la escuela como un espacio prescindible o poco significativo, se observa una creciente

tendencia entre estudiantes y sus familias a no respetar el calendario escolar, programando viajes y salidas durante períodos no estipulados como vacaciones. Estas ausencias, que en muchos casos se extienden por varios días o incluso semanas, interrumpen la asistencia regular. Frecuentemente, no se consideran jornadas de clase perdidas ni responsabilidades académicas que deben ser recuperadas, lo que impacta negativamente en la continuidad pedagógica y en el compromiso con la escolaridad.

## Para seguir pensando

El análisis de estos factores evidencia la necesidad de abordar la intermitencia escolar desde una perspectiva integral, que contemple intervenciones en los ámbitos educativo, familiar, sanitario y comunitario. Solo un compromiso colectivo y multidimensional permitirá reducir esta problemática y mejorar las oportunidades educativas para todos los estudiantes.



Tanto la intermitencia como el ausentismo escolar representan un desafío para los y las docentes, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas para que los y las estudiantes ausentes puedan recuperar contenidos y mantenerse al ritmo de la clase. Este esfuerzo adicional puede afectar la dinámica de aprendizaje en el aula, por lo que resulta fundamental implementar medidas que mitiguen sus efectos y garanticen el acceso a una educación de calidad, especialmente en contextos donde la continuidad pedagógica es un reto.

Este fenómeno se vincula con un problema central en la adolescencia: el aburrimiento y la falta de deseo, que dificultan la construcción de rutinas estables. La intermitencia escolar, como fenómeno complejo, incide directamente en las trayectorias educativas y, aunque suele debatirse en los ámbitos escolares, persisten factores subestimados que contribuyen a su persistencia. No existe una solución única ni una política específica que libere a los y las docentes de la carga de recuperar los contenidos que los estudiantes pierden a causa de la discontinuidad escolar. Sin embargo, en cada comunidad educativa, se sostiene un compromiso activo por acercar a los y las jóvenes al espacio escolar, tanto en su dimensión física como simbólica.

Pablo Gentili (2009) sostiene que la educación es una herramienta clave de integración social y que las políticas públicas deben fortalecer el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. En esta línea, las políticas educativas deben trascender el enfoque estrictamente pedagógico e incorporar estrategias que atiendan las condiciones de vida de los y las estudiantes, promuevan la equidad y contribuyan a reducir las brechas de exclusión.

Las políticas socioeducativas en Argentina y en la provincia de Buenos Aires han puesto énfasis en la relación entre lo social y lo educativo, con la idea de que la enseñanza debe concebirse en un marco de trabajo conjunto entre la escuela, las familias y la comunidad. Estas iniciativas no operan de manera aislada, sino en coordinación con distintos niveles del sistema educativo. Su objetivo es fortalecer la red de colaboración entre actores comunitarios, instituciones y organismos de supervisión y gobierno educativo, con el propósito de ofrecer respuestas contextualizadas a las necesidades del sistema.

Para contrarrestar esta realidad, se han desarrollado programas y proyectos socioeducativos orientados a fortalecer las trayectorias escolares, garantizar aprendizajes significativos y fomentar la permanencia en el sistema educativo. Estas iniciativas amplían los horizontes culturales y consolidan los lazos entre las escuelas, las familias y la comunidad. Algunos ejemplos de estos programas son Patios Abiertos, Coros y Orquestas Bonaerenses, Parlamento Juvenil del Mercosur, Actividades Científicas y Tecnológicas Educativas (ACTE), Educación Solidaria, Cuidar el Ambiente, Turismo Educativo, así como otras propuestas culturales y educativas itinerantes.

Un enfoque integral que brinde apoyo tanto a los adolescentes como a sus familias puede ser clave para garantizar la permanencia en el sistema educativo. Esto implica no solo la provisión de recursos a las escuelas, sino también la revalorización de la profesión docente y de su rol en el acompañamiento de los estudiantes. La vinculación entre la escuela y las familias debe ocupar un lugar prioritario, ya que su participación activa puede influir significativamente en la asistencia regular.

A través de estos proyectos, se busca una educación más inclusiva, con una ciudadanía democrática y participativa como horizonte. Desde una perspectiva pedagógica y filosófica, se vuelve fundamental recuperar las voces de quienes transitan esta realidad cotidianamente. Escuchar a los docentes y a la comunidad educativa permite comprender mejor estos procesos y pensar estrategias que respondan a las necesidades del territorio.

## Referencias bibliográficas

- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. CLACSO. <https://core.ac.uk/download/pdf/35175184.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. (2024). *Lineamientos prioritarios*.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento. (2022). *Manual metodológico de indicadores educativos*.
- Fernández, A. M. (1996). El niño y la tribu. *Revista Salud, Problema y Debate*.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 19-57. <https://rieoei.org/RIE/article/view/673/1272>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Serres, M. (2014). *Petite poucette*. Editorial Gedisa.



# La evaluación de los aprendizajes: un hecho educativo y social. Reseña de investigación

Leticia B. GROSSO  
[leticia.grosso@usal.edu.ar](mailto:leticia.grosso@usal.edu.ar)

Sandra LANCESTREMERE  
[sandra.lankestremere@usal.edu.ar](mailto:sandra.lankestremere@usal.edu.ar)

María L. SÁNCHEZ  
[mlau.snchz@gmail.com](mailto:mlau.snchz@gmail.com)

Raquel M. SOTO  
[raquel.soto@usal.edu.ar](mailto:raquel.soto@usal.edu.ar)  
Docentes de la Facultad de  
Ciencias de la Educación y la  
Comunicación Social  
Universidad del Salvador (USAL)

## Introducción

La investigación<sup>1</sup> se propuso reflexionar sobre las prácticas evaluadoras haciendo hincapié en la concepción que los docentes universitarios tienen sobre ese proceso, incluyendo qué entienden por evaluar y el impacto de esas acciones en la inclusión o exclusión del alumnado involucrado. Ciertamente, evaluar no es juzgar, ni remite exclusivamente a la utilización de ciertos instrumentos o a la mera tarea burocrático-formal de las instituciones educativas; sino que implica acompañar el proceso evaluativo como parte central de una acción pedagógica integral que busca introducir a los estudiantes en trayectorias de inclusión socioeducativa.

Así, el tema de investigación se centró en indagar la concepción de evaluación de los aprendizajes que sostienen los docentes universitarios y, en este sentido, la pregunta problema rectora fue cómo impacta la concepción de evaluación de los aprendizajes que tienen los docentes universitarios en los procesos de inclusión o exclusión educativa, en instituciones de gestión estatal y privada, en Buenos Aires durante el período investigado.

Los objetivos que se persiguieron fueron, por una parte, conocer la concepción de evaluación de los aprendizajes que sustenta el profesorado universitario de instituciones de gestión estatal y privada; incluyendo la indagación y el análisis de las dimensiones culturales, sociales y morales implícitas en esa concepción y, por otra parte, su

correlato en la construcción de instrumentos de evaluación y los criterios que establecen. Finalmente, se pretendió establecer una relación entre la concepción de evaluación, la práctica evaluadora y los procesos de inclusión o exclusión socioeducativa.

En el desarrollo del marco teórico del trabajo se profundizó sobre hitos conceptuales referidos a distintas concepciones de la evaluación educativa para que sirvan de basamento a la hora de organizar e interpretar la experiencia.

## Marco teórico

Se partió del hecho de que la evaluación de los aprendizajes inscripta en una institución educativa se encuentra siempre condicionada por disposiciones legales que la regulan, y a la vez que está supervisada por otros agentes que custodian el cumplimiento de la norma. Más allá de ello, cada educador evalúa a los estudiantes desde una perspectiva particular y con una postura determinada. La calificación que recibe el evaluado por su desempeño académico se convierte en un pasaporte cultural. En este sentido, la sociedad no está al margen del impacto de esa clasificación que jerarquiza a los sujetos en un expediente educativo que lo acompaña en su trayectoria profesional, lo que supone un proceso de selección que a su vez responsabiliza al estudiante por su rendimiento, por los aprendizajes no alcanzados y en última instancia, por su supuesto fracaso y las consecuencias que esto genera. De hecho, todo proceso de selección contiene consciente o inconscientemente criterios de inclusión – exclusión que, obviamente, en algún momento se verifican en la trayectoria concreta del estudiante/egresado.

1. Se trata de una investigación para el Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social de la Universidad del Salvador de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los años 2023 y 2024.



La evaluación de los aprendizajes involucra un proceso complejo pero que suele ser simplificado y reducido a la calificación. Este reduccionismo en la práctica evaluadora de los docentes da cuenta de la concepción de evaluación que asumen. Se suele asociar la evaluación de los aprendizajes con la acreditación respecto de la posesión de los contenidos conceptuales sin tomar en consideración otros aspectos evaluables como las destrezas, actitudes, competencias, valores enmarcados en dimensiones más abarcativas como la diversidad, la emotividad, la justicia, los procesos de participación y, por ende, de inclusión o exclusión al sistema.

Pensando desde la opción ideológica de la Inclusión Educativa, el objetivo primordial de la evaluación es que todas sus acciones respalden y fomenten la inclusión en términos de aprendizaje auténtico (Anijovich, 2013a) y la participación de todos los estudiantes; especialmente aquellos que, por distintos motivos, puedan ser objeto de exclusión (Arnaiz Sánchez, 2019). En el mismo sentido, y desde el punto de vista puntual de la praxis, puede afirmarse que se trata de pensar la evaluación como una oportunidad, más allá de la función clásica de aprobar/promover/clasificar.

Estas opciones ideológicas funcionaron en la investigación como criterios marco para el análisis de los datos empíricos. El nudo central del marco teórico de referencia se apoyó en dos grandes concepciones que se encuentran en la base de la acción de evaluar a los estudiantes. Por una parte, en las instituciones que muestran adhesión a una concepción clasificatoria cada profesor puede adoptar su propia definición de excelencia para su curso y establecer el modo de hacer corresponder los resultados con las notas y el umbral que dará testimonio de un dominio suficiente. Asimismo, se le otorga autonomía en la manera en que diseña, administra, corrige y califica los exámenes de su materia. Desde esta perspectiva es posible inferir que, según la clase de la que forma parte, o la cátedra que elige, un alumno no recibirá la misma enseñanza ni será juzgado a la luz de las mismas normas de excelencia, los mismos criterios de valoración o niveles de exigencia.

La mayoría de los autores que analizan el concepto de evaluación clasificatoria advierten que, en general, los docentes no ofrecen en sus exámenes actividades a resolver que ubiquen a los estudiantes en

situaciones en las que tuvieron que movilizar lo que saben o conocen y transferirlo para resolver problemas inéditos contextualizados. Lo que mayormente se observa es que el docente inventa problemas para descifrar en el papel y desarrollar a través de la lengua escrita o de la resolución de cálculos. Por lo tanto, para demostrar si aprendieron, los alumnos/as tienen que exponer lo que saben o responder preguntas que no tienen otro sentido que obligarlos a evocar memoria luego de lo cual el docente juzga los aprendizajes por la expresión directa de su saber. Luego, se realiza esencialmente un recuento de los errores que sanciona descontando puntos, sin brindar retroalimentación que permita al estudiante comprenderlos y trabajarlos. De este modo, la concepción clasificatoria de la evaluación tiende a ajustarse a la función de poder certificar los conocimientos adquiridos por los alumnos/as, pero sin tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de cada estudiante para brindarle información respecto de sus fortalezas y

debilidades, orientarlo y que pueda progresar en el sentido de los objetivos propuestos.

Por otra parte, la otra concepción de evaluación auténtica que se toma como encuadre conceptual para la construcción de instrumentos de evaluación, define los lineamientos que el docente considera necesarios para evaluar los aprendizajes de sus alumnos/as, situándolos en contextos determinados, eminentemente significativos y sin perder su legitimidad. Además, incluye la observación y valoración de lo que cada estudiante demuestra que sabe hacer, pensar y resolver. En este sentido, la evaluación auténtica le permite al profesorado contemplar la heterogeneidad del alumnado y ofrecerles la posibilidad de que todos puedan aprender en tanto se les brindan actividades variadas que cada estudiante puede optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos, evidenciando comprensión de los contenidos enseñados.

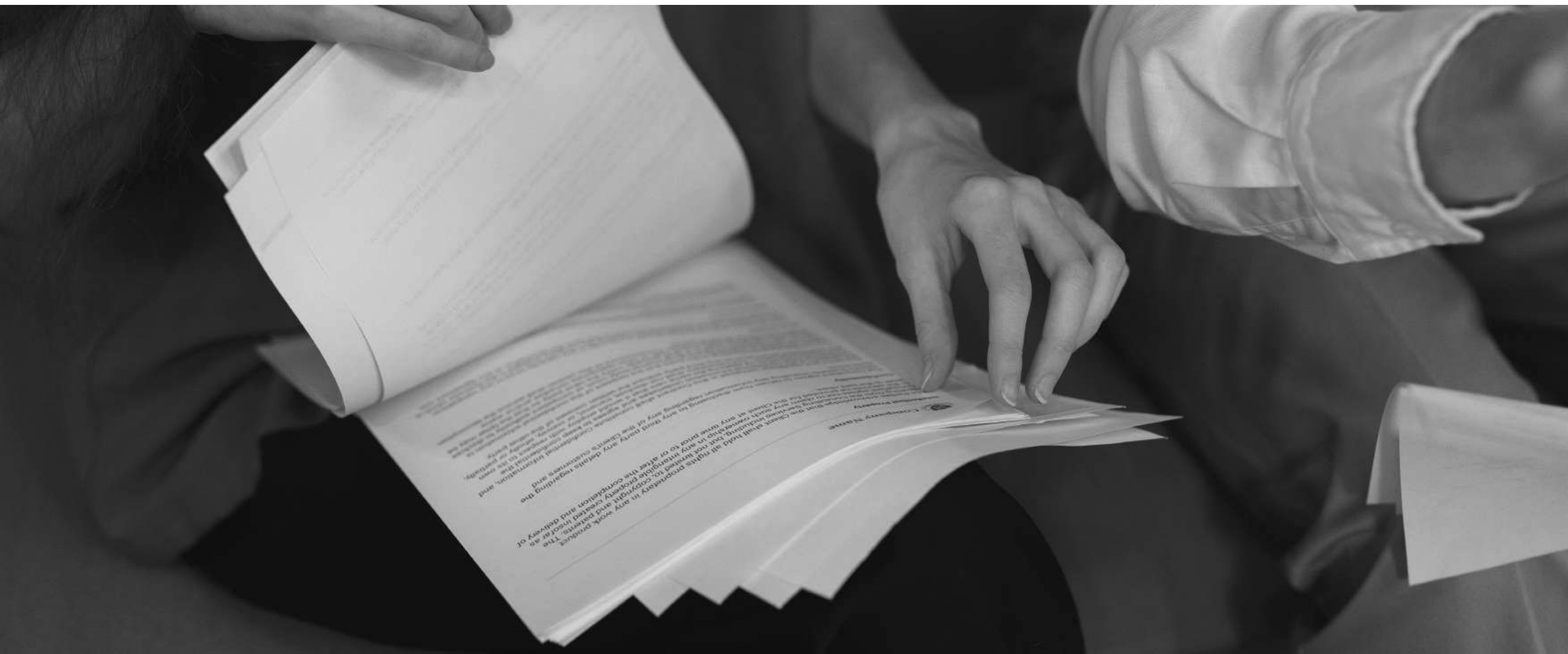


Este encuadre lleva a que el docente actúe para que todos/as sus estudiantes se superen intelectualmente, teniendo en cuenta que el proceso evaluativo va evolucionando simultáneamente según vayan sucediendo los aprendizajes del estudiantado. Esta concepción, a diferencia de la anterior, se propone observar, acompañar y proponer mejoras así como también pretende respetar la diversidad y brindar una propuesta educativa inclusiva genuina en la que todos/as accedan al aprendizaje. Esto implica que el evaluador se sitúa en un rol de conocedor y mediador entre las estrategias de aprendizaje de sus alumnos/as y las acciones pedagógicas favorables a cada uno/a.

El modo de entender y de practicar la evaluación de los aprendizajes permite inferir cuáles son los modelos pedagógicos sobre los que el docente se apoya y que determinan el tipo de instrumento de evaluación

que construirá, sus criterios conscientes o inconscientes, sus expectativas y su valoración respecto del desempeño de los estudiantes. Así, el evaluador puede evidenciar cómo concibe la inteligencia en un sujeto, si piensa que “es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos...” o si cree que “es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse” (Santos Guerra, 2003, p.73). Cuando se etiqueta a los estudiantes y se les atribuye ciertas capacidades inamovibles y no otras -percepción que construye y manifiesta el docente- se condicionan las expectativas respecto de su rendimiento, lo que predispone al éxito o al *fracaso escolar*.

Entendemos que el estudio del proceso evaluador como profundo y complejo



hecho social resulta significativo a la luz de comprender de qué modo la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con la racionalidad y con la justicia, con el acceso, la permanencia y el egreso, con las oportunidades que los más desfavorecidos o vulnerables de ser excluidos tienen para apropiarse del conocimiento. Además, con la función de las instituciones en términos de si se convierten en filtros sociales que buscan clasificar a los sujetos en función de sus capacidades.

Se trata, pues, de generar conocimiento hacia la construcción de un modelo pedagógico ecológico en el que enseñanza, aprendizaje y evaluación se conjugan en una dimensión crítica que apuesta a la participación y a la inclusión (Santos Guerra, 2017).

### Aspectos asociados a lo metodológico

En función de la pregunta problema rectora de la investigación, y tomando en cuenta las características del proyecto y sus objetivos, se optó por un diseño eminentemente cualitativo y exploratorio en el que se pudieron recuperar las categorías y clasificaciones del universo analizado: el cuerpo docente en ejercicio de universidades de gestión estatal y privada de Buenos Aires. Esta recuperación se realizó a través de la implementación de entrevistas en profundidad, lo que permitió a las investigadoras construir los instrumentos de recolección que luego, en la segunda etapa de salida a terreno, se aplicaron sobre la muestra. Luego se procedió al análisis de respuestas a partir de las categorías construidas para ahondar en las concepciones de evaluación y todo lo que de ello se deriva y se ha declarado en párrafos anteriores.

En cuanto a las unidades de análisis, se trató de docentes de cuatro universidades de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires y dos universidades de gestión privada de CABA. Resultó de gran interés poder conocer los significados que le atribuyen los docentes a la práctica evaluadora, la concepción que estos han construido sobre el acto evaluador, el vínculo que se establece entre evaluador-evaluado y los principios que rigen la práctica evaluativa. A su vez, esta información ofrece gran riqueza para analizar los procesos de inclusión o exclusión educativa en el nivel superior.

El análisis de las dimensiones culturales, sociales y morales implícitas en esa concepción y su correlato, tanto en la construcción de instrumentos como en los criterios de evaluación que los docentes universitarios establecen, recobró relevancia al establecer una relación entre la concepción de evaluación y la práctica evaluadora con los procesos de inclusión o exclusión socioeducativa.

## Resultados

A partir del proceso de indagación logramos acceder a los marcos de sentido ya establecidos por los actores sociales, descifrarlos y reconstituirlos en nuevos marcos de sentido, que estructuran esquemas teóricos y permiten distinguir aquellas secuencias de los sucesos en su contexto, que interesan por lo que tienen de general y de exclusivo, con la pretensión de comprenderlos, de aprender cómo es su funcionamiento, dejando de lado muchas suposiciones mientras se persigue ese aprendizaje. Vale la pena señalar que, durante el proceso de interpretación de la información obtenida, también se intentó acceder a la comprensión de eventuales realidades heterogéneas, y a las visiones múltiples y hasta contradictorias de lo que sucede en el campo.

Entre los hallazgos encontramos que los docentes universitarios en ejercicio manifestaron su nivel de acuerdo respecto a tres afirmaciones enfocadas a distintas dimensiones para abordar la evaluación de los aprendizajes. Con una mirada amplia y general sobre la temática se pudo establecer sus creencias sobre para qué sirve la evaluación. Aquí encontramos que las afirmaciones que reúnen un mayor nivel de representación, con casi el 60% de la muestra, corresponden a valoraciones diferentes que se aproximan a la concepción de evaluación clasificatoria, ya que para ellos/as evaluar implica analizar las estrategias y habilidades de los estudiantes que les permiten aprobar la materia. Mientras en otro grupo se mostró una mayor adherencia a la concepción de evaluación mediadora indicando que evaluar es construir estrategias de acompañamiento de la historia que cada estudiante va transitando.

Sin embargo, consultados sobre la función de la evaluación en los aprendizajes, en ambos tipos de gestiones, más del 50% señaló que



permite “diagnosticar-reorientar-motivar” en línea con la evaluación continua y mediadora. Le siguen en una distancia de 20 puntos opciones próximas a lo que podría interpretarse como una concepción clasificatoria en tanto asocian la función de la evaluación de los aprendizajes con acciones como “acreditar-certificar-promover”.

La interpretación de la información recolectada en las entrevistas en profundidad nos permitió inferir que un porcentaje importante de docentes adhieren explícita o implícitamente a la concepción clasificatoria, que asocian con la objetividad, la meritocracia y la excelencia académica, implementando instrumentos de evaluación con escasa presencia de actividades a resolver desde planteos problematizadores, contextualizados, que promuevan el pensamiento divergente. Su mayor preocupación está en la constatación de la capacidad del alumno/a por reproducir información en propuestas que tienden a lo memorístico con escasa producción, priorizando la certificación objetiva en actividades con respuesta de opción múltiple o estandarizadas de aplicación homogénea. En el 40% de estos mismos casos aparecen consideraciones ligadas a la remarcación del error, la desvalorización de ciertos colectivos de alumnado e incluso la sanción.

Aquellos entrevistados que abonaron desde sus respuestas a una postura conceptual más cercana a la evaluación mediadora, enfatizaron en la necesidad de generar instrumentos significativos que apunten a la resolución de problemas; rescataron el valor de lo procesual por sobre lo sumativo; impulsaron la necesidad de generar en las correcciones situaciones de retroalimentación informativa tendientes al respeto por la heterogeneidad del alumnado. Sin embargo, manifestaron desconocimiento sobre marcos conceptuales pedagógico- didácticos que les permitía llevarlo a la práctica.

El análisis del campo desarrollado por las investigadoras no presentó diferencias significativas según el tipo de gestión o la antigüedad en la docencia, valores que oscilan entre los 10 y 30 años.

Vale la pena comentar que, tomando como insumo los resultados del análisis e interpretación del trabajo de campo en las seis instituciones seleccionadas y las conclusiones a la que se arribó al cierre de la investigación, se pretende realizar un documento diagnóstico y de guía de abordaje de las prácticas evaluadoras, que pueda colaborar con las

instituciones de nivel universitario en la promoción de acciones tendientes al diseño de un Plan Institucional de Evaluación que haga foco en prácticas educativas inclusivas.

Consultados sobre la contribución de la evaluación en tanto herramienta para la práctica docente, advertimos que la mayor representación, tanto en universidades privadas como estatales, corresponde al tipo de evaluación diagnóstica continua que se vincula más con la concepción de Evaluación Mediadora y los instrumentos de Evaluación auténtica. Las opciones de mayor porcentaje son: “*Brindar actividades variadas que cada estudiante puede optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos, evidenciando comprensión de los contenidos enseñados*”; “*Testimonio acerca de los conocimientos construidos y las competencias desarrolladas en sus clases*” y “*Conocer y comprender a cada estudiante, sus preguntas, sus modos de pensar y construir conocimientos*”.

Hoffmann, J. (1993). *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Editora Mediação.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Perrenoud, Ph. (2008). *La Evaluación de los alumnos. De la producción a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial Colihue.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80

Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.

Trillo Alonso, F. (et.al.) (2020). *Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En Repensando la Educación Superior. Miradas expertas para promover el debate*. Ed. Narcea.

## Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique grupo editor.

Anijovich, R. (2013a). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R. (comp) (2013b). *La evaluación significativa*. Paidós.

Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones.

Bain, K. (2023). *Superasignaturas. El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Publicaciones Univesitat de València.

Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Elichiri, N. (comp) (2018). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Noveduc.



# CRÓNICAS TERRITORIALES



## El espacio vidriado: la importancia de un Estado presente

Paula L. BOVONE  
[paulabovone@hotmail.com](mailto:paulabovone@hotmail.com)  
Graduada en la Licenciatura en  
Comunicación Social - UNM

Mirta tenía 18 años cuando logró terminar su primer año de bachiller. Una vez aprobado ese curso, se dijo a sí misma: *“un escaloncito más”*. Aquello que siempre había deseado y veía inalcanzable, por fin estaba en marcha *“Y bueno, lo mismo me pasó con la universidad, ir pasando y cuando me sentí agobiada y casi casi doy el pasito al costado, y tener eso la red humana que te da la universidad, las compañeras y compañeros que te sostienen también es un valor. No se puede medir”*.

Son las once de la mañana del 23 de abril de 2024 en el campus de la Universidad Nacional de Moreno (UNM), donde Mirta se recibió de licenciada en Trabajo Social. Dentro de ese predio de 23 hectáreas, una estudiante sostiene un megáfono. Su voz aguda y metálica se amplifica a través del aparato para dar la orden de salida. Desde el segundo cordón del Conurbano bonaerense, parten unas 300 personas rumbo al Congreso.

A Mirta la universidad la puso en *“otro lugar social que creía inalcanzable porque, de hecho, yo sabía desde el 2012 al 2013 que la universidad estaba funcionando y no me animaba a dar el paso porque sentía que no me lo merecía”*. Y, a pesar de sus prejuicios, se graduó a los 54 años. No pudo marchar desde la UNM como hubiese querido, pero se sumó a la manifestación en la Av. de Mayo.

Para ella, las instituciones de nivel superior en el Conurbano le brindaron la posibilidad de formarse a muchos trabajadores, *“si esta universidad no hubiera estado acá, ni yo ni muchos habiéramos podido concretar el sueño de ‘yo quiero estudiar’”*. La cercanía de las universidades con los hogares o lugares de trabajo –que permite reducir el tiempo y costo de traslado– es uno de los factores que posibilita el acceso a la universidad. Según un informe realizado por el Departamento de Estudios y Asistencia Técnica de la UNM, durante el ciclo lectivo 2023, el 54,6% de las personas inscriptas residía en el partido de Moreno. El resto, en su mayoría, provenía de zonas cercanas:

Merlo, Ituzaingó, General Rodríguez y Marcos Paz. Del total de inscriptos, un 40,2% trabajaba, mientras un 31,3% no tenía empleo pero se encontraba en búsqueda activa.

Por aquella propiedad de Av. Bartolomé Mitre al 1800, donde hoy se sitúa la UNM, sucedieron distintas historias de vida mucho antes de que se pensara en la creación de una universidad. Por sus pasillos y pabellones –hoy convertidos en aulas y oficinas– transitaron infantes judicializados. Héctor Rodríguez vivió allí desde 1942, cuando tenía apenas dos años, hasta 1947. Hasta su adolescencia llevó la etiqueta de huérfano cocida en la piel. A los cuatro años le preguntó a una celadora qué era una visita. No tuvo papá, ni salidas, ni nombre de pila. En el Riglos todos eran llamados únicamente por su apellido. Ya en otra institución se enteró de que tenía cuatro hermanos y a su padre vivo.

Tres décadas después del egreso de Héctor, un rumor envolvería ese lugar durante años. Fabián, vecino de la UNM, cuenta que durante mucho tiempo, entre los morenenses, *“se comentaba por lo bajo”* que en ese sitio se retenía a víctimas del terrorismo de Estado.

Desde 1944 hasta el año 2000, cuando dejó de funcionar, el Instituto Mercedes de Lasala y Riglos –más conocido como “el Riglos”– albergó a alrededor de 600 infantes por año. Entre ellos, a hijos e hijas de personas desaparecidas durante la última dictadura cívico militar (1976-1983). En *Tela de Juicio: Debates en torno a las prácticas sociales genocidas*, libro elaborado por el Equipo de Asistencia Sociológica a las Querellas (EASQ), se sostiene que fueron numerosos los casos en que los infantes fueron ingresados por sus apropiadores en diferentes instituciones como *“niños abandonados sin identificación”*. Fue el caso de Nicolás Marcos Koncurat, quien, con dos años, fue secuestrado junto a su hermano Sebastián de una guardería el 3 de diciembre de 1976 por miembros de un Grupo de Tareas de la ESMA. Tres días después, ambos

fueron llevados al Riglos. Gracias a la foto publicada en una nota periodística que hacía referencia a “*dos niños abandonados*”, su abuela, Graciela Murúa, pudo recuperar a sus nietos.

El rumor que circulaba entre los vecinos del ex Riglos fue confirmado en 2018, gracias a una investigación realizada por un equipo de estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 35 de Moreno, en conjunto con los integrantes de Moreno por la Memoria. A raíz de ese trabajo, hoy en la UNM se encuentra instalado un sitio de memoria.

Mirta no vivió aquella época oscura del instituto. Ingresó al Riglos cuando tenía 4 o 5 años, entre 1969 y 1970 –no lo recuerda con certeza– y permaneció allí hasta 1973. Su familia, compuesta por sus padres y seis hermanos, vivía en una casa prefabricada de tres ambientes, “*con el baño afuera*”, en un barrio pobre de González Catán. Desde allí partió junto a su mamá y a uno de sus hermanos, apenas un año menor, rumbo al instituto de menores en Moreno. El viaje en tren fue extraño. Su hermanito presentía que algo no estaba bien, de alguna manera sabía que los iban a alejar de su hogar. Lloraba y se arrastraba tratando de impedirlo. De los nervios, vomitó durante todo el trayecto. Antes de ese

traslado, Mirta recuerda haber visto movimientos inusuales en su casa, papeles que circulaban: “*Nosotros fuimos una sola vez a un juzgado. Creo que fue en Lomas de Zamora, y después me acuerdo del tren viniendo para acá (el Riglos) con mi hermano. No sé cómo, pero él sabía que nos iban a dejar*”.

Mirta conserva recuerdos difusos de la casa de su infancia. Recuerda jugar en el patio y también la huerta que cultivaba su padre, trabajador metalúrgico. Y, de repente, “*comenzaron a andar mal las cosas entre ellos (sus padres). Mi papá comenzó a no trabajar y mi...*”, hace una pausa, se queda pensando y continúa: “*Bueno, discutían mucho, supongo que sería por lo económico*”. Entre esas imágenes borrosas de su memoria infantil, recuerda que su mamá la llevó, junto con sus hermanos más chicos, a la casa de su abuela materna. Su papá desaparece, y la familia se queda sin dinero. Por sugerencia de su abuela, Mirta y su hermano Julio son dejados al cuidado del instituto Riglos.

No recuerda cómo llegaron desde la estación de tren hasta el Riglos. Todo se vuelve confuso. Es como si hubieran aparecido de repente, “*volando*”, en esa parte vidriada del hall central: su hermano llorando,



aferrado con brazos y piernas a su mamá, y ella, rígida, con la mandíbula apretada, “*parada firme como una estatua*”. A partir de ese momento, y durante mucho tiempo, Mirta odiará profundamente a su abuela.

Al cumplir 8 años, Mirta es trasladada al Centro Boado Garrigós, en la Ciudad de Buenos Aires. Allí, todas las niñas vestían igual, solo se diferenciaban por un detalle cocido en la ropa: “*Allá eras un número, un ente. 42 era yo, ponete (...) Acá (en el Riglos) por lo menos tu apellido te decían*”. En 1977, Mirta es trasladada nuevamente, esta vez al Instituto Santa María Teresa Goretti, en La Plata. Allí termina séptimo grado, pero antes de egresar sucederá algo que impedirá su deseo de ser médica.

Es octubre de 1979. Está sentada a la mesa, en medio de un ataque de risa, cuando Ana, la celadora, sin mediar palabra, le dedica un cachetazo “*con toda su gana y furia*”. El brazo de la mujer toma impulso para darle un segundo golpe, al grito de “*¡Te estabas burlando de mí!*”, cuando Mirta se para y comienza a pegarle. “*Me acuerdo de que ella era gordita*”, dice, y tal vez por eso siente que sus puños se le hunden en la panza. “*Le di piñas*” –agrega en voz baja–, “*pero con una furia me pegó ella, y yo se la devolví*”. La directora, una monja, escucha los ruidos y detiene a Mirta de un sopapo. “*Ella sí me hizo ¡pac!*” –dice, mientras imita el gesto de un cachetazo– “*y me quedé en el molde*”. A fin de año, su madre debe retirarla por “*conducta inaceptable*”. Para ese entonces, Mirta tenía entre 13 y 14 años, medía un metro cincuenta (su estatura actual) y ya había sufrido muchos golpes en su infancia, tanto en su casa como en otros institutos, aunque esa fue la primera vez que se defendió.

Cuando la echan del hogar, siente que le “*cortan las piernas*”, porque eso le impedía continuar con sus estudios. Su mamá le consigue un trabajo “*con cama adentro*”, pero no le permiten asistir a la escuela nocturna. Su deseo de estudiar era tan grande que, aun así, decide tomar clases de inglés tres veces por semana. Los honorarios del profesor le consumían todo el sueldo. A los 18 años ingresa en el liceo, a los 19 conoce a José, padre de sus tres hijos. Seis meses después renuncia a su trabajo y se va a vivir con él. Cuando solo le faltaban unos meses para terminar quinto año del secundario, nace su primer hijo. El estudio se pone en pausa por tercera –o quizás cuarta– vez. A los 26 años termina el secundario. A partir de allí transcurren un intento fallido de ingresar

a la universidad, el nacimiento de dos hijos más y la obtención de un título de técnica en mecánica dental. Aquel sueño de ser médica había quedado lejos, pero nunca el de seguir estudiando.

En el 2012, regresó por primera vez al Riglos, esta vez en busca de trabajo. En la entrada del predio había un puesto de la municipalidad, pero las ofertas laborales eran solo para los habitantes de Moreno. Entonces decidió ingresar al predio. Encaró por ese camino de cemento de 150 metros de extensión, y: “*Cuando vi el edificio vidriado (...) cuando vi eso y vi el lugar tan... ¡lindo! Como entonces, (...) y se lo agradecí a mi abuela con todo el corazón*”. Preguntó si podía visitar el lugar y la acompañaron a recorrer el pabellón de las niñas, que aún conservaba su estado original. Lo veía todo pequeño: los dormitorios, las bañaderas, mientras los recuerdos la abrazaban. Una noche, una travesura con otras internas, una caja de fósforos, una fogata en medio del salón y una serena que, al ver el fuego, les dio un “*sopapo*”. Durante esa avalancha de recuerdos, no lloró. Sin embargo, cuando comenzó a cursar, en cada entrada, cada mañana y durante varios meses: “*Era el nudo acá*” –señala entre el pecho y la garganta– “*era una angustia...*”. Hace una pausa, inhala con fuerza, y continúa: “*Y ahí sí me acuerdo... que yo te dije antes que no sabía cómo había llegado adentro, a lo vidriado. Sí. Después me acordé de la caminata con mi vieja y... entonces me daba un nudo todas las mañanas*”.

Para Mirta, la intervención del Estado fue fundamental: “*Lo que siempre siento y agradezco es que me salvó la institución. Que a mí me crio el Estado. Y ese Estado, no está presente hoy*”.

De acuerdo con la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) el gasto en políticas públicas –en 2024– fue de un 26,8% más bajo que el año anterior. Las universidades públicas no son una excepción y atraviesan una situación crítica. Según otro informe realizado en abril de 2024 por ACIJ, el presupuesto asignado al Programa Desarrollo de la Educación Superior fue un 72% más bajo que en 2023.

En este contexto, la lucha por mantener el “*espacio vidriado*”, así como el resto de las casas de altos estudios, se traduce en una necesidad. Al menos lo fue para Mirta, quien pudo estudiar gracias a un Estado que estuvo presente.



## Democratizar el rol: estudiantes maternando en la Universidad Nacional de Moreno

Tamara BLUM  
[tamarablumpereyra@gmail.com](mailto:tamarablumpereyra@gmail.com)  
Graduada de la UNM y docente  
de Educación Inicial

¿Qué sucede con los derechos de las alumnas al ingresar, permanecer y egresar de la universidad cuando nos atraviesa la maternidad?

Las estudiantes a cargo de hijos e hijas menores de edad son quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad a la hora de iniciar o permanecer en sus estudios universitarios. Si bien la gratuidad de la institución permite el libre acceso a las mujeres trabajadoras, el costo de los apuntes, materias correlativas, actividades grupales y otras cuestiones (la asistencia por ejemplo) son algunas de las monedas corrientes que las estudiantes universitarias atendemos a diario. Cuando estas, además, se ven atravesadas por la maternidad nada se hace más difícil que *permanecer*.

Históricamente el cuidado de los niños y niñas desde el nacimiento ha estado a cargo de la madre biológica y/o cuerpo femenino circundante (abuela, tía, hermana mayor). Esta modalidad (salvo excepciones) se repite en la mayoría de las culturas a lo largo de los siglos. Cuestiones biológicas referentes al alimento (pecho) y de otro tenor referido al *vínculo materno-necesidad de la madre* pueden ser algunos de los argumentos comunes por los cuales se ha entregado la crianza a la figura femenina. Otros argumentos cuasi descalificativos en referencia a los cuerpos, era entendido que los hombres por su porte, físico y fuerza podían cazar el alimento y por ello “*iban de cacería*”, relegando a la mujer a la cocción de alimentos, elaboración de telares, en oportunidades cosecha o recolección de frutos y, sobre todo, al cuidado no solo del hogar, sino de los descendientes. Desde este punto de vista podemos vislumbrar el principio del patriarcado, la figura masculina sale del hogar a buscar el alimento, la figura femenina se queda en el hogar en las tareas de cuidado.

Siglos después las civilizaciones repiten el modelo. Se asienta, se repliega, se hunde en la sangre y se funde a fuego en las historias mínimas de cada

mujer. Sin embargo, la historia muestra mujeres pioneras que rompieron las reglas, que además de cuidar a sus hijos e hijas pudieron (mediante una gran cantidad de mecanismos, redes de apoyo, familia y por qué no, hombres que creían en ellas) hacer la diferencia y mostrar puentes, caminos, posibilidades diversas. Habrá que poder hacerles el altar pero hoy, en un contexto que nos ataca diariamente como estudiantes, nos desfinancian las posibilidades, los sueldos, nos quitan los espacios donde llorar, donde acudir si nos están golpeando, en este contexto donde nuevamente nos quieren meter en casa a cuidar la descendencia, es donde podemos y debemos levantar la voz y solicitar *estrategias para permanecer*.

### Un caso de tantos

Compañera de carrera, Sonia es una estudiante avanzada de 36 años. Comenzó sus estudios de licenciatura en Educación Inicial en la UNM en 2019; durante 2020 continuó cursando y en 2021 solo rindió finales ya que nació su hija que hoy tiene 21 meses. Dentro de las cosas que Sonia tuvo que dejar por la maternidad, la primera fue su formación profesional, porque no se puede comer el año que viene, no se puede trabajar, no se puede maternar a distancia el año que viene, sólo se puede dejar de *permanecer en la UNM* y así pasaron dos años. Este año volvió Sonia a intentar terminar las cuatro materias que le quedaban ya que nuestra licenciatura es de dos años y un cuatrimestre, pero no pudo seguir. Sonia tiene auto, vive en Morón, tiene una abuela materna que cuida a su hija las cinco horas que ella asiste a su trabajo y luego llega corriendo para amamantar nuevamente. Sonia tiene un auto, un trabajo, una abuela que cuida (red de apoyo), un compañero, pero Sonia no pudo permanecer. Tal vez el año que viene vuelva a intentar.

## Permanecer

Para lograr la permanencia de la mujer con hijos e hijas en los estudios universitarios (ni hablar de becas, elaboración de artículos, participación activa en centro de estudiantes o consejo de carrera, participar en proyectos de extensión universitaria, siquiera una actividad en grupo que no sea en un pelotero) hay que hacer malabares, construir una red de sostén (muchas veces junto con las mismas otras mujeres que nos protegen en la familia), tener horarios flexibles (o invisibles) en cuanto a lo laboral (si tenemos la suerte de tener trabajo). Pero además debemos tener “ayuda” porque solas no podemos. En mi caso particular he cursado en más de una oportunidad con mis hijas y con mi hijo bajo

muchas miradas de censura que iban cayendo mientras entraba la tropa de menores a cursar en el aula del Daract II.

## Intervenir

Desde este artículo que recoge material testimonial quisiera poner en evidencia que las femineidades que maternan necesitan que la Universidad ofrezca -para democratizar su rol- un espacio para las infancias donde sus hijos e hijas puedan *permanecer*.



Queda una última pregunta que completa el sentido de este texto. Esta pregunta le realicé a Sonia, mi compañera en la entrevista: *“si la universidad tuviera un espacio para las infancias ¿vos hubieras continuado tus estudios?”*. Ella responde: *“es muy probable”*.

Es muy probable que Sonia y tantas otras compañeras nunca hubieran dejado de *permanecer* si hubieran contado con ese espacio. Por nuestros hijos e hijas, por nuestros derechos como estudiantes y como madres, resulta imprescindible visibilizar la crianza y el espacio lúdico necesario para las mismas. Por más derechos, por más permanencias, un espacio para nuestras infancias en la UNM.



# GRADUADOS



## Comunicación en una Residencia Interdisciplinaria

Leticia R. A. SPINOSA  
[leticiaspinosaegc@gmail.com](mailto:leticiaspinosaegc@gmail.com)  
 Graduada de la Licenciatura en  
 Comunicación Social

Cuando elegí estudiar Comunicación Social no imaginé que trabajaría en el ámbito de la salud. No obstante, hoy veo cómo mi formación académica y continua han sido claves para desarrollarme como residente de la Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS) en el Hospital Penna. Esta experiencia representó una oportunidad que no conocía.

Durante tres años, participé en proyectos de intervención social en cuatro centros de salud, trabajando junto a equipos interdisciplinarios y referentes docentes, así como con otras residencias, como las de Psicopedagogía, Medicina General y Trabajo Social. Desarrollé charlas en salas de espera, postas de salud y espacios comunitarios. Formé parte de actividades de promoción del juego y la lectura, talleres de estimulación cognitiva y prevención de enfermedades crónicas. Además, elaboré materiales comunicacionales y educativos en distintos formatos, tanto para equipos de salud como para la población.

Abordé diversas temáticas, como VIH-SIDA y otras infecciones de transmisión sexual, salud sexual integral, salud ambiental y zoonosis, eventos de salud emergentes y estacionales, salud familiar y comunitaria urbana y epidemiología.

La residencia también me permitió realizar una rotación electiva de tres meses, que dividí entre la Jefatura de la Zona Sanitaria III en Chos Malal, provincia de Neuquén, y el Hospital de Junín de los Andes, en la misma provincia. Esta experiencia me acercó al trabajo de los profesionales a cargo de la comunicación institucional de ambos espacios, donde pude colaborar en la planificación de jornadas internas y en el desarrollo de estrategias comunicativas.

Además, la RIEPS me brindó la posibilidad de conocer el trabajo en un

área de gestión central, específicamente en el Programa de Salud Ambiental, donde pude ver de cerca la dinámica del equipo. A lo largo de los tres años, conté con un día semanal de formación académica, con seminarios de Salud Pública y Colectiva, planificación, sistematización e investigación. También asistí a jornadas y congresos de salud.

### Mi rol actual

Actualmente, desde la jefatura del equipo en la sede del Hospital Penna, coordino actividades formativas y acompaño a los residentes en su desarrollo profesional, garantizando el cumplimiento de los objetivos del programa. También gestiono la comunicación interna entre los residentes, la coordinación local y general, y los referentes docentes. Además, soy referente del equipo de Comunicación Institucional de la residencia, responsable de su difusión en espacios académicos y de organizar intercambios con otras disciplinas.

Considero que mi formación en Comunicación Social con orientación Científica me brindó herramientas teóricas que me permiten reflexionar críticamente sobre los discursos y los procesos comunicacionales presentes en los efectores de salud en los que trabajo. El enfoque de la Comunicación Comunitaria atraviesa las prácticas de la residencia, así como las perspectivas de género, derechos e interculturalidad. Además, mi participación en un proyecto de extensión universitaria me permitió reconocer la importancia de articulación entre las universidades y la población, la relevancia de hacer aportes en el ámbito local.

En la RIEPS promovemos la construcción colectiva de saberes y la autonomía. Entendemos que es el vínculo entre el reconocimiento de las

subjetividades y las diversas formas de concebir los procesos de salud, tanto de la población como de los trabajadores, el que posibilita la accesibilidad y el ejercicio del derecho a la salud para todos. Además, desde una dimensión comunicacional, reflexionamos activamente sobre los medios, los contenidos, los actores y el contexto de nuestras actividades.

Esta experiencia amplió mi visión sobre qué es la salud y cómo, a partir de nuestra comprensión de ella, podemos intervenir. Al finalizar esta etapa, mi objetivo es asumir nuevos desafíos en este campo, continuar aprendiendo y trabajando en equipos interdisciplinarios.

### ¿Qué son las residencias? ¿Qué es la RIEPS?

Las residencias son un sistema remunerado de formación de posgrado en servicio para profesionales que deseen desempeñarse en el área de la salud. Ofrecen prácticas intensivas y supervisadas en ámbitos asistenciales y comunitarios en distintos niveles de atención.

En este contexto, la Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS) integra el Sistema de Residencias del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 1987. Está destinada a egresados de las carreras de Antropología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Enfermería, Medicina, Odontología, Psicopedagogía, Psicología, Sociología, Trabajo Social, Nutrición y Obstetricia. Consiste en la identificación de problemáticas de salud y de intervenir sobre ellas a partir de la implementación de proyectos locales participativos. Desarrolla estrategias sociosanitarias, comunicacionales, educativas y organizacionales con los equipos de salud y se la integra en una gestión interdisciplinaria e intersectorial.

Esta residencia se inscribe dentro de la estrategia de la Atención Primaria de Salud que comprende integralmente a los procesos de salud-enfermedad-atención de las personas a través de la asistencia, la prevención de enfermedades y la promoción y rehabilitación de la salud.



## Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud

## Reflexiones en torno a la experiencia de participación en un Proyecto de Extensión como docentes universitarias graduadas de la Licenciatura en Educación Inicial

Nancy del C. AGÜERO  
[nancydcaguero@gmail.com](mailto:nancydcaguero@gmail.com)

Martha A. ZÁRATE  
[marciate.18@gmail.com](mailto:marciate.18@gmail.com)  
Graduadas y docentes de la  
Licenciatura en Educación  
Inicial- UNM

Desde hace unos pocos años nos desempeñamos como docentes a cargo de los Talleres de Integración Conceptual I, II y III de la Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Nacional de Moreno. Fuimos parte de la primera promoción de licenciadas graduadas en el año 2013, podríamos decir que inauguramos la trayectoria de la carrera en la UNM. área de gestión central, específicamente en el Programa de Salud Ambiental, donde pude ver de cerca la dinámica del equipo. A lo largo de los tres años, conté con un día semanal de formación académica, con seminarios de Salud Pública y Colectiva, planificación, sistematización e investigación. También asistí a jornadas y congresos de salud.

En esta oportunidad pretendemos compartir las primeras reflexiones sobre la experiencia de ser parte del Proyecto de Extensión Cuidado infantil comunitario II como profesoras llevando adelante tareas como coordinadoras de talleres y organización de actividades en los centros de atención infantil junto a estudiantes avanzadas y graduadas recientes. Este nuevo rol significó para nosotras una responsabilidad por demás importante. Representamos a la universidad no solo como docentes sino como primeras graduadas llevando adelante un proyecto de extensión.

Este proyecto es la continuidad del Proyecto de Extensión Cuidado infantil comunitario (2022) y se inició a mediados del año 2024. Uno de los objetivos es brindar espacios de capacitación a educadoras comunitarias de la localidad de Cuartel V de Moreno a través de talleres sobre temáticas relativas al cuidado infantil, la relación con las familias, la Educación Sexual Integral (ESI), el arte y el juego infantil y la alfabetización inicial. El desarrollo de la expresión oral y escrita de las participantes será el eje transversal del proyecto.

La propuesta busca profundizar la formación de las educadoras en un marco de cultura de cuidado y derechos desde un enfoque participativo

y de corresponsabilidad por el cuidado de la infancia. Los nuevos centros que se suman al proyecto inicial tienen trayectorias diversas e inicios recientes en espacios pertenecientes a parroquias de la Red Caritas Merlo Moreno. Para esta tarea de capacitación se llevaron adelante encuentros cuyas temáticas son parte de dos de las cátedras de la Licenciatura en Educación Inicial antes mencionadas: Taller de Integración Conceptual I Relación familia -Jardín de infantes y Taller de Integración Conceptual II articulación del juego con los lenguajes expresivos.

La Universidad Nacional de Moreno entiende al proyecto de extensión como *“un conjunto de actividades planificadas con el objetivo de producir interacciones dinámicas y enriquecedoras entre la Universidad y su contexto social y la retroalimentación mutua, en torno a conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y culturales que desarrolle la Universidad, en articulación o no con otras instituciones y organizaciones de esta, y atendiendo objetivos específicos”*.

En este sentido, la propuesta del proyecto y la vinculación con el territorio guarda relación con uno de los propósitos de la Licenciatura en Educación Inicial dado que profundiza y a la vez amplía las oportunidades de articulación entre la teoría y la práctica de las asignaturas y talleres que articulan la misma. La colaboración integrada de las dos cátedras permitirá la consolidación de saberes que son compartidos, pero que estarán puestos en juego y profundizados durante la experiencia de extensión universitaria.

La propuesta de formación se concreta mediante talleres que están a cargo de graduadas que inician su experiencia en otros espacios destinados a cuidados de las infancias diferentes a los que han incursionado hasta ahora, como lo son los jardines de infantes y jardines maternos del ámbito público como privado. A estos talleres se suman los aportes

de graduadas recientes como así también estudiantes avanzadas de la carrera. Este nuevo rol que asumen las graduadas y estudiantes representa un giro profesional relevante dado que les permite asumir responsabilidades diferentes a las que asumen en sus espacios laborales, como lo representa la vinculación con otros lugares destinados al cuidado de la primera infancia por fuera del sistema educativo. Conocer los territorios y avanzar en el conocimiento de lo que ellos representan para la comunidad y las infancias, permite pensarse profesionalmente desde otra perspectiva diferente a lo que representa ser docente del Nivel Inicial del sistema formal provincial para así posicionarse como licenciadas.

El planteo de la realización de talleres ofrece la posibilidad de poner en común las miradas y los saberes tanto de las profesoras, como de las estudiantes y las graduadas conformando una comunidad reflexiva que permite traer a la práctica los conocimientos adquiridos durante su

formación universitaria desde las asignaturas de Taller de Integración Conceptual I y Taller de Integración Conceptual II.

En el primer encuentro de presentación del proyecto del equipo y las educadoras de los dos jardines comunitarios de Cuartel V manifestaron la tensión que suelen observar en referencia a la relación con las familias y con los niños y las niñas, mencionaron algunos problemas vinculados con los modos de jugar y de relacionarse entre ellos y las repercusiones en los adultos y familias al respecto. Dicho con sus propias palabras planteaban un aspecto simple pero no por ello menos importante como *“saber escuchar a los niños/as y sus familias”*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>. Expresión de Educadora Jardín Comunitario.



En este sentido, el Taller de Integración Conceptual I brinda a las estudiantes y graduadas el abordaje de las relaciones entre las familias y el jardín en la interpelación acerca del rol que deberían desarrollar las familias en ese ámbito. Revisar el papel asignado por la escuela a las familias a lo largo de la historia, nos permite reconocer aquellos requerimientos tradicionales “por ejemplo que las familias puedan conducir a los niños por la *buena senda y moral*” (Santillán, 2009, p.276). Las “*tensiones en torno a la autoridad*” como lo menciona Isabelino Siede, de quienes están a cargo de la enseñanza y cuidado de los niños y niñas, la diversidad en sentido amplio tanto de familias como de infancias son algunos de los temas que permiten analizar y reflexionar para poder pensar algunos caminos posibles para mejorar, sostener, enriquecer y profundizar la relación con las familias en pos de una educación más democrática y garante de derecho.

Desde la perspectiva del Taller de Integración Conceptual II coincidimos con Claudia Loyola (2007) quien sostiene que el juego tiene lazos profundos con el arte. En ambos es posible gestar un universo propio, un territorio de ficción, el territorio del *como sí*. Por ello se propone que las graduadas organicen los talleres considerando la potencia de los lenguajes artísticos en la experiencia formativa de todos los sujetos, incluidos las y los adultos que participan de los espacios educativos, siempre en un marco que no pierda de vista el juego como actividad principal.

A lo largo de los encuentros podemos observar la relevancia de los vínculos que se conforman a través del proyecto de extensión de la universidad con espacios comunitarios y sus miembros. Los miembros de las comunidades son portadores de heterogeneidad de saberes acerca del cuidado de la primera infancia, “*sus llegadas a la universidad*”<sup>2</sup> y “*que la universidad llegue a los barrios*”<sup>3</sup> constituye un hecho destacable en la ampliación de saberes. Esto no es un detalle menor, dado que impacta en varios sentidos en la tarea que llevan adelante las educadoras, a la vez que permite a las graduadas y estudiantes avanzadas materializar la conjugación entre teoría y práctica dando así visibilidad a la universidad.

En este breve recorrido intentamos compartir las primeras apreciaciones sobre los sentidos y las significancias que representa llevar adelante para nosotras, ahora profesoras, este proyecto de extensión.

El camino continúa en 2025 y la invitación para todas es “*animarse a jugar y trabajar de este modo con los niños, que existen otros modos de trabajar y otros modos de enseñar a partir de lo lúdico*”<sup>4</sup>.

## Referencias bibliográficas

Loyola, C. (2007) *Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Santillán C. (2009) *Familias y Escuelas: de responsabilidades y demandas que cambian*. Novedades Educativas.

Windler, R. (2000) *De esto sí se debe hablar*. Paidós.

2. Expresión de Educadora Jardín Comunitario.

3. Expresión de Educadora Jardín Comunitario.

4. Palabras de cierre de la directora del proyecto Lic. Nancy Mateos



# RESEÑAS



## Reseña filmica

## Cuando acecha la maldad: la representación de lo terrorífico y lo grotesco en el cine nacional

María M. SWERYD BULYK  
[swerydbulykmaria@gmail.com](mailto:swerydbulykmaria@gmail.com)  
 Graduada de la Licenciatura  
 en Comunicación Social - UNM



*Cuando acecha la maldad* es un film de terror estrenado en 2023 y dirigido por Demián Rugna, quien cuenta entre sus títulos dos films de terror como *Aterrados*, de 2018, y *¡Malditos sean!*, de 2013, y la comedia negra *No sabés con quién estás hablando*, de 2016. La mezcla de creencias y costumbres con el orden de lo sobrenatural son una de las claves de esta película, cuya trama gira en torno a Pedro y Jimi, dos hermanos que viven en las afueras del pueblo y descubren a un *embichado* que desata una serie de desgracias y actos sangrientos en el desarrollo de la historia. Cabe destacar que en la jerga y en el folklore de las zonas rurales se llama “*embichado*” a la persona que ha sido poseída por un demonio.

Laura Vázquez (2003) sostiene que “la retórica del terror como componente temático en cierto tipo de relatos, instaura en el seno mismo de su emplazamiento el desvío creativo de una representación transgresora” (p. 3). En este sentido, las películas de terror plantean otra lógica, que no solo involucra la escenografía, las condiciones climáticas y el sonido, sino que también toman al cuerpo del personaje como el motor que pone en marcha el relato. En el caso de la obra cinematográfica de Rugna, el cuerpo del *embichado* representa la afirmación de lo que va más allá de las leyes naturales, de lo desconocido, de lo insólito, que moviliza a los personajes de la historia para llevar a cabo distintas acciones.

Por su parte, Carlos Salas González (2012) considera que “el cuerpo humano es el lugar escogido por el monstruo, ya sea de origen demoníaco, alienígena, científico o licántropo, para engendrarse, desarrollarse y, por fin, echarse al mundo con la única intención de sembrar el mal” (p. 60). En el film, el *embichado* sufre una transformación corporal, donde uno de los síntomas físicos que padece es el crecimiento excesivo de su cuerpo, que le imposibilita levantarse de la cama. El otro es la expulsión de un extraño líquido amarillo, que

desborda de su boca y su piel, generando un olor horrible en el ambiente, donde lo demoníaco impone su presencia ante los demás seres humanos. El cambio de personalidad es también otra de las manifestaciones que experimenta este personaje. Lo vemos en la escena donde Luis, el vecino de Pedro y Jimi, va a la casa del *embichado* y lo intenta matar con un arma, pero al mismo tiempo es amenazado e incitado por él para que cometa tal acto.

La figura de la cabra, presente en la escena donde Luis y su esposa están observando el corral y notan algo extraño, es un recurso frecuente en el cine de terror, ya que está asociado con la brujería y la magia oscura en el folklore. A medida que avanza la diégesis, la presencia de la fuerza maligna se personifica en diferentes formas, es decir, abarca desde los humanos hasta los animales. De manera que lo demoníaco se transforma en un contagio masivo que no se detiene en ningún momento. También es importante destacar, en clave de los recursos cinematográficos del género empleados aquí, que durante las escenas de huida, se puede escuchar como sonido extradiégetico una banda sonora estruendosa que, en una lógica genérica funciona para generar intriga y temor por lo que sucederá.

Otros elementos del género de terror que aparecen en el film son el asombro y el escepticismo, este último presente en el accionar de la policía; en la ex esposa de Pedro, Sabrina; y su pareja, quienes terminan asociando las actitudes y los dichos del propio Pedro con el delirio, la locura y el orden de lo irracional.

En el relato cinematográfico también se hace presente la dicotomía campo versus mundo urbanizado. El primero vinculado a la idea de lo oculto, lo sobrenatural y lo inexplicable y el segundo a la idea de seguridad, protección y tranquilidad. En otras palabras, el mundo urbanizado se convierte en un refugio ante los hechos insólitos que

sucedan en el campo y se amplían a medida que avanzan los personajes principales para tratar de llegar al mismo.

El film posee una referencia a otro subgénero de terror, que es lo *gore*, donde los fluidos de sangre se manifiestan en la escena donde lo demoníaco toma la forma de una cabra y aterroriza a Luis y su esposa, dando como resultado una serie de muertes instantáneas y macabras. En síntesis, “*Cuando acecha la maldad*” se inscribe dentro del género de terror, ya que la irrupción del acontecimiento extraño rompe con las leyes naturales y se vuelve verosímil en el relato, con el fin de que el temor se apodere de los personajes y la sangre termine inundando la pantalla.

### Referencias bibliográficas

Salas González, C. (2012). El cuerpo como morada del monstruo en el cine de terror contemporáneo. *Ars bilduma: Revista del Departamento de Historia del Arte y Música de la Universidad del País Vasco*, (2), 48-61.

Torres Peña, J. A. (2023). El género de terror: ejercicio escritural en la literatura. *Escritura Creativa*, 4 (1), 45-55. [https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura\\_creativa/article/view/37](https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/37)

Vázquez, L. (2003). *Industria cultural y masiva: alegorías y paradojas en el género de terror*. Ponencia presentada en las Jornadas de Literatura, Crítica y Medios: perspectivas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina. Buenos Aires. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/industriacultural-y-masiva.pdf>

## Los nuevos desafíos del trabajo en la región

Máxima GUGLIALMELLI  
[maximaguglialmelli@gmail.com](mailto:maximaguglialmelli@gmail.com)  
 Becaria del CONICET y Docente  
 del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales- UNM



El Segundo Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo (2024) es una obra que se inscribe en la tradición del estudio del trabajo como una *categoría sociológica*. El trabajo ha sido y es históricamente un tema de análisis y estudio de la sociología desde sus orígenes. No obstante, no es hasta el período de posguerra, con el surgimiento del Estado de Bienestar y nuevas formas de organización de la producción y del trabajo, que se consolida la Sociología del trabajo como subdisciplina específica (Ghiotto, 2015).

En sus orígenes, la corriente de la Sociología del Trabajo francesa tuvo una orientación industrialista, marxista y centrada en la clase obrera. Dentro de estos estudios pioneros, destacamos las obras clásicas de Georges Friedmann y Pierre Naville (1961), *“El Tratado de Sociología del Trabajo”* y de Benjamin Coriat *“El taller y el cronómetro”* (1979). En los últimos años, con la crisis del fordismo y el Estado de Bienestar se fue abandonando la mirada industrialista y se focalizaron en una perspectiva económica analizando modelos de acumulación, regulación y producción (Boyer, 2007).

La Sociología del Trabajo francesa fue rápidamente importada a América Latina, por ejemplo, el *“Tratado de Sociología del Trabajo”* de Friedmann y Naville fue traducido en 1963, dos años después de su primera edición en francés. En Argentina la Sociología del Trabajo llegó de la mano de académicos como Julio Neffa que fundaron el CEIL-CONICET, instituto que nucleaba inicialmente los estudios sobre el trabajo desde esta perspectiva, y también a través de la conformación de instituciones especializadas en los estudios del trabajo como ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo) que realiza periódicamente publicaciones y congresos.

La Sociología del Trabajo latinoamericana logró cierta especificidad, dado que los procesos de trabajo en la región, especialmente luego de los

procesos de reformas neoliberales de los años noventa, distan de ser procesos productivos clásicos y están atravesados por la heterogeneidad del mercado de trabajo latinoamericano así como por el proceso de desindustrialización que comenzó en los años setenta. Una obra central dentro de la Sociología del Trabajo de la región es el *“Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo”* (2000) coordinado por el autor mexicano Enrique De la Garza Toledo; que recorrió los grandes debates y problemáticas de la Sociología del Trabajo regional y contó con la colaboración de las figuras de *autoridad científica* de la Sociología del Trabajo latinoamericana.

Si bien el trabajo continúa siendo un gran ordenador de nuestras vidas en común, sus transformaciones se han acelerado a luz de un nuevo siglo donde el trabajo se encuentra intensificado, precarizado, flexible y, particularmente en nuestra región, ampliado. En este sentido, pensar al trabajo supone nuevos desafíos a la altura de los tiempos que corren.

Con esta perspectiva en el horizonte, el segundo Tratado de Sociología del Trabajo busca realizarle al trabajo en la región nuevas preguntas, o antes bien, visitar preguntas clásicas a la luz de las transformaciones más recientes en el mundo del trabajo. El Tratado entonces se divide en siete secciones que reúnen las principales problemáticas y temas de interés del trabajo en la región en el Siglo XXI, abordados por especialistas en los temas y figuras de autoridad de la Sociología del Trabajo latinoamericana.

La primera sección está dedicada a repensar el concepto de trabajo ampliado, concepto propuesto por De la Garza Toledo (2009) en la primera edición del Tratado y que busca incorporar una concepción ampliada del trabajo que incluya trabajos en la región que clásicamente habían sido abordados como atípicos, informales, marginales. Para ello se revisa el trabajo no clásico, se pregunta por los límites del trabajo y

del proceso de trabajo, se analiza el vínculo con las teorías de género y se revisitan los debates acerca del fin del trabajo.

La segunda sección se titula “modelos productivos y configuraciones sociotécnicas” y aborda un tema crucial para la región en el Siglo XXI: qué pasa con los nuevos modelos productivos. En este sentido, los diferentes artículos abordan la manufactura y el posfordismo, el trabajo de servicios, la reprimarización, el extractivismo, las nuevas tecnologías y las calificaciones de los trabajadores.

La tercera sección aborda el mercado de trabajo, uno de los temas que mayores transformaciones sufrió desde la primera edición del Tratado. En este sentido, la sección aborda de manera rigurosa las cuestiones del salario, la informalidad, la seguridad social y el trabajo asalariado agrícola. Cabe señalar que la ausencia de un apartado específico que aborde la reciente Economía Popular, un campo en expansión en la literatura latinoamericana sobre el trabajo, representa una omisión notable, pues solo se le dedica un apartado dentro de un capítulo de esta sección.

En la cuarta sección se aborda la sociología de la empresa y los empresarios, tema fundamental para repensar el vínculo entre trabajo y nuevo espíritu del capitalismo en el Siglo XXI. La quinta sección aborda las relaciones de trabajo, revisitando los debates teóricos, el vínculo con el neoliberalismo, los sindicatos y la participación. La anteúltima sección analiza las culturas, identidades y subjetividad en el trabajo, enfatizando en temas como las trayectorias laborales, los procesos identitarios y los procesos migratorios.

Por último, pero no menos importante, la séptima sección se dedica a estudiar la salud en el trabajo, específicamente su impacto en los trabajadores. Diferentes expertos en el tema analizan las condiciones de trabajo y los nuevos riesgos emergentes, los riesgos psicosociales en el trabajo y la gestión del riesgo y la seguridad en el trabajo. En procesos de trabajo cada vez más precarios, intensificados y con condiciones de trabajo deterioradas, esta es una pregunta fundamental.

Habiendo reseñado el nuevo Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo, es necesario resaltar que se trata de una obra fundamental por, al menos, dos motivos. El primero de ellos es la autonomización de la

sociología del trabajo latinoamericana, que si bien no deja de dialogar con otras ramas como la francesa, logra abordar los fenómenos específicos de la región con solvencia y rigurosidad. El segundo motivo es que, lejos de plegarnos acríticamente a marcos y perspectivas teóricas foráneas, la sociología del trabajo latinoamericana apuesta a una teoría crítica desde el sur que aborde los procesos de trabajo no clásicos y ampliados que abundan cada vez más en la región. Sin abandonar los estudios sobre la industria, el Tratado incorpora los nuevos trabajos desde una perspectiva que reflexiona sobre las identidades y las subjetividades de los trabajadores. Es menester señalar que, dado la relevancia de la obra, la ausencia de problemáticas como las innovaciones tecnológicas, la figura del emprendedor, el trabajo de plataformas y la Economía Popular es problemática para un abordaje exhaustivo del trabajo en la región. Aun así, se trata de una obra fundamental que guiará por muchos años a quienes estudiamos empíricamente al trabajo en la región.

## Referencias bibliográficas

Coriat, B. (1976). *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. S. XXI Ed.

De la Garza Toledo, E. (Ed.). (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. FLACSO México, UAM, FCE.

Friedmann, G., & Naville, P. (1963). *Tratado de sociología del trabajo*. FCE.

Ghiotto, L. (2015). ¿Qué es el trabajo para la Sociología del Trabajo? Una discusión conceptual. *Bajo el volcán*, 15(22), 267-294.

De la Garza Toledo, E. (2009). Hacia un concepto de trabajo ampliado. *En Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales.: Vol. I*. CLACSO; CAICYT.





**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO**

