

## Narrativas y desafíos del presente: políticas públicas, transformaciones culturales e impacto de lo digital

—  
Vol. 14, N°23  
(AÑO 2024)



**Vol. 14 - N° 23 (Año 2024)**

**ISSN 1853-9092**

Revista de Educación y Ciencias Sociales  
Departamento de Educación y Formación Docente  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)



**fch**  
**UNSL**

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 14, Número 23, noviembre 2024/abril 2025 (2do. semestre)

### **Autoridades Académicas**

#### **Universidad Nacional de San Luis**

*Rector* CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

*Vicerrector* Mg. Héctor Flores

#### **Facultad de Ciencias Humanas**

*Decana* Esp. Viviana Reta

*Vicedecana* Mgter. Verónica Longo

#### **Departamento de Educación y Formación Docente**

*Directora* Dra. Ana Ramona Domeniconi

*Vicedirectora* Lic. Sandra Catalini

### **Revista Argonautas**

*Director* Dr. Emilio Seveso

*Codirectora* Mg. Carolina Mirallas

*Editores* Esp. Viviana Reta, Dra. Ana Ramona Domeniconi, Lic. Sandra Catalini, Mg. Carolina Mirallas, Dr. Emilio Seveso

*Editores Asistentes* Lic. Esteban Fernández, Esp. Constanza Valdez, Prof. Lucila Martínez Beovide

*Comité de redacción y maquetas* Esp. Constanza Valdez, Lic. Ayelen Franz, Prof. Sofia Granero

*Diseños y tapa* Lic. Esteban Fernández

*Servicio de traducción* Instituto de Lenguas Extranjeras (FCH/UNSL)

*Soporte Téc.* Juan Alfredo Capello

*Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: [revistargonautas@gmail.com](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Rio Cuarto | Rio Cuarto, Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana | Quito, Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera | Temuco, Chile

# Tabla de contenidos

Vol. 14, Número 23

## Presentación

Número 23 – Narrativas y desafíos del presente: políticas públicas, transformaciones culturales e impacto de lo digital || *Narratives and challenges of the present: public policies, cultural transformations and the impact of digitalization* | 6 |

Carolina MIRALLAS

## Artículos abiertos

01. Una lectura preliminar de las actuales políticas educacionales del gobierno de La Libertad Avanza para el sistema universitario público argentino || *A Preliminary Reading of the Current Educational Policies of La Libertad Avanza's Government for the Argentinean State University System* | 09 |

Humberto Camilo CAMPANA

02. Ética del discurso, política y nuevas audiencias || *Discourse Ethics, Politics and New Audiences* | 27 |

Carolina Agustina KLEIN

Eduardo Ovidio ROMERO

03. Burocracia de plataforma: nuevas mediaciones entre gobierno y sociedad. Aportes para una agenda de investigación || *Platform Bureaucracy: new mediations between government and society. Contributions to a research agenda* | 41 |

Germán PINQUE

04. El estilo de época (Period style) en Mendoza desde los años 70 a los 90: de la marginalidad a la profesionalización || *The period style in Mendoza from the 70s to the 90s: from marginality to professionalization* | 54 |

María Gabriela GUEMBE

05. Las redes sociales del siglo XXI como cambio paradigmático en procesos educativos informales || *21st Century Social Networks as a Paradigm Shift in Informal Educational Processes* | 66 |

Tania Daniela VILLAR NAGUANAGUA

José de Jesús FLORES FIGUEROA

06. La innovación social es condición para cualquier otro tipo de innovación || *Social innovation is a condition for any other type of innovation* | 86 |

César Rogelio ZUCCARINO

Claudia Isabel ORTIZ

07. Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica! || *Ideological Guidelines from the Jurisdictional Curriculum Design of San Luis for the Teaching of Philosophy: ¡towards a Pedagogical Decolonization!* | 103 |

Pablo MONK

08. Mujeres en los textos clásicos: la enseñanza de la literatura en articulación con la ESI || *Women in classical texts: the teaching of literature in articulation with the ESI* | 120 |

Paula Daniela FERRARO

### **Reseñas**

09. Fabio Gabriel Salas Reseña del libro “Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado” || *Review of the book “Children of neoliberalism. The contemporary history of our plundered Mexico”* | 133 |

Hugo Oliver ROBLES CUEVAS

---



## Presentación

# Número 23 | Narrativas y desafíos del presente: políticas públicas, transformaciones culturales e impacto de lo digital

**Carolina MIRALLAS\***

El número veintitrés de Argonautas reúne trabajos interdisciplinarios centrados en los cambios sociales, educativos y culturales que caracterizan los tiempos contemporáneos. Los artículos abordan dimensiones múltiples, desde críticas en política, filosofía y arte hasta transformaciones digitales y educativas. A continuación, presentamos de manera sintética los trabajos contenidos en este número.

En referencia a política educativa, la ética discursiva y los desafíos del acceso igualitario, *Una lectura preliminar de las actuales políticas educacionales del gobierno de La Libertad Avanza para el sistema universitario público argentino*, de Humberto Camilo Campana, examina el impacto de la privatización en las universidades públicas. A través de un análisis cualitativo de documentos oficiales, identifica el impacto en el derecho a la educación superior y el debilitamiento de principios fundamentales como la autonomía universitaria y el co-gobierno. En tanto, Carolina Agustina Klein y Eduardo Ovidio Romero, en su artículo *Ética del discurso, política y nuevas audiencias*, reflexionan sobre la necesidad de una ética normativa que integre las perspectivas estratégicas y comunicativas. Inspirados por las teorías de Habermas y Apel, proponen un modelo deliberativo para abordar la complejidad de las nuevas audiencias y sus interacciones con los discursos. Ambos trabajos exploran cómo las decisiones políticas y los marcos éticos pueden transformar la educación y la comunicación en contextos actuales.

En vínculo con las transformaciones culturales y sociales en tiempos de digitalización y profesionalización, Germán Pinque se detiene en los cambios generados por la integración de plataformas digitales en la administración pública. A través del caso de Ciudadano Digital en Córdoba, en *Burocracia de plataforma: nuevas mediaciones entre gobierno y sociedad. Aportes para una agenda de investigación*, describe cómo estas herramientas transforman las prácticas y las relaciones entre gobierno y sociedad, lo que da lugar al concepto de "burocracia de plataforma". María Gabriela Guembe, en *El estilo de época (Period style) en Mendoza desde los años 70 a los 90: de la marginalidad a la profesionalización*, traza por su parte la evolución de la interpretación históricamente informada en la provincia de Mendoza (Argentina); y destaca cómo este movimiento pasó de ser una práctica marginal a profesionalizarse y adquirir reconocimiento en el ámbito académico y cultural. Ambos examinan cómo las estructuras sociales y culturales se adaptan y evolucionan frente a las nuevas realidades tecnológicas y artísticas.

Tania Daniela Villar Naguanagua, en *Las redes sociales del siglo XXI como cambio paradigmático en procesos educativos informales*, analiza el papel de las plataformas digitales como motores del aprendizaje informal y colaborativo. La autora describe cómo las redes sociales transformaron las tradicionales formas de enseñar y aprender, y destaca la figura del *prosumer* y el uso de elementos creativos. Este artículo enfatiza la capacidad de

---

\* Es Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo, Magister en inglés con orientación en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de Córdoba y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Se dedica al Análisis del Discurso, y sus tareas de investigación se centran en el discurso científico y académico desde un análisis de los recursos del lenguaje que construyen relaciones interpersonales. Contacto: caro0910@gmail.com.

los usuarios para decidir qué consumir y cómo producir contenidos educativos. Por su parte, en una línea paralela de discusión, *La innovación social es condición para cualquier otro tipo de innovación*, de César Rogelio Zuccarino y Claudia Isabel Ortiz, evidencia cómo las prácticas colaborativas y adaptadas al contexto tienen un impacto significativo en los procesos pedagógicos. Ambos trabajos destacan la importancia de lo digital y lo social en la configuración de nuevos paradigmas educativos.

Por otro lado, y desde una mirada crítica de la filosofía y literatura hacia el pasado para construir el futuro, en *Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica!*, Pablo Monk aborda la incorporación del pensamiento latinoamericano en los diseños curriculares de filosofía. Argumenta que este enfoque decolonial no solo desafía la hegemonía euronorcentrada, sino que también redefine la práctica filosófica como un espacio crítico y no adoctrinante. Desde otra línea crítica, Paula Daniela Ferraro, en su artículo *Mujeres en los textos clásicos: la enseñanza de la literatura en articulación con la ESI*, aplica una perspectiva feminista a las figuras de Antígona y Medea; conecta las representaciones de estas heroínas con los principios de la Educación Sexual Integral, y muestra cómo la literatura clásica puede ser reinterpretada en clave contemporánea para fomentar la igualdad y los derechos humanos. Ambos artículos enfatizan la relevancia de las lecturas reflexivas y contextualizadas en los espacios educativos.

Finalmente, este número cuenta con la revisión realizada por Hugo Oliver Robles Cuevas sobre el libro *Hijos del neoliberalismo* de Ana Lilia Pérez Mendoza. Se ofrece una crítica al impacto del neoliberalismo en México desde la década de 1980 hasta 2020 y su relación con la privatización, corrupción y desigualdades sociales. El autor analiza políticas, actores y consecuencias económicas y sociales que han configurado un México marcado por el saqueo y la precarización. Organizado en ocho capítulos, presenta una narrativa accesible basada en investigaciones rigurosas, y da cuenta de cómo los problemas actuales son herencia directa de este período. Su enfoque invita a reflexionar sobre la continuidad de estos esquemas en el presente.

De acuerdo con estos aportes, este número expresa el abordaje de dimensiones complejas de la educación y las ciencias sociales desde perspectivas contextuales. Sus contribuciones no solo ofrecen herramientas conceptuales para comprender el presente, sino también propuestas para un futuro más inclusivo y colaborativo. Los trabajos destacan la creatividad y el compromiso de los investigadores en la generación de conocimiento pertinente. Desde las transformaciones digitales y políticas en la educación hasta la incorporación de enfoques feministas y decoloniales en los currículos, cada artículo nos invita a reflexionar y actuar desde nuestras respectivas áreas profesionales, tanto en ámbitos académicos como comunitarios. Confiamos por ello en que este número inspire a nuestros lectores a continuar el diálogo sobre el ámbito de las ciencias sociales y a integrar estos aportes a sus reflexiones cotidianas.

*Sección*

**artículos abiertos**

## Una lectura preliminar de las actuales políticas educacionales del gobierno de La Libertad Avanza para el sistema universitario público argentino

*A Preliminary Reading of the Current Educational Policies of La Libertad Avanza's Government for the Argentinean State University System*

**Humberto Camilo CAMPANA\***

### RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del campo de la política educacional. En el mismo, desarrollamos un abordaje de las actuales políticas educativas del gobierno de La Libertad Avanza para el sistema universitario público argentino, a la luz de la noción de privatización educativa, como un fenómeno complejo, que obedece a distintos intereses, y que recurre a diferentes modalidades y estrategias. De esta manera, implementamos una metodología cualitativa, de tipo análisis de contenido, a una muestra compuesta por distintos documentos oficiales del partido y de la administración de gobierno actual, junto con las consecuencias visibles de algunas de sus medidas de gobierno. Las conclusiones a las que hemos arribado nos sugieren la presencia de sentidos que van en la saga de la privatización educativa de las universidades públicas, como así también en la profundización de la lesión del derecho a la educación superior, y el socavamiento de las instituciones de la autonomía universitaria y el co-gobierno.

Palabras clave: políticas educativas; privatización educativa; universidades nacionales; autonomía universitaria; co-gobierno.

### ABSTRACT

This work is framed within the field of educational policy. In it, we develop an approach to the current educational policies of La Libertad Avanza's government for the Argentinean state university system, in the context of educational privatization, as a complex phenomenon, which serves different interests, and which resorts to different modalities and strategies. In this way, we implemented a qualitative methodology, of the content analysis type, in a sample composed of different official documents of the party and the current government administration, along with the visible consequences of some of its government measures. The conclusions we have reached suggest the presence of meanings that go hand in hand

---

\* Esp. en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Prof. en Educación Especial. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Docente auxiliar en el Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH-UNSL, desempeñándose en la asignatura Política Educacional para las carreras de Prof. Universitario de Música Popular y Latinoamericana. Integrante del Equipo Técnico de Accesibilidad Académica dependiente del Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL y asesor técnico del Programa de Accesibilidad Académica de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales de la UNSL. Contacto: hccampana@unsl.edu.ar

with the educational privatization of public state universities, as well as the deepening of the injury to the right to higher education, and the undermining of educational institutions such as university autonomy and co-government.

Key words: educational policies; educational privatization; national state universities; university autonomy; co-government.

## Introducción

Desde Paviglianiti (2012) entendemos que, para poder llevar adelante una interpretación de la política educacional, debemos hacer hincapié en el Estado, como actor privilegiado, capaz de otorgar sentido político al sistema educativo formal, en conjunto con los distintos sectores y fuerzas sociales que operan en su interior. De este modo, nos situamos en una perspectiva de Estado ampliado, de raigambre gramsciana, entendiendo con Rajland (2013) que el Estado, ante todo, es una relación social y, por tanto, un espacio en disputa, en la medida que las clases sociales y sectores subalternos pueden construir contrapoder en los intersticios del mismo.

En este sentido, consideramos que una de las conquistas históricas de la clase trabajadora argentina está representada por la existencia del sistema universitario público nacional, de acceso libre e irrestricto, que al decir de “encarna uno de los consensos sociales y políticos de mayor trascendencia de nuestra historia” (Perczyk, 2019: 9).

Ahora bien, estimamos que a partir de la asunción de Milei como presidente de la República Argentina este consenso social puede verse modificado, en tanto que, según advierten Arata, Pérez Navarro y Castría (2023), Milei asume la presidencia con un programa de privatización educativa.

De esta manera, en el presente trabajo presentamos un análisis preliminar de las políticas del actual Gobierno Nacional para las universidades nacionales, tomando como base la noción de privatización educativa. Así, en un primer momento, describimos someramente algunas de las tendencias presentes en el sistema universitario antes de la llegada al Gobierno de Milei, en consonancia con algunas características de la legislación vigente: la Ley de Educación Superior (LES). Luego, abordamos la categoría de privatización educativa y algunas de las tendencias contemporáneas que se vienen registrando en las políticas educacionales del nivel superior y en el rol del Estado. Finalmente, desarrollamos el análisis propiamente dicho de las políticas educacionales vigentes del Gobierno de La Libertad Avanza (LLA), a través de la triangulación entre los documentos oficiales y textos normativos de la actual administración de gobierno, los conceptos que hemos adoptado como parte de nuestro abordaje teórico, y la información contextual que podemos recuperar de diferentes fuentes; dividiendo el análisis en tres subsecciones: el análisis de la Plataforma Electoral Nacional presentada por LLA, el análisis de los artículos dedicados las universidades nacionales en la denominada “Ley Ómnibus”, y el análisis de las actuales determinaciones del Gobierno en torno al financiamiento del sistema universitario.

## Antecedentes y aspectos teórico-conceptuales

### *El Sistema Universitario Argentino*

Señalan Fernández Lamarra et al (2018) que, si bien el sistema universitario nacional es bastante complejo, se pueden diferenciar con claridad dos niveles en el mismo:

1. Un primer nivel conformado por los organismos estatales y no estatales orientados a generar un ámbito de interacción entre las autoridades públicas y las universidades,

destacándose organismos como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), el Consejo de Universidades (CU), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), etc.

2. Un segundo nivel conformado por las instituciones universitarias propiamente dichas, tanto de gestión pública como de gestión privada.

Dentro de este último, los autores describen las siguientes grandes tendencias en el sub-sistema de las universidades nacionales públicas:

- Se ha observado una tendencia hacia la centralización y la concentración de capacidades y funciones políticas y gubernativas en los órganos no colegiados de gobierno, particularmente en el Rectorado.
- Los órganos colegiados, frente a este fortalecimiento de las autoridades políticas, tienden a ser menos órganos deliberativos, y más órganos de gestión, suponiendo un desplazamiento desde lo político-agonal, hacia lo político-arquitectónico.
- Otra tendencia es que los Rectores suelen tener más reelecciones que los Decanos, debido a que hay más exigencias para formar parte de los órganos menores de gobierno que, paradójicamente, para los mayores.
- En las universidades de creación más reciente están presentes los Consejos Sociales o de la Comunidad, en algunos casos incluidas dentro de los estatutos, y en algunos casos con voz y voto en los órganos colegiados. Si bien, en general, poseen una representación marginal, con lo cual no tienen (aún) autonomía funcional dentro de la Universidad.

Como es sabido, el sistema universitario cuenta con una legislación específica para su nivel: se trata de la Ley Nº 24.521/95, sancionada durante el segundo gobierno de Carlos Menem, como parte de las denominadas Reformas Neoliberales de Primera Generación, durante la primera mitad de la década de los '90. Al respecto, Quiroga (2018) pondera dicha legislación en los siguientes términos:

la Ley de Educación Superior plasmó ostensiblemente la aparición de la Universidad Comercial y Controlada porque estableció: entre los fines y objetivos la atención a requerimientos de la estructura productiva; la creación del Consejo Social integrado por representantes de distintos sectores e intereses de la comunidad local con la posibilidad de intervención en los órganos de gobierno universitarios; la asignación presupuestaria de acuerdo con indicadores de eficiencia y equidad; el reconocimiento de la autarquía financiera que la faculta a generar recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional; la creación de fundaciones o sociedades destinadas a facilitar las relaciones con el medio; la instauración de las carreras reguladas con contenidos curriculares y cargas horarias básicas; la generación de un sistema de evaluación externa; la exigencia de la formación cuaternaria para el ejercicio de la docencia en el Nivel Superior; entre otros (Quiroga, 2018: 40).

### ***La Privatización Educativa***

Ante todo, partimos de considerar que la privatización educativa es un fenómeno complejo, que adopta distintas modalidades y que, además, adquiere distintas configuraciones según los condicionantes de los distintos contextos históricos, socio-económicos y políticos.

Saforcada (2019) nos dice que cuando hablamos de privatización de la educación no podemos reducir su motivación al mero afán de lucro, habida cuenta de que la educación, por su propia naturaleza filosófica, social y política, se encuentra atravesada por distintos intereses. Así, esta autora postula tres propósitos fundamentales e interrelacionados de la privatización educativa:

- La privatización impulsada con fines de lucro.
- La privatización motivada por principios filosófico-políticos.
- La privatización vinculada con procesos de distinción social y/o de prestigio.

Por otro lado, Masschelein y Simons (2014) argumentan que la génesis de los procesos de privatización educativa puede ser retrotraída, fundamentalmente, a los intereses de clase y al consecuente resquemor que provoca entre los sectores dirigentes la potencialidad que tiene la educación pública para distribuir socialmente el tiempo de ocio, y los conocimientos históricamente construidos, generando espacios para la igualdad social y la democratización de la sociedad, en un verdadero proceso de profanación de las posibilidades reservadas históricamente para las clases dominantes:

muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014: 3).

Por su parte, Ball y Youdell (2008) introducen una distinción entre dos modalidades -no mutuamente excluyentes- de privatización educativa:

- La privatización endógena o en la educación, que alude a la introducción de parámetros, lógicas y prácticas propias de la administración privada, de manera de transformar desde dentro a las instituciones educativas para que se comporten como cuasi mercados.
- La privatización exógena o de la educación, que refiere a la incorporación del sector privado en los establecimientos de enseñanza pública.

De este modo, los autores nos invitan a reparar en muchas de las actuales reformas educativas contemporáneas, pues a su juicio llevan implícitas prácticas de privatización endógena, que luego pueden dar lugar a ulteriores prácticas exógenas y, además, suponen una potencial transformación radical del sistema educativo:

Los cambios descritos en el presente informe no sólo son de carácter técnico en cuanto a la forma en que se imparte la educación. Por el contrario, aportan un nuevo lenguaje, nuevos incentivos y disciplinas, y también nuevas funciones, posiciones e identidades, que han modificado de lleno el significado de la función docente, de alumno/estudiante o de parte (Ball y Youdell, 2008: 132).

Asimismo, Whitty (1986) nos aporta la diferenciación entre tres grandes estrategias de privatización educativa:

- La privatización del sector público: que abarca desde el transvase de las instituciones educativas públicas y/o de algunas de sus funciones al sector privado, hasta la introducción de arancelamiento o tasas por algunos servicios parciales, como así también incentivar que las instituciones mismas funcionen como una cuasi empresa, mediante la introducción de programa de bonos, fomentando la competencia entre instituciones para atraer y retener la matrícula.
- Los subsidios directos al sector privado: que van desde el desvío directo de fondos estatales para el sostenimiento de instituciones educativas privadas, pasando por la concesión de generosas exenciones fiscales y/o hasta la contratación de proveedores privados de servicios educativos por parte del Estado.
- El fomento indirecto del sector privado: que implica el desvío de subsidios ocultos hasta este sector, el apoyo oficial de los actores gubernamentales hacia el mismo y, fundamentalmente, reducir la capacidad del sector público para poder competir contra el sector privado (típicamente a través del desfinanciamiento de las instituciones públicas).

### ***Un Nuevo Rol para el Estado en la Política Educativa***

Ya desde los inicios del gobierno de LLA, Arata, Pérez Navarro y Castría (2023) advirtieron que se vienen insinuando una serie de definiciones y medidas que apuntan a la profundización de la subsidiariedad del Estado en materia educativa. Así, estos autores plantean que se avizoran transformaciones de dos tipos:

1. La declaración de la educación como un servicio público esencial, como estrategia de disciplinamiento frente a los trabajadores docentes; sumado a la introducción de prácticas de financiamiento por demanda, y a la creación de escuelas de gestión privada, pero con financiamiento estatal.
2. La arancelación del sistema universitario público, introduciendo un sistema de becas, con la consecuente reestructuración de la oferta académica a partir también de la lógica de la demanda.

Por su parte, Saforcada (2020) ya había destacado la presencia de una tendencia general en el panorama global y latinoamericano, en donde los sentidos de la política educativa y de la micro-política institucional van siendo direccionados en los siguientes derroteros:

- Hacia la internalización de los sistemas educativos, en el sentido que sus reformas son orquestadas como iniciativas organizadas globalmente, por organismos internacionales que se arrogan autoridad en materia de política educativa.
- Que estas tendencias ya no sólo avanzan en la privatización de la educación, sino en la privatización de la propia política educativa, prerrogativa que tradicionalmente estaba reservada al Estado Nacional, las jurisdicciones y/o los municipios.
- Que suponen una mercantilización de los sujetos, que ahora deben funcionar y auto-regularse como emprendedores, sobre la base de fundamentos meritocráticos y fácticamente excluyentes.

Sobre este último punto, la autora advierte que el mismo supone una estrategia de borramiento discursivo del Estado tanto como garante del bien común, como del derecho a la educación; lugar que ahora es ocupado por el individuo, como último responsable por sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, Benítez, Ojeda y Reta (2022) nos hablan de un conjunto de Reformas Neoliberales de Tercera Generación, donde ya no se habla de un Estado mínimo, ni de un Estado catalizador, sino de un Estado innovador, bajo las recomendaciones del BM, que plantea la necesidad de toda una serie de transformaciones institucionales y curriculares, sobre la premisa de que la educación debe estar centrada en los aprendizajes y en la creatividad/emprendedurismo.

## **Objetivos**

### *Objetivo general*

- Analizar los procesos de privatización del sistema universitario público argentino a partir de las políticas educativas implementadas desde el gobierno de LLA.

### *Objetivos específicos*

- Caracterizar el rol asignado al Estado desde el gobierno actual en materia educativa.
- Describir las políticas educativas definidas por el gobierno para el sistema universitario público.
- Analizar los procesos de privatización del sistema universitario público a partir de las categorías descritas por los distintos autores referenciados en el apartado de marco teórico.

## **Metodología**

Se empleará una metodología de tipo cualitativa, a través de un análisis de contenido, aplicado a una muestra compuesta por documentos oficiales del partido de LLA, como así también a los documentos oficiales de los órganos de gobierno que impliquen referencias al sistema educativo y, concretamente, al sub-sistema público universitario. De este modo, se desarrollará un trabajo de tercerización, tensionando dichos documentos con su contexto y los conceptos adoptados por el investigador para dar un trasfondo a las interpretaciones realizadas, como indican Schettini y Cortazzo (2016).

## **Análisis y resultados**

### ***Plataforma Electoral Nacional***

Este documento, luego de repetir la concebida expresión atribuida a Benegas Lynch, según la cual el liberalismo es el respeto irrestricto por el proyecto de vida del prójimo, basado en el principio de no agresión, la defensa del derecho a la vida, la libertad y la propiedad privada; se embarca en establecer un diagnóstico sobre la crisis por la que atraviesa la República Argentina. La misma no tiene otro origen que la intromisión del Estado paternalista, el cual, a través de las políticas de corte populista, ha entorpecido la iniciativa privada, desencadenando una espiral de decadencia social regresiva.

Frente a ello, desde LLA se propone un plan integral para revertir esta tendencia, en un período de 35 años, y dividido en tres etapas sucesivas:

1. Una primera etapa de fuerte recorte del gasto público, reforma tributaria y flexibilización laboral para fomentar la creación de puestos de trabajo en el sector privado.
2. Una segunda etapa de reforma previsional, para recortar el gasto del Estado en jubilaciones y pensiones.
3. Una tercera etapa, que contemple una serie de reformas profundas en los sistemas de salud y educativo, fomentando el impulso del sector privado; la ampliación del sistema de seguridad y la eliminación del sistema de coparticipación nacional.

Es en este marco, entonces, que se plantean las propuestas de LLA en materia de política educacional. En primer lugar, se sostiene la necesidad de fusionar los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Educación, bajo la premisa de que ello posibilitará el desarrollo de políticas transversales. A su vez, esta unificación se produce desde la óptica de que todas estas políticas están contempladas desde la categoría de capital humano, la cual implica:

el conjunto de habilidades, aptitudes, experiencias y conocimientos de cada persona, imprescindible para la economía de un país, invirtiendo en él se aumenta la productividad y se impulsa el progreso tecnológico, además de los múltiples beneficios que se obtienen en otras áreas como las sociales o científicas (La Libertad Avanza, 2023: 7).

Aquí, encontramos un primer punto para interpretar desde los aportes de Saforcada (2020). En efecto, esta autora plantea que, precisamente, una de las novedades en materia de política educacional viene dada por la insistencia de organismos internacionales (como por ejemplo, como la Unión Europea (UE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en la noción de que hay que formar a los jóvenes y a los propios docentes en el emprendedurismo. Tal como apunta Saforcada, se trata de una actualización de la vieja teoría del capital humano, excepto que en lugar de otorgar un rol nodal al Estado y abogar por un modelo desarrollista, como las viejas políticas de raigambre cepalina y en la saga de la teoría del desarrollo económico propuesta por Rostow; se ha producido un desplazamiento en el sentido de los términos empleados, en donde se desdibuja el rol del Estado y el derecho a la educación se redefine de facto como una responsabilidad individual.

Así pues, volviendo al documento de la Plataforma, con respecto a las medidas específicas del apartado educación, hallamos lo siguiente:

- Introducir el sistema de vouchers educativos, la descentralización del sistema educativo y el financiamiento educativo a través de la demanda.
- Incentivar la competencia entre las instituciones educativas en todos los niveles educativos.
- Transformar los currículums para que los mismos estén estructurados en habilidades en lugar de en contenidos.
- Crear la carrera de docente de nivel universitario.
- Modificación del estatuto docente, para rever la posibilidad de eliminar licencias e introducir la posibilidad del despido.
- Modificar los currículums en función de las necesidades profesionales del país, fundamentalmente de ingenieros e informáticos.

Como podemos observar, hay una insistencia por introducir el financiamiento por demanda, junto con un sistema de becas o cheques educativos, con el fin de reducir al mínimo posible toda gratuidad. Asimismo, se introduce la idea de que las instituciones educativas deben competir entre sí, y que se deben flexibilizar las condiciones del trabajo docente, todo lo cual se puede inferir va en la saga de hacer operar a estas instituciones como cuasi mercados; con lo cual tenemos indicios para avizorar la presencia de modalidades de privatización educativa endógena, tal como han sido definidas por Ball y Youdell. Más aún, en cuanto que los modelos de tipo voucher implicarían el desvío de fondos públicos hacia instituciones privadas, podemos colegir también la presencia de estrategias de privatización del tipo de desvío directo de fondos públicos hacia instituciones educativas privadas, como así el incentivo indirecto del sector privado, a través del desfinanciamiento del sector público; tal como han sido descritas por Whitty.

Por otro lado, vemos también la introducción del desarrollo de currículums estructurados por habilidades en lugar de contenidos, lo cual podemos asociar a la insistencia en el emprendedurismo descrita por Saforcada, lo cual es coherente también con la instauración de modalidades de privatización endógena, y de fomento indirecto de la privatización. Eso sí, el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) se reserva cierto grado de control sobre el currículum, al establecerse que el Ministerio de Capital Humano podrá modificar los currículums en función de las “necesidades del país”, fundamentalmente hacia carreras de tipo técnicas. Esto podría suponer alteraciones considerables en el funcionamiento de la CONEAU y de la categoría de autonomía universitaria, al menos tal como se encuentran estipuladas en el Artículo 29º de la actual Ley de Educación Superior.

A su vez, se hace mención en el documento de la Plataforma a la necesidad de profundizar la descentralización educativa. En este punto, consideramos oportuno recuperar la reflexión de Harvey (2014), quien nos invita a reparar en que “La descentralización suele ser en cualquier caso una estrategia óptima para mantener el control centralizado” (p. 62). Así, Bravo (1994), en un trabajo clásico, nos muestra cómo históricamente los procesos de descentralización del sistema educativo argentino han tendido hacia una retirada del Estado Nacional en el financiamiento efectivo del derecho a la educación, junto a una centralización en las posibilidades del PEN de determinar aspectos relacionados con los contenidos curriculares, y un desentendimiento de los aspectos administrativos, que son legados a las jurisdicciones provinciales. De esta forma, este autor señala que esta tendencia se inicia durante la última Dictadura Cívico-Militar, se reactualizada durante la década de los '90 con la Ley de Transferencias del menemismo, Nº 24.049/92, y se continúa a través de Ley de Educación Nacional del kirchnerismo, Nº 26.206/06, continuándose con la política de un Ministerio de Educación de la Nación “sin escuelas”: esto es, de delegación de responsabilidades administrativas y financieras para las provincias, pero de reserva del control ideológico por parte del Ministerio centralizado y, en definitiva, por parte del PEN, en una clara continuidad de la política educacional, tal como apuntan Más Rocha y Vior (2012).

Ahora bien, resulta probable que la defensa de una mayor descentralización educativa, propuesta por LLA en su plataforma de campaña, tenga que ver la posibilidad de que las escuelas públicas pasen a tener una dependencia ya no de las provincias, sino de los municipios (algo ya contemplado por la derogada Ley Federal de Educación); y/o que refiera a la posibilidad de trasladar la administración a instituciones de la sociedad civil, como sucede en el caso de las Escuelas Generativas de la provincia de San Luis, con lo cual estaríamos nuevamente frente a casos de privatización endógena e indirecta. En todo caso, cabría concebir la posibilidad de que este tipo de traslados estén también sopesados para el sistema universitario público, bajo la perspectiva de que pasen a tener dependencia provincial (en cuanto al financiamiento); algo sobre lo cual el documento de la Plataforma no nos aporta mayor información.

Finalmente, en la Plataforma se menciona la propuesta de creación de la carrera de docente universitario. Si bien en el cuerpo del texto no se desarrollan mayores precisiones, tenemos un indicio en el mismo ya que sí se postula la necesidad de separar las carreras de docencia

y de supervisión, introduciendo trayectorias educativas y laborales diferenciadas entre quienes se dedican a dar clases, y quienes supervisan y administran las instituciones educativas. En ese caso, entonces, se podría contemplar la posibilidad de introducir una nueva escisión al interior de la formación docente, lo cual podría tener la consecuencia de separar aún más a los diseñadores de los currículos y de la formación docente, de quienes son los protagonistas efectivamente de las situaciones concretas de enseñanza; reproduciendo así una lógica tecnocrática.

### **Proyecto de Ley “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos”**

Como es sabido este proyecto de ley fue presentado para su tratamiento en el Congreso, el día 27 de diciembre de 2023: esto es, menos de tres semanas después de que Javier Milei asumiera como presidente de la Nación. El mismo recibió tratamiento durante aproximadamente un mes y, finalmente, no recibió aprobación, ya que fueron rechazados varios artículos claves del proyecto en las distintas Comisiones, con lo cual el oficialismo decidió retirarlo y volver a su tratamiento desde foja 0, quedando el mismo pospuesto por tiempo indeterminado.

Ahora bien, a pesar de no haber sido aprobado, el proyecto contiene varios puntos que nos permiten atisbar algunas de las intencionalidades del gobierno de la LLA en materia de política educacional para el sistema universitario público.

Con respecto a las modificaciones propuestas para la LES, las mismas se encuentran dentro del Título VII – Capital Humano, dentro del Capítulo II – Educación, y concretamente en la Sección III, titulada “Universidades Privadas”. Para su análisis, nos respaldaremos en el comparativo establecido entre el cuerpo actual de la LES y las modificaciones propuesta por la Ley Ómnibus desarrollado por el Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU (2024).

Así, para estos autores, el Proyecto de Ley Ómnibus en su conjunto se presenta como una tentativa para establecer un orden que libere de toda regulación a los sectores más concentrados del capital, tanto locales como internacionales. De este modo, plantean que las modificaciones propuestas para el sistema universitario tienen la intencionalidad de reformar o suprimir los cambios introducidos en la LES, a partir de la denominada *Ley Puiggrós*, con una clara pretensión privatista y mercantilizadora.

En primer lugar, analizan el Artículo 553º, que sustituye al Artículo 2º bis de la LES, quedando redactado en los siguientes términos:

Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal para todo ciudadano argentino nativo o por opción y para todo extranjero que cuente con residencia permanente en el país, son gratuitos, quedando prohibido establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa, directos o indirectos. Las instituciones de educación superior de gestión estatal y las universidades nacionales en ejercicio de su autonomía, podrán establecer aranceles para los servicios de enseñanza de grado o de trayectos educativos para aquellos estudiantes que no reúnan los requisitos previstos en el párrafo primero. No obstante, dichos estudiantes podrán ser titulares de becas, en caso en que ello sea previsto por los estatutos correspondientes o por los convenios del párrafo siguiente. Las instituciones de educación superior de gestión estatal podrán suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales, públicos o privados, tendientes a compartir recursos de todo tipo e implementar las mejores prácticas en materia de educación y de gestión de organismos educativos, así como para fomentar intercambios y procesos educativos conjuntos o en asociación mutua (LES, 1995).

Los autores de CONADU observan que, ante todo, el proyecto comienza limitando la gratuidad, al excluir a personas extranjeras. Pero, además, utilizan la expresión “servicios de enseñanza de grado”, en reemplazo del derecho a la educación superior, a pesar de que la Argentina ha suscrito a las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018, donde se definió a la educación superior como un derecho humano universal y un bien de carácter social. A su vez, destacan que se habilita a las instituciones a realizar convenios con Estados u organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, incluyendo la posibilidad de instrumentar un sistema de becas como medio de pago para aranceles; lo cual consideran que favorece la mercantilización, representando además un incentivo para la búsqueda alternativa de financiamiento, en el marco de un fuerte ajuste presupuestario. Por último, resaltan cómo en el proyecto se elimina el párrafo original de la LES que prohibía expresamente a las universidades el suscribir acuerdos que implicasen ofertar la educación como un servicio educativo, o que alentaran formas de mercantilización.

En segundo lugar, examinan el Artículo 554º, referido a las políticas de ingreso, que sustituye al Artículo 7º de la LES, en los siguientes términos:

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador (LES, 1995).

Alternativamente, las instituciones de educación superior deberán implementar un examen que permita al estudiante ingresar directamente sin complementar el proceso de nivelación y orientación profesional y vocacional mencionado. El estudiante podrá optar entre el mencionado proceso o un examen de ingreso directo.

Aquí, los autores de CONADU observan que se suprime directamente la posibilidad condicionada del ingreso a mayores de 25 años, sin la secundaria completa; a la par que se incorpora el examen de ingreso como alternativa a los procesos de nivelación. Esto obliga a que las universidades tengan que implementar ambos mecanismos: el examen de ingreso y los cursos de nivelación, como alternativa disponible para los estudiantes ingresantes. Los autores advierten sobre los riesgos que supone introducir una doble vía de acceso, ya que introduciría desde el inicio una segmentación del estudiantado, al establecer recorridos diferentes. Además, señalan que en el proyecto se equiparan ambas alternativas, ignorando que existen diversas investigaciones que muestran que los exámenes de ingreso típicamente tienen un efecto excluyente, en tanto que el curso de nivelación no apunta a excluir, sino a que los ingresantes cuenten con un mínimo de conocimientos para poder desarrollar sus carreras de grado, además de ayudar al establecimiento de vínculos y la socialización con la vida institucional universitaria. A su vez, indican que, en el contexto de ajuste presupuestario y de establecimiento de criterios de eficiencia para la asignación de recursos, ponderando la matrícula con la cantidad de egresados, ello puede contribuir a que las universidades implementen exámenes selectivos y excluyentes.

En tercer lugar, estudian el Artículo 555º, referido a la evaluación institucional, que sustituye al Artículo 44º de la LES, de la siguiente manera:

Las instituciones universitarias deberán obtener evaluaciones externas como mínimo cada diez (10) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcarán las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las

instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, o de comisiones externas constituidas por pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público (LES, 1995).

Los autores observan que se elimina la referencia a la evaluación interna, con lo cual se reducen las posibilidades de generar procesos de aprendizaje institucional. Además, señalan que se habilita la posibilidad de introducir la práctica de evaluaciones externas a cargo de equipos de técnicos, en lugar de pares de reconocida competencia, todo lo cual puede dar lugar a la instauración de un mercado de la evaluación institucional, a cargo de grandes empresas extranjeras y con una lógica externa a las universidades nacionales y sin respaldo institucional.

En cuarto lugar, evalúan el Artículo 556º, que sustituye al Artículo 58º de la LES, en los siguientes términos:

El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal se distribuirá en función del número de estudiantes matriculados en cada institución, el tipo de carrera ofrecida, tales como carreras de grado, posgrado y otras, y su área de formación y también el número de egresados y otros criterios que se definan. Los montos correspondientes para cada institución serán determinados anualmente en el presupuesto anual general de la administración pública nacional, y su distribución se realizará de forma pública y transparente. A su vez, se establecerán mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan determinar el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos. La asignación de recursos se efectuará de manera que se asegure el acceso a la educación superior en todo el territorio nacional, se fomente la calidad y pertinencia de la formación y se garantice la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Este aporte del Estado nacional no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional. Siempre serán recursos complementarios (LES, 1995).

Al respecto, los autores de CONADU reparan en que se trata de la introducción de toda una serie de condicionantes a la asignación presupuestaria que, en un contexto restrictivo, presionan a las instituciones para dar respuestas restrictivas y excluyentes. Así, el artículo sólo tiene en consideración criterios de asignación referidos a la enseñanza, ignorando las demás actividades que desarrollan las universidades. Además, se deja la puerta abierta a “otros criterios que se definan”, sin dar mayores precisiones de los mismos, ni el grado de su avance sobre la autonomía universitaria. Asimismo, destacan que en el proyecto se plantean toda una serie de mecanismos de seguimiento y evaluación de metas obtenidas, los cuales tendrían implicancias sobre el presupuesto obtenido, pero sin que se especifique qué instancias decidirían sobre estos objetivos, ni quiénes los evaluarían ni, nuevamente, qué grado de limitación de la autonomía universitaria presupondrían.

Finalmente, los autores de CONADU (2024) advierten que estos cambios promueven la instauración una razón eficientista en la asignación de recursos:

La asignación de recursos en función de la matrícula puede verse como un indicio de la reorientación de la asignación presupuestaria hacia una lógica de financiamiento a la demanda, que es especialmente propicia para la privatización de la educación

superior (por la potencial transferencia de recursos al sector privado, como puede advertirse en la experiencia de otros países) y para la mercantilización del sector público, al generar competencia entre instituciones basada en estrategias para atraer matrícula estudiantil concebida como una clientela, y condicionar decisiones de política institucional en consideración de la búsqueda de resultados “rentables” (CONADU, 2024: 9).

Por nuestra parte, coincidimos con los análisis realizados por CONADU, pudiendo observar que los cambios introducidos por el Proyecto de Ley Ómnibus efectivamente parecen estar orientados hacia la privatización educativa del nivel superior, con intereses filosófico-políticos, mediante la modalidad de privatización endógena y fundamentalmente a través de la estrategias de subsidiar de manera directa al sector privado, como así también de fomentarlo indirectamente, desfinanciando a las universidades públicas, a la par que obligándolas a competir contra las instituciones privadas, pero con un fuerte control sobre la asignación de presupuesto, que avasalla a la autonomía universitaria.

### **La Política de Financiamiento Universitario de la era Milei**

Como es sabido, a diez días de su asunción como Presidente de la Nación, el 20 de diciembre de 2023 Javier Milei emitió el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) Nº 70/2023, “Bases para la reconstrucción de la economía argentina”, mediante el cual se declaró la emergencia pública en materia económica, financiera, fiscal, administrativa, previsional, sanitaria y social hasta el 31 de diciembre de 2025 (Artículo 1º), y la desregulación del comercio, los servicios y la industria en todo el territorio nacional, a fin de adoptar un sistema económico basado en decisiones libres y con respeto a la propiedad privada (Artículo 2º).

En este espíritu, el 26 de diciembre del mismo año desde el PEN se emitió también el DNU Nº 88/2023 “Presupuesto”, merced al cual, al no encontrarse al momento aprobada la Ley de Presupuesto General de la Administración Nacional para el Ejercicio 2024, rigen entonces para el 2024 las partidas presupuestarias con el mismo valor que para el 2023, a pesar del fuerte contexto inflacionario.

Esto supuso para las universidades públicas el tener que funcionar con el mismo presupuesto de 2023, sin ajustar por la inflación proyectada, con lo cual para los meses de enero y febrero de 2024 se mantuvieron los mismos valores nominales, a pesar de la devaluación de 50% del valor del peso frente al dólar y la liberalización del precio de las tarifas, como consecuencia de las propias políticas económicas promovidas por el PEN.

En este sentido, Quiroga (2024) apunta que para los tres primeros meses de 2024 el presupuesto universitario, ajustado por inflación, estuvo bastante por debajo del promedio de 2023, y que el anuncio del Gobierno Nacional de un aumento del 70% para el mes de marzo, en dicho contexto sólo representó un 2,2% del presupuesto total, quedando el mes de marzo incluso por debajo de enero y febrero de 2024. En esta tesitura, en el marco de la UNSL, por ejemplo, a través de la Resolución del Consejo Superior Nº 14, el 7 de marzo de 2024 se declaró la emergencia económica, financiera y administrativa en el ámbito de la UNSL por un plazo de 120 días, lo cual supuso toda una serie de medidas de reconducción de prioridades institucionales, en función del escaso presupuesto con el que se contaba.

Como es conocido, el 23 de abril se desarrolló a nivel federal una multitudinaria marcha, organizada por el propio CIN, las federaciones de los trabajadores universitarios y otras organizaciones, para reclamar al Gobierno por el aumento de las partidas presupuestarias. Como consecuencia, se establecieron distintas instancias de negociación entre el Ministerio de Capital Humano y las autoridades del CIN, y el 27 de mayo Torrendell, secretario de Educación, les propuso un ajuste por inflación del 270%, tal como indica Giménez (2024), para el gasto de funcionamiento; lo cual igualmente supone una caída del 2,9% del presupuesto, en función de las proyecciones de inflación calculadas por el Banco Central.

De este modo, el día 26 de julio a través de la Res. CS. Nº 159/2024 se creó el Programa “UNSL de pie”, con una asignación presupuestaria de dos mil quinientos millones de pesos, y con el fin de distribuir los fondos asignados y aquellos pendientes de asignar a través de la Secretaría de Hacienda, Administración e Infraestructura en una serie de ejes definidos.

Ahora bien, en paralelo a estas medidas, en su sesión del día 23 de julio el Consejo Superior de la UNSL declaró la Emergencia Salarial Docente y Nodocente, ante la falta de respuestas por parte del Gobierno Nacional frente a los reclamos de los trabajadores universitarios (Noticias Universidad Nacional de San Luis, 2024). Asimismo, ya el 4 de julio el CIN había realizado una declaración en el mismo sentido, en conjunto con las federaciones docentes, nodocentes y estudiantiles del país, instando al Gobierno a trabajar en la recomposición salarial de los trabajadores de las universidades nacionales, como así también reactivar los programas y dispositivos de asistencia estudiantil y la actualización de los montos asignados a las becas (Consejo Interuniversitario Nacional, 2024).

En este punto, en un trabajo desarrollado a principios de este año, Costa, Tiscornia y Mercado (2024) sostienen que a partir de las políticas del gobierno de Milei se ha generado la situación inédita de que la mayor parte de los salarios de los docentes universitarios se encuentren por debajo de la línea de pobreza. En efecto, estos autores realizaron una serie de cálculos, tomando en consideración la Canasta Básica Total/CBT correspondiente a un Hogar tipo II (esto es, compuesto por cuatro personas: dos adultos y dos niños), tal como fue definida por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos/INDEC para enero de 2024; y los valores de los salarios para las distintas categorías del Nomenclador Universitario (UN), teniendo en consideración también la antigüedad en el cargo y la dedicación. Los resultados a los que arribaron indican que cuatro sobre cinco categorías del NU tienen un salario básico por debajo de la línea de pobreza, y que considerando el salario neto se encuentran afectados el 61% de la masa docente universitaria, que son Auxiliares y JTP, pero además alcanzando a las siguientes categorías:

- Auxiliares hasta con 22 años de antigüedad inclusive.
- JTP con hasta 17 años de antigüedad inclusive.
- Profesores Adjuntos con hasta 12 años de antigüedad inclusive.
- Profesores Asociados con hasta 8 años de antigüedad inclusive.

Por otro lado, el Programa de Capacitación y Estudios sobre Trabajo y Desarrollo (CETyD) de la Universidad Nacional de San Martín/USAM presentó en Agosto de este año un *Informe* (CETyD-USAM, 2024) en el que dan cuenta de que los trabajadores universitarios (docentes y no docentes) se encuentran atravesando por un marcado proceso de pérdida del poder adquisitivo en los últimos ocho meses, en la medida en que la inflación entre noviembre de 2023 y julio de 2024 fue del 136% y los salarios de los trabajadores universitarios crecieron sólo un 80%, quedando por tanto 56 puntos por debajo. Más aún, según este informe los salarios de los trabajadores universitarios presentan una mayor magnitud comparativa en su caída salarial, dado que mientras que el promedio para los trabajadores formales del sector privado fue de una caída del 2% y el de los trabajadores de la administración pública fue del 10%, para los docentes y no docentes de las universidades públicas ha sido del 24%: esto es, casi un cuarto de reducción del poder adquisitivo.

Finalmente, el 13 de setiembre de 2024 el Senado aprobó un proyecto de Ley de Financiamiento Universitario, que venía con media sanción de la Cámara de Diputados. En el mismo, se estipula una actualización de las partidas destinadas a los gastos de funcionamiento institucional, en función de la inflación acumulada desde el diciembre del 2023, sumado a la aplicación de incrementos bimestrales de acuerdo con la evolución del Índice de Precios al Consumidor (IPC). Asimismo, en lo que concierne a los gastos en

salarios del personal, el proyecto plantea una actualización mensual y conforme a la inflación informada por el INDEC.

Sin embargo, tal como señala Marina (2024), el propio Presidente Milei divulgó a través de cuenta de X la intención de vetar dicha ley, lo cual ya había sido precedido por las declaraciones del Jefe de Gabinete, Francos, durante las sesiones en las cámaras del Congreso, y va en la saga del veto ya acaecido sobre la Ley de Movilidad Jubilatoria, durante el mismo mes.

De esta forma, retomando la categoría de privatización educativa, podemos interpretar que este ahogo presupuestario del actual Gobierno hacia el sistema universitario público es coherente con la estrategia de privatización de fomentar indirectamente el sector privado a través del desfinanciamiento de lo público, tal como fue descrito por Witty. Ello, a su vez, está acorde con las modalidades de la privatización endógena conceptualizadas por Ball y Youdell, en la medida en que la ausencia de financiamiento puede dar lugar a que las universidades nacionales deban salir a buscar financiamiento externo, introduciendo lógicas mercantilistas en su vinculación con la comunidad, como así también condicionando el desarrollo prácticas propias de la administración privada al interior de sus instituciones de co-gobierno. Por último, consideramos que esto resulta también atinente con la finalidad de privatización motivada por principios filosóficos y políticos, tal como es introducida por Saforcada, en la medida en que el propio Milei se ha pronunciado en contra de la educación universitaria pública, por considerarla un mecanismo de “lavado de cerebro”, tal como declaró durante su intervención en el Foro Económico de las Américas (Casa Rosada, 2024), además de su adhesión en redes sociales a publicaciones que sostenían la necesidad de arancelar las carreras universitarias que no sean de ciencias duras (Política Argentina, 2024); todo lo cual guarda coherencia ideológica con los postulados de su “ídolo” Murray Rothbard (Lewin, Lutzky y Angresano, 2024), quien ve en el sistema educativo público una forma de imposición compulsiva, creadora de uniformidad, y que en el caso del nivel superior, supone además un traslado de impuestos regresivo hacia los sectores más acaudalados, por lo cual aboga por “dejar al gobierno fuera del proceso educativo” (Rothbard, 2006: 189).

## Conclusiones

Desde la lectura posicionado en el paradigma de la geografía crítica que realiza Rima (2024), entendemos que a través del DNU 70/23 y del proyecto Ley Ómnibus se avizora la proyección de un modelo de desarrollo y un patrón de acumulación social, ambiental y económico regresivo para el país; en donde el Estado asume un rol subsidiario, cediendo protagonismo frente al capital concentrado y actuando solamente como garante de esa relación social; en un proceso frente al cual, al decir de Becker (2024), no parece haber más plan económico que el de liberalizar las fuerzas del mercado y lograr el déficit fiscal nulo exigido por el FMI, bajo el convencimiento con raigambre en los postulados de la Escuela Austríaca, según el cual el gobierno debe abstenerse intervenir con cualquier tipo de política sobre los mercados.

Está claro que, en un proyecto de país de este tipo, las universidades estatales están de más, y su financiamiento y/o sostenimiento por parte del Estado supondría que las mismas adquieran fuentes alternativas de financiamiento, amén de recibir financiación por demanda, con el fin de recudir al mínimo la inversión que el Estado realice en el sostenimiento del derecho a la educación superior –cuando no haciéndoselo pagar al propio “beneficiario” del “servicio”–.

En este sentido, por nuestra parte, desarrollamos un análisis somero del contenido del documento de la Plataforma Electoral, en donde advertimos a partir de los aportes de Saforcada la presencia de términos, como capital humano, que van en la saga de entender a la educación como un servicio, debiendo el Estado asumir un rol subsidiario, donde sólo se garantice una educación básica, focalizándose a través de la financiación por la demanda

en los otros niveles, y haciéndole pagar el servicio siempre que sea posible al usuario de los mismos.

Asimismo, vimos que en la *Plataforma* se introducen nociones y políticas que avanzan hacia modalidades de privatización endógena, utilizando estrategias de desvíos directos de fondos al sector privado y de fomento indirecto del mismo, al reducir los fondos que se destinan para sostener el sistema público, a la par que obligándolo a competir en condiciones de desigualdad frente al sector privado. Así, entrevistamos desde esta perspectiva las insistencias en introducir el financiamiento por demanda, el sistema de vouchers educativos, fomentar la competencia entre las instituciones educativas de todos los niveles, la modificación del currículum a través de competencias, a la par que la apuesta por una mayor descentralización educativa y una mayor flexibilización de las condiciones laborales de los docentes.

Por otro lado, compartimos el análisis del proyecto Ley Ómnibus desarrollado por los autores de CONADU, sobre los artículos 553, 554, 555 y 556, que se encuentran en la sección III de Educación, dentro del Capítulo dedicado a Capital Humano. Allí vimos toda una serie de modificaciones que apuntan a: definir a la educación superior como un servicio, a alterar las condiciones de ingreso (eliminando el ingreso para mayores de 25 años, a la vez que estableciendo vías alternativas para el mismo), a introducir las figuras del arancelamiento para extranjeros, autorizando a las universidades a establecer convenios con entidades internacionales, como fuente alternativa de financiamiento; así como también introducir toda una serie de condicionantes para el financiamiento de las instituciones universitarias por parte del Estado, incluyendo toda una serie de criterios eficientistas (y otros potencialmente arbitrarios) y habilitando el desarrollo de un mercado de la evaluación institucional.

Finalmente, analizamos las consecuencias que ha supuesto el Decreto 70/24 para el financiamiento y funcionamiento de las universidades nacionales, lo cual hemos interpretado como una estrategia indirecta de privatización educativa.

Siguiendo a Pelayes (2000), entendemos que las instituciones de la autonomía universitaria y del co-gobierno constituyen el aporte más significativo de la historia argentina a las políticas universitarias mundiales. Ahora bien, retornando a Masschelein y Simons (2014), recuperamos su noción de domesticación de la educación la cual supone, sobre todo:

restringir su carácter democrático, público y renovador. Implica la re-apropiación y la re-privatización del tiempo público, del espacio público y del <<bien común>> que la escuela ha hecho posibles. Tal vez no deberíamos leer la historia de la escuela como una historia de reformas e innovaciones, de progreso y modernización, sino como la historia de una domesticación; como la historia de una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar la escuela (Masschelein y Simons 2014: 49).

En este sentido, pues, a lo largo del presente trabajo hemos podido encontrar indicios recurrentes que nos indican la posible puesta en marcha de procesos que apuntan a profundizar la privatización educativa de las universidades públicas; tal como hemos podido colegir a través del análisis de contenido de propuestas, normativas y medidas políticas concretas desplegadas por el actual partido gobernante.

Así pues, en saga con lo que vaticinaban Arata, Pérez y Castría (2023), podemos afirmar tentativamente que, desde el gobierno presidido por Javier Milei, efectivamente se están ejecutando políticas educacionales que apuntan hacia la domesticación de las instituciones de la autonomía y el co-gobierno universitarios; todo lo cual, además, tiene la potencialidad de socavar aún más el derecho a la educación superior; en un proceso que, siguiendo a

Rima (2014), podemos caracterizar como de acumulación por despojo; si bien advertimos que se trata de procesos contemporáneos que aún se están dirimiendo en la arena política.

### Referencias bibliográficas

BALL, Stephen y YOUDELL, Deborah (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación: Universidad de Londres.

BENÍTEZ, Carina; OJEDA, Oscar y RETA, Viviana (2022). “Políticas educativas en San Luis en el marco de las reformas de tercera generación”, en Reta, Benítez y Ojeda (Comps.) *Sin fronteras. Entre lo público y lo privado. Las escuelas generativas en San Luis* (9-32). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

BRAVO, Héctor (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de los establecimientos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PÉREZ CENTENO, Cristian; MARQUINA, Mónica y AIELLO, Martín (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

HARVEY, David (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

LA LIBERTAD AVANZA (2023). *Bases de acción política y plataforma electoral nacional*. Buenos Aires: Autor.

MÁS ROCHA, Stella y VIOR, Susana (2012). “Nueva Legislación educacional: ¿nueva política?”, en Vior; Misuraca y Más Rocha (Comps.) *Formación docente ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas curriculares y en las instituciones?* (17-46). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVIGLIANITI, Norma (1996). “Aproximaciones al desarrollo de la política educacional”, en *Revista Praxis Educativa*, 2(2), Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, 3-8. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/177> (10/09/24).

PELAYES, Olga (2000). “La universidad: entre el Estado y el mercado”, en *Revista Idea*, 30, San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

PERCZYK, Jaime (2019). “Presentación”, en Perczyk (et al.) *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: políticas públicas y universidad* (9-13). Buenos Aires: Libros de UNAHUR.

QUIROGA, Martha (2018). “El mono que descendió del hombre. Notas sobre la empresarialización de la universidad pública de la heteronomía”, en Gambina; Rajland y Elorza (Coords.) *A un siglo de la Reforma Universitaria. Debates contemporáneos: la conmemoración del Centenario de la Reforma de 1918. La situación actual* (36-47). San Luis: Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas.

RAJLAND, Beatriz (2013). “Estado, emancipación y educación: una aproximación desde el pensamiento marxista”, en *Revista Perspectiva*, 31(1), Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, 45-66. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p45> (10/09/24).

RIMA, Juan (2024). “Breves comentarios sobre el DNU y la “ley ómnibus”. Una mirada desde la geografía crítica”, en *Realidad Económica*, 54(361), Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, 93-120. Recuperado de: <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/298/233> (10/09/24).

ROTHBARD, Murray (2006). *Por una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Buenos Aires: Grito Sagrado.

SAFORCADA, Fernanda (2020). "Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas", en Rodríguez Martínez; Saforcada y Campos Martínez (Coords.) *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (47-66). Madrid: Morata.

----- (2019). "Privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: sentidos y disputas", en Saforcada; Atairo; Trotta y Rodríguez Golisano (Comps.) *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (7-28). Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU.

SCHETTINI, Patricia y CORTAZZO, Inés (2016). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

WHITTY, Georgei (1986). "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del thatcherismo", en Fernández Enguita (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación* (285-310). España: Akal.

### Fuentes consultadas

ARATA, Nicolás; PÉREZ NAVARRO, Camila y CASTRÍA, Magda (17 de noviembre de 2023). *El programa privatizador de Milei. Mercado libre educativo*. Anfibia. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/mercado-libre-educativo/> (10/09/24).

BEKER, Víctor (2024). *Economía: no hay plan A ni tampoco plan B*. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE).

CASA ROSADA (27 de marzo de 2024). *Palabras del presidente de la Nación, Javier Milei, en el Foro Económico de las Américas (IEFA), en el Four Seasons, CABA*. Casa Rosada. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50417-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-el-foro-economico-de-las-americas-iefa-en-el-four-seasons-caba> (10/09/24).

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (4 de julio de 2024). *Sin salarios dignos no hay universidad*. Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/sin-salarios-dignos-no-hay-universidad/> (10/09/24).

COSTA, Diego; TISCORNIA, Luis y MERCADO, Viviana (2024). *Los salarios de la docencia de las universidades cayeron por debajo de la línea de pobreza como consecuencia de las medidas de ajuste, devaluación y desregulación de precios*. Asociación Docentes Universitarios San Luis. Recuperado de: <https://adusanluis.org.ar/wp-content/uploads/2024/03/Los-salarios-de-la-docencia-de-las-universidades-cayeron-por-debajo-de-la-linea-de-pobreza.pdf> (10/09/24).

GIMÉNEZ, José (15 de agosto de 2024). *Ministerio de Capital Humano: "Los sueldos de los docentes universitarios aumentaron un 71% de diciembre a julio"*. Chequeado. Recuperado de: <https://chequeado.com/ultimas-noticias/ministerio-de-capital-humano-los-sueldos-de-docentes-universitarios-aumentaron-un-71-de-diciembre-a-julio/> (10/09/24).

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIONES CONADU (5 de enero de 2024). *Primeras observaciones a la sección universidades del proyecto de ley omnibus*. Recuperado de: <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/Comparativo-Ley-Omnibus-Universidad-2.pdf> (10/09/24).

LEWIN, Miriam; LUTZKY, Horacio y ANGRESANO, Sebastián (2024). ¿Este es tu ídolo? *Anfibia*. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/murray-rothbard-este-es-tu-idolo/> (10/09/24).

Ley 24.1995 de 1993. Ley federal de educación. 14 de abril de 1993.

Ley 24.521 de 1995. Ley de educación superior. 7 de agosto de 1995.

Ley 25.000 de 1998. Comercio de servicios. 22 de julio de 1998.

Ley 26.206 de 2006. Ley de educación nacional. 27 de diciembre de 2006.

Ley 27.204 de 2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior. 9 de noviembre de 2015.

MARINA, Rosario (13 de setiembre de 2024). *Ley de Financiamiento Universitario: las claves de la norma que aprobó el Senado y que el Gobierno vetará*. Chequeado. Recuperado de: <https://chequeado.com/el-explicador/ley-de-financiamiento-universitario-las-claves-del-proyecto-que-tratará-el-senado/> (10/09/24).

NOTICIAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (23 de julio de 2024). *La universidad creó el Programa «UNSL de Pie» y ejecutará 2.500 millones de pesos*. Noticias Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: <https://noticias.unsl.edu.ar/23/07/2024/la-universidad-creo-el-programa-unsl-de-pie-y-ejecutara-2-500-millones-de-pesos/> (10/09/24).

POLÍTICA ARGENTINA (1 de marzo de 2024). *Polémico: el like de Milei a una publicación que propone arancelar algunas carreras universitarias*. Política Argentina. Recuperado de: <https://www.politicargentina.com/notas/202403/56891-polemico-el-like-de-milei-a-una-publicacion-que-propone-arancelar-algunas-carreras-universitarias.html> (10/09/24).

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y ESTUDIOS SOBRE TRABAJO Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN (26 de agosto de 2024). *Los trabajadores de las universidades nacionales perdieron un cuarto de sus salarios en 8 meses* [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2024/08/CETyD-Salario-universidades.pdf> (10/09/24).

QUIROGA, Rodrigo (8 de abril de 2024). *Ejecución presupuestaria 2024 de las universidades nacionales de Argentina* [Archivo PDF]. <https://t.co/IRrkdwvbfT>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2024). *Resolución del Consejo Superior Nº 14/24*. Recuperado de: [http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202403/20240307181341\\_19316.pdf](http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202403/20240307181341_19316.pdf) (10/09/24).

----- (2024). *Resolución del Consejo Superior Nº 159/24*. Recuperado de: [http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202407/20240730092621\\_24740.pdf](http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202407/20240730092621_24740.pdf) (10/09/24).

Cita sugerida: CAMPANA, Humberto Camilo (2024). "Una lectura preliminar de las actuales políticas educacionales del gobierno de La Libertad Avanza para el sistema universitario público argentino" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 9-26. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 24 de setiembre de 2024

Aceptado: 30 de octubre de 2024

## Ética del discurso, política y nuevas audiencias

*Discourse Ethics, Politics and New Audiences*

**Carolina Agustina KLEIN\***

**Eduardo Ovidio ROMERO\*\***

### RESUMEN

En el presente trabajo se presentan algunos puntos clave de la comunicación política y las nuevas audiencias. En tal sentido, el artículo interpela por una ética normativa capaz de dar respuesta a la situación actual, diversa, compleja y convergente al mismo tiempo. Una vez brindado un análisis de época de los tópicos precedentes, se introduce al lector a nociones puntuales de la Ética del discurso (en su versión apelianiana) como posible respuesta ética normativa para nuestros tiempos. El artículo avanza con la aplicación de los marcos categoriales anteriores a la política en tanto que Política Deliberativa (en su versión habermasiana). Finalmente se concluye con la propuesta de un paradigma de restricción compensado entre la razón estratégica - propia de la política y de la comunicación política - y la razón comunicativa - inherente a la ética y la deliberación-.

Palabras clave: ética del discurso; nuevas audiencias; política; argumentación; política deliberativa.

### ABSTRACT

This paper presents some key points on political communication and new audiences. In this regard, the article advocates for a normative ethics capable of addressing the current situation, which is simultaneously diverse, complex, and convergent. After providing a contemporary analysis of the previous topics, the reader is introduced to specific notions of Discourse Ethics (in its Apelian version) as a potential normative ethical response for our times. The article proceeds with the application of the previous categorical frameworks to politics as Deliberative Politics (in its Habermasian version). Finally, it concludes with the proposal of a compensatory restriction paradigm between strategic reason - characteristic of

---

\* Lic. en Diseño y Comunicación Transmedia (UFASTA). Técnica Superior en Diseño Gráfico, Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, Diplomada en Diseño Web y Multimedial (UTN). Diplomada en Diseño y Producción Editorial (Fundación Gutenberg). Investigadora integrante de proyecto sobre biomimética regional y territorialización del Diseño, de Universidad de Mendoza. Artículos en revistas especializadas, con referato e indexadas, en prensa sobre temas relacionados a: Comunicación, Diseño, Transmedia y Nuevas audiencias. Contacto: carolinaa.klein@gmail.com

\*\* Dr. en Filosofía (UCA). Dr. en Ética (UAF, USA). Mgter. en Administración de Empresas (UESiglo 21). Lic. en Filosofía (UNRC). Prof. de Grado Universitario en Filosofía (UMaza). Prof. Adj. Ordinario en la (UNViMe). Prof. Titular (UM). Integrante en distintos roles de proyectos de investigación. Ex-Secretario de la Red Internacional de Ética del Discurso y del Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland. Contacto: eoromero@unvime.edu.ar - eduardo.romero@um.edu.ar

politics and political communication - and communicative reason - inherent to ethics and deliberation -.

Key words: discourse ethics; new audiences; politics; argumentation; deliberative politics.

## 1. Comunicación, política y ética

No resulta posible hacer referencia a la comunicación política sin mencionar la propaganda política, el marketing y la publicidad política. Entre estas nociones existe una aparente sinonimia que puede llevar a confusiones sin tener en cuenta sus diferencias. La propaganda es la más antigua de estos tres conceptos tal y como se evidencia en la siguiente cita, a saber: "Las consignas propagandísticas han sido empleadas sin pausa a través de los siglos: una ley, un imperio, una espada fue el lema de Carlos V" (García Beaudox, D'Adamo y Slavinsky, 2001: 37).

En este contexto, si nos centramos en la publicidad, específicamente en la publicidad política, hacemos referencia a una herramienta de persuasión más joven y que constituye, en cierto grado, la mutación de la propaganda a la publicidad con la llegada de los medios de comunicación de masas; por ejemplo en Argentina la implementación de la televisión en la publicidad política se dio paulatinamente con los primeros spots en 1963 y, en mayor medida, en 1973 pero aún no de una manera estrictamente profesional como se desarrollará en los años venideros (Borrini, 2003).

Por otra parte, el concepto de marketing político que, parafraseando a Ana Belén Fernández Souto, es la parte de la comunicación que se encarga de confeccionar un plan de marketing para una campaña política, cuya función es el posicionamiento de la campaña, segmentación de los votantes y una variabilidad de aspectos socioeconómicos (Fernández Souto, 2006).

En este sentido, resulta necesario comprender cómo es el individuo actual y cómo las nuevas audiencias son afectadas por nuevas narrativas, por ejemplo, de transmedia (Lupton, 2019). Las narrativas transmedia o transmedia storytelling es una historia contada a través de diferentes plataformas y canales y a la vez, por cada una de ellas se realiza un aporte distinto a las otras plataformas utilizadas. Un ejemplo de narrativas transmedia sería una película de la que luego se hace un videojuego, una obra de teatro, un libro, etc. El transmedia no es, meramente, llevar un contenido a otras plataformas sino adaptarlo según las reglas de juego de cada canal y que cada uno cuente otra parte de la historia (Scolari, 2013).

Desde la perspectiva, al menos en parte, de las industrias culturales y la economía naranja que es donde están insertas las nuevas audiencias, estas industrias como mencionan Buitrago y Duque, comprenden los bienes y servicios que se asocian con las políticas culturales, servicios creativos y deportes (Buitrago y Duque, 2013). Al tener en cuenta estas industrias y el contenido que producen, podemos situarnos en el presente y estudiar cómo el individuo al tener tiempo de ocio lo ocupa con en ellas buena parte de su día a día. Más específicamente con las industrias que tienen que ver con las nuevas tecnologías, es decir puntualmente con las industrias de contenidos digitales, donde el punto de convergencia es internet y de ella se desprenden diversas esferas como la industria editorial, televisión, radio, la industria de los videojuegos, entre otros. La interactividad es una característica de esta industria que resulta ser uno de los motivos por los que se ha incentivado cada vez más el consumo de esta industria (Primo, 2017).

Las industrias de la economía naranja son consumidas por los individuos y es esencial mencionar que el aspecto central dentro de estas es el tiempo de ocio y entretenimiento de

la cual estas industrias sacan provecho. Tanto el entretenimiento, como la posibilidad de divertirse y escapar del aburrimiento, son algunos de los objetivos de esta sociedad del entretenimiento (Martínez López, 2011). Cabe destacar que todo el encuadre de las nuevas audiencias y la comunicación transmedia se suscita en el contexto del capitalismo tardío actual y la hipermodernidad en la cual estamos inmersos. El capitalismo tardío no es sólo un sistema económico sino una lógica cultural del presente. Podría sostenerse con autores ya clásicos como Lyoivetsky, Vátimo o Lyotard, que el individuo tiene una indiferencia relajada, es un hombre que no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende y sus opiniones son susceptibles a modificaciones rápidas (Lipovetsky, 1985; Vátimo, 1986; Lyotard 2006). Con esta descripción del individuo es acertado indagar sobre los medios de comunicación que son parte de la realidad de hoy en día.

Teniendo en cuenta los medios de comunicación y la comunicación política, es posible sostener que estos medios van a aportar a las estrategias políticas con las herramientas que poseen y brindan, algunas de ellas son: las campañas en medios electrónicos, el bombardeo de información, la relativa manipulación de contenidos, estrategias publicitarias, etc. Ante este panorama es necesario advertir que las audiencias de esta aldea global, tienen como característica la comunicación sin límites temporales ni espaciales, cualidades estas fuertemente vinculadas con las características de las “cinco c”, a saber: conversación, contribución, colaboración, conexión y comunidad (Lovece, 2015).

En este contexto, la noción de ecosistema digital resultará central para la investigación de las nuevas audiencias, tal y como sostienen Lucrecia Cardozo y Matías Triguboff, ecosistema refiere a un lenguaje biológico que es en donde coexisten en dependencia diferentes recursos y hacen simbiosis. Mientras que digital se refiere a un lenguaje informático donde se desarrolla una estructura global de datos en la cual se dan nuevos tipos de consumo (Cardozo y Triguboff, 2019).

Al considerar todo lo anteriormente mencionado, advertimos que existen diversos canales que interactúan con las personas dentro de un ecosistema mediático sumamente complejo y convergente, que es utilizado por distintos comunicadores para generar estrategias que favorezcan a un candidato político puntual.

En medio de estas estrategias, el deber de los intelectuales y educadores es, al menos en parte, lograr una alfabetización mediática para el público en general y develar los armazones ideológicos que hay detrás de los mensajes. Es importante que la opinión pública mantenga una postura crítica frente a este consumo de contenido al que se ve expuesta con habitualidad. Estos mensajes que son emitidos como “naturales” están lejos de serlo. En tal sentido, como ejemplifica Umberto Eco en su artículo “Para una Guerrilla Semiológica”, “el día siguiente a la caída de Kruschev fueron sustituidos los directores de Izvestia, de Pravda y de las cadenas de radio y televisión sin ningún movimiento en el ejército” (Eco, 1987: 1). De forma sintética podría sostenerse que resultan claras dos ideas, por un lado, el poder de los medios de comunicación que se ejercen ya desde hace tiempo sobre las audiencias y, por otro lado, el concepto de los medios de comunicación que no portan una ideología, sino que son la ideología misma (Eco, 1987).

En este contexto de medios de comunicación, estrategias y política cabe mencionar que el marketing político tiene sus desventajas como la disminución de la credibilidad, la disminución del debate de ideas y la legitimidad de las instituciones democráticas. Hay una preponderancia del valor de la imagen contrapuesto al discurso racional. Otra característica más centrada en los mismos políticos es que sobran los valores carismáticos en lugar de los debates políticos y faltan propuestas en las campañas electorales. Pero la realidad es que éste es el mercado político actual (Sánchez, Murillo, 2005).

Dado este complejo escenario, el cual la semiósfera se aleja cada vez más de la regeneración de una opinión pública razonante, se torna imperativa la reflexión ética normativa, íntimamente ligada a la responsabilidad social, que los actores de esta infonósfera tienen. ¿Cómo analizar críticamente y analizar los diversos paquetes textuales

que circulan en un ecosistema mediático transmedia, en el contexto de campañas políticas ya tradicionalmente complejas? ¿Qué tipo de marco ético-normativo puede dar cuenta de estos nuevos escenarios complejos y convergentes? (Floridi, 2006). Son algunos de los interrogantes que la presente investigación pretende responder.

## 2. Moral y ética. Diferencias y definiciones

La moral es una instancia normativa de la cultura, esto es, la moral es el código de normas mutable y sumamente dinámico que cada cultura desarrolla, recrea y posee. Por ejemplo, en nuestra cultura occidental y cristiana una parte del código moral obliga, con una fuerza que hoy es relativa, amar al prójimo. En tal sentido, amar al prójimo, es una norma moral que se construye de forma imperativa, esto es, supone un deber-hacer.

Ahora bien, a esta normatividad de la moral de cada cultura la denominaremos “normatividad1”, esta nomenclatura responde a la necesidad de distinguir la normatividad de la moral -normatividad1- de la normatividad de la ética, a la cual llamaremos, de ahora en adelante, “normatividad2”. Por lo anterior queda claro entonces que la moral y la ética no son lo mismo, pero entonces, ¿en qué consiste su diferencia?

La moral como hemos definido es el código de normas que cada cultura posee y que manda un deber-hacer. Sus criterios son bien / mal. Es decir, si un sujeto A sigue el código moral X -sea X amar al prójimo- se dirá que A obra bien, mientras que si no lo sigue se dirá que A obra mal. En cambio, la ética, en tanto que disciplina filosófica, es una reflexión sobre la validez de las normas morales que existen en cada cultura particular. Por lo tanto, sus criterios son válido / inválido (Habermas, 1991, 2000).

Un código moral X, aunque pretenda decir cuál es el “deber-hacer-bien”, no siempre es válido. Para decirlo con otras palabras: los códigos morales, aunque sean vigentes no siempre son válidos desde un punto de vista ético. En este contexto es posible pensar en algunas sociedades de Medio Oriente, como por ejemplo Irán, en las cuales, a los ladrones, como castigo, se les corta la mano derecha. Este código moral y jurídico es vigente en Irán, pero eso no impide que se lo critique. La vigencia de un “bien moral” puede ser puesta en duda desde la “validez ética”.

Ahora bien, llegados a este punto se hace necesario contar con criterios éticos que puedan enjuiciar la validez de las normas morales. Si las normas morales son propias de cada cultura, entonces los criterios de enjuiciamiento ético tendrán que ser transculturales; es decir, si las normas morales son particulares, los criterios de enjuiciamiento ético tendrán que ser universales (Apel, 1985, 2007).

## 3. Particularidad y Universalidad

Una crítica recurrente a la ética es aquella que denuncia la incapacidad que tiene -la ética en tanto que disciplina racional- para crear normas morales y para motivar a la acción. En tal sentido, y para abordar el problema del particularismo / universalismo lo primero que debemos decir es: la ética no tiene la capacidad de crear normas morales. El rendimiento de la ética consiste más bien en revisar la validez de dichas normas, criticarlas y, de ser necesario, corregirlas. En este contexto el plano de la ética está constituido más por la construcción de un marco racional e intersubjetivo de evaluación, y eventual corrección, de normas morales que por la generación de esas normas (Habermas, 2008).

En tal sentido, resulta necesario explicar entonces el surgimiento de las normas morales. En primer lugar, sostendremos que las normas morales se generan en cada cultura -como normatividad1- de un modo más o menos independiente de la ética -en tanto que normatividad2-. Cada cultura posee una concepción del bien y del mal moral, de lo permitido y de lo prohibido, este conjunto de normas del “hacer-bien” es lo que se suele denominar

axiología. En segundo lugar, entendemos que la axiología constituye una gramática profunda de la cultura en la cual está escrito aquello que será penado de alguna forma y aquello que será considerado como honorable y virtuoso. Por este motivo es que es posible definir esta gramática profunda como una visión del mundo que brinda un sistema de orientación, a saber: dice qué está bien y qué no lo está. A su vez esta axiología, en tanto que conjunto complejo y dinámico de normas morales, atraviesa todos los niveles sociales, esto es: desde las relaciones intersubjetivas hasta las interacciones institucionales (Habermas, 2008: 146-161).

Esta gramática profunda del “hacer-bien”, en tanto que código moral, es siempre propia de una cultura, por lo tanto, es siempre particular. “Particular”, entonces, hace referencia a la pertenencia que, en este caso, un código moral tiene con respecto a una visión del mundo. En virtud de este particularismo es posible que lo que sea bueno para una cultura -por ejemplo, desde la cultura occidental es valorado de modo positivo una mujer profesional que aporte dinero al hogar- no lo sea para otra cultura -el mismo ejemplo anterior sería irrealizable en algunos grupos culturales conservadores del mundo islámico-. En síntesis, lo particular remite a la íntima conexión de las normas morales con sus regiones (axiológico-simbólicas, históricas y geopolíticas) de surgimiento. El modo de expresión del particularismo sería entonces: la norma X es buena para nosotros, para nuestro grupo.

La universalidad ad no se opone, necesariamente, a la particularidad. Todo lo contrario, en ética es necesario pensar en una relación de mutua complementación. Si lo particular es pensado como el suelo fértil desde el cual surgen las normas morales, lo universal sería el cielo soleado que permite el crecimiento desde lo bueno para nosotros hasta lo válido para todos. Justamente, lo universal hace referencia a la posibilidad de encontrar un punto transcultural e intersubjetivo que nos permita desarrollar una ética mundial -válida para todos- la cual deberá partir siempre desde las distintas morales particulares -lo bueno para nosotros, para nuestro grupo- (Apel, 1998: 159-184).

Este punto que nos permitiría fundamentar una ética mundial, válida para todos los seres humanos, ha ocupado buena parte de la historia clásica, medieval, moderna y contemporánea de la ética filosófica (Camps, 1989, Tomo III). En el próximo punto desarrollaremos las líneas generales de una teoría ético-filosófica que intenta dar una respuesta contemporánea a este problema. La mencionada teoría ha sido desarrollada en los años 60' y 70' en Alemania por los filósofos Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas y se la conoce como “Ética del discurso” (Apel, 1985; Habermas, 2007).

#### **4. Universalidad y fundamentación de la ética desde la perspectiva de la Ética del discurso**

Un buen punto de partida para abordar este párrafo será analizar el genitivo -posesivo- que está explícito en el título de esta propuesta teórica, a saber: Ética “del” Discurso. ¿Qué significa este genitivo? ¿Significará acaso que la ética es parte del discurso, que el discurso supone una ética? Y lo que es más ¿qué significa aquí ética y discurso respectivamente?

Por ética se entenderá, tal y como lo hemos definido en el punto uno del presente trabajo, la reflexión racional e intersubjetiva sobre la validez de las normas morales; o, dicho de otro modo, la ética será una instancia de segundo grado que reflexiona sobre la validez de una instancia normativa de primer grado -la moral-. Esta instancia reflexiva de segundo grado, normatividad<sup>2</sup>, necesita criterios que, tal y como se desarrolló en el punto dos, deben ser universales, supracontextuales, para de ese modo poder evaluar la normatividad<sup>1</sup> ya siempre contextual y particular. La Ética del discurso considera que esos criterios se encuentran en el “acto de habla de la argumentación” (Apel, 1985: 341-413).

En este contexto, “discurso” será igual a argumentación y por argumentación se entenderá un acto de habla particular. Ahora bien ¿qué es un acto de habla? La filosofía es, en gran parte, lo que los filósofos hacen cuando dicen que filosofan. ¿Y qué hacen cuando dicen que

filosofan? Pues bien, piensan, discurren, escriben, discuten, esto es, básicamente, utilizan lenguaje. El lenguaje ha sido considerado tradicionalmente como el medio que permite filosofar y lo que, es más, pensar. Platón, por ejemplo, sostenía que pensar es un diálogo del alma con ella misma. Para el filósofo griego, como para buena parte de la tradición occidental de la filosofía, la condición de posibilidad del pensamiento es el lenguaje. Basta para demostrar esto intentar concebir una idea, la cual es ya siempre un producto lingüístico, y al mismo tiempo pretender paradójicamente no utilizar lenguaje. La tarea se revelará a toda luz imposible.

Ahora bien, en la primera mitad del siglo XX, y tras las obras de filósofos y lingüistas de la talla de Heidegger, Wittgenstein, Austin y Searle, se produce en filosofía primero el giro lingüístico y luego el giro pragmático. El giro lingüístico consistió, entre otros puntos, en la toma de conciencia reflexiva de que el lenguaje no es solamente un medio para acceder a la realidad y para reflexionar, sino que la realidad y la reflexión son constituidos por el lenguaje. Como ejemplo valga la situación trivial de un partido de fútbol. Cuando los espectadores y jugadores ven que algo llamado “pelota” ingresa por un rectángulo llamado “arco” comprenden que se ha producido un “gol”. Pero ¿qué es un gol, ¿cómo es que existe algo así como un gol? El gol existe porque existe un contexto de acción determinado por reglas, lingüísticamente constituidas y articuladas, que señalan que cuando la pelota ingresa al arco se ha producido un gol. De lo contrario, si no existieran esas reglas de juego, ese lenguaje que constituye al fútbol, nadie habría visto jamás un “gol” (Apel, 1994).

Cuando la reflexión filosófica y lingüística toma conciencia de hechos como el que describimos arriba y comienza a reflexionar, se da cuenta que todo lo que denominamos “realidad” se constituye por medio de reglas de juego lingüísticas. Es decir, el ejemplo del juego de fútbol es extrapolable a toda la “realidad”, la cual de ahora en adelante será entendida ya siempre como “realidad interpretada” o como “realidad lingüísticamente constituida”. Por este motivo el lenguaje dejó de ser una mera herramienta del pensamiento y de la filosofía para pasar a ser el tema y el objeto de la reflexión filosófica. Un ladrillo, dependiendo del contexto lingüístico de acción del que se trate, será, entre otras posibilidades: una pieza de construcción, un arma o basura. Este ha sido uno de los temas centrales del giro lingüístico, el mismo puede ser definido como un tomar en serio al lenguaje ya no como mero medio de acceso a la realidad sino como nota constitutiva y constituyente de la realidad.

Al descubrimiento del lenguaje como instancia irrebasable de constitución de realidad y sentido -giro lingüístico- le siguió el giro pragmático. Este consistió en el descubrimiento de una doble estructura presente en toda oración -de ahora en más oración será sinónimo de contenido proposicional-. El contenido proposicional es lo que enuncio, a saber: “esa jugada fue gol”. A ese contenido proposicional lo acompaña siempre una pretensión que, de ahora en adelante, llamaremos contenido performativo, a saber: el sujeto A que afirma que la jugada X fue gol pretende que su oración es válida, esto es, pretende que todo sujeto que sepa lo que él sabe de fútbol y que hubiera visto lo que él vio en el partido debe poder ver ese gol. Esa pretensión de validez sobre lo que dice es el contenido performativo (Apel, 2002: 21 - 90).

El giro pragmático consistió entonces en el descubrimiento de una doble estructura, performativo-proposicional, en toda enunciación. Si lo que enuncio, contenido proposicional, es la oración que elaboro sobre un tema X, lo que pretendo cuando digo lo que digo sobre ese tema será el contenido performativo. Por este motivo decir algo no es meramente decir algo, sino que supone una acción, por ejemplo, pretender validez o corrección sobre lo que digo. Pero entonces, si el decir está acompañado siempre de un hacer-pretender, la oración no es nunca una mera oración, sino que es siempre un acto de habla, esto es, una doble estructura performativo-proposicional en la cual digo algo y a la vez hago algo con alguna pretensión con eso que digo, por ejemplo: hago una afirmación, una pregunta, una promesa, etcétera. Este descubrimiento que Austin llamó hacer con palabras es lo que se conoce como giro pragmático.

Para sintetizar, el giro pragmático consistió en el reconocimiento de una doble estructura, performativo/proposicional, en cada intercambio comunicativo humano. Ese reconocimiento hizo que, a la dimensión de la oración, lo que digo -contenido proposicional-, se le sumara, en la reflexión, la dimensión de las pretensiones, lo que hago / pretendo cuando digo lo que digo -contenido performativo-. De este modo la oración ya no volverá a ser jamás una mera oración, sino que será siempre un acto de habla (Apel, 2002: 91-132).

Ahora bien, en el plano de las pretensiones -contenido performativo- que elevo cuando digo algo, no se encuentran solamente las cuatro pretensiones de la razón humana que describen tanto Apel como Habermas, a saber: las pretensiones de comprensión, verdad, corrección y veracidad. Sino que el descubrimiento clave de la Ética del discurso consistió en la constatación de una situación idealizante de habla -Habermas- o de una comunidad ideal de comunicación (Apel, 2004). Más allá de sus diferencias teóricas y metodologías, las dos nociones, tanto la habermasiana como la apeliana, hacen referencia, en líneas generales, a una misma situación, a saber: de acuerdo al funcionamiento lógico y performativo de la razón humana, la cual está lingüística y comunicativamente estructurada, siempre que se argumenta en serio se supone una situación idealizante, al modo de una comunidad ideal de comunicación, en la cual el hablante presupone las condiciones de resolubilidad del tema sobre el cual se está argumentando, esto es, presupone las condiciones de posibilidad para llegar a un acuerdo válido intersubjetivamente (Apel, 2004).

Veamos lo anterior en un ejemplo trivial: un hablante A sostiene la siguiente proposición “El partido político 1 posee mejores propuestas que el partido 2” a lo que un hablante B le replica “no, el partido político 2 posee mejores propuestas que el partido 1”. En esta situación no hay acuerdo y si se quiere restablecer el acuerdo de modo válido el hablante A tendrá que poder demostrarle, por medio de argumentos, al hablante B que está equivocado. Lo mismo valdrá para el hablante B con respecto al hablante A. En tal sentido, el descubrimiento principal de la Ética del discurso consistió justamente en lo siguiente: tanto el hablante A como el hablante B del ejemplo, si argumentan en serio, esto es, si realmente creen en lo que dicen, suponen a nivel performativo que si su interlocutor pudiera ver lo él ve -sea A o B el sujeto en cuestión, si supiera lo que él sabe, si comprendiera como él comprende más allá de toda limitación empírica o coacción fáctica, deberían poder estar de acuerdo en el resultado de la suma en disputa. La Ética del discurso ha descrito esta situación asignándole dos notas constitutivas, a saber: “simetría” y “reciprocidad generalizada”. Por “simetría” se entenderá, de modo muy simplificado, la total igualdad en el discurso, con las mismas posibilidades reflexivas, de fundamentación y de crítica de parte de uno u otro argumentante (más allá que eso se dé o no en la realidad). Por “reciprocidad generalizada” se entenderá que las mismas reglas de juego que valen para uno deben valer para el otro y que cada uno de los argumentantes es co-responsable en la búsqueda conjunta del mejor argumento que ayude a resolver el conflicto (Apel, 1998). Es decir, siempre que hay un conflicto, ya sea práctico o teórico, como el de la suma, los argumentantes suponen, de modo ineludible de acuerdo al funcionamiento lógico-performativo de la razón-lenguaje, una situación idealizante en donde las precondiciones del acuerdo válido están ya siempre cumplidas.

Estas precondiciones idealizantes que constituyen a la comunidad ideal de comunicación supuesta en cada intercambio comunicativo, son posibles de ser demostradas reflexivamente, esto es, son válidas para todo ser racional finito y por lo tanto no dependen de una moral particular, sino que son éticas y universales. Son universales porque se fundamentan en el funcionamiento lógico-performativo de la razón-lenguaje de todo ser humano. Por este motivo estas pretensiones, entendidas como precondiciones idealizantes, sirven para fundamentar una Ética del discurso en tanto que una ética de la comunidad ideal de comunicación. Es decir, Ética del discurso será entonces una teoría ético-filosófica que construye un modelo universal de validación de normas morales fundamentando dicho modelo en el funcionamiento lógico-performativo de la razón-lenguaje humana tal y como lo hemos descrito más arriba.

De acuerdo a este modelo desarrollado por la Ética del discurso, el único modo válido de la resolución de los conflictos es por medio de argumentos en el discurso. De este modo un interlocutor A genera las condiciones que supone para que B pueda estar de acuerdo con sus proposiciones. Como ya hemos dicho, A supone que, si B entiende todo lo que él entiende, ve el problema como él lo ve, etcétera, debe poder estar de acuerdo con él en su afirmación. Este supuesto lo obliga, para no contradecirse, a tornar real lo supone idealmente. O, dicho de otro modo, este supuesto lo obliga a que argumentativamente realice los supuestos idealmente anticipados en el lenguaje-discurso.

## 5. Ética del discurso y democracia deliberativa

En este punto cabe aclarar que, si bien Apel no ha desarrollado de forma sistemática y extensa una filosofía política, Habermas sí ha llevado adelante esa tarea. Los planteos habermasianos se encuentran, en sintonía, al menos en los aspectos fundamentales, con los lineamientos centrales de la Ética apeliana. De todos modos, lo anterior no significa que Apel no haya desarrollado, como se verá a continuación, ideas y premisas que sean aplicables plenamente al subsistema del mundo de la vida propiamente político. Por este motivo, y para sostener el contrapunto que vendrá posteriormente con la ética y política de la liberación dusseliana es que se considera necesario el desarrollo de algunas nociones clave de la democracia deliberativa habermasiana.

Desde un punto de vista teórico-político, la democracia deliberativa resulta atractiva por diversas razones. La principal de ellas reside quizás en el hecho de que dicha teoría pone todo su peso en el debate público. La deliberación pública es un elemento clave del proceso democrático (Habermas, 1998; Elster, 2001) y, en particular, de la teoría de la democracia deliberativa. La deliberación racional y el debate público sobre los asuntos comunes son indispensables para la formación de una voluntad política común, la determinación de las necesidades y la toma de decisión corresponsable de todos los ciudadanos. En tal sentido, “la política deliberativa obtiene su fuerza legitimadora de la estructura discursiva de una formación de la opinión y la voluntad que sólo puede cumplir su función sociointegradora gracias a la expectativa de calidad racional de sus resultados” (Habermas, 1998: 1).

En toda situación resulta posible deliberar sobre los más diversos asuntos, pero la deliberación contribuye, especialmente en el ámbito de la política, a la auto-organización autónoma de ciudadanos libres e iguales, esto es a la autodeterminación ciudadana. Para que el proceso deliberativo sea exitoso es necesario que los ciudadanos cuenten con una información amplia y confiable, y que participen de forma activa en la vida pública, no sólo a través de la emisión periódica de un voto sino también mediante la escucha del otro, el examen de sus razones, la toma en cuenta de sus intereses, la consideración de sus aspiraciones y la reflexión crítica para evaluar la legitimidad de las pretensiones en juego. Según la democracia deliberativa, restringir el potencial comunicativo a la emisión del voto, mediante el cual los ciudadanos expresan sus preferencias en las elecciones, no permite examinar críticamente -tanto en opinión de Habermas como de Apel- los “pro” y los “contra” de los asuntos públicos.

Particularmente, para el caso de Karl-Otto Apel, y de acuerdo al principio ideal del discurso en tanto que fundamentación última de una ética -o moral de contenidos universales- postraditional y posconvencional con pretensión de validez para todo el género humano, ciertamente sería ingenuo, o hasta irresponsable, pensar que todos los conflictos se arreglarán de un momento a otro de modo racional y razonable a través de discursos prácticos. Cuando se trata de aplicar la Ética del discurso a las diversas situaciones históricas condicionadas históricamente, no se debe suponer como se hace en la instancia de fundamentación, una comunidad ideal de comunicación, en la cual los virtuales interlocutores están interesados en la resolución válida y universal, por fuera de las coacciones de la acción, de las pretensiones en pugna. No debemos hacerlo, y menos en el subsistema político, dado que quienes forman parte del mismo, por ejemplo, los políticos

podrían intentar resolver sus conflictos de intereses por fuera de la racionalidad comunicativa (Apel, 2010, p. 145).

En un sentido político, para Apel, en los casos en los que falla el Derecho internacional, la orientación normativa debería tomar el subsistema ético, siempre que se entienda este último como un subsistema no colonizado por micro-éticas o éticas tradicionales, al modo de las morales contextuales. Una ética de contenidos universales y con procedimientos de fuerza vinculante para todo sujeto racional y finito debe poder tener en cuenta la responsabilidad histórica de la aplicación de las normas bien fundadas. “La ética universal que, como ética de la responsabilidad, también da razones para la legitimación del Derecho coercitivo y las estrategias políticas” (Apel, 2010: 144).

Como el propio Apel lo ha desarrollado en otras obras (1980, 1988, 1996), las normas fundamentales de la Ética del discurso pueden ser fundamentadas por reflexión pragmático-trascendental sobre las innegables bases y presupuestos de la argumentación, so pena de autocontradicción performativas. De este modo es posible fundamentar, de forma universalmente válida, que todos los conflictos, incluso los políticos y aquellos de Derecho Internacional, que involucran a países, deben ser arreglados de modo libre de violencia y a través de discursos prácticos. “Ahora, en ciertos casos, insistir, en principio, en la confiabilidad normativa del discurso ideal, y, en consecuencia, prescindir de todas las aplicaciones de violencia contra la violencia, sería no sólo irrazonable, sino también, irresponsable” (Apel, 2010: 145). Parafraseando a Apel, el pacifismo principialista y el rigorismo que no tienen en cuenta los discursos de aplicación de las normas bien fundadas y sus eventuales consecuencias históricas no pueden ser sostenidos con coherencia hasta el final, particularmente en casos en los cuales están en juego no solamente nuestros propios intereses, sino también los intereses vitales de otras personas, como es puntualmente el caso en el ámbito de aplicación de la política. Si bien el principio del discurso es siempre el norte criteriológico, habrá siempre, dada la finitud humana, situaciones en las cuales sea necesaria la aplicación de la racionalidad estratégica, subsumida ya siempre a la ética normativa; en palabras de Apel, será necesaria una complementación: “*Ergänzung des idealen Diskursprinzips durch das regulative Prinzip einer moralischen Strategie der langfristigen, progressiven Realisierung der Anwendungsbedingungen des Diskursprinzips möglich wird*” (Apel, 1988: 466). En los próximos puntos se desarrollará con mayor detenimiento y precisión qué significa esta afirmación apelina, según la cual resulta necesaria la complementación entre el principio del discurso y una estrategia moral a largo plazo.

### **5.1 Poder comunicativo y soberanía popular**

Habermas distingue entre poder económico, poder social y poder político. Como se sabe, el poder económico suele tener una enorme influencia como poder fáctico sobre los gobernantes y las instituciones políticas. También el concepto de poder social remite al poder fáctico de personas e instituciones en la sociedad, como es el caso de príncipes, caudillos y miembros de familias privilegiadas, que tienen la capacidad de imponer sus propios intereses sin intervención de otros. Habermas comprende al poder social más concretamente como “medida de la posibilidad que un actor tiene de imponer en las relaciones sociales sus propios intereses aún en contra de la resistencia de otros” (Habermas, 1998: 243). En un Estado democrático de derecho, el poder político se diferencia, según Habermas, en “poder comunicativo y poder administrativo” (Habermas, 1998: 203). El poder político surge del poder comunicativo mediante la formación discursiva de la voluntad común. El poder político tiene su origen en el poder comunicativo de los ciudadanos, y el Derecho se constituye en el medio o instrumento “a través del cual el poder comunicativo se transforma en administrativo” (Habermas, 1998: 217). De este modo, el Derecho ya no está ligado a una fuente legitimadora más originaria, como el derecho natural, sino que remite directamente al poder comunicativo de los ciudadanos (Nino, 1997).

A partir de la relevancia del lenguaje y la comunicación, de una rearticulación de la racionalidad comunicativa con la racionalidad estratégica, y de una reinterpretación de la noción de poder, Habermas ha desarrollado una teoría discursiva de la política, del derecho y de la moral, que tiene como fundamento la competencia comunicativa de los ciudadanos, y una teoría de la democracia deliberativa que pone el acento en la deliberación, la participación ciudadana y la resolución no violenta de los conflictos. Sobre la base de la estructura intersubjetiva de la deliberación ciudadana, Habermas esboza una nueva comprensión del poder legítimo, el cual está basado en razones que pueden ser discutidas críticamente en forma pública, y se distingue tanto de la mera fuerza bruta como de la dominación (Pinzani y Volpato Dutra, 2005). La fuerza de la cooperación en la determinación de los intereses comunes y de un convencimiento que se sustenta en el examen conjunto de la validez de las pretensiones mutuas, como características propias del poder comunicativo, se contraponen así a la manipulación y la mera imposición de intereses egoístas.

El poder social puede facilitar o restringir el poder comunicativo. El poder comunicativo se restringe, por ejemplo, cuando una empresa u organización, haciendo uso de su poder social, influye de tal modo en la administración que hace prevalecer sus propios intereses antes que el bien común o el interés general de la sociedad. Es por ello que el Estado de Derecho, el cual se basa en las “condiciones procedimentales de la génesis democrática de leyes” (Habermas, 1998: 336), debe mantener a raya no sólo al poder económico y al poder social, sino también al poder administrativo, para que este no desemboque, por ejemplo, en la autonomización de la burocracia. El derecho es el instrumento que posibilita el resguardo de los convenios y una concreción vinculante de los acuerdos logrados mediante la deliberación de los ciudadanos (Reigadas, 2007).

Habermas interpreta que entre los derechos humanos y la soberanía popular hay una tensión no resuelta a través de la historia. Después de señalar que las lecturas que Kant y Rousseau hacen de la relación entre derechos humanos y soberanía popular se corresponden respectivamente con una visión “liberal” y una “republicana” de la autonomía política, Habermas destaca que -en la discusión sobre los derechos humanos que tuvo lugar entre liberales y republicanos en Estados Unidos a partir de la década de los años 80 del siglo pasado- los liberales pusieron el acento en la autodeterminación moral, y los republicanos, en la autorrealización ética. La teoría habermasiana de la democracia deliberativa rehabilita de forma renovada las nociones de igualitarismo y soberanía popular, sin renunciar a los derechos individuales que defiende el liberalismo. Según Habermas, el concepto de autonomía, comprendido en términos de la teoría discursiva, posibilita la conexión interna entre derechos humanos y soberanía popular, la cual consiste “en el contenido normativo de un modo del ejercicio de la autonomía política, que no viene asegurado por la forma de leyes generales sino sólo por la forma de comunicación que representa” (Habermas, 1998: 168). Las condiciones para la institucionalización de esta conexión entre derechos humanos y soberanía se dan en el sistema de derechos.

Desde un punto de vista sistemático, Habermas busca mediar entre las concepciones liberal y republicana de democracia: mientras que los republicanos afirman que la soberanía reside en el pueblo y no puede delegarse, los liberales sostienen que la soberanía popular se ejerce a través de representantes. Desde una perspectiva discursiva, la democracia no se reduce a la discusión de intereses ni refiere exclusivamente a la defensa de los derechos humanos, como es el caso en la concepción liberal de la democracia, pero tampoco requiere una articulación ético-política densa de la sociedad, como lo exige el proyecto republicano. (Sartori, 2000) Es por ello que la política deliberativa toma distancia tanto del liberalismo como del republicanismo, a la vez que pretende rehabilitar e integrar sistemáticamente los derechos humanos individuales con la soberanía popular entendida en sentido intersubjetivista.

La idea central es que los ciudadanos empleen de forma autónoma el principio del discurso. La soberanía popular, que “se hace valer en la circulación de deliberaciones y decisiones estructuradas racionalmente” (Habermas, 1998: 203) es el elemento clave de una

democracia radical, puesto que ella constituye la forma racional y razonable de expresar el “bien común” (Michelini, 2008) o el interés general. La transformación del principio del discurso en un principio de la democracia es un asunto que incumbe exclusivamente a la libertad comunicativa de los ciudadanos. En tal sentido, “los derechos a hacer uso público de la libertad comunicativa dependen de formas de comunicación y de procedimientos discursivos de deliberación y decisión” (Habermas, 1998: 193). Con ello, los conceptos de soberanía popular y de deliberación quedan estrechamente ligados: la soberanía popular no remite ya a un colectivo, a una asamblea o a un conjunto de ciudadanos que se reúne en un determinado lugar, sino al circuito de deliberaciones públicas y al ámbito de las decisiones racionales.

### **Consideraciones finales**

Los conflictos son fenómenos constitutivos tanto del ethos, entendido este como mundo de la vida cotidiano y compartido por una cultura o grupo social, como de la realidad política de las sociedades. Uno de los objetivos clave de la política deliberativa es precisamente la solución racional, justa y pacífica de los conflictos. Según la teoría de la democracia deliberativa, esta tarea requiere de una racionalización del poder, la cual puede llevarse a cabo mediante la deliberación cooperativa de todos los afectados en tanto que participantes libres e iguales en el discurso público. Es por ello que una pieza medular de la teoría de la democracia deliberativa la constituye la “red de discursos y formas de negociación que tiene por fin posibilitar la solución racional de cuestiones pragmáticas, morales y éticas, es decir, justo de esos problemas estancados de una integración funcional, moral y ética de la sociedad” (Habermas, 1998: 398).

La deliberación pública debe poder contribuir a la determinación conjunta de las necesidades y a un ejercicio cooperativo en la toma de decisión sobre las aspiraciones de todos los ciudadanos. Sin embargo, tanto la determinación de las necesidades legítimas como los asuntos relacionados con su satisfacción adecuada son objeto de controversias, disensos y conflictos, dado que afectan intereses diversos. La teoría de la democracia deliberativa sostiene que los diferendos relacionados tanto con intereses generales como con aspiraciones individuales o grupales deben ser resueltos mediante el procedimiento racional de la deliberación pública, con la participación de todos los afectados, en libertad e igualdad de condiciones: sólo de esta forma los disensos y conflictos pueden ser resueltos de forma no sólo pragmática y eficiente, sino también justa. En tal sentido, la democracia deliberativa es un procedimiento que, para su implementación, requiere que los ciudadanos reciban información suficiente, adecuada y fiable, así como que sea posible llevar adelante un intercambio fundado de argumentos; considerar al otro no como enemigo, sino como acompañante en la búsqueda de soluciones razonables; la justificación y la crítica racional de propuestas (dando, recibiendo y exigiendo razones en todos aquellos asuntos que son de relevancia pública) (Michelini, 2007); el esclarecimiento no sólo de los derechos sino también de las obligaciones y la responsabilidad de las que se hacen cargo las partes, etcétera. No puede haber deliberación sin la configuración de una opinión pública informada y crítica, que se oriente a la búsqueda de la voluntad común: la mera lucha hegemónica por el poder, la consecución de beneficios egoístas y la consolidación de intereses sectoriales no son un camino razonable para la solución justa de conflictos. Acorde con ello, la política deliberativa exige participación activa de la ciudadanía y el suministro de información confiable, e implica no sólo el ejercicio activo de los derechos, sino también la puesta en práctica de la solidaridad (Michelini, 2007) y las obligaciones ciudadanas.

La fuerte normatividad de la teoría de la democracia deliberativa está ciertamente en tensión con la realidad actual de los sistemas democráticos vigentes, especialmente en América Latina, y también con la historia más o menos reciente de los países latinoamericanos, en los cuales la información política amplia y fiable no es un fenómeno corriente, dado que a menudo se ve afectada por diversas formas de desinformación. Tampoco la deliberación

pública irrestricta, en tanto que intercambio comunicativo racional entre ciudadanos libres e iguales, aparece como un elemento político institucionalizado. A estos problemas se suman una serie de experiencias de conflictividad, exclusión y violencia que dificultan o impiden la configuración de un marco social e institucional adecuado para la participación igualitaria y sin restricciones de todos los ciudadanos en la deliberación pública.

Frente a experiencias de conflictividad y a fenómenos que ponen de manifiesto la debilidad de la interacción deliberativa, los cuales podrían ser aducidos para invalidar las pretensiones socio-integradoras de la teoría de la democracia deliberativa, cabe señalar como contrapeso, al menos dos cuestiones clave, a saber: por un lado, que la deliberación, con todas sus implicancias, es el mejor medio del que disponemos los seres humanos para la resolución justa y pacífica de disensos y conflictos. Por otro lado, que la deliberación en el ámbito de la política no desemboca siempre y necesariamente en un consenso o entendimiento pleno entre las partes (consenso y entendimiento que son producto de la racionalidad comunicativa), sino que, en el ámbito político, especialmente cuando las posiciones son la deliberación puede dar lugar legítimamente a compromisos (que son fruto de la racionalidad estratégica) entre las partes. En tal sentido puede decirse que, en política, la articulación entre la racionalidad comunicativa y la racionalidad estratégica es una tarea compleja e infinita, pero que es imprescindible para la resolución racional, justa y pacífica, de conflictos.

Desde la perspectiva apeliana, y tal y como se ha desarrollado más arriba, resulta necesaria la complementación entre el principio del discurso y una estrategia moral a largo plazo; es lo que Maliandi (2007) propone pensar como un paradigma de restricción compensado en la Ética del discurso, en tanto que responsabilidad histórica y discurso de aplicación de las normas morales a los diversos subsistemas del mundo de la vida, entre los cuales la política suele ser uno de los más complejos, dado que tiende a estar colonizado por la racionalidad estratégica. “Pero la diferencia esencial del paradigma de ‘restricción compensada’ con el del ‘rigorismo’ se da en el criterio de aplicabilidad. La Ética del discurso no sólo es una ética de ‘dos niveles’, sino también de ‘dos partes’ (A y B)” (Maliandi, 2007: 55). La aplicación de las normas bien fundadas admite, en la Ética del discurso, el reconocimiento de las condiciones de aplicación de las mismas, esto es: “Si la parte A proporciona la fundamentación del principio apriorístico entre las condiciones de toda argumentación, la parte B intenta una fundamentación de las ‘condiciones de aplicación’” (Maliandi, 2007: 55). Lo anterior, lejos de tender a un relativismo moral –morales contextuales-, intenta aplazar de forma razonable la aplicación del principio del discurso, hasta que se hayan generado las condiciones de su aplicación. En la realidad concreta, en un sentido amplio, y en las diversas coyunturas políticas, en un sentido más restrictivo, la aplicación de un principio no es algo que se lleva delante de forma meramente abstracta, sino que siempre se refiere a situaciones e interacciones puntuales, con mayor o menor grado de generalidad, de los distintos subsistemas del mundo de la vida. Por lo tanto, habrá muchas situaciones en las que los interlocutores, aun habiendo reconocido la validez del principio del discurso, no puedan, por coacciones fácticas o funcionales sistémicas, llevarlo a cabo en su realización efectiva, por ejemplo, a través de un discurso práctico o en la deliberación parlamentaria. En tal sentido, este aplazamiento no significa una renuncia a la racionalidad discursiva, o admitir sin más el primado de la racionalidad estratégica en el mundo de la vida, sino que tiende a indicar la necesidad de diversos procesos de factibilidad concretos de racionalización del mundo de la vida y, a largo plazo, que hagan posible la realización más plena posible del principio del discurso.

### Referencias bibliográficas

APEL, Karl-Otto (1980). “Casual Explanation, Motivational Explanation and Hermeneutic Understanding” and *Remarks on the Recent Stage of the Explanation-Understanding Controversy*, *Ajatus*, 38, 72-123.

----- (1985). *La transformación de la filosofía*. Tomo II. Madrid: Taurus.

- (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1994). *Semiótica filosófica*. Buenos Aires: Almagesto.
- (1996) “¿Husserl, Tarski o Pierce? Para una teoría semiótico-trascendental de la verdad como consenso” en Nicolás y Frápoli (Eds.), *Teoría de la verdad en el siglo XX (597-616)*. Madrid: Tecnos.
- (1998). *Teoría de la verdad y Ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- (2002). *Semiótica trascendental y filosofía primera*. Madrid: Síntesis.
- (2004). *Apel versus Habermas*. Granada: Editorial Comares.
- (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2010). “Sobre la relación entre ética, derecho internacional y estrategia político-militar en nuestro tiempo. Una retrospectiva filosófica sobre el conflicto de Kosovo”, en Fornari; Pérez Zavala y Wester (Comps.), *La razón en tiempos difíciles. Homenaje a Dorando J. Micheli* (143-153). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- BORRINI, Alberto (2003). *Cómo se vende un candidato*. Buenos Aires: La Crujía.
- BUITRAGO RESTREPO, Pedro Felipe y DUQUE MARQUEZ, Iván (2013). *La economía naranja*. México: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- CAMPS, Victoria (1989). *Historia de la ética*. Tomo III. Barcelona: Crítica
- CARDOSO, Lucrecia y TRIGUBOFF, Matías (2019). “Políticas y Producción Audiovisual en la Era democracia, Comunicación y sociedad”, en *Revista Comunicación y sociedad. Digital en América Latina*. Santiago: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- ECO, Umberto (1987). *Para una guerrilla semiológica*. Buenos Aires: Editorial Deusto.
- ELSTER, Jon (Comp.) (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- FERNANDEZ SOUTO, Ana Belén (2006). “Las relaciones públicas como elemento tangencial la publicidad, propaganda, información y otras áreas de la comunicación”, en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 48(196), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Ciudad de México, 159-170. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v48n196/0185-1918-rmcps-48-196-159.pdf> (15/05/24).
- FLORIDI, Luciano (2006). *Ética de la información*. Barcelona: Isegoría.
- GARCÍA BEAUDOUX, Virginia; D’ADAMO, Orlando y SLAVINSKY, Gabriel (2011). *Propaganda Gubernamental: tácticas e iconografías del poder*. Buenos Aires: La Crujía.
- HABERMAS, Jürgen (1991). *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze (Erweiterte Ausgabe)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- (2000). *Aclaraciones a la Ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- (2007). *Verdad y Justificación*. Madrid: Trotta.
- (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- LIPOVETSKY, Gilles (1985). *La Era del Vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LOVECE, Graciela (2015). *Medios Masivos de Comunicación*. Buenos Aires: Erreius.
- LUPTON, Ellen (2019). *El diseño como storytelling*. Madrid: Editorial G.G.
- LYOTARD, Jean-François (2006). *La condición postmoderna*. Barcelona: Ediciones Cátedra.

MALIANDI, Ricardo (2007). "Importancia y límites del paradigma de restricción compensada en la Ética del discurso de Karl-Otto Apel", en Michelini, Dorando; Maliandi, Ricardo y De Zan, Julio (eds.). *Ética del discurso. Recepción y crítica desde América Latina* (47-65). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

MARTÍNEZ LÓPEZ, José Samuel (2011). *Sociedad del entretenimiento: Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a ese sector*. Buenos Aires: Luciérnaga.

MICHELINI, Dorando (2007). "Discurso y solidaridad en Karl-Otto Apel", en Figueroa Muñoz, Maximiliano y Michelini, Dorando (Eds.), *Filosofía y solidaridad. Estudios sobre Apel, Rawls, Ricoeur, Lévinas, Dussel, Derrida, Rorty y Van Parijs* (13-36). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

----- (2008). *Bien común y ética cívica. Una propuesta desde la Ética del discurso*. Buenos Aires: Bonum.

NINO, Carlos (1997). *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

PINZANI, Alessandro y D. VOLPATO DUTRA, Delamar José (2005). *Habermas em discussão. Anais do Coloquio Habermas*, NEFIPO: Florianópolis.

PRIMO TAPIA, Wilfrido de Jesús (2017). "Ocio productivo, entretenimiento e industria cultural: del ocio tradicional al ocio digital", en *Management Review*, 2(2), 101 - 119. Recuperado de: <https://doi.org/10.18583/umr.v2i2.65> (15/05/24).

REIGADAS, María Cristina (2007). "Los déficits de la democracia en la Argentina: ¿Por qué no la democracia deliberativa?", en Michelini; Maliandi y De Zan (comps.), *Ética del discurso. Recepción y crítica desde América Latina* (213-232). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

SÁNCHEZ MURILLO, Luis Fernando (2005). "El marketing político y sus consecuencias para la democracia", en *Comunicación y sociedad*, 4, 11-38. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2005000200011&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2005000200011&lng=es&tlng=) (04/08/2024).

SARTORI, Giovanni (2000). *Teoría de la democracia*. Madrid: Alianza.

SCOLARI, Carlos Alberto (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Madrid: Editorial Deusto.

VATTIMO, Gianni (1986). *El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica*. Madrid: Gedisa.

Cita sugerida: KLEIN, Carolina Agustina y ROMERO, Eduardo Ovidio (2024). "Ética del discurso, política y nuevas audiencias" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 27-40. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 30 de mayo de 2024

Aceptado: 29 de julio de 2024

## **Burocracia de plataforma: nuevas mediaciones entre gobierno y sociedad. Aportes para una agenda de investigación**

*Platform Bureaucracy: new mediations between government and society. Contributions to a research agenda*

**Germán PINQUE\***

### RESUMEN

Este artículo explora las transformaciones suscitadas por la integración de plataformas digitales en la administración pública, trata de situar este objeto en un campo de estudio emergente y propone dimensiones de análisis para pensarlo desde las ciencias de la comunicación y, particularmente, desde la noción de mediatización. En términos generales, se argumenta que el uso de plataformas digitales transforma las prácticas burocráticas y las relaciones entre gobierno y sociedad y propicia un nuevo modelo de "burocracia de plataforma". Además, se busca hacer aportes para una agenda de investigación sobre estos cambios y los nuevos principios e idealizaciones que lo impulsan. Para todo ello, el trabajo aborda los cambios generados por las plataformas en diversos ámbitos de la vida social, se revisan estudios previos y diversas perspectivas críticas sobre el tema, se alude a un caso, la plataforma Ciudadano Digital del Gobierno de la provincia de Córdoba (Argentina), que motiva y fundamenta estas reflexiones, y se propone un enfoque de análisis que considera los aspectos técnicos, sociales y culturales de este fenómeno. Finalmente, se plantean preguntas y conclusiones para futuras investigaciones. Este trabajo es la base de un proyecto de investigación de tesis en desarrollo.

Palabras clave: plataformas digitales; administración pública; mediatización; transformaciones sociales.

### ABSTRACT

This article explores the transformations brought about by the integration of digital platforms in public administration, attempts to situate this object in an emerging field of study, and proposes dimensions of analysis to think about it from the perspective of communication sciences and, particularly, from the notion of mediatization. In general terms, it is argued that the use of virtual platforms transforms bureaucratic practices and the relations between government and society and fosters a new model of "platform bureaucracy." In addition, it seeks to make contributions to a research agenda on these changes and the new principles and idealizations that drive them. To this end, the work addresses the changes generated by

---

\* Mgter. en Antropología (FFyH, UNC) y Lic. en Comunicación Social (ECI, UNC). Docente de la carrera de Comunicación Social (FCC, UNC). Integrante y co-director de proyectos de investigación de la SECyT (UNC). Contacto: [gpinque@unc.edu.ar](mailto:gpinque@unc.edu.ar)

platforms in various areas of social life, reviews previous studies and various critical perspectives on the subject, refers to a case, the Digital Citizen platform of the Government of the province of Córdoba (Argentina), which motivates and supports these reflections, and proposes an analytical approach that considers the technical, social, and cultural aspects of this phenomenon. Finally, questions and conclusions are raised for future research. This work is the basis of a thesis research project in development.

Key words: digital platforms; public administration; mediatization; social transformations.

---

## Las plataformas digitales y su relevancia como objeto de estudio

El tema de este artículo retoma una problemática actual, abordada desde diversas disciplinas e intereses prácticos y teóricos<sup>1</sup>, a saber, el papel y los efectos sociales de las plataformas digitales. Estas tecnologías se han constituido en factores de cambio y transformación de múltiples campos de actividad social y en condición de posibilidad de nuevas prácticas sociales. Netflix, en el ámbito de las industrias culturales, Mercado Libre, en el comercio electrónico, Google, en el del marketing o la publicidad comercial, Facebook, Tinder o Twitter, en el de las relaciones sociales, los vínculos interpersonales o la comunicación política, Moodle, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc., emergen como dispositivos disruptivos que, dada su difusión, usos o penetración, cabe esperar que incidan de manera significativa en las condiciones y procesos de producción y reproducción simbólica y material de la sociedad. Trabajos como el de Srnicek, *Capitalismo de plataforma* (2018) —título que parafraseo en este trabajo—, el de Castells, *Comunicación y poder* (2009) o el de Zuboff, *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder* (2020), delinear apenas algunas de las múltiples tendencias, facetas o “embrollos sociotécnicos”, parafraseando a Latour (1998), que involucra la integración y utilización de plataformas digitales.

Desde la perspectiva de los estudios de la comunicación, las plataformas integran una serie de innovaciones tecnológicas que establecieron nuevas posibilidades para la coordinación, la interacción social o la difusión de información a distancia. Cabe incluirlas en la historia de los medios que permitieron a los grupos sociales trascender las tramas espacio-temporales en que estaban inmersos y conectarse e interconectarse con otros grupos sociales para constituir un espacio social y un tiempo histórico más complejo y diverso. Estas infraestructuras de comunicación, por la índole de sus posibilidades técnicas y sistémicas, o incluso por los imaginarios utópicos que suscitan, se pueden incluir y analizar como parte de la llamada Sociedad Red (Castells, 2008) o Sociedad de la Información (Mattelart, 2002). En este marco, las plataformas pueden ponerse en el mismo nivel de análisis que el telégrafo o la imprenta, así como relacionarse con expectativas, intereses o transformaciones estructurales similares: las de servir para hablar, participar, interactuar, gestionar, comunicar o deliberar a distancia o, incluso más, la de establecer las bases —imaginarias y técnicas— de los espacios públicos político-culturales (ver Habermas, 2000) o de los Estados nacionales (ver por ejemplo Anderson, 1993).

---

<sup>1</sup> Las plataformas digitales son objeto de estudio en diversas disciplinas y campos de estudio: la sociología las estudia en relación con la formación de identidades colectivas o las interacciones interpersonales; la comunicación, a partir de los procesos de producción, circulación y consumo de información y de contenidos mediáticos; la psicología investiga los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de los usuarios; la economía examina las transformaciones en los modelos de negocio, las formas de trabajo y las dinámicas de mercado que suscitan, etc.

Las plataformas digitales han asumido un protagonismo ineludible en la vida social e impulsado numerosas investigaciones sobre sus efectos en la economía, el espacio público, la subjetividad o la cultura. Asimismo, puede constatar un interés creciente por comprender sus posibilidades y consecuencias para la administración pública, en sus diferentes niveles político jurisdiccionales. La pandemia de Covid-19, con sus restricciones de contacto presencial y de confinamiento social, reveló la importancia, las funciones y el potencial de las plataformas digitales de una forma sin precedentes<sup>2</sup>. Cabe recordar cómo este acontecimiento interrumpió la “normalidad burocrática” y las mediaciones tradicionales en que se materializa (la burocracia de “ventanilla”, de “mostrador”, “de calle,” etc.), y profundizó un proceso de reconversión y digitalización (ver Arcidiácono y Perelmiter, 2021, 2022) del Estado y sus políticas públicas<sup>3</sup> que puede remontarse al siglo XX y a distintas “oleadas” de reformas (Daniel y Caravaca, 2021; Ramírez Brouchoud, 2009).

Las plataformas digitales abren un horizonte de acción y conocimiento para la administración pública impensado hasta hace algunas décadas: son capaces de tomar decisiones masivas y automatizadas, procesar y analizar datos en menos tiempo y con más variables, encontrar patrones y examinar casos individuales en relación con ellos o determinar el estatus de ciudadanos elegibles para acceder o no a determinados beneficios. En definitiva, ellas sustentan un poderoso modelo de control y gestión que sirve para inducir o restringir comportamientos, asignar automáticamente recursos, identificar “puntos críticos” (fraudes sociales o fiscales, valoraciones de desempeño, etc.), y desarrollar tareas propias y tradicionales de funcionarios públicos (Peeters y Schuilenburg, 2022). Las plataformas digitales establecen por todo esto nuevas bases para la producción de representaciones, relaciones y prácticas burocráticas, así como nuevas condiciones de posibilidad para el ejercicio del gobierno. En definitiva, se constituyen gradualmente en uno de los recursos más eficientes y eficaces para hacer operativos programas y políticas públicas o regular y coordinar a distancia a la población.

### **Notas sobre un estado del arte**

Los estudios e investigaciones sobre la integración de tecnologías digitales en la administración pública se vienen llevando a cabo hace 20 años, desde el surgimiento de las páginas o portales web (ver revisiones bibliográficas de Paredes Silupú et al., 2023; Risco y Arias, 2023; Samora, 2022; Santiago et al., 2021; Taoche, 2022). En su mayor parte, estos trabajos están impulsados por preocupaciones y problemáticas ligadas a la eficiencia, la transparencia o la accesibilidad de los servicios gubernamentales y desarrollados desde marcos conceptuales y metodológicos procedentes o afines a las ciencias administrativas. En este sentido, se enfocan en las problemáticas, oportunidades, requerimientos o “retos” de la integración de tecnologías digitales en la gestión pública, así como en la evaluación o el análisis de las dificultades o mejoras obtenidas con su implementación en diferentes niveles de gobierno. En general, estos estudios tematizan la integración de tecnologías como parte de la “transformación”, “modernización”, “innovación” o “reforma” del Estado y como componente estratégico de nuevas y superadoras modalidades de gobierno: el llamado gobierno o administración abierta, electrónica o digital. Asimismo, son recurrentes las alusiones al potencial de estas tecnologías para mejorar procedimientos, servicios o políticas en diversos sectores y ámbitos públicos mediante, por ejemplo, la automatización de procesos o el acceso a distancia vía Internet. En su mayor parte, estas investigaciones surgen y se desarrollan en respuesta a la aplicación de nuevas tecnologías (sea la

---

<sup>2</sup> Ver para Latinoamérica, por ejemplo, el informe del Banco Interamericano de Desarrollo acerca del incremento de la dependencia del Estado de las herramientas digitales, tanto para la prestación y acceso a servicios públicos, como para el trabajo remoto de los funcionarios (Roseth, Reyes y Yee Amézaga, 2021).

<sup>3</sup> Cabe recordar que el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) implementado en Argentina por el gobierno nacional, que en 2020 transfirió ingresos a más de 9 millones de personas, se implementó y gestionó mediante plataformas digitales y trámites en línea.

inteligencia artificial, el *big data*, etc.) o a las posibilidades de aplicación advertidas en las tecnologías existentes.

En los últimos años, además, se han constituido nuevos actores no gubernamentales englobados bajo la denominación de “govtech”<sup>4</sup> (empresas, consultorías, etc.) que establecen relaciones con investigadores y universidades, hacen diferentes aportes al desarrollo de estos estudios (bajo la modalidad de redes de cooperación público-privadas, por ejemplo) e impulsan, financian y organizan eventos, foros o investigaciones de distinto tipo sobre la “digitalización del Estado”. Por su parte, los organismos multilaterales de cooperación, sean de alcance internacional o regional, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, etc., han hecho de la digitalización o la transformación digital del Estado uno de los tópicos y ejes centrales de sus discursos y políticas de reforma o modernización, tal como pueden verse plasmados en numerosas publicaciones bajo la modalidad de guías, recomendaciones, informes, reportes o manuales.<sup>5</sup>

En este amplio conjunto de trabajos -que van más allá de las contribuciones estrictamente académicas y científicas pero que mantienen conexiones con ellas- es posible detectar e inferir preguntas e intereses subyacentes, relacionados con los aportes que realizan o los factores que influyen en el desarrollo de proyectos de “e-gobierno exitosos”: sean aquellos vinculados a los desafíos para su adopción por parte de los funcionarios u organizaciones, los requisitos y condiciones técnicas para su puesta en marcha o las necesidades de actualización de marcos normativos. En este sentido, se puede afirmar que se está, no sólo frente a la emergencia y consolidación de un campo o área de estudio con una identidad propia, sino también frente a un “campo discursivo” cada vez más amplio, imbricado y heterogéneo, sobredeterminado por temas o tópicos comunes -y por lo discursivamente aceptable y pensable (Angenot, 2010)- en el que también participan las ciencias sociales en general.<sup>6</sup>

Paralelamente, es posible relevar dentro de este amplio y heterogéneo campo de estudio, ensayos académicos y artículos científicos que vienen tematizando, desde otras disciplinas y perspectivas, y con una orientación más crítica que utilitaria, distintas experiencias, discursos y casos de digitalización del Estado. Entre ellos se pueden mencionar estudios basados en la noción de gubernamentalidad de Foucault: estos trabajos se centran en el análisis de distintos dispositivos tecnológicos y formaciones discursivas que constituyen y legitiman nuevos paradigmas de gestión basados en plataformas digitales y analizan la manera en que dan forma a las subjetividades o sirven a la regulación y control de la población<sup>7</sup> (ver Venier, 2021). En una línea semejante, aunque más relacionada con los

---

<sup>4</sup> Ver los sitios de la firma Ernst & Young Global Limited: [https://www.ey.com/en\\_us](https://www.ey.com/en_us), la Red GovTech del Foro Económico Mundial, <https://initiatives.weforum.org/govtech-network/home>, la asociación GovTech Argentina, una agrupación de emprendimientos, pequeñas y medianas empresas dedicadas a proveer “soluciones tecnológicas” a los gobiernos o la sociedad civil, <http://www.govtech.ar/>, entre otras.

<sup>5</sup> Ver, a modo de ejemplo, los documentos “Revisión del gobierno digital en Argentina Acelerando la digitalización del sector público”, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <https://www.oecd.org/gov/digital-government/digital-government-review-argentina-key-findings-2018-es.pdf>; el informe “United Nations e-government survey, 2016: E-government in support of sustainable development”, de la Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183152?posInSet=20&queryId=N-EXPLORE-438cbaa6-e0a4-47e1-9a39-b53bf41919a6>, el reporte “Digital Government and Open Data Readiness Assessment”, del Banco Mundial, <https://documents1.worldbank.org/curated/en/311651553511049630/pdf/Digital-Government-and-Open-Data-Readiness-Assessment.pdf>, etc.

<sup>6</sup> Esto, visto y evidenciado, por ejemplo, en la red de remisiones de la bibliografía de muchos trabajos científicos académicos que, aun abrevando en las abstracciones de la filosofía de la técnica o de los estudios acerca de la gubernamentalidad apelan y citan informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para defender o justificar sus posiciones o análisis.

<sup>7</sup> En estos casos, son recurrentes las referencias a nuevas formas de racionalidad gubernamental cibernética que conducen las conductas de los sujetos a partir de la mediación de complejas interacciones dinamizadas por dispositivos tecnológicos, por una parte, o a formas de gobierno digital entendidas como procedimientos a través

llamados estudios de la ciencia y la tecnología, hay también una serie de aportes que tematizan las dimensiones técnicas e infraestructurales de las plataformas, reconstruyen y analizan las dinámicas de poder oculto que ejercen, la imposición de “marcos modulatorios” en quienes operan con ellas, así como las formas en que en ellas se instancian formas de control y dominación (por ejemplo, en los sistemas y protocolos de Internet: ver Williams, 2015). Asimismo, otros trabajos exploran las transformaciones en la gestión gubernamental y la comunicación entre el Estado y la ciudadanía resultantes de la implementación de estrategias de “gobierno digital” y los riesgos que esto entraña, por ejemplo, para la protección y privacidad de los datos personales (Navarrete, 2022). En general, es posible advertir en estos trabajos una concepción de las plataformas digitales como nuevo poder rector o “columna vertebral” del Estado (basada centralmente en las bases de datos, los softwares, los estándares, los sistemas de clasificación, los procedimientos, las interfaces, etc.) y también como nuevas formas de manipulación y control, de conocimiento, autoridad o poder (Housley, Edwards, Beneito-Montagut y Fitzgerald, 2023).

Otras investigaciones, cabe agregar, abarcan o indagan dimensiones culturales de los procesos de digitalización del Estado, aunque aquí, en muchos casos, la cultura se concibe, se restringe y se operacionaliza en términos de percepciones o actitudes de usuarios o funcionarios públicos (ver Medina-Quintero et al., 2021) y se estudia mediante encuestas. También es posible relevar estudios de carácter más etnográfico y sociológico que analizan experiencias situadas del uso de plataformas y servicios públicos digitales, tanto desde la perspectiva de los ciudadanos como de los funcionarios, en muchos casos centrados en el análisis de brechas en el acceso, de la desigual disponibilidad de dispositivos o infraestructuras o de las dinámicas y redes sociales informales que surgen para apoyar a los sectores sociales más vulnerables en sus usos. Estos estudios señalan también cómo la digitalización de las políticas sociales a menudo impacta en los procedimientos burocráticos, reemplaza mediaciones sociales tradicionales a un nivel capilar, o las reconvierte, generando nuevos roles, prácticas, representaciones y vínculos entre el Estado y la ciudadanía. Asimismo, exploran cómo las plataformas digitales incorporan nuevas condicionalidades y suscitan efectos profundos en la gestión pública: reducen interacciones, encuentros, agentes, producen nuevas “experiencias del trámite” así como la “despersonalización” de los procesos administrativos (Arcidiácono y Perelmiter, 2022; Piana y Lares, 2023). En fin, dentro de los avances científicos y académicos relevantes se pueden mencionar también toda una serie de perspectivas disciplinares e interdisciplinares que, sin abordar directamente el tema tratado aquí, constituyen un trasfondo ineludible en su problematización o conceptualización, desde la filosofía política, la ética de la tecnología (Coeckelbergh, 2021, 2023) o el derecho (Gaido, 2020; Corvalán, 2017).

### **Un caso “bueno para pensar”: la plataforma Ciudadano Digital del Gobierno de Córdoba**

En Argentina, la adopción de plataformas digitales en la administración pública ha experimentado un notable aumento en todos los niveles de gobierno. En la provincia de Córdoba, un caso paradigmático, disparador de estas reflexiones, es el servicio Ciudadano Digital (CiDi). Esta plataforma se creó en el marco de una política estatal y fue puesta en funcionamiento en el año 2014, con el objetivo de mejorar la calidad de la gestión pública, promover la participación ciudadana y contribuir a la despapelización. CiDi centralizó el acceso de los ciudadanos a los servicios digitales del Estado provincial mediante la creación de cuentas personales digitales con las cuales realizar consultas, trámites, reclamos, postulaciones o acceder a documentación, certificados o notificaciones. La plataforma se organiza en diferentes módulos según áreas de gestión (salud, educación, seguridad, cultura, etc.), y según destinatarios (ciudadanos, profesionales, municipios, etc.). Desde su

---

de los cuales las relaciones de poder se articulan en una sociedad determinada, regulan la población, permiten la coordinación e implementación de políticas o la administración de bienes públicos.

puesta en funcionamiento, integró diversos procedimientos administrativos y según fuentes oficiales, en 2021 el sistema contaba con tres millones de usuarios, en 2022 recibió 13.000 consultas por día y contabilizó 400.000 trámites digitales.<sup>8</sup>

CiDi es parte de una política de reforma de la administración pública<sup>9</sup> que surge y se desarrolla desde el poder ejecutivo, sin publicidad o debate en el espacio público o en organismos legislativos. La plataforma se crea mediante el Decreto 1280/2014 del Gobierno de José Manuel de la Sota y según un documento de trabajo del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) llevó dos años de trabajo hasta su implementación (Elena y Ruival, 2015). El ámbito institucional desde el que se impulsó y puso en funcionamiento fue el Ministerio de Gestión Pública, que quedó a cargo de su monitoreo y aplicación con la misión de dar eficiencia a las actividades gubernamentales. Entre otros antecedentes, CiDi se relaciona con el Plan de Modernización del Estado de 1999, el Plan Provincial de Gobierno Electrónico de 2005, el Programa Córdoba Cerca de 2012 y el modelo de Gobierno Abierto de 2014 del Estado provincial. Este último seguía, entre otros, pautas y principios de la Carta Iberoamericana de Gobierno Electrónico, firmada en 2007, en la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Chile. En este sentido, CiDi puede conceptualizarse y enmarcarse dentro del “problema del Estado latinoamericano contemporáneo”, tal como Oszlak y O’Donnell lo han tematizado, o como parte también de nuevas formas de tecnificación de la administración pública y de dominación política legal, mucho más activas, expansivas y penetrantes (2007), pero aquí quiero proponer otras dimensiones y preguntas para abordarlo, particularmente, a partir de la noción de mediatización y las dimensiones de análisis que abre.

### La “burocracia de plataforma” como forma de mediatización

Los estudios de las mediatizaciones<sup>10</sup> se vinculan habitualmente con los medios de comunicación masiva o con las tecnologías de redes digitales que constituyen al espacio público político-cultural (Averbeck-Lietz, 2018; Escudero Chauvel y Olivera, 2022, 2022; Lundby, 2014b; Silverstone, 2004; Hepp, 2022), pero aquí se asocian y la noción se aplica -estableciendo un paralelismo- a las tecnologías e infraestructuras digitales de comunicación e información que median los intercambios e interacciones entre las organizaciones gubernamentales y la sociedad. Así, se puede considerar a las plataformas digitales como aquellas tecnologías novedosas, innovadoras, que se “interponen” entre los ciudadanos y las burocracias públicas y que incluso anexan, desplazan o subordinan mediaciones<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Ver Noticias del Gobierno de Córdoba, 2014, 2022a, 2022b.

<sup>9</sup> Como plantea Oszlak, las reformas del Estado se distinguen de las reformas de la administración pública: “la historia del siglo XX recoge innumerables experiencias de intentos de reforma estatal en gran escala, entendidas como esfuerzos sistemáticos y masivos destinados a transformar ciertas características de la organización y funcionamiento del aparato del Estado a fin de dotarlo –como se dice tradicionalmente– de mayor eficiencia y eficacia. Durante la mayor parte del siglo fueron conocidas como reformas administrativas, expresión mucho más precisa para referirse al tipo de cambios impulsados bajo su advocación” (citado en Gantus, 2016: 188). Por el contrario, las reformas del Estado tienen que ver no sobre cómo debe funcionar este, sino cuál es su objeto, la naturaleza de sus actividades o de sus funciones en relación con la economía o la sociedad civil en general.

<sup>10</sup> La elección de la noción mediatización tiene que ver con un interés por estudiar cambios mediáticos en su relación o articulación con cambios en la cultura, la sociedad, el poder, el gobierno, etc. pero desde una perspectiva más sociológica o antropológica que semiótica. Vale agregar que esta no solo es una elección por una noción o “concepto sensibilizador” y estratégico como el de mediatización sino también una elección por lo que Escudero Chauvel y Olivera llaman una tradición de investigación nordeuropea, más que latinoamericana. Si bien ambas tradiciones comparten un interés por la historicidad de procesos y articulaciones, esta última se enfoca y pregunta por los cambios en las condiciones históricas de producción de los discursos, por los cambios en la semiosis social (Chaubel y Olivera, 2022: 16), que juegan un papel marginal desde la perspectiva que intento desarrollar aquí.

<sup>11</sup> Aquí se diferencia “mediación” de “mediatización”; la primera se refiere a la intervención de un medio en una comunicación interpersonal o grupal para facilitar la comprensión y el diálogo de un contenido, idea, etc., es decir, hace referencia a instancias particulares de comunicación; la segunda, por su parte, alude al proceso por el cual los medios de comunicación mediatizan o influyen en la sociedad y la cultura; es decir, la mediatización se

estatales tradicionales a su propia lógica. Este es el caso de las mediaciones basadas en las tecnologías de la escritura, en los documentos impresos, propias de las burocracias de oficina o del “gobierno del papel”<sup>12</sup> que, en muchos aspectos, son reconfiguradas por las “burocracias de plataforma” basadas en tecnologías y plataformas digitales.

El análisis de los procesos de mediatización conlleva el estudio de los medios o dispositivos que intervienen en la comunicación<sup>13</sup>: cuáles son sus características, cuándo y cómo se integran, se institucionalizan o se usan, con qué efectos o finalidades, en qué ámbitos, etc., es decir, demanda la formulación de preguntas por la tecnología y por las formas en que se “enredan” y transforman los procesos y dinámicas de funcionamiento, interacción e intercambio social. Además, supone y permite estudiar estos procesos al menos en dos planos: en los episodios y experiencias de comunicación situadas, recurrentes o novedosas, que hacen los sujetos en el mundo de la vida y en los cambios institucionales estructurales, culturales o materiales, sedimentados en el tiempo y el espacio. Desde esta perspectiva, el estudio de la burocracia de plataforma como proceso de mediatización involucra el análisis de “procesos” y “meta-procesos” -como sugiere Escudero Chauvel y Olivera (2022)- en que se hacen experiencias y en que se constituyen y estabilizan estructuras sociales o sistemas sociotécnicos. Siguiendo el paralelismo con las investigaciones tradicionales del campo de la comunicación, el estudio de la mediatización entre Estado y sociedad también supone esclarecer *lógicas mediáticas* (Hjarvard, 2016) a las que se ajusta o debe ajustarse el Estado o el ciudadano si quiere cumplir sus fines y planes de acción. Con ello, supone el análisis de las coacciones “silenciosas” y estructurales que imponen nuevos principios y condiciones de producción de prácticas, representaciones y relaciones sociales.

Asimismo, este giro o desplazamiento de la mirada hacia la mediatización del campo burocrático tiene en a) la cultura, b) las instituciones y c) las tecnologías sus claves estratégicas de lectura y análisis, como pretendo proponer en este artículo. En primer lugar, a) la cultura: los procesos de mediatización no pueden explicarse sin referencia a contextos, memorias y discursos sociales más amplios, es decir, se entienden en relación con el sistema cultural -internamente diverso, moldeado por el poder, vinculado a grupos o clases, etc. Así, los procesos de mediatización entre Estado y sociedad van más allá de las decisiones del gobierno: hay un conjunto de fuerzas, determinaciones y cambios más amplios que merecen tenerse en cuenta, aunque no dejen de tener importancia las representaciones e intereses de los funcionarios estatales y las élites burocráticas que moldean las políticas y las visiones y representaciones de los problemas o políticas sociales y sus formas e instrumentos para regularlas o gestionarlas. En definitiva, la comprensión de los significados y experiencias de los actores son indispensables para estudiar estos procesos de mediatización, así como también los imaginarios culturales y los discursos transnacionales que los modelan. Por otra parte, las plataformas son un objeto discursivo, cultural, no existen fuera de su construcción significativa, pero también son parte de novedosos instrumentos con los que el Estado renueva representaciones sociales, modos de conocer y sistemas de clasificación social<sup>14</sup> a la vez que monopoliza y ejerce su poder

---

enfoca en procesos y cambios estructurales temporal y espacialmente abarcadores (Averbeck-Lietz, 2018), que trascienden cualquier contexto en particular.

<sup>12</sup> En “Government of Paper: The Materiality of Bureaucracy in Urban Pakistan” Matthew S. Hull (2012) examina cómo la burocracia pakistaní se basa en la documentación exhaustiva y en la producción de papeles para ejercer el poder y controlar a la población. Argumenta que los documentos no solo son herramientas para registrar información, sino que también son instrumentos de poder y dominación, utilizados por los funcionarios estatales para establecer y mantener jerarquías, negociar relaciones sociales y regular la vida de los ciudadanos.

<sup>13</sup> Desde el campo de la comunicación, el estudio de la mediatización en la administración pública puede entenderse globalmente como una suerte de desplazamiento o giro de la mirada que va, por ejemplo, de la industria cultural o de los medios masivos de comunicación a la industria computacional o a un rango más amplio y diversos de organizaciones sociales, políticas, etc.; de la obra de arte o los productos culturales (a su producción, circulación, consumo, etc.) al software, a los formularios o a las credenciales y firmas electrónicas; del libro a la página web, de las unidades textuales más o menos delimitadas y estables a los flujos de información que se actualizan en tiempo real mediante la agregación y operación algorítmica.

<sup>14</sup> Numerosos estudios reafirman una tendencia social sostenida a “puntuar” y “clasificar” mediante tecnologías digitales: más personas y áreas de la vida social están sujetos a métodos automatizados que asignan

simbólico y su papel totalizador sobre la sociedad (Bourdieu, 2014).

En cuanto a b) las dimensiones institucionales de los procesos de mediatización, la integración y uso de las plataformas en la administración pública puede entenderse como parte de las tácticas de gubernamentalidad (Foucault) de la población y como parte también de un proceso de diseño e integración de nuevos mecanismos, técnicas o métodos de organización y operación del Estado con los que este asegura el orden social y político y se constituye y diferencia como espacio unificado y autónomo de la sociedad (Mitchell, 1999). Este proceso abarca un conjunto amplio y diverso de prácticas del campo burocrático y, no menos importante, impacta notablemente en sus capacidades y medios de distribución, de control, de guía o monitoreo del comportamiento colectivo e individual. Estos cambios pueden asociarse a nuevas formas de poder que, como en las “sociedades de control” a las que se ha referido Deleuze (Deleuze, 2006; Williams, 2015), combinan la descentralización con la centralización omnipresente y el control mediante sistemas despersonalizados capaces de expandir rápidamente “relaciones burocráticas” por todo el espacio social. En este sentido, el estudio de la institucionalización de las plataformas digitales en las organizaciones públicas debería incluir las preferencias, conocimientos, valores y prácticas de quienes programan y les dan forma a las plataformas como las controversias, negociaciones y resistencias que suscita su expansión y difusión en el campo burocrático, los cambios en el rol y las prácticas de los empleados públicos, el desarrollo de marcos legales para su implementación, la capacitación y formación del personal, las experiencias que hacen los ciudadanos de ellas, etc. Todos estos, se tornan aspectos fundamentales para comprender y analizar los procesos y nuevas formas de mediatización que interesan.

Por su parte, con respecto a c) las dimensiones materiales de los procesos de mediatización se hace referencia al tipo particular de mediación que las “pantallas” establecen. Aquí pasan a primer plano las propiedades técnicas de las infraestructuras digitales (el conjunto de hardware y de software), las formas en que funcionan o establecen patrones de relación, la manera en que hacen posible la organización y realización de operaciones masivas y automatizadas, así como el acceso a los servicios del Estado y la interacción con una población distribuida en un amplio territorio. Esta dimensión de análisis puede ayudar a comprender las formas en que la tecnología se entrelaza con la política y la burocracia y produce nuevas experiencias y posibilidades de comunicación, así como nuevas formas de gobierno y ejercicio del poder. Las tecnologías, en este sentido, configuran y establecen marcos perdurables para las actividades sociales, influyen en las prácticas políticas (Winner, 1985) e impulsan el desarrollo de nuevas condiciones y entornos operativos. En la línea de los estudios e ideas propuestas por Marshall McLuhan (Lundby, 2014a), se trata reconocer el papel el potencial de la tecnología y las formas en que afecta la manera en que los sujetos -o instituciones- perciben el mundo, resuelven problemas específicos, aseguran determinados resultados, propician o inducen tipos particulares de relaciones, etc.

En síntesis, plantear como objeto o problema de estudio el proceso de mediatización entre el Estado y la sociedad propiciado por la integración de plataformas digitales en la administración pública demanda establecer dimensiones de análisis y producir descripciones y explicaciones de su funcionamiento y de las transformaciones estructurales que suscitan estos dispositivos en la cultura, las institucionales y las herramientas tecnológicas que utiliza el Estado en sus operaciones y en sus relaciones con la sociedad en general. En función de estas dimensiones clave, se pueden abrir y desplegar aún más una serie de preguntas relevantes: por ejemplo, sobre las políticas de integración de plataformas a la administración pública; sobre la percepción, significados o experiencias que hacen los funcionarios públicos o los ciudadanos de estos servicios e instrumentos; sobre la manera en que en ellos se inscribe, clasifica o codifica la sociedad; sobre la historia del uso e integración de estas

---

membresías y categorías, que segmentan, clasifican y califican. De estas clasificaciones, en la medida que se vuelven más coherentes, sistemáticas y consecuentes, pueden tener consecuencias objetivas profundas y dar forma a las posibilidades y oportunidades sociales que tienen los individuos diferenciados por ellas, tal como sugieren Fourcade y Healy (2017).

plataformas en las distintas áreas u organismos del Estado; sobre las nociones de gobierno y ciudadanía que inducen o presuponen; sobre la demanda de nuevos perfiles y la reconfiguración de competencias y roles que supone para los empleados públicos; o sobre las resistencias y antagonismos que suscita en el campo burocrático.

### **A modo de conclusión**

Las plataformas digitales crecen, se expanden y se constituyen en los medios y mediaciones decisivas a partir de los cuales se desarrollan los más diversos productos y servicios, se moldean las condiciones de interacción social o las formas de operación del Estado. Aún más, cabe afirmar que, en muchos aspectos, las plataformas mediatizan al Estado, lo “mecanizan”, transforman su naturaleza, lo convierten en una máquina programable, precisa, rigurosa, con una memoria descomunal, capaz de intervenir sobre procesos y relaciones y totalizar y unificar la sociedad y a la propia organización estatal aprovechando la inmediatez, la automatización, la impersonalidad, la interoperabilidad y la conectividad permanente. La plataforma Ciudadano Digital (CiDi) del Gobierno de Córdoba, a la que me refería como un caso “bueno para pensar”, es un ejemplo de todo ello. CiDi ha logrado institucionalizarse en el Estado y en la sociedad y centralizar el acceso a servicios o trámites de manera amplia y notable, y merece, junto con otros casos nacionales, provinciales o municipales, el reconocimiento y estudio por parte de las ciencias sociales.

El desarrollo de la “burocracia de plataforma” como le he llamado, representa un nuevo contexto de sentido y significado para numerosos actores (grupos, individuos, organizaciones, etc.); y supone, además, la emergencia de nuevas formas de ejercer el poder o el control sobre las formas de asociación o las prácticas de los ciudadanos, logradas, básicamente, mediante el establecimiento y la imposición de secuencias o cadenas de acciones programadas, predecibles, constrictivas, a las que aludí más arriba, y a nuevos métodos de clasificación y “puntuación” automática. Como objeto de investigación, finalmente, y teniendo en cuenta las dimensiones de análisis propuestas y la “red” de tecnologías, sujetos o instituciones que relaciona, los estudios de las plataformas en la administración pública deberían incluir descripciones y explicaciones sociológicas, culturales y técnicas, y un enfoque que reconozca los nuevos horizontes operativos que se abren para el Estado, para bien o para mal, con su institucionalización y desarrollo.

### **Referencias bibliográficas**

ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANGENOT, Marc (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. México: Siglo XXI.

ARCIDIÁCONO, Pilar y PERELMITER, Luisina (2021). “Asistir sin ventanillas: El trabajo estatal de trinchera en tiempos de COVID-19”, en *Estudios Sociales del Estado*, 7(13). 181-217. Recuperado de: <https://doi.org/10.35305/ese.v7i13.255> (20/8/24).

ARCIDIÁCONO, Pilar y PERELMITER, Luisina (2022). “Mediaciones sociales y burocráticas en la era digital. La política social argentina en tiempos de pandemia”, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 31(2), Estudios Sociales del Estado. Recuperado de: <https://doi.org/10.26851/RUCP.31.2.3> (20/8/24).

AVERBECK-LIETZ, Stefanie (2018). “(Re)leer a Eliseo Verón: Mediación y mediatización. Dos conceptos complementarios para las Ciencias de la Información y de la Comunicación”, en *deSignis*, 29, 69-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.35659/designis.i29p69-82> (05/10/24).

BOURDIEU, Pierre (2014). *Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989-1992)*.

Barcelona: Editorial Anagrama.

COECKELBERGH, Mark (2021). *Ética de la inteligencia artificial*. Madrid: Cátedra.

COECKELBERGH, Mark (2023). *Filosofía política de la inteligencia artificial*. Madrid: Cátedra.

CALLON, Michel (1998). "El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico", en Domènech y Tirado Serrano (Eds.), *Sociología simétrica: Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (143-170). Barcelona: Gedisa.

CASTELLS, Manuel (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*. México: Siglo Veintiuno editores.

CASTELLS, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (1° ed.). Bogotá: Siglo del Hombre Eds.

CORVALÁN, Juan Gustavo (2017a). "Administración Pública digital e inteligente: Transformaciones en la era de la inteligencia artificial", en *Revista de Direito Econômico e Socioambiental*, 8(2), 26-66. Recuperado de: <https://doi.org/10.7213/rev.dir.econ.soc.v8i2.19321> (20/8/24).

CORVALÁN, Juan Gustavo (2017b). "Administración pública inteligente en Argentina: Un estado de la cuestión", en *Revista de Derecho Administrativo Económico*, 25, 7-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/redae.25.1> (20/8/24).

CRUZ, Egidio Félix Quispe (2022). "Efectividad de la implementación del gobierno electrónico y digital en la gestión institucional de gobiernos regionales", en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 2079-2094. Recuperado de: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3239](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3239) (20/8/24).

DANIEL, Claudia Jorgelina y CARAVACA, Jimena (2021). "Modernización Estatal e Innovación Pública durante el gobierno de Cambiemos en la Argentina. Notas desde una perspectiva crítica", en *Revista Estado y Políticas Públicas*, 9(16), FLACSO, 221-245.

DELEUZE, Gilles (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, (13). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/5509> (05/10/24).

ESCUADERO CHAUVEL, Laura y OLIVERA, Guillermo (2022). "Mediatización: El largo recorrido de un concepto", en *deSignis*, 37, 9-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.35659/designis.i37p9-21>

FOUCAULT, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)* (1° ed. en español 2006, 2° reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

FOURCADE, Marion y HEALY, Kieran (2017). "Categories All the Way Down", in *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 42(1), 286-296. Recuperado de: <https://doi.org/10.12759/HSR.42.2017.1.286-296> (20/8/24).

GAIDO, Ricardo Antonio (2020). "La administración electrónica: Un desafío del derecho a la participación ciudadana", en *Ars Iuris Salmanticensis*, 8, 57-81.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Madrid: Taurus.

HJARVARD, Stig (2016). "Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social", en *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 235-252. Recuperado de: <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.572> (20/8/24).

HOUSLEY, William et al (2023). *The SAGE Handbook of Digital Society*. London: Sage Publications.

HULL, Matthew S. (2012). *Government of paper: The materiality of bureaucracy in urban*

*Pakistan*. Berkeley: University of California Press.

KOPITOFF, Igor (1991). "La biografía cultural de las cosas: La mercantilización como proceso" en Appadurai (Ed.), *La vida social de las cosas: Perspectiva cultural de las mercancías* (89-122). México: Grijalbo.

LATOURE, Bruno (1998). "De la mediación técnica: Filosofía, sociología, genealogía", en Domènech y Tirado Serrano (Eds.), *Sociología simétrica: Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa.

LAVADO, Sofía Gabriela Cosquillo (2021). "Gobierno digital y la gestión municipal en la municipalidad provincial de Tarma", en *Revista Científica*, 6(22), 332-344. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.17.332-344> (20/8/24).

LUNDBY, Knut (2014a). "Mediatization of Communication", en Lundby (Ed.), *Mediatization of communication* (3-38). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.

LUNDBY, Knut. (2014b). *Mediatization of communication*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.

MATTELART, Armand (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

MEDINA-QUINTERO, José Melchor; ÁBREGO-ALMAZÁN, Demian; ECHEVERRÍA-RÍOS, Osiris (2021). "Satisfacción, facilidad de uso y confianza del ciudadano en el gobierno electrónico", en *Investigación administrativa*, 50(127). Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN, 23-41. Recuperado de: <https://doi.org/10.35426/iav50n127.04> (20/8/24).

MITCHELL, Timothy (1999). "Society, Economy, and the State Effect", en Steinmetz (Ed.), *State/culture: State-formation after the cultural turn* (76-97). Ithaca, N.Y: Cornell University Press.

NAVARRETE, Noelia Macarena (2022). "Digitalización del Estado y su impacto en la comunicación gubernamental", en *Avatares de la comunicación y la cultura*, 24, Universidad de Buenos Aires, 1-16.

PEETERS, Rik y SCHUILENBURG, Marc (2022). "Algorithmic Governance: Technology, Knowledge and Power", en Housle; Edwards; Beneito-Montagut y Fitzgerald (Eds.), *The SAGE handbook of digital society* (439-457). London: SAGE Publications, Limited.

PÉREZ-SALMERÓN, Gloria (2003). "Algunas propuestas para propulsar la administración en línea: La biblioteca pública como portal de acceso al e-government", en *El profesional de la información*, 12(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1076/EPRI.12.3.226.16888> (20/8/24).

RAMÍREZ BROUCHOUD, María Fernanda (2009). "Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management", en *Estudios Políticos* (34), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 115-141. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.2810> (20/8/24).

VILLALOBOS RISCO, Oscar Moisés y LINAREZ ARIAS, Juan Alberto (2023). "El gobierno electrónico y su eficacia en la mejora de los servicios públicos: Revisión sistemática", en *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), Red de Investigadores Latinoamericanos, 1077-1087. Recuperado de: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.319> (20/8/24).

ROSETH, Benjamín; REYES, Ángela y YEE AMÉZAGA, Karla (2021). *Servicios públicos y gobierno digital durante la pandemia: Perspectivas de los ciudadanos, los funcionarios y las instituciones públicas*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://doi.org/10.18235/0003122> (20/8/24).

SAMORA, Paul Alfonso (2022). "Gobierno electrónico para el desarrollo de la calidad de servicio público latinoamericano en tiempos de covid – 19: Revisión sistemática de la literatura", en *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), Asociación Latinoamérica para el Avance de las Ciencias, 3293-3315. Recuperado de: [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V6I4.2834](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I4.2834) (20/8/24).

SANMIGUEL, Nancy Nelly y RODRÍGUEZ, Rubén Rivera (2022). "Gobierno digital en el nuevo paradigma de la Gestión Pública Digital", en *Revista Dycs Victoria*, 3(2), 23-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.29059/RDYCSV.V3I2.124> (20/8/24).

SANTIAGO GARCÍA, Jesús; VALENCIA LÓPEZ, Oscar David; TAPIA FERNANDEZ, Joselito y GAETA RENTERÍA, Rafael (2021). "Gobierno electrónico y economía digital en la sociedad de la información y el conocimiento: Una revisión conceptual", en *Encrucijada Revista electrónica*, 38, Centro De Estudios En Administración Pública, 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/fcpys.20071949e.2021.38.78411> (20/8/24).

SILVERSTONE, Roger (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

SRNICEK, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

TOACHE, Eugenio (2022). "Las etapas de desarrollo del gobierno electrónico: Revisión de la literatura y análisis de las definiciones", en *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 10(24), Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León, de la UNAM, 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/ENESL.20078064E.2022.24.81028> (20/8/24).

VENIER, Emiliano (2021). "Gubernamentalidad, datos y algoritmos. La modernización del Estado Argentino bajo el modelo de las plataformas digitales", en *Administración Pública y Sociedad (APyS)*, (11), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, 156-175.

WILLIAMS, Alex (2015). "Control Societies and Platform Logic", en *New Formations*, 84(84), Lawrence and Wishart, 209-227. Recuperado de: <https://doi.org/10.3898/neWf:84/85.10.2015> (20/8/24).

WINNER, Langdon (1985). "Do Artifacts Have Politics?", en MacKenzie & Wajcman (Eds.), *The Social shaping of technology: How the refrigerator got its hum* (26-38). Milton Keynes; Philadelphia: Open University Press.

ZUBOFF, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

### Fuentes consultadas

DECRETO NRO. 1280/2014 (2014). *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2019). Ley N° 10.618 – Simplificación y modernización de la administración.

LA VOZ DEL INTERIOR (2015, febrero 23). Hay que ser "ciudadano digital" para tramitar el Boleto Educativo. [La Voz del Interior]. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hay-que-ser-ciudadano-digital-para-tramitar-el-boleto-educativo/> (20/8/24).

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2021). Decreto N° 680/2021. ----- (2019). Decreto N° 855/2019.

----- (2019). Decreto N° 750/2019.

----- (2014). Decreto N° 1280/2014.

----- (2015, junio 26). Digitalizan certificados de capacitación para estatales. [Noticias del Gobierno de Córdoba]. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion->

general/digitalizan-certificados-de-capacitacion-para-estatales/ (20/8/24).

----- (2022, octubre 24). Manuel Calvo: “En Córdoba seguimos avanzando con la transformación digital”. [Web de Noticias - Gobierno de Córdoba]. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/manuel-calvo-en-cordoba-seguimos-avanzando-con-la-transformacion-digital/> (20/8/24).

----- (2014, noviembre 19). ¿Qué es Ciudadano Digital? [Noticias del Gobierno de Córdoba]. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/que-es-ciudadano-digital/> (20/8/24).

----- (2022, enero 23). En 2021 se realizaron más de 400.000 e-trámites a través de Ciudadano Digital. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/en-2021-se-realizaron-mas-de-400-000-e-tramites-a-traves-de-ciudadano-digital/> (10/04/23).

Cita sugerida: PINQUE, Germán (2024). “Burocracia de plataforma: nuevas mediaciones entre gobierno y sociedad. Aportes para una agenda de investigación” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 41-53. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 27 de setiembre de 2024

Aceptado: 2 de octubre de 2024

## El estilo de época (Period style) en Mendoza desde los años 70 a los 90: de la marginalidad a la profesionalización

*The period style in Mendoza from the 70s to the 90s: from marginality to professionalization*

**María Gabriela GUEMBE\***

### RESUMEN

El trabajo se ocupa del devenir de un campo artístico particular: el de los intérpretes dedicados en Mendoza a la performance de estilos preclásicos, en vinculación con el movimiento denominado de interpretación históricamente informada, o Period style (estilo de época). El recorte se enfoca en actividades iniciadas en los años 70, llevadas adelante por cuatro intérpretes, continuando con el paulatino crecimiento del campo en términos de proyectos, músicos, instrumentos y espacios de representación, durante los años 80 y 90. Se caracteriza a este campo en Mendoza en un momento inicial ligado a búsquedas pedagógicas -y luego artísticas- por fuera de las instituciones, en una deliberada y casi completa marginalidad. Luego, el examen del recorrido histórico demuestra una paulatina inserción en el circuito cultural institucional de la provincia y en los espacios de formación académica, en una franca tendencia a la profesionalización. Es así como se visibilizan las actividades de grupos como Capella Iuvenilis, Parthenia, Vocal 1500, entre muchos otros, y cómo el derrotero de la interpretación históricamente informada en Mendoza se asimila a una tendencia global con particularidades locales. Este trabajo es producto de dos proyectos de investigación internos de la Facultad de Artes y Diseño, llevados adelante entre 2011 y 2022 bajo mi dirección y junto a equipos integrados por docentes, egresados y estudiantes de Carreras Musicales de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo.

Palabras clave: interpretación; estilo de época; música; Mendoza; profesionalización.

### ABSTRACT

This work deals with the evolution of a particular artistic field: that of the performers in Mendoza dedicated to the performance of preclassical styles, in connection with the movement called historically informed interpretation, or Period style. This research focuses on activities that began in the 70s, carried out by four performers, continuing with the gradual growth of the field in terms of projects, musicians, instruments and spaces of representation, during the 80s and 90s. This field is characterized in Mendoza at an initial moment linked to pedagogical - and later artistic - search outside the institutions, in a deliberate and almost complete marginality. Then, the examination of the historical journey demonstrates a gradual insertion into the institutional cultural circuit of the province and into the academic training

---

\* Mgter. en Arte Latinoamericano. Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: gabrielaguembe@yahoo.com

spaces, in a clear trend towards professionalization. This is how the activities of groups such as Capella Iuvenilis, Parthenia, Vocal 1500, among many others, become visible, and how the path of historically informed interpretation in Mendoza is assimilated to a global trend with local particularities. This work is the product of two internal research projects of the School of Arts and Design, carried out between 2011 and 2022 under my direction, and together with teams made up of teachers, graduates and students of Music Training Tracks of the School of Arts and Design of the National University of Cuyo.

Key words: interpretation; period style; music; Mendoza; professionalization.

### Palabras iniciales

Este trabajo es fruto de dos proyectos internos de Investigación bajo mi dirección, llevados adelante en el marco de las convocatorias que realiza la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes y Diseño, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). El primer proyecto se realizó entre los años 2011 y 2013, y participaron en el equipo Ramiro Albino, Flavia Mercado, Natacha Sánchez y Magdalena de Vittorio<sup>1</sup>. El segundo proyecto, realizado entre los años 2020 y 2022, contó con un equipo conformado por Lucas Ramallo, Irina Gruszka, Juan Pablo Ganem y Matías Álvarez Franks. Ambos proyectos se propusieron rescatar la labor de agrupaciones de la provincia de Mendoza que, desde fines de los años 70 y hasta los años 90, orientaron sus actividades a la interpretación musical de estilos preclásicos con una aproximación históricamente informada. Este enfoque interpretativo, denominado estilo de época (*Period style*) por Bruce Haynes en su referencial texto *The end of the Early Music* se diferencia de los abordajes interpretativos previos de las músicas de otros tiempos, estilos que Haynes llama romántico y moderno<sup>2</sup>. El estilo de época es un intento de acercamiento al texto musical preocupado por reproducir las características de ese texto en su momento de su composición, lo cual conlleva, además del estudio contextual histórico y de la teoría de los afectos<sup>3</sup>, decisiones interpretativas muy concretas, tales como la utilización de réplicas de instrumentos originales y el empleo de técnicas y recursos de época: la adopción de *pitch*, temperamentos, modos de articulación, determinados tipos de *bowing* para los instrumentos de arco, digitaciones, ornamentaciones, maneras de frasear, entre otros recursos. Todo esto conduce a la recuperación del original estilo retórico de aquellas músicas.

La interpretación en estilo de época es un movimiento global que ha calado en todos los grandes centros musicales desde hace ya varias décadas, y la provincia argentina de Mendoza no escapó a esta tendencia interpretativa. Precisamente fue este hecho el principal disparador de nuestra tarea. Por una parte, nos motivaba conocer la genealogía que antecedió a las actuales agrupaciones que existen en Mendoza, y por otra, nos impelía realizar una contribución a la construcción de la historia local de la música, tal como la define Graciela Musri. Musri señala que la historia local de la música indaga en “*las relaciones de los músicos con su producción, con su grupo de pertenencia, con su tiempo*”

---

<sup>1</sup> Publicaciones previas sobre la primera etapa de investigación, y particularmente sobre los grupos pioneros son mencionadas en la bibliografía.

<sup>2</sup> Particularmente importantes son sus capítulos 2 y 3, en los que delimita y caracteriza los estilos interpretativos romántico, moderno y de época.

<sup>3</sup> La teoría de los afectos sostenía que la música era capaz de promover diferentes estados anímicos (dolor, alegría, amor, etc.), mediante diferentes recursos retóricos y técnicos. Una síntesis sobre la teoría de los afectos y sus implicancias en la música es la expuesta por Rubén López Cano en su texto *Música y retórica en el barroco*, en especial en Primer Parte de su texto, apartado número 2.

*histórico*”, permitiendo descubrir prácticas musicales particulares “*como una alternativa al estudio de las abstracciones generalizadoras*” (Musri, 2009: 311).

En Mendoza la ocurrencia del fenómeno *interpretación musical en estilo de época* no había sido documentado, a pesar de haberse desplegado desde hace ya medio siglo. En efecto, en nuestra provincia esta tendencia comenzó a generar interés en los músicos locales desde la década de los 70, impactando especialmente en el rescate y abordaje de los repertorios renacentista y barroco -éste último, tanto europeo como americano. Los proyectos que desde esos años se iniciaron fueron mutando, creciendo y sosteniéndose en el tiempo a través de nuevas generaciones hasta la actualidad. No sólo subsistieron a contextos cambiantes, sino que se han ido afianzando como un campo autónomo, con particularidades que lo caracterizan y diferencian.

### **Años 70 y 80: primera generación**

La primera etapa de nuestra investigación se enfocó en los años iniciales de este movimiento en Mendoza y rescató las experiencias llevadas a cabo por músicos locales y/o residentes en la provincia, centrándose inicialmente en las principales actividades en el medio que permanecían aún en el recuerdo de nuevos intérpretes. La investigación, que se llevó a cabo gracias a entrevistas, recuperación y ordenamiento de materiales tales como programas de mano, afiches, recortes de diario y fotografías, arrojó datos sobre cuatro proyectos pioneros que se destacaron por su impacto y/o permanencia en el tiempo. Como marco teórico se tomaron conceptos de Pierre Bourdieu, tales como estructura, *illusio*, *enjeu*, autonomía, estrategias de legitimación, relación de dominantes y dominados, capital y posición de los agentes. que resultaron importantes para la delimitación y caracterización del campo<sup>4</sup>. Los proyectos estuvieron a cargo de intérpretes y docentes vinculadas a instituciones musicales, pero que desarrollaron sus tareas en este campo específico por fuera de dichas instituciones. Las pioneras fueron Rosa Fader, Fanny Muñoz, Antonieta Sacchi y Teresita Codó.

Esta primera generación de proyectos y agrupaciones se desarrolló durante un período que se enmarca desde comienzos de los años 70 hasta fines de los 80. La investigación nos permitió conocer que también existieron en Mendoza en ese lapso tres conjuntos más, de breve duración, lideradas por Julio Fiore, Liliana González y Orlando Rosas. Estos últimos conjuntos funcionaron como bisagra entre la primera generación y una segunda que surgió a inicios de los años 90. Nos detendremos ahora brevemente en cada agrupación para luego caracterizar a la primera generación local de intérpretes en estilo de época.

Rosa María Fader (1939-2024) nació en Córdoba, y se formó musicalmente en su provincia natal. Distintos recorridos profesionales la llevaron a interesarse por la flauta dulce y su repertorio, y a especializarse mediante cursos en Buenos Aires con maestros como Gustavo Samela, Sergio Siminovich, Mario Videla y Simón Blech. A comienzos de los años 60, Fader se mudó a Mendoza, y más adelante, en 1975, creó su propio instituto: el Taller de Expresión, dedicado a la formación de niños y adolescentes. Un año después, en 1976, creó el conjunto *Capella Iuvenilis* como actividad de extensión del Taller de Expresión. Con esta agrupación, conformada por adolescentes, Rosa Fader buscaba promover la práctica de conjunto a través de un repertorio misceláneo, en la que se proponía tanto música e instrumentos antiguos como música del folklore argentino, ejecutada con su instrumental específico, y algunas piezas contemporáneas.

Es importante enmarcar contextualmente el surgimiento de este proyecto. Hasta ese momento, la actividad relacionada con la música antigua en Mendoza era ínfima: en el

---

<sup>4</sup> Consideraciones bajo la perspectiva de esta herramienta metodológicas fueron publicadas en las X Jornadas de Música y Musicología de la UBA, en el año 2013 (ver bibliografía).

ambiente académico las músicas preclásicas, salvo unos pocos autores consagrados y reconocidos, eran considerados por los instrumentistas como un repertorio menor que rara vez se incluía en los programas de concierto, y tampoco había músicos especializados en ellas. Como excepción, debemos mencionar a la música coral, que sí ha integrado de manera sostenida en su programación a autores del renacimiento y del barroco. Quizá, la emergencia de este proyecto de Fader fue precisamente su cariz didáctico.

Durante sus once años de existencia (1976 a 1987) *Capella Iuvenilis* se destacó por sus actuaciones en Mendoza, San Juan, San Luis y Córdoba. Su repertorio estaba constituido mayoritariamente por danzas renacentistas que se ejecutaban en la primera parte, mientras que en la segunda parte se interpretaban adaptaciones de música folclórica y música contemporánea. Este concepto de miscelánea se mantuvo en sus presentaciones, en las que contaban con un orgánico de flautas dulces, percusión, laúd, viola da gamba y algunos instrumentos modernos. Las propuestas tenían muy buena aceptación del público y en este sentido cabe aportar la crítica que aparece en un medio no identificado:

Conjunto de impecable formación musical (...) calidad musical de elevada jerarquía (...) Varios de estos instrumentos debieron ser importados por no fabricarse en el país, y el laúd debió ser construido por un 'luthier' de San Juan (...) conjunto juvenil que impresionó por la disciplina y fidelidad al estilo (...) alternando instrumentos y canto.<sup>5</sup>

En 1985 Rosa Fader fue nombrada directora de Cultura de la Municipalidad de la Ciudad de Mendoza. Este nombramiento impactó en las labores del conjunto, que durante prácticamente dos años no tuvo actuaciones regulares. En 1987 el grupo finalmente se desmembró, tanto por el crecimiento en edad de sus integrantes y su orientación hacia diferentes vocaciones -si bien algunos, como veremos más adelante, siguieron carreras musicales-, como por los compromisos de Fader en la actividad pública.

Nuestra investigación nos llevó luego a la tarea de Fanny Muñoz (1940-2012). Muñoz se formó como música en Mendoza, y luego, mientras vivió en Buenos Aires en los años 70, estudió flauta dulce con Ricardo Graetzer. De regreso en Mendoza, a finales de esa década, tomó cursos con Sergio Siminovich e integró grupos locales con repertorio e instrumentos históricos, grupos de los que no hemos podido tener más precisión que menciones vagas aparecidas en medios gráficos. En 1979 ingresó como profesora de Flauta Dulce y Conjunto Instrumental en la carrera de profesorado para la enseñanza inicial y media de la entonces Escuela Superior de Música, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo.<sup>6</sup> Esta posición le permitió contactarse con jóvenes estudiantes, y de ese contacto nació en 1981 el conjunto *Musicadía*. La agrupación funcionaba por fuera de la Escuela de Música, de manera completamente independiente. Se abordaba en la primera parte de las presentaciones música medieval, renacentista y barroca, y en la segunda, música contemporánea, siendo la flauta dulce el elemento unificador del repertorio. Mónica Pacheco, integrante del conjunto y una de las entrevistadas en nuestra investigación, nos señaló que la música contemporánea y la música antigua eran mal vistas en el entorno académico de entonces, lo cual explica el funcionamiento periférico de *Musicadía*. El conjunto se presentó en varias salas de Mendoza, y se mantuvo activo hasta 1984.

Otra iniciativa, esta vez ligada a la vida institucional, fue la que llevó adelante Antonieta Sacchi en la Escuela de Música. Antonieta Sacchi (1931 - 2018) se formó como pianista en la Universidad Nacional de Cuyo, y luego ingresó como docente de Repertorio en esa

<sup>5</sup> Extraído de un medio gráfico (posiblemente Diario Los Andes), sin fecha, que nos facilitó Rosa Fader de Guiñazú, obrante en su archivo personal.

<sup>6</sup> La Escuela de Música pasó a integrarse recién en 1980 a la entonces Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Cuyo, que luego pasará a llamarse Facultad de Artes y Diseño.

institución. A fines de los años 60, el pianista y director de orquesta Jorge Fontenla se trasladó a Mendoza, y a comienzos de los 70 asumió la dirección de la Escuela de Música. Durante su gestión se adquirieron un clave marca *Neupert* y obras para ese instrumento, y además se promovió el dictado de un curso de clave a cargo de Mónica Cosachov. Sacchi tomó ese curso, que resultó ser el puntapié inicial para comenzar a estudiar el instrumento, profundizar en el repertorio y en los problemas de la ejecución historicista, a pesar del descrédito que envolvía al clave entre los pianistas del momento. A instancias de Fontenla, Sacchi comenzó en 1973 una labor de extensión de la cátedra de Repertorio con audiciones y ciclos integrales, abordando como clavecinista diversos autores del barroco junto a colegas que tocaban instrumentos modernos. Fue especialmente fructífero el período 1973 - 1976. A partir de ese año, Sacchi volcó sus intereses a la musicología histórica y amplió su actuación como clavecinista a músicas de siglos posteriores. Se mantuvo activa como instrumentista hasta 1985.

Un cuarto caso fue el que lideró en el sur de Mendoza la profesora Teresita Codó. Nació en 1928 en San Rafael<sup>7</sup>, y estudió piano en una de las sedes locales del Conservatorio Williams. Más adelante, Codó generó en su domicilio un centro educativo al que viajaban periódicamente docentes destacados de Mendoza. A través del flautista Lars Nilsson<sup>8</sup>, uno de estos docentes, conoció la flauta dulce y sus posibilidades didácticas, y comenzó a formar alumnos en ese instrumento. En sucesivos viajes a la capital provincial adquirió un *set* completo de flautas dulces y partituras de música antigua. Posteriormente fue convocada a dictar clases de Piano y de Flauta Dulce en el Centro Polivalente de Artes de San Rafael. Sin embargo, mantuvo en su domicilio los encuentros con sus alumnos, y desde este lugar logró consolidar un pequeño grupo de música antigua con el que desarrolló actividades desde fines de la década del 70 hasta principios de los años 80. El conjunto, sin una denominación específica, realizó frecuentes presentaciones en las que se abordaba piezas mayormente extraídas de los libros de Mario Videla, material que la profesora Fanny Muñoz había llevado a San Rafael, y algunas adaptaciones de madrigales o de piezas para teclado. El repertorio antiguo solía combinarse con piezas folclóricas, incluyendo la ejecución de quenás, bombo y pezuñas.

Existieron en Mendoza tres experiencias más que comparten con la primera generación su ubicación temporal y algunas características: las agrupaciones *Antiqua*, *Qui Musicum Ferimus* y *Azur*.<sup>9</sup> *Antiqua* tuvo actividad esporádica entre los años 1980 y 1986. El proyecto estuvo liderado por Julio Fiore (1949 - 2017), y se abocó al repertorio medieval y renacentista. En el grupo se utilizaban flautas dulces, propiedad de Fiore, a las que se sumaban voces y guitarras. Una experiencia brevísima fue la de *Qui Musicum Ferimus*, agrupación vocal que actuó solamente durante 1986, bajo la dirección de Liliana González (1960). Por su parte, *Azur* fue dirigido por Orlando Rosas (1960 - 2014) y tuvieron actuaciones entre 1987 y 1988, en las que se abordaba repertorio renacentista y folclórico. A diferencia de los proyectos liderados por Fader, Muñoz, Sacchi o Codó, estos nuevos directores, Fiore, González y Rosas, no eran docentes, sino estudiantes o recientes egresados que conformaron grupos con sus pares. Por esta razón, y otras que desarrollaremos más adelante, *Antiqua*, *Qui Musicum Ferimus* y *Azur* de algún modo se configuran como bisagra entre la primera generación y la segunda generación de intérpretes dedicados al repertorio preclásico.

---

<sup>7</sup> No hemos podido constatar si se ha producido o no el fallecimiento de Codó.

<sup>8</sup> Destacado intérprete y docente, es además miembro fundador del conjunto Markama.

<sup>9</sup> Informantes que permitieron conocer la existencia de estos proyectos fueron los exintegrantes Mariana Santos, Alejandro Fiore, Santiago Morales, y su directora, Liliana González.

## Marginalidad y vanguardia

Desde nuestro punto de vista, la primera generación de músicos que en Mendoza iniciaron actividades en torno a los estilos preclásicos con algún anclaje históricamente informado posee algunas características comunes. Estas características son:

- En todos los emprendimientos existió Interés por alinearse a las prácticas musicales históricamente informadas de los centros nacionales y extranjeros (Buenos Aires y Rosario como centros referenciales en la Argentina, y en el caso de San Rafael, la ciudad de Mendoza). Se intentaba aproximarse a las nuevas sonoridades que llegaban a través de registros en vinilos, o de noticias en publicaciones que daban cuenta de un enorme repertorio poco explorado, y abordado desde la nueva visión del *period style*. Es importante considerar que en aquellos años (fines de los años 70, principios de los 80), la interpretación históricamente informada se erigía como un acercamiento vanguardista al texto musical, en el sentido de que proponía una mirada crítica y novedosa, diferenciada de los anteriores abordajes interpretativos.
- Si bien el andamiaje teórico de las experiencias de Mendoza en su acercamiento historicista no era del todo firme, básicamente por la dificultad de acceso a las fuentes, la lejanía de experiencias en otros centros, y el estado incipiente del movimiento, sí existió en estas agrupaciones y proyectos una búsqueda sonora e interpretativa diferente, alejada de la estética y de los criterios canónicos reproducidos por la academia. El interés por alinearse a la interpretación histórica se manifestó en dos ambiciones: 1) recuperar un sonido de época mediante el uso de réplicas de instrumentos originales tales como clave, flautas dulces, viola da gamba y laúd, y 2) rescatar técnicas y convenciones estilísticas con las que el repertorio abordado se realizaba en el momento de su creación. Estas ambiciones se lograron de manera heterogénea en los diferentes proyectos.
- Las actividades se realizaban en instituciones u organizaciones paralelas a la Escuela de Música, o, en el caso de que fuesen dentro de ella, por fuera del currículo institucional. Esta suerte de marginalidad de la actividad académica, marginalidad que hasta podría leerse en el liderazgo femenino de muchas de las experiencias iniciales, fue por otra parte convertida en fortaleza para situarse como una actividad diversa y original. Los proyectos se erigían fuertemente opuestos a los prejuicios de exclusión que la academia tenía hacia los estilos preclásicos. En las entrevistas realizadas a las directoras y/o integrantes de los proyectos, emergió en varias oportunidades la mención a que estos repertorios solían ser denostados en relación a la dificultad del repertorio, el recelo hacia los instrumentos históricos, y la infravaloración sobre el nivel técnico de los ejecutantes de repertorios antiguos.
- La marginalidad se manifestó también en los criterios de confección de programas de concierto, enfocados en la primer generación mayormente en el repertorio renacentista y barroco europeo. Estas músicas estaban por fuera del canon centroeuropeo de los siglos XVIII y XIX que vertebraba los programas de estudio académicos en aquellos años. Las propuestas de programa fueron disímiles en los diferentes grupos: mientras algunos grupos hacían música antigua exclusivamente (como en el caso de Antonieta Sacchi), otros proponían programas de concierto con música antigua sumado a música contemporánea europea o americana (*Capella Iuvenillis*, con Rosa Fader, o *Musicadia*, con Fanny Muñoz), o música antigua junto a música folclórica argentina (en el proyecto que lideró Teresita Codó, en el caso de *Azur*, y también en las propuestas de *Capella Iuvenillis*).

- Las actividades eran generalmente no rentadas. El motor de los proyectos no era el interés económico, sino un interés o bien simbólico -inscribirse dentro del campo de la interpretación histórica – o bien pedagógico, o ambos. A la vez, creemos que la falta de rentabilidad puede haber sido una de las causas del declinar de las agrupaciones y proyectos, pues éstos se mantuvieron vigentes en tanto sus directoras o líderes pudieron impulsarlos con su propia energía y recursos.

Todo lo señalado indica que el aspecto más abarcador y común fue la diferenciación respecto de lo que ofrecían las instituciones de formación musical, ubicándose en los márgenes de la academia. Las agrupaciones lideradas por Fiore, González y Rosas comparten estas características, pero tuvieron actividades menos extendidas en el tiempo y menor impacto sobre la generación venidera. Pero es importante señalar que aportan la constitución con pares, cualidad característica de la segunda generación.

### **Segunda etapa de la investigación**

El aspecto pedagógico de los conjuntos pioneros, especialmente de aquéllos que estuvieron conformados asimétricamente por integrantes adolescentes y jóvenes en formación musical y directores en función artístico/docente, incidió en el nacimiento de nuevas agrupaciones. Surgió así una segunda generación de intérpretes, ubicada en los años 80 y 90, derivada directa o tangencialmente de las iniciativas pioneras.

La segunda etapa del proyecto de investigación hizo foco precisamente en esta segunda generación. Nuestro estudio arrojó datos sobre cuatro nuevos conjuntos: *Ars Musica*, *Parthenia*, *Coral Gotica* y *Vocal 1500* (este último, aún en actividad). La hipótesis que guió la segunda etapa fue que la segunda generación de músicos dedicados a la interpretación histórica transitó desde aquel estado inicial de marginalidad hacia la profesionalización, entendiéndose ésta como una incipiente inserción institucional, integración al circuito remunerado del arte, mayor consistencia de las propuestas artísticas (incorporadas ya al concepto de *period stye*) y ampliación en términos de cantidad de agentes participantes.

Al igual que en la primera etapa, la investigación se llevó a cabo gracias a entrevistas semiestructuradas, consulta en medios gráficos, recuperación y ordenamiento de materiales tales como programas de mano, afiches, recortes de diario y fotografías. En esta segunda etapa se tomó como herramienta teórico-metodológica los estudios de Curso de Vida según la propuesta de Mercedes Blanco (2001 y 2011). Los conceptos de *trayectoria*, *transiciones* y *puntos de inflexión*, así como los principios del Curso de Vida (principio del desarrollo a través del tiempo, principio de tiempo y espacio, principio del *timing*, principio de vidas interconectadas y principio de la agencia humana), fueron centrales tanto en el encuentro con los informantes como a la hora de examinar y catalogar la documentación existente.

### **Los años 80 y 90: segunda generación**

*Ars Musica* surgió en 1988 como proyecto derivado de *Capella Iuvenilis*, ya que sus primeros integrantes habían formado parte del conjunto dirigido por Rosa Fader. Con el deseo de continuar haciendo músicas preclásicas en un proyecto más amplio, convocaron a otros músicos para abordar repertorio vocal del medioevo y renacimiento español, junto a antiguas canciones sefardíes. Esta fue una diferencia clave de *Ars Musica* con el conjunto predecesor: mientras *Capella Iuvenilis* alternaba repertorio antiguo con obras contemporáneas o populares, *Ars Musica* fue el primer conjunto de Mendoza enfocado completamente en el repertorio preclásico. En 1989 perdieron el apoyo del Instituto de

Cultura Hispánica que los cobijaba, y esto causó, junto a trayectorias profesionales y personales divergentes de sus integrantes, la disolución del proyecto.

El conjunto *Parthenia* nació pocos años después, en 1992, y estuvo conformado por ex integrantes de *Capella Iuvenilis*, de *Ars Música* y de *Azur*, más otros músicos que comenzaron con este grupo su exploración en los repertorios preclásicos. Jóvenes instrumentistas y cantantes, todos con formación musical media o avanzada, mientras se producían los ensayos y presentaciones de *Parthenia*, buscaron profesionalizar su tarea mediante la participación en cursos que se realizaban en centros como Buenos Aires, Córdoba y Curitiba (Brasil), adentrándose en temas como la teoría de los afectos, y la retórica música barroca, a lo que se sumó la progresiva adquisición de instrumentos de mayor calidad. Actuaron en sus años iniciales en Mendoza, San Luis y Buenos Aires. A partir de un importante punto de inflexión, que fue la participación de algunos de sus integrantes en el Camping Musical Bariloche de 1996, *Parthenia* y sus músicos comenzaron a integrarse a una red nacional e internacional de intérpretes históricamente informados que en sucesivas invitaciones viajaron a Mendoza para participar de diferentes proyectos. Colaboradores permanentes del grupo fueron Paula Waisman, Juan Manuel Quintana, Sergio Pelacani (Argentina), Gonzalo Cuadra Balagna (Chile), John Hounam (Inglaterra), entre muchos otros destacados.

Desde 2002 y hasta 2007, debido a la exigencia de repertorios de mayor envergadura, se presentaron en varias oportunidades en formato orquestal: *Parthenia Orquesta Barroca*. A partir de 2008 el grupo decayó en sus presentaciones, tanto de cámara como de pequeña orquesta, hasta disolverse en 2011. Esporádicamente, en 2018 y 2019 se retomó el nombre del proyecto para presentaciones aisladas.

La vigencia en el tiempo (dieciocho años ininterrumpidos desde 1992 hasta 2010) convirtió a *Parthenia* en uno de los pocos conjuntos de cámara estables de Mendoza, y entre 1992 y 1995, en el único conjunto en la región dedicado a la música antigua, en un contexto en donde existían contadas agrupaciones de esta naturaleza en el interior del país. El conjunto logró una gran proyección local y regional, y marcó las trayectorias de una cantidad ingente de músicos locales, ya que fue una plataforma desde la cual se expandieron nuevos grupos especializados vinculados a la tercera generación que se inicia en los albores del siglo XXI.

En 1996 Mario Masera (ex *Capella Iuvenilis* y ex *Parthenia*) creó *Coral Gótica*, un conjunto vocal bajo su dirección. Tuvieron una única actuación con un repertorio de música medieval y renacentista, luego de la cual Masera se radicó en Italia para estudiar en Florencia y Venecia. Esto significó el final del proyecto, pero dejó sentadas las bases para uno nuevo: dos años después, en 1998, a su regreso de Italia, Masera creó el grupo *Vocal 1500*, en actividad hasta la actualidad. Este ensemble madrigalista, cuyo repertorio abarca desde canto gregoriano y polifonía medieval, renacimiento sacro y profano, hasta música vocal del primer barroco, está hoy conformado por cantantes e instrumentistas profesionales, y se ha convertido en el grupo local con más extensa e ininterrumpida trayectoria. *Vocal 1500* ha realizado presentaciones en Argentina, Ecuador e Italia. Hecho destacado fue, en 2007, la grabación de su primer CD, lo cual lo posiciona como el primer grupo local dedicado a los estilos preclásicos en lograr un registro profesional.

### **Hacia la profesionalización**

Si bien hay factores que se conservan entre una generación y otra (como el hecho de tratarse de grupos autogestionados), hay nuevos elementos que caracterizan esta segunda generación. Estos son:

- Agrupaciones con una organización horizontal, formadas por adultos jóvenes pares que comparten inquietudes y estudios. No se presenta en la segunda generación la asimetría etaria que poseían los tres grupos más importantes de la primera generación liderados por Fader, Muñoz y Codó. No se trata ya de niños, adolescentes o jóvenes bajo la tutela de un adulto referente, sino de adultos jóvenes que pertenecen a una misma cohorte. En este sentido, las agrupaciones que hemos señalado como “bisagra” son las que inician el cambio de configuración. Formar parte de estas agrupaciones marcará, siguiendo los conceptos de los estudios de curso de vida, trayectorias posteriores significativas: la mayoría de esos músicos se dedica hoy a la interpretación históricamente informada.
- Se evidencia el interés por una formación más acabada en interpretación histórica. Los estudios de los integrantes de los conjuntos son tanto informales como institucionales, a través de clases particulares con referentes nacionales y extranjeros, cursos en otros centros especializados, y/o mediante el intercambio que se produjo en conciertos compartidos con otros músicos insertos en el campo. Estos aprendizajes posibilitados por el intercambio se dan tanto en la movilidad de los agentes locales hacia otros centros, como en la importación a Mendoza de referentes especializados. Esto permitió generar contactos, adquirir conocimientos y apropiarse de una estética sonora con mayor fundamento. La formación se evidencia, por ejemplo, en la adopción por parte de los grupos, de convenciones relativas al *pitch*, el trabajo con facsimilares o ediciones *urtext*, el uso de temperamentos históricos y mayor conocimiento sobre teoría de los afectos y retórica musical.
- Se orientan los esfuerzos hacia la adquisición de instrumentos propios, cada vez de mayor calidad en su factura -y por tanto mayor calidad sonora- y con más certera aproximación a los modelos originales. Se establecen lazos con *luthiers* y fabricantes de insumos, participando del circuito global.
- Se promueven desde las agrupaciones actividades pedagógicas, tales como el dictado de cursos y talleres, gracias a invitaciones a personalidades nacionales e internacionales. Estas iniciativas fueron llevadas a cabo en locaciones educativas o ligadas a la vida cultural de Mendoza: la Escuela de Música, la Fundación Auge, y el Teatro Independencia, perteneciente a la Secretaría de Cultura de Mendoza. Este afán en profundizar conocimientos y promover a nuevos músicos va a propiciar no sólo el surgimiento de nuevos grupos que conformarán una tercera generación, sino que también colaborará con la generación de nuevos públicos.

En relación a la herramienta metodológica empleada, los estudios de curso de vida, pudimos observar *turnings points* (puntos de inflexión) que impactaron negativa o positivamente en esta segunda generación. Como puntos de inflexión negativos se observó que la disolución de los proyectos vino de la mano de quita de apoyos institucionales o de viajes de sus integrantes; por otra parte, punto de inflexión positivo fue la participación de músicos en eventos como el Camping Musical Bariloche de 1996, que generó un crecimiento y proyección nacional notable en *Parthenia* y luego en los grupos que se nutrieron de este conjunto. Las *transiciones* se dieron a partir de salidas o entradas de nuevos integrantes, impactando especialmente en la configuración de repertorios. Verbigracia, *Parthenia*, inicialmente orientado al repertorio renacentista, finalmente se dedica, a partir de la participación de invitados nacionales y extranjeros, al repertorio barroco europeo y americano. Las *trayectorias* más duraderas fueron la de los conjuntos que tuvieron y tienen una gestión más profesional, de mayor proyección nacional e internacional, mientras que la prioridad puesta en proyectos familiares o laborales personales delimitará las trayectorias breves de conjuntos como *Ars Música* y *Coral Gótica*.

## Música antigua en Mendoza, hoy

A comienzos del siglo XXI surgieron en la ciudad de Mendoza nuevas grupalidades con configuran una tercera generación, y que se suman a la continuidad de *Vocal 1500*. Estos grupos son: *Zeffiro*, *Violetta Club*, *Vientos del Plata*, *El Circulo Armónico*, y *Nautas*. Salvo en el caso de *Vientos del Plata*, conformado por nuevos agentes, todos los grupos tienen integrantes que alguna vez pertenecieron a *Parthenia*, sin duda, la gran usina local de *period style*.

La tercera generación se caracteriza por su actividad permanente en salas locales, nacionales y de países limítrofes, y entre sus propuestas se destacan el registro sonoro en soportes materiales y/o con distribución digital, registros audiovisuales, movilidad hacia otras provincias argentinas y países limítrofes y proyectos interdisciplinarios ambiciosos (óperas, conciertos interactivos). Se ha dado continuidad a la política de invitaciones de referentes nacionales: se puede mencionar las visitas de la mezzosoprano Mattea Musso, el oboísta Diego Nadra, la flautista Judith Bojarski, el clavecinista Julio Menéndez, entre muchos otros, invitaciones que permiten seguir tejiendo una red nacional de pertenencia. También es notable la circulación de los músicos locales hacia otros centros, lo cual es una muestra del reconocimiento a la labor y el nivel de los músicos en Mendoza. En este sentido, y por sólo mencionar algunos ejemplos, están las participaciones de agrupaciones locales en el Festival Internacional Misiones de Chiquitos (Bolivia), el festival Música por el Camino de la Fe (Salta, Argentina), y las presentaciones junto a grupos como el *Ensamble Concentus* de Buenos Aires, o el *Ensamble Barroco* de San Juan. Si bien hay músicos que integran dos y hasta tres de los proyectos vigentes hoy en Mendoza, podríamos decir con certeza que hay una veintena de músicos profesionales que de modo permanente sostienen este movimiento.

En este siglo se logró la institucionalización de un ciclo de conciertos especializado. El *Ciclo de Música Antigua de Mendoza*, que se realizó de manera autogestiva desde 2004 hasta 2009, a partir de 2016 fue absorbido por el gobierno provincial y por el municipio de Godoy Cruz, dando lugar al *Festival de Música Antigua de Mendoza*, que se ha realizado en continuidad desde entonces hasta la fecha. Este Festival se ofrece gratuitamente al público, y los músicos reciben honorarios por su participación.

La tercera generación, por su alto grado de especialización y la búsqueda del dominio técnico, va a lograr la inserción en actividades artísticas reconocidas y remuneradas, como los festivales locales Festival Música Clásica por los Caminos del Vino, o el Festival de Música de Cámara Ciudad de Mendoza. Asimismo, se observa en los últimos años una incipiente inserción de esta visión interpretativa en la oferta académica de estudios de grado y de posgrado en la Facultad de Artes y Diseño de la UNCuyo. Ejemplo de ello son los cursos de complemento curricular sobre música antigua ofertados en 2021, 2022 y 2023, los cursos de posgrado sobre interpretación en instrumentos históricos, e inclusive, modificaciones en algunos programas de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en las Carreras Musicales de la FAD – UNCuyo.

## Conclusiones

Los criterios interpretativos en Argentina y particularmente en Mendoza, dentro del ámbito académico, por sus características y enfoque en los planes de estudio de las instituciones educativas, se encontraban y encuentran, aún hoy y en general, anclados en los parámetros estéticos asociados a los criterios romántico y moderno que Haynes describe.

Fueron precisamente los agentes en las márgenes del ámbito académico, en una búsqueda más actualizada, quienes comenzaron a instalar nuevos enfoques. Sin dudas, fue la primera generación de intérpretes históricamente informados en Mendoza la que buscó asociar la interpretación de la música del renacimiento y el barroco a parámetros interpretativos relacionados con el *estilo de época* que define Haynes, iniciando un camino que será

continuado y profundizado con posterioridad. Todo este recorrido es el que nos propusimos rescatar con nuestro primer proyecto de investigación, iniciando el estudio de las primeras agrupaciones que en Mendoza desplegaron su actividad desde los años 70 y hasta los 80. Característica de esta etapa inicial fue el desarrollo por fuera de las instituciones formativas y del reconocimiento económico, y la pugna contra el prejuicio académico hacia repertorios, instrumentos e intérpretes.

Al abordar la música antigua desde estos enfoques novedosos, surgieron otras características locales. Las exploraciones pioneras incluyeron en una primera etapa el acercamiento al repertorio antiguo mixturado con música de otros géneros y épocas. Posiblemente se intentaba con esto generar interés en el público local, y quizá también entre los mismos músicos, quienes desconocían estos repertorios y maneras de interpretar. Así es como la miscelánea de repertorios resulta también en la miscelánea de instrumentos: un intento de *aggiornamento*, por cierto, peculiar y con limitaciones, abriéndose paso ante el soslayo de la academia.

La segunda etapa de nuestra investigación nos permitió acercarnos y definir las características de la segunda generación, cuyo surgimiento se ubicó los años 90. En este tramo, el repertorio se enfocó completamente en el periodo preclásico, se adoptó en general el diapasón de afinación La 415 hz, se buscó aplicar la Teoría de los afectos, y se procuraron partituras facsimilares o especialmente editadas. Hasta comienzos de siglo XXI era extraordinario poder contar en Mendoza con partituras facsimilares o versiones *urtext*: se requería para ello estar próximo a las fuentes primarias alojadas en repositorios y bibliotecas de los grandes centros europeos y americanos, o a centros de distribución de material especializado. Es indudable que la llegada del disco compacto y el advenimiento de internet a la Argentina en los 90 fueron también hitos importantes. El *know how* construido a través de registros grabados se potenció en esta segunda generación gracias a la accesibilidad a nuevas grabaciones. La progresiva adquisición de instrumentos de época de mayor calidad, sumado al creciente estudio personal guiado por maestros especializados, permitió incorporar de manera gradual mayores y más sustentados conocimientos de interpretación históricamente informada. Los grupos, en esta etapa, se conformaron por miembros pares, y se inició la inserción en una red nacional en la que los intercambios desde y hacia Mendoza caracterizaron la dinámica del campo.

Finalmente, ubicándonos en el tiempo más reciente, la inserción paulatina en la vida académica a través de cursos y cambios en la curricula, la participación en circuitos de conciertos y festivales rentados, la realización de registros sonoros profesionales, y especialmente, la calidad de las propuestas, han sedimentado el reconocimiento a los músicos dedicados a la interpretación históricamente informada. Este reconocimiento proviene no sólo de colegas, sino también de un público ávido de propuestas diversas. Este crecimiento multidimensional y su inserción en el circuito cultural local es el signo más elocuente de un movimiento dinámico, que ha trazado a lo largo del tiempo su propia trayectoria vital en Mendoza.

Todos los puntos anteriores demuestran, en el transcurso de casi cincuenta años, el viraje desde una inicial posición de marginalidad hacia la actual profesionalización. Restaría, desde nuestro punto de vista, mayor incorporación al circuito académico que permita la formación de nuevos músicos y la supervivencia del campo. Fortalecer esta dimensión, creemos, generará nuevas oportunidades rentadas (docentes, o performáticas) que hagan que noveles intérpretes visualicen la interpretación históricamente informada como un espacio de oportunidades y de crecimiento profesional.

### Referencias bibliográficas

BLANCO, Mercedes (2011). "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo", en

*Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), Asociación Latinoamericana de Población, 5-31. Recuperado de: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/194> (12/08/2024).

BOURDIEU, Pierre (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus

----- (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DART, Thurston (2002). *La interpretación de la música*. Madrid: Machado Libros SA.

HAYNES, Bruce (2007). *The End of Early Music: A period performer's History of Music for the twenty-first century*. Nueva York: Oxford University Press.

GUEMBE, María Gabriela (2016). "La interpretación musical históricamente informada en Mendoza (años fundacionales: de los '70 a los '90)", en *Revista Huellas. Búsquedas en Artes y Diseño*, 9, Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, 35-43. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/8665> (12/08/2024).

----- (2013). "Antecedentes de la interpretación históricamente informada en Mendoza", en *Actas de la X Semana de la Música y la Musicología y Jornadas interdisciplinarias de investigación*, Facultad de Artes y Ciencias Musicales. UCA. Buenos Aires. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/865> (12/08/2024).

LOPEZ CANO, Rubén (2000). *Música y retórica en el barroco*. México: UNAM.

MUSRI, Fátima Graciela (2009). "Notas para pensar una Historia regional de la música" en Murad y Saavedra (coords.), *Artes en cruce: problemáticas teóricas actuales*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 305-320.

WAISMAN, Leonardo (2005). "Música antigua y autenticidad: ideología y práctica", en *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 10, Madrid, Instituto Complutense de Estudios Musicales, 255 - 268.

Cita sugerida: GUEMBE, María Gabriela (2024). "El estilo de época (Period style) en Mendoza desde los años 70 a los 90: de la marginalidad a la profesionalización" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 54-65. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 1 de octubre de 2024

Aceptado: 4 de noviembre de 2024

## Las redes sociales del siglo XXI como cambio paradigmático en procesos educativos informales

*21st Century Social Networks as a Paradigm Shift in Informal Educational Processes*

Tania Daniela VILLAR NAGUANAGUA\*

José de Jesús FLORES FIGUEROA\*\*

### RESUMEN

Con la Revolución Digital ya partir de la pandemia por el Covid-19, la educación informal, impartida a través de las redes sociales, se ha convertido en un componente fundamental para la educación a distancia. Este cambio hacia lo digital que se viene dando desde hace algunos años ha producido transformaciones no solo en los paradigmas mediáticos, sino también en los métodos de enseñanza tradicionales establecidos durante décadas, modificando así las formas de difundir y divulgar conocimiento. La implementación y el uso continuo de las distintas aplicaciones, y redes sociales en los teléfonos celulares, las tabletas u otros dispositivos inteligentes ha generado que hoy en día los usuarios no nada más tengan el poder de decidir qué leen, cómo lo leen y cuándo lo leen, sino también de crear y compartir su propio contenido, y sus propios análisis de la información compartida. Lo que ha llevado a que cada vez sea más frecuente el uso de las redes sociales como un medio educativo para el aprendizaje, en el que el usuario, tanto productor como consumidor (*prosumer*), utiliza elementos creativos que establecen una nueva tendencia narrativa para transmitir contenidos educativos informales. Con este artículo se pretende determinar cuáles son esos elementos creativos, de qué manera son utilizados por los creadores y por qué los usuarios prefieren y apoyan la educación informal en tres redes sociales. Para ello, se desarrolló una investigación documental con un nivel descriptivo. Se utilizaron las técnicas, de la observación y la encuesta como instrumentos de recolección de datos.

Palabras clave: redes sociales; educación informal; creatividad; usuarios; TIC.

### ABSTRACT

With the Digital Revolution since the Covid-19 pandemic, informal education, delivered through social networks, has become a fundamental component of distance education. This shift towards the digital world, which has been in progress for some years now, has produced transformations not only in media paradigms, but also in the traditional teaching methods

\* Lic. en Comunicación Social, mención audiovisual por la Universidad Católica Santa Rosa, en Caracas, Venezuela. Con cinco años de experiencia en producción de televisión. Becaria CONAHCYT cursando el último semestre de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Contacto: taniavillar2211@gmail.com

\*\* Doctor en Letras Modernas. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Contacto: jose.flores@uacj.mx

established for decades, thus changing the ways of disseminating and spreading knowledge. The implementation and continuous use of different applications and social media on mobile phones, tablets and other smart devices has enabled users today not only to have the power to decide what they read, how they read it and when they read it, but also to create and share their own content and their own analysis of the information shared. This has led to the increasingly frequent use of social networks as an educational tool for learning, in which the user, both producer and consumer (prosumer), uses creative elements that establish a new narrative trend to offer informal educational content. This article aims to determine what these creative elements are, how they are used by creators and why users prefer and support informal education in three social networks. For this purpose, a descriptive documentary research was carried out, and observation and survey techniques were used as data collection instruments.

Key words: social networks; informal education; creativity; users; ICT.

## Desarrollo

### ***El cambio a lo digital***

La Revolución Industrial, acaecida a mediados del siglo XIX, así como la Revolución Tecnológica de finales del siglo XX y que vivimos en la tercera década de esta centuria con creciente intensidad, han mostrado marcados avances tecnológicos para el desarrollo de la humanidad. Asimismo, la invención y democratización del uso de las computadoras, softwares informáticos y dispositivos móviles (tabletas/teléfonos celulares), redefinió procesos, conceptualizaciones y paradigmas sociales establecidos por décadas. Por lo que, la evolución y la expansión del internet ha traído consigo el desarrollo de lo que conocemos como la Web 2.0 o Web Social, que como su nombre lo indica, es un conjunto de sitios web que permiten compartir información y/o contenidos, a través de los cuales, el usuario (receptor), interactúa proactivamente y de manera continua en la creación y en la difusión del contenido publicado. Como consecuencia de todo esto, una de las tecnologías más influidas fueron los medios de comunicación masiva, que tuvieron que pasar del entorno análogo a la realidad digital, dando lugar al término: medios digitales.

Tanto el término como el concepto surgen a finales del siglo XX con la aparición del Internet, y la World Wide Web conocida mayormente por sus siglas en inglés: www o web. Para Danel “los medios digitales son los espacios donde se genera la comunicación y el intercambio de información; es decir, aquellas plataformas que nos da el internet” (Danel, 2022: 1). Asimismo, según Cabrera los nuevos medios digitales, “podrían definirse como el servicio de acceso a la información a través de las nuevas tecnologías” (Cabrera, 2012: 1).

Este cambio paradigmático operado en la comunicación, durante el siglo XXI, se visualiza mejor cuando se revisan las estadísticas que señalan el cambio en el uso de los medios de comunicación masiva tradicionales por los digitales. Según cifras del portal web Data Reportal, en su informe de Resumen Global 2023 (Digital 2023 Global Overview Report), realizado en enero del mismo año, se dan las siguientes cifras:

actualmente hay 5.160 millones de usuarios de Internet en el mundo, lo que significa que el 64,4 % de la población total del mundo está ahora en línea [y] 5.440 millones de personas utilizan teléfonos móviles (...) lo que equivale al 68 % de la población mundial total (Kempi, 2023: 9).

Dichas cifras han llevado a que, hoy en día, Internet no solo ha modificado la economía, el entretenimiento, las maneras de comunicarse y la educación, sino que ha globalizado la información, lo que ha convertido a Internet en la plataforma de comunicación más poderosa de la historia humana tal y como lo afirma Vilches:

Sea como sea, tanto la vida económica y política, así como las relaciones sociales, la educación y el entretenimiento se encuentran sometidos a un proceso de migración que algunos ya han bautizado como el nuevo orden social. Ese flamante equilibrio se expresa en una sociedad que gira alrededor de lo digital y que es a la vez un territorio de desarrollo económico, así como el centro de las comunicaciones (Vilches, 2001: 13).

Por otro lado, el presente y altamente complejo mundo de la comunicación digital está determinado por los desarrollos tecnológicos que configuran nuevas formas de construcción de los mensajes (nuevas narrativas), nuevas dinámicas para la transmisión, distribución y exhibición de esos mensajes (nuevos medios), nuevas posibilidades de relación e interacción de los lenguajes y de los medios con el usuario (nuevos usos y apropiaciones), así como nuevas comunidades de consumidores creadas según intereses particulares (nuevas audiencias), en medio de un ambiente comunicativo (Arango, 2013).

Del mismo modo, los nuevos medios tienen un lenguaje propio y unas características de comunicación y contenidos diferentes a los tradicionales (prensa, radio y televisión). Y son estas características (multimedia, inmediatez, interconexión e interactividad), las que marcan y determinan hoy en día la era mediática digital. En este contexto comunicacional los medios digitales permiten la diversidad de formatos y elementos multimedia (audio, vídeo, páginas web, imágenes, libros, redes sociales, etc.), y nuevas narrativas transmedia/crossmedia en un mismo espacio virtual. Como resultado, quienes utilizan estos medios se han convertido en los principales difusores y creadores de contenidos a nivel global mediante dispositivos electrónicos como computadoras, teléfonos celulares, tabletas y consolas de videojuegos, entre otros.

Esto ha llevado a que actualmente los usuarios no solo se puedan comunicar entre dos o más personas en cualquier parte del mundo, sino que sean capaces de visualizar, crear, compartir y modificar cualquier tipo de información en tiempo real. En otras palabras, el usuario moderno ya no es un receptor pasivo, sino que se ha transformado en un prosumidor activo, capaz de analizar y seleccionar la información recibida en cualquiera de los canales creativos que ofrece la red mundial. De acuerdo con Corona:

El boom de Internet en la última década del siglo XX hizo que todos los cambios que ya empezaban a suceder en otros medios se hicieran más grandes o evidentes. A diferencia de la televisión, por ejemplo, Internet produce flujos de usuarios a través de su espacio, los cuales pueden estar navegando o transitando recorridos compartidos, pero generando secuencias de interpretación y significados diferentes, al menos en alguno de sus elementos. Ya no hay un espacio-temporal simultáneo en el que el consumo de mensajes e información sea uniforme por parte de los receptores. En Internet, en muchos casos, son los propios usuarios los encargados de producir y consumir mensajes e información (Corona, 2012: 66).

Por ende, la era mediática digital pone fin al paradigma de comunicación horizontal y la hegemonía comunicacional que tenían los medios masificadores, globalizando por completo la información y, generando así, un nuevo fenómeno comunicacional al que muchos autores llaman, participativo o medios sociales.

En cuanto a lo que se refiere a las redes sociales, como herramienta digital, tienen su origen con el desarrollo del Internet y el crecimiento de la Web 2.0 o Web Social. A mediados del pasado siglo XX, surge la idea de conectar varias computadoras entre sí, es así, que, en 1969, de una propuesta de red militar del Departamento de Defensa de los Estados Unidos se crea ARPANET, “una red de ordenadores creada durante la Guerra Fría cuyo objetivo era eliminar la dependencia de un Ordenador Central, y así hacer mucho menos vulnerables las comunicaciones militares norteamericanas” (Sevilla, s/f: 8).

Debido a los avances tecnológicos y la globalización del Internet, diferentes usuarios en distintos lugares del mundo empezaron a ponerse en contacto. Por lo que, de acuerdo con algunos autores como Durango y Kiehne las redes sociales iniciaron con la creación del correo electrónico en 1970, ya que éste fue el primero en desarrollar la comunicación entre usuarios en línea.

No obstante, aunque gracias al correo electrónico se podía establecer una conexión entre usuarios a través de un dispositivo conectado a Internet, es hasta mediados de los años noventa, cuando realmente surgen las páginas web dedicadas a la interacción en línea, formando redes de individuos que comparten intereses, actividades o relaciones en común. Se puede decir que la primera red social de importancia fue Classmates, creada por Randy Conrads en 1995. Dicha red consistía en encontrar y contactar a excompañeros de clases. Pero, aunque dichas redes permitían la unión-conexión de personas a través de vínculos personales, no facilitaban aún la interacción por parte de los usuarios de manera masiva. Por consiguiente, de nueva cuenta, surge la necesidad no solamente de conectarse y comunicarse a través de Internet, sino también de interactuar.

Por ello, con la llegada del nuevo milenio, se desarrolló una nueva generación de sitios web en los que la interacción y la interoperatividad, por parte de los usuarios, era el objetivo principal, por lo que estos dejan de ser pasivos y se convierten en agentes completamente activos, generando de esta manera contenidos y formando parte de comunidades virtuales. “La creación y masificación de Internet -y específicamente de la Web en 1990- ha significado que, en las últimas décadas, todos quienes tienen acceso a esta red puedan opinar y organizarse activamente en torno a intereses comunes” (Ayala, 2014: 24). Las redes sociales, los blogs, las wikis, los sitios de alojamiento de vídeos, los podcasts y las páginas de ventas forman parte de la llamada web 2.0 o web social. Al respecto, Pérez indica que:

en los últimos años ha sido posible observar un creciente número de servicios y aplicaciones que han incrementado las posibilidades interactivas de la www, facilitando con esto la creación colectiva y distribución de todo tipo de documentos electrónicos, así como de herramientas que permiten la administración de las redes sociales en línea (Pérez, 2011: 58).

El cambio de una red de lectura únicamente informativa (Web 1.0) a una más activa por parte de los usuarios (Web 2.0), en la que no solo consumen, sino que también producen, dio como resultado la formación de empresas como Google, Wikipedia, Yahoo y FeedReader.net, entre otras, mismas que contribuyeron al mejor desarrollo de la www, así como a la creación de nuevas redes sociales más interactivas, personalizadas e incluso basadas en la multimedia.

Sin entrar en detalle, se puede comentar de ellos que en general se tratan de aplicaciones y servicios que usan a la Web como interfase y que permiten mayores niveles de interacción que los dados tan solo a través de las herramientas como el HTML, el HTTP y el URL (Pérez, 2011: 60-62). A mediados del año 2010 y como consecuencia del avance de la tecnología móvil, las redes sociales se encontraban en un estado de desarrollo acelerado y, por lo tanto, la necesidad de comunicación, interacción y conexión mucho más eficientes entre personas ya se había establecido como prioridad. En consecuencia, en la más

reciente década del siglo XXI aparecieron cada vez más redes sociales como, por ejemplo, Facebook, Instagram, Twitter (cuyo nombre fue cambiado a X) que trataron de competir con las que ya estaban posicionadas y, en ese momento, fuertemente establecidas.

El desarrollo y el auge de las redes sociales se han convertido hoy en una herramienta fundamental para la comunicación, modificando y reformulando los paradigmas establecidos en la forma de comunicarse y en la interacción social. “La creación y masificación de Internet -y específicamente de la Web en 1990- ha significado que, en las últimas décadas, todos quienes tienen acceso a esta red puedan opinar y organizarse activamente en torno a intereses comunes” (Ayala, 2014: 24). En consecuencia, la intervención de los usuarios en los contenidos publicados en las plataformas ha generado, como se dijo en párrafos anteriores, la creación de comunidades virtuales y la participación ciudadana en todos los países del mundo.

Asimismo, dicha colaboración entre ciudadanos y entidades formales ha llevado a que el receptor, en su cambio de agente pasivo a activo, se convierta en lo que conocemos como prosumidor. Es decir, un usuario (receptor) que consume información, pero que a su vez es creador de dicho contenido. Lo que constituye un ejemplo claro del progreso a nivel social que han traído las redes digitales. Por ello, De la Torre, señala que los usuarios “en la web 2.0 producen contenidos, participan del valor de intercambio y colaboran en el desarrollo de la tecnología. Se establece un nuevo proceso de comunicación que genera un flujo activo de participación” (De la Torre, 2012: 7).

Esos avances se reflejan en la reformulación del concepto de emisor-receptor. Del mismo modo, el mundo del Internet y las redes sociales es cada vez más amplio, por lo que, aunque inicialmente fueron diseñados o concebidos para interactuar, comunicarse y concertarse, hoy en día pueden utilizarse con otros fines como la educación, las finanzas y el entretenimiento. “La extraordinaria capacidad de comunicación y para poner en contacto a las personas que tienen las redes ha provocado que un gran número de personas las esté utilizando con fines muy distintos” (De Haro, 2012: 1).

Hoy en día, se puede decir que cada vez son más apremiantes la necesidad de información y de conexión-interacción e instantaneidad para el desarrollo de las sociedades contemporáneas en cualquier nivel y en todos los países de la tierra. Y es que a medida que la tecnología avanza, las redes sociales también lo hacen, lo que ha dado como resultado que, desde hace algún tiempo, incluso algunos investigadores estén planteando y reflexionando acerca de la posibilidad de una Web 6.0 y 7.0. En donde las grandes empresas del Internet y las redes sociales apuestan al nuevo concepto de inteligencia artificial (IA) y criptomonedas, creando espacios virtuales sociales, económicos, educativos y de entretenimiento llamados metaversos.

### ***Evolución del aprendizaje en línea***

Los avances tecnológicos han desarrollado e implementado nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje, que incentivan el uso de recursos multimedia y la modificación de plataformas digitales concebidas o no para tales fines. Por ello, a pesar de que la educación a distancia no es algo novedoso, hoy es mucho más fácil acceder a ella a través de las herramientas virtuales.

Estas nuevas herramientas han modificado y replanteado los modelos pedagógicos ya establecidos, propiciando la creación de entornos digitales con nuevas posibilidades de interrelación, donde el usuario “es el responsable de la construcción de su propio conocimiento, favoreciéndose, así, un aprendizaje significativo a partir de la estructura conceptual que el sujeto ya posee” (López y Matesanz, 2009: 147).

Por ende, el aprendizaje virtual es un hecho cada vez más consolidado, donde los métodos de educación tradicional se transforman debido a las nuevas modalidades de educación

informal y “aprender sin las limitaciones de espacio y desde diferentes dispositivos ya es una realidad que abre muchas posibilidades formativas” (Gros, 2018: 71).

En su definición más simple, este concepto puede interpretarse como aprendizaje en línea. Según Baelo el e-learning “engloba aquellas aplicaciones y servicios que, tomando como base las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se orientan a facilitar el proceso de aprendizaje” (Baelo, 2009: 87-88). Del mismo modo, Azcorra; Bernardos; Gallego y Soto, señalan que es “una enseñanza a distancia, abierta, flexible, e interactiva, basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, y sobre todo, aprovechando los medios que ofrece la red Internet” (Azcorra; Bernardos; Gallego y Soto, 2001: 4). En concreto, se puede decir que el e-learning es una herramienta educativa asincrónica en línea que posibilita el aprendizaje en temas particulares y la adquisición de ciertas habilidades.

De acuerdo con Molina; Gentry y Molina (2020), el e-learning tiene su origen en la educación a distancia de los siglos XVIII-XIX, en donde se aprendía por correspondencia. Así, en el siglo XX instituciones como el Moody Bible Institute y el The University of Wisconsin-Madison establecieron la educación a distancia como una práctica habitual, lo que tuvo como resultado que en 1915 se creara en Estados Unidos de América, el The National University Continuing Education Association, que establecía los estándares de la educación por correspondencia. Del mismo modo, en 1969 se funda The Open University of UK la primera universidad de educación a distancia y en 1983 en África se crea The National Open University of Nigeria.

En consecuencia, “en la década de los ochenta, la educación a distancia evoluciona, pasando de ser una modalidad sustantivamente a distancia, a ser una herramienta verdaderamente interactiva” (Molina; Gentry y Molina, 2020: 497). Con el avance del Internet y el desarrollo de las TIC a finales del siglo pasado, muchas universidades emigraron sus modalidades a entornos digitales de enseñanza en línea. Sin embargo, el término e-learning, no surge sino hasta finales de los años noventa, cuando es utilizado por primera vez en una conferencia del CBT Systems Seminar.

Por esto, la consolidación de las TIC y el Internet ofrecen la posibilidad de crear aulas, clases y asignaturas virtuales, lo que brinda oportunidades de aprendizaje con opciones asequibles en diversos formatos tales como: vídeos, presentaciones, documentos, imágenes y audios, entre otros. Asimismo, estas plataformas no solo están concebidas para instituciones educativas formales, sino que pueden ser utilizadas por cualquier organización que requiera herramientas de enseñanza, para brindar nuevos conocimientos. Por ello, Fernández señala que:

En el ámbito no académico, las administraciones, empresas, compañías y otras organizaciones utilizan las plataformas e-learning para la formación, entrenamiento o perfeccionamiento permanente de sus empleados, con un enfoque instruccional. El fin es ofrecer a su personal una herramienta de perfeccionamiento profesional permanentemente accesible y de bajo coste (Fernández, 2009: 3).

Una de las ventajas obvias del e-learning, de acuerdo con algunos autores, es poder participar activamente y tener el control sobre el proceso de aprendizaje para facilitar la comprensión y asimilación del contenido visualizado de manera bidireccional entre uno o más usuarios. Como resultado se utiliza a manera de recurso para la educación informal, en la que los internautas tienen acceso a una cantidad ilimitada de información gratuita en Internet “donde cada uno pone la información que tiene a disposición de todos los demás y donde, en consecuencia, cada uno puede encontrar en las redes la información que necesita” (Carrier, 2003: 25).

Como consecuencia de todos estos avances y de la consagración del e-learning, nacieron nuevos términos como el Mobile Learning, en español: aprendizaje móvil, que se entiende como una nueva tendencia educativa y una extensión del e-learning, el cual utiliza dispositivos móviles con conexión inalámbrica (tabletas, teléfonos celulares y consolas de video juegos), que de acuerdo con Hinojo; Aznar y Romero, “se posibilita como un recurso para la enseñanza-aprendizaje que puede traer consigo múltiples beneficios...” (Hinojo; Aznar y Romero, 2020: 1). Por ello, García, señala que “el proceso educativo en el m-learning se da a través de aplicaciones móviles, interacciones sociales, juegos y hubs educacionales que les permiten a los estudiantes acceder a los materiales asignados desde cualquier lugar y a cualquier hora” (García, 2021: 1).

Del mismo modo, el término educomunicación comenzó a ganar presencia dentro de la educación digital. También conocido como comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, proviene de la mezcla o la combinación de los conceptos educar y comunicar. Según Barbas la idea del concepto fue desarrollado por Celestin Freinet quien “convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo, introdujo por primera vez en la historia un medio de comunicación en el ámbito escolar” (Barbas, 2012: 158).

Es así como Marshal McLuhan y Leen Masterman plantean, proponen y argumentan el estudio de la educación desde el campo de la comunicación masiva. Desarrollando así la idea de que los medios de comunicación pueden ser utilizados como instrumentos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, según algunos autores como Martínez y Barbas afirman que en América Latina la palabra educomunicación tiene su origen en los años setenta, en las ideas y discursos de estudiosos como Mario Kaplún y Paulo Freire, y surge de la necesidad de crear contenido pedagógico a través de los grandes medios como la televisión, la radio y el cine. Por lo que, para el año 1979 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) concreta y define el término como:

todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (UNESCO, 1979).

En este contexto, se puede decir entonces que, la educomunicación es un campo teórico-práctico, dialéctico y dialógico que une dos grandes áreas de las humanidades y las ciencias sociales, la educación y la comunicación, en el que las personas participan activamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los diferentes medios (Martínez, 2011). Lo que ha dado lugar a la creación de comunidades y espacios virtuales dedicados a el aprendizaje.

Debido a acontecimientos como la pandemia 2020-2021 (COVID-19), términos como educomunicación, alfabetización mediática, e-learning y m-learning se han vuelto más habituales. Una de las decisiones más dramáticas y drásticas que se tomaron durante la pandemia de 2020 fue el confinamiento domiciliario masivo de millones de personas en todo el mundo. Este aislamiento obligó a los sistemas educativos a buscar maneras emergentes para continuar con la formación y educación y sustituir a lo que se venía realizando a lo largo de la historia humana (Corona, 2012: 8). Como resultado, se han replanteado y modificado los métodos de enseñanza convencionales dentro del aula e incluso las formas de adquirir conocimientos fuera del tradicional salón de clases.

En relación con lo anterior, Mayorga señala que “los modelos educativos tradicionales están siendo modificados por el uso de las nuevas tecnologías, lo que amplía, de manera significativa, las posibilidades de acceso al conocimiento” (Mayorga, 2012: 34). Por lo que se puede decir, que, aunque el cambio paradigmático ya estaba ocurriendo desde una década antes en plataformas digitales destinadas a tal fin como Moodle, Coursera o Domestika, entre otras, la pandemia aceleró dicho proceso. En consecuencia, actualmente estas modalidades de educación permiten el desarrollo de espacios virtuales colaborativos que aprueban la libre difusión de información y contenidos, así como la posibilidad de generar y compartir conocimientos mediante el uso del Internet y dispositivos móviles.

Actualmente, las redes sociales juegan un papel fundamental en la modificación de los canales de comunicación y la búsqueda de información, por lo que son consideradas como plataformas digitales en las que se puede transmitir cualquier tipo de conocimiento. Todas éstas, por su fácil acceso, interactividad y conexión, juegan un papel fundamental en la difusión y transmisión de contenidos pedagógicos.

En consecuencia, las redes sociales pueden clasificarse como espacios de educación informal, dado que “en ellas los usuarios crean, comparten y sistematizan información alrededor de temas en común, por lo que el ámbito educativo no puede permanecer al margen de los cambios tecnológicos que está provocando esta revolución social” (Mayorga, 2012: 36). Hoy en día, dicha revolución social de la que habla Mayorga, se puede medir por el número de cuentas creadas específicamente para difundir contenidos educativos informales, así como por la cantidad de internautas interesados en adquirir conocimientos a través de estas plataformas.

### ***Aprendizaje a través de las redes sociales***

Como se ha comentado en apartados anteriores, las interacciones humanas han sido profundamente transformadas por las redes sociales, las cuales permiten no solo una comunicación instantánea y global, sino también una participación activa por parte de los usuarios. Por lo tanto, partiendo de las ideas expuestas previamente, los individuos no son simplemente consumidores o receptores de información, sino que ahora tiene una participación constante en la elaboración y/o producción del contenido que se difunde. Este cambio ha llevado a que dichas plataformas digitales trasciendan su función original de conexión social y entretenimiento, dedicándose también a la transmisión de contenidos pedagógicos.

Estas plataformas digitales, al facilitar la creación y distribución de contenidos educativos por parte de cualquier usuario, han democratizado el acceso al conocimiento. Sin embargo, dado que estos contenidos no están legitimados por una institución académica formal, se clasifican como educativos informales. De acuerdo con Alves y Ferreira, “las redes sociales en Internet pueden estimular el aprendizaje informal de los estudiantes, siendo un valioso espacio complementario y distinto de los de aprendizaje institucionales y formales” (Alves y Ferreira, 2016: 6). La educación informal, a diferencia de la formal, no sigue un currículo preestablecido ni se imparte en instituciones tradicionales como escuelas o universidades. Se caracteriza por ser flexible, autodirigida y basada en la experiencia y el interés personal del individuo.

En relación con lo anterior, la UNESCO señala que, la educación informal puede ocurrir en diversos entornos, incluyendo el hogar, el lugar de trabajo y la comunidad, y abarca una amplia gama de actividades, desde la lectura y el aprendizaje en línea hasta la participación en talleres, cursos no acreditados y actividades extracurriculares. Este tipo de educación se centra en el desarrollo de habilidades, prácticas y conocimientos específicos que son aplicables en la vida cotidiana y en el ámbito profesional. Del mismo modo, para Andreatos (2007) citado por Alves y Ferreira:

El aprendizaje informal es: a) no pedagógicamente planificado u organizada de manera sistemática sobre disciplinas; b) no orientado a la calificación y no reconocido oficialmente; c) más práctico que teórico; c) de orientación personal; d) una herramienta para la supervivencia y la vida (Alves y Ferreira, 2016: 8).

En este contexto, en las redes sociales la educación informal se manifiesta a través de la creación y el consumo de contenidos educativos que no necesariamente sigue un formato académico formal y además, no son impartidos por profesionales en el área o tema desarrollado. Sino que, los mismos usuarios, en su rol de prosumidores, crean, comparten y sistematizan información en torno a temas de interés común, enriqueciendo así el acervo educativo disponible en la red. Estas “permiten consolidar los aportes e información generada, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje basadas en el intercambio de mensajes y contenido entre los usuarios...” (Torres; Jara y Valdiviezo, 2013: 1).

Utilizamos redes para conectar con la gente, que las utilizan para reunir información y aprender sobre temas de su interés. En consecuencia, el aprendizaje está adaptado para ajustarse a otros ecosistemas, es la realización y mantenimiento de las buenas conexiones en una red (Alves y Ferreira, 2016:10).

Este fenómeno refleja un cambio significativo en la manera en que el conocimiento es compartido y adquirido, permitiendo una educación más flexible y accesible. La interactividad y la facilidad de acceso que ofrecen estas redes potencian la capacidad de los usuarios para buscar, evaluar y utilizar la información de manera eficaz, contribuyendo a un proceso de aprendizaje continuo y significativo.

En gran medida, el protagonismo de este concepto se ha visto impulsado por la rápida proliferación de la tecnología, que facilita no solamente acceder y gestionar la información, sino que contribuye a que cualquier usuario puede cobrar un rol activo en la creación de contenidos en múltiples formatos, y además difundirlos de forma rápida y gratuita en la mayoría de los casos (García, 2021: 218).

Este tipo de educación informal no solo complementa la educación formal, sino que también responde a la creciente demanda de conocimientos prácticos y relevantes en tiempo real, adaptándose a las necesidades y preferencias individuales de los usuarios. Como resultado, plataformas como YouTube, Instagram y TikTok se han convertido en las más utilizadas para transmitir y consumir este tipo de contenido. Por lo que, en los últimos años, se ha observado un aumento significativo en los canales y perfiles dedicados a la divulgación científica, tutoriales, cursos de idiomas, consejos prácticos y más, lo que permite a las personas aprender de manera continua y a su propio ritmo. Esta tendencia ha dado lugar a una nueva narrativa, caracterizada no solo por la transmisión de conocimientos, sino también por la creatividad en el uso de diversos elementos (visuales, sonoros y narrativos), para desarrollar dichos contenidos. De este modo, los contenidos resultantes no solo son educativos, sino también atractivos y entretenidos.

Por ello, en los últimos años, debido al incremento y posicionamiento que han experimentado dichas plataformas, en una era en la que casi todo es digital, la creación de diversos contenidos (entretenimiento, personales, educativos, informativos, entre otros) ha adquirido una gran popularidad a través de estas. Y “la única forma de superar las barreras de atención en el mundo interconectado de las redes sociales es actuar de forma creativa” (Ramos, 2007: 217).

En este contexto, la creatividad ha surgido como un factor fundamental en la producción de contenidos educativos informales en las redes sociales. Estas plataformas representan diversas formas de expresión creativa que no solo atraen a los usuarios, sino que también facilitan la adquisición de conocimientos al incluir elementos como imágenes, videos, efectos de sonido, música y composiciones narrativas. Tal como señala ATTES (2003), citado por Hernández, “las Nuevas Tecnologías poseen características que las convierten en

herramientas poderosas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes: inmaterialidad, interactividad, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, instantaneidad, digitalización, interconexión, diversidad e innovación” (Hernández, 2008: 29).

Por lo tanto, las redes sociales han ampliado sus funciones, convirtiéndose en herramientas esenciales para la educación informal. Su capacidad para conectar a las personas y facilitar la creación y difusión de conocimientos de manera creativa, entretenida e interactiva hace que desempeñen un papel vital en la transformación de los procesos educativos contemporáneos, promoviendo una cultura de aprendizaje colaborativo y participativo que está redefiniendo los límites de la educación tradicional.

La educación informal a través de redes sociales evidencia cómo la tecnología y las plataformas digitales pueden contribuir de manera significativa al desarrollo personal y profesional en la era digital. Tal y como lo señala Dabbagh y Castañeda (2020), citado por García “en este sentido, las TIC son aliadas y promotoras del aprendizaje informal y, más allá de un mero instrumento de apoyo, están modificando las dinámicas socioculturales y el comportamiento humano” (García, 2021: 220).

## **Metodología**

Desarrollamos este estudio con un diseño de investigación documental, un nivel descriptivo, de temporalidad transversal. De acuerdo con Ávila, “la investigación documental es una técnica que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto, mediante el análisis de fuentes de información” (Ávila, 2006: 63). Asimismo, Arias asegura “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012: 24). Con estas herramientas (investigación documental y descriptiva) pretendemos determinar los elementos creativos empleados en las redes sociales para la elaboración de contenidos educativos informales y se analizará cómo estos manejan el uso del discurso (interactividad y conectividad), los recursos multimedia (audio, imagen y vídeo), el lenguaje y las narrativas planteadas, en las plataformas YouTube, Instagram y TikTok.

Las etapas de la investigación quedan de la siguiente manera.

*Fase 1 (selección del tema):* en la delimitación del objeto de estudio, se encontró que, debido a la pandemia se aceleró la migración digital en la educación, por lo que, en vista del posicionamiento y evolución de las plataformas digitales en una era en la que casi todo es digital, se optó por abordar el análisis-descriptivo de los contenidos en dichas plataformas. Una vez definido el tema y la problemática, se establece el objetivo: proponer una metodología de análisis-descriptivo de los elementos creativos usados al crear contenidos educativos informales en las redes sociales y que los usuarios consideren como los más atractivos.

*Fase 2 (recopilación de la información):* la segunda fase consta de dos partes; 1. búsqueda y recopilación teórica. 2. Identificación de las redes sociales más usadas por los usuarios. Dado que se tenían algunas redes sociales previamente identificadas mediante la técnica de la observación, se decidió aplicar el cuestionario para validar y delimitar el objeto de estudio. Una vez determinadas las plataformas digitales con más usuarios, se delimitan cuentas o perfiles en redes sociales que difundan contenido educativo informal. Para ello, se seleccionaron aquellas que cumplían con la mayoría de los elementos creativos establecidos para los fines de la presente investigación, con el objetivo de determinar cuáles son las más utilizadas actualmente por los usuarios de habla hispana. De mismo modo, se diseñó una encuesta como primer instrumento de recolección de datos, ya que de esta forma se podían medir diferentes variables para la investigación. Para ello, se formularon ocho preguntas cerradas de selección simple y selección múltiple y una pregunta abierta, que se enviaron de manera electrónica a través de la herramienta de Google Forms. Así

mismo, se detectaron los elementos creativos constantes. Para ello, se diseñó el segundo instrumento de recolección de datos basado en la técnica de la observación. Es importante señalar que, se descartaron plataformas digitales como los MOOC (Massive Open Online Courses) porque se dedican a la elaboración de contenidos educativos y la mayoría de estos últimos son de carácter formal.

**Fase 3 (análisis y sistematización de la información):** una vez determinadas las redes sociales más usadas (YouTube, Instagram y TikTok), se procedió al monitoreo y la selección de las cuentas utilizadas por muestra aleatoria y por conveniencia. Al final, se definen 12 cuentas dedicadas a la creación de contenido educativo informal.

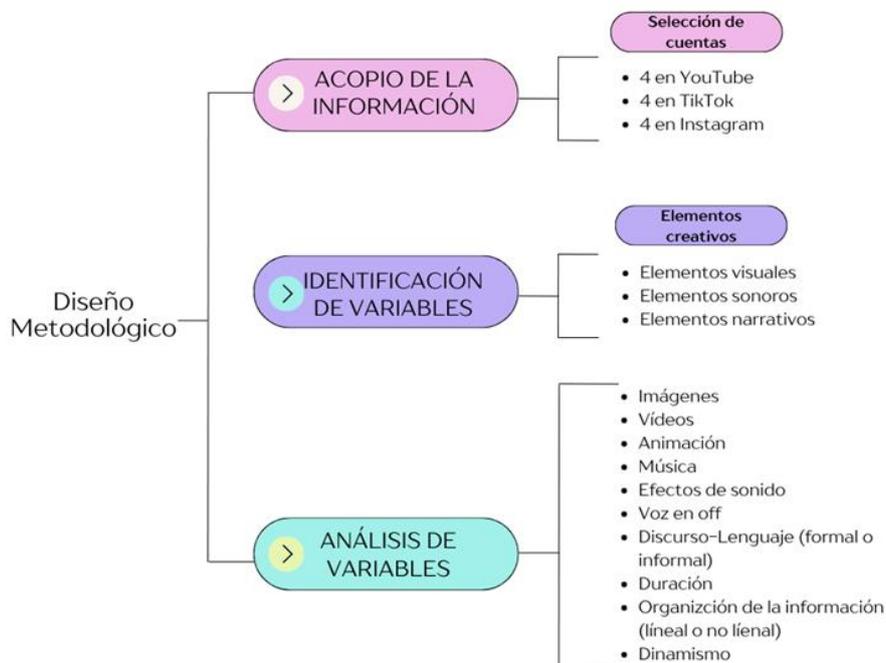
**Fase 4 (delimitación de los elementos creativos más utilizados):**

- Modulación de la voz.
- Recursos audiovisuales multimedia utilizados (imágenes, vídeos, música).
- Discurso-Lenguaje.
- Narrativa (organización de la información, postura corporal y dinamismo).
- Duración.

Mediante la aplicación de la encuesta de la fase dos, se validaron dichos elementos. El 87.2% indicó que el uso de recursos multimedia (imágenes, vídeos, música) era lo que más le parecía atractivo. Un 61.7% se inclinó por el lenguaje o discurso. Un 51.1% señaló el tiempo de duración. Un 44.7% la narrativa y por último un 12.8% la modulación y tono de voz empleado.

**Fase 5 (tabulación e interpretación de los datos obtenidos):** para determinar cuáles elementos creativos eran los que más atraían a los usuarios se revisaron todos los datos y se procede a interpretarlos.

Figura 1. Diseño metodológico



Fuente: elaboración propia

Para ello, con el fin de identificar los elementos creativos y determinar las redes sociales más usadas, en la presente investigación se emplearon como instrumentos de recolección

de datos la observación y la encuesta. Se seleccionaron dichos instrumentos, dado que mediante la observación se establecieron las variables a considerar para la identificación de los elementos y las cuentas en las redes sociales. Igualmente, mediante la encuesta se pudo validar y seleccionar la información obtenida en el instrumento anterior.

### ***Diseño metodológico del análisis-descriptivo***

Debido a que en el objetivo de la presente investigación se planteó proponer una metodología de análisis-descriptivo de los elementos creativos usados para mejorar la transmisión de conocimiento que se da mediante la creación de contenidos educativos informales en las redes sociales, dichas variables y subcategorías se presentan a continuación:

- Análisis-descriptivo de los elementos visuales: debido a que los elementos visuales (imágenes y vídeos) están muy presentes en las redes sociales y por ende en la producción de contenidos educativos informales, se contempló identificar si estos eran concurrentes y de qué manera eran usados. Asimismo, se incluyó dentro de dicha variable, la animación, ya que es un recurso empleado en la elaboración de dichos contenidos.
- Análisis-descriptivo de los elementos sonoros: en esta sección se determinará si se utilizan recursos auditivos, tales como la música, los efectos de sonido y el uso de voz fuera de cámara. Esto con el propósito de identificar el tipo de música o elemento utilizado para, de esta manera, comprender el rol que desempeñan dentro de la creación de este tipo de contenidos.
- Análisis-descriptivo de los elementos narrativos: implica una observación del uso de las herramientas narrativas empleadas para la producción de dicho contenido. Para ello, se propone estudiar cómo se organiza y estructura la información (lineal o no lineal), la postura corporal de la persona que transmite la información (en caso de que esté presente) y finalmente, el dinamismo (ritmo-cadencia) con el que se aborda el contenido.

### ***Muestra***

Para identificar las principales redes sociales con contenidos educativos informales, se realizó una encuesta en línea que dio a YouTube, Instagram y TikTok, como las redes sociales más utilizadas por los usuarios para la visualización de contenidos educativos informales.

Una vez identificadas las plataformas, por conveniencia se seleccionaron aleatoriamente doce (12) cuentas. Para que dicha muestra fuera equilibrada, se seleccionaron: cuatro cuentas en Instagram, cuatro en YouTube y cuatro en TikTok. Para ello, se realizó un monitoreo de las cuentas seleccionadas por treinta minutos semanales, del 1 de marzo de 2023 al 11 de septiembre de 2023.

### ***Resultados***

Mediante la aplicación del cuestionario se registrarían no solo las plataformas digitales más usadas para la visualización de contenido educativo informal, sino también los elementos creativos que el usuario o consumidor consideraba como relevantes o atractivos.

Cabe destacar que las redes sociales y los elementos contemplados y especificados antes de la aplicación del cuestionario eran los siguientes:

- Facebook

- YouTube
- Instagram
- Twitter
- TikTok

Y los elementos creativos contemplados:

- Organización de la información
- Modulación de la voz
- Posturas
- Recursos audiovisuales multimedia (imágenes y vídeos)
- Música
- Credibilidad
- Dinamismo
- Discurso-Lenguaje
- Narrativa
- Duración

No obstante, durante la ejecución del cuestionario se procedió a descartar ciertas plataformas y elementos, debido a que no fueron seleccionados por los encuestados. Determinando así por medio de las respuestas que los elementos y las redes sociales quedaron establecidos de la siguiente manera (ver Gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Redes sociales identificadas

<b>Redes sociales</b>	
<b>Antes del cuestionario</b>	<b>Después del cuestionario</b>
Facebook	YouTube
YouTube	Instagram
Instagram	TikTok
TikTok	Facebook
Twitter	Twitter

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Elementos creativos identificados

<b>Elementos creativos</b>	
<b>Antes del cuestionario</b>	<b>Después del cuestionario</b>
Organización de la información	Organización de la información
Modulación de la voz	<del>Modulación de la voz</del>
Posturas	<del>Posturas</del>
Recursos audiovisuales multimedia (imágenes y vídeos)	Recursos audiovisuales multimedia (imágenes y vídeos)
Música	Música
Credibilidad	<del>Credibilidad</del>

Dinamismo	Dinamismo
Discurso-Lenguaje	Discurso-Lenguaje
Narrativa	Narrativa
Duración	Duración

Fuente:

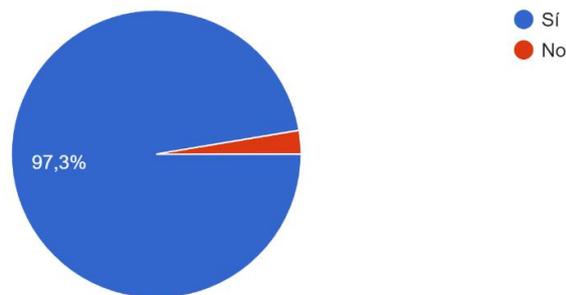
Elaboración propia

Las preguntas planteadas para el cuestionario pretendían recopilar toda la información posible sobre las redes sociales utilizadas como herramienta comunicacional de educación informal. Dicho cuestionario, arrojó como resultado que, un 97.9% utilizaba alguna red social como medio de comunicación educativo informal tal y como se observa en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Porcentaje de personas que visualizan contenido educativo en redes sociales

1- ¿Utiliza alguna red social para ver contenido educativo o informativo?

226 respuestas



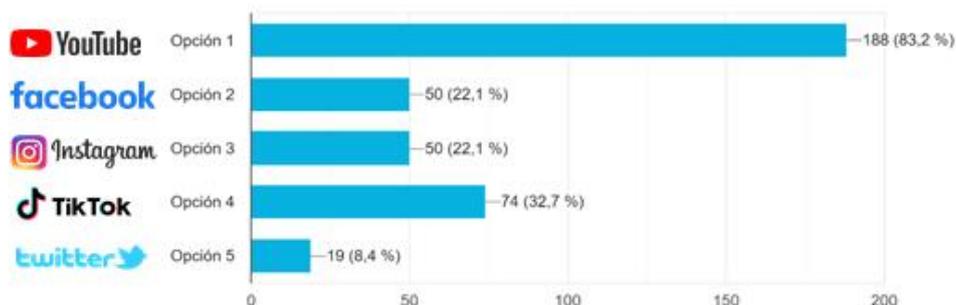
Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, indicaron que, las redes sociales más utilizadas para ver contenido informativo o educativo informal son: YouTube (opción 1 en la gráfica) con un 83.2%, Instagram (opción 3 en la gráfica) con 22.1% y TikTok (opción 4 en la gráfica) con un 32.7% (ver Gráfica 4).

Gráfica 4. Redes sociales más usadas para ver contenido educativo

2- ¿Cuál o qué red social es la que más utiliza para ver contenido educativo o informativo? (Selecciona una o varias opciones)

226 respuestas

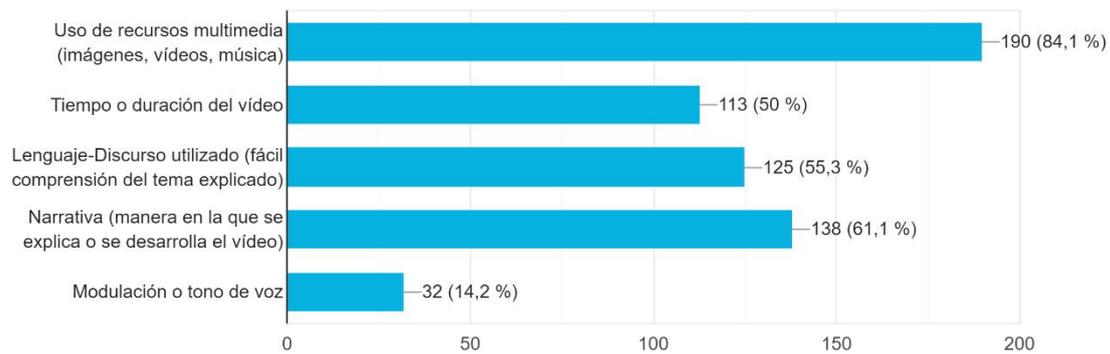


Fuente: Elaboración propia

Para determinar los elementos creativos, se realizó otro interrogante, en donde los resultados revelaron que el 84,1% de los encuestados considera que el uso de recursos multimedia, como imágenes, vídeos y música, es el aspecto más atractivo en la creación y presentación de estos contenidos. Además, el 55,3% valoró el lenguaje o discurso utilizado; el 50% destacó la importancia del tiempo de duración; el 61,1% apreció la narrativa empleada; y, finalmente, el 14,2% enfocó su preferencia en la modulación o el tono de voz.

Gráfica 5. Elementos creativos constantes o repetitivos en los contenidos educativos informales

3- ¿Qué le parece atractivo en este tipo de contenido? (Selecciona una o varias opciones)  
226 respuestas



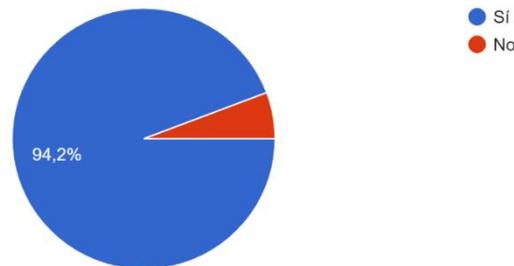
Fuente: Elaboración propia

Estos hallazgos sugieren que los usuarios muestran una clara preferencia por contenidos que son ricos en elementos visuales y auditivos, que al combinarlos destacan la importancia de integrar estos recursos. Proporcionando así, información sobre los aspectos creativos más atractivos para los encuestados en la creación y transmisión de contenidos, lo que puede orientar las decisiones de diseño y producción en futuros proyectos que permitan captar y mantener el interés de la audiencia.

Asimismo, es importante señalar que, aunque no esté dentro de los objetivos planteados para esta investigación, un 94,2% considera que una red social puede ser educativa, y 57,8% estaría de acuerdo con que alguna institución educativa implementara el uso de redes sociales como complemento a sus métodos de enseñanza. Estas cifras refuerzan la percepción de las redes sociales no solo como plataformas de comunicación, sino también como medios viables para la difusión de contenido informativo o educativo de manera informal (ver Gráficas 6 y 7).

Gráfica 6. Porcentaje de personas que considera que una red social puede ser educativa

5- ¿Considera que una red social puede ser educativa?  
226 respuestas

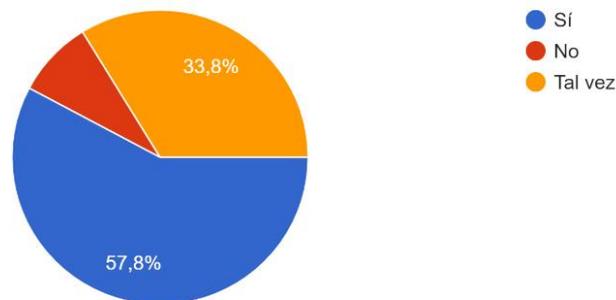


Fuente: Elaboración propia

Gráfica 7. Porcentaje de personas que están de acuerdo con que las redes sociales sean usadas como complementos educativos

6- ¿Estaría de acuerdo con que alguna institución educativa implemente el uso de redes sociales como complemento?

225 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Por ende, basándonos en los datos recopilados, podemos entender que estos elementos no solo son rasgos fijos de las nuevas expresiones narrativas, sino que son componentes esenciales de la manifestación artística y creativa en diversas plataformas. La utilización de estos elementos no solo puede atraer la atención del público, sino que también tiene el potencial de generar experiencias significativas para los usuarios. Es decir, emplear de manera efectiva los elementos creativos en la producción de dichos contenidos, puede contribuir a la creación de espacios digitales que no solo son sociales o de entretenimiento, sino que pueden fomentar el autoaprendizaje y crear conexiones (interacciones) con la audiencia.

Por ello, a continuación, y como parte de los resultados de esta investigación se presenta una explicación de cómo cada uno de estos elementos son usados para generar formas creativas de narración:

**Elementos visuales (imágenes, videos y animación):** la selección, edición, disposición, difusión y narración visual a través de estas permiten contar historias de manera dinámica, así como transmitir emociones que capturen la atención del usuario. Por ende, la elección y utilización de imágenes/videos e incluso efectos visuales contribuyen tanto a la expresividad

como a la originalidad de la producción, lo que puede favorecer la efectividad de la comunicación visual. La combinación, en redes sociales, de estos elementos visuales genera una narrativa coherente, lo que contribuye a una experiencia inmersiva e interactiva que atrae la atención del usuario. Por lo tanto, al seleccionar dichos recursos, se puede incrementar significativamente una conexión directa con el receptor, lo que enriquece la experiencia de estos y favorece la efectividad de la comunicación. Por lo que, los contenidos visualmente atractivos, bien diseñados que facilitan la comprensión y retención del mensaje, ya que tanto las imágenes como los videos pueden comunicar información de manera más rápida y efectiva que el texto escrito. Esto es especialmente importante en un entorno digital donde la atención del usuario es limitada y constantemente requerida por otros medios.

*Elementos sonoros (música, efectos de sonido, voz fuera de cámara):* la incorporación de música, voz y efectos de sonido desempeña un papel fundamental en la creación, puesto que puede mejorar la experiencia del usuario (realismo-emociones). Estos elementos no solo complementan la experiencia visual, sino que también pueden mejorarla significativamente mediante la incorporación de un recurso auditivo que enriquece la percepción del usuario. Es por ello, que la música seleccionada para este tipo de contenidos puede evocar emociones (empatía, alegría y suspenso, entre otras) y establecer un tono o atmósfera específico. Intensificando así la narrativa que se desea transmitir, reforzando el mensaje general de manera más efectiva que las imágenes solas. Del mismo modo, los efectos de sonido pueden agregar realismo y profundidad, transportando al espectador a un entorno más inmersivo, entretenido y convincente. Del mismo modo, la voz fuera de cámara proporciona una narración directa que guía al receptor a través de la historia facilitando la información de manera clara y concisa. Por lo que, una voz bien elegida y expresiva puede captar la atención del usuario y mantener su interés a lo largo del contenido.

*Elementos narrativos (discurso/lenguaje, duración, organización de la información, dinamismo):* la creación y estructuración de una historia, ya sea en formato escrito, visual o audiovisual, es esencial en la elaboración de contenidos. Por lo que, la forma en que se organizan los elementos narrativos, cómo se desarrollan y se presentan, contribuye a la experiencia creativa, no solo por parte del usuario sino del creador (emisor). El discurso y el lenguaje utilizados en las nuevas formas narrativa (redes sociales) determinan en gran medida cómo se percibe y se entiende el contenido. La elección de palabras (lenguaje técnico-informal), el tono y el estilo de comunicación pueden influir directamente en el usuario y en su capacidad para conectarse con la historia o la información que se está dando. Asimismo, la duración del contenido también desempeña un papel importante en la experiencia del usuario, por lo que dependiendo de los tiempos que especifica cada plataforma el contenido puede ser largo (de 3 minutos a 20 minutos) o corto (de 60 segundos a 3 minutos). El tiempo es un recurso esencial, especialmente en el entorno digital, ya que de este depende la atención o visualización del contenido por parte del receptor, por lo que la capacidad de mantener la atención del espectador a lo largo de la narrativa es fundamental. Por consiguiente, la organización efectiva de la información y la capacidad de mantener un ritmo dinámico contribuyen a conseguir el interés del usuario y guiarlo a lo largo de la información de manera fluida. En resumen, la elaboración y organización de contenidos educativos informal en plataformas como YouTube, Instagram y TikTok presentan una manera efectiva, accesible y asequible de enseñanza.

## **Conclusiones**

La educación informal a través de las redes sociales es un fenómeno social significativo en la era digital, con varias ventajas y consideraciones importantes. Dichas plataformas permiten a los usuarios acceder a información y recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento, democratizando así, el acceso al conocimiento. Plataformas como YouTube, Instagram y TikTok, estudiadas durante la presente investigación, ofrecen una amplia variedad de contenidos pedagógicos, que van desde tutoriales prácticos hasta

divulgación científica y consejos sobre diversos temas. Tal y como se mencionó en apartados anteriores, en ellas, los usuarios pueden interactuar con los creadores de contenido y otros usuarios, lo que facilita una experiencia de aprendizaje colaborativa y participativa.

Asimismo, los contenidos en las redes sociales se actualizan constantemente, permitiendo a los usuarios mantenerse al tanto de los últimos avances y tendencias en diversos campos. La creatividad y la innovación juegan un papel importante, ya que los contenidos educativos a menudo incorporan elementos narrativos y multimedia, como imágenes, vídeos, música, dinamismo y un lenguaje práctico y comprensible. Esta combinación de recursos logra que el aprendizaje sea más atractivo y entretenido, lo que permite que estos puedan competir con otros tipos de contenidos (entretenimiento y social) y con los algoritmos de cada red social, posicionándose así de manera destacada y llegando a una gran cantidad de usuarios.

No obstante, existen algunas consideraciones importantes que no se pueden descartar a la hora de aprender a través de las redes sociales. Y es que la información en estas no siempre está verificada, por lo que los usuarios deben ser críticos y selectivos respecto a las fuentes de las que obtienen su conocimiento. Igualmente, en ocasiones los contenidos pueden ser demasiado breves o simplificados, limitando la profundidad del aprendizaje. Además, a diferencia de la educación formal, la educación informal en las redes sociales carece de un plan de estudios estructurado, lo cual puede resultar en un aprendizaje menos sistemático y más fragmentado.

En conclusión, la educación informal en las redes sociales tiene un gran potencial para complementar la educación formal y proporcionar conocimientos prácticos y actualizados. Sin embargo, es crucial que los usuarios desarrollen habilidades de alfabetización digital y pensamiento crítico para navegar exitosamente por este entorno y distinguir entre información confiable y no confiable. La integración de estas herramientas en un marco educativo más amplio podría maximizar sus beneficios y mitigar sus limitaciones, fomentando una educación más accesible, interactiva y dinámica.

### Referencias bibliográficas

ALVES, Cleiton y FERREIRA, Carlos (2016). "Las redes sociales y el aprendizaje informal de Estudiantes de Educación Superior", en *Revista Acción Pedagógica*, 25, Universidad Nacional de Educación a Distancia - España / Universidad de Lisboa - FHM - Portugal, 6-20.

ARANGO, Germán (2013). "Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo", en *Revista Palabra Clave*, 3, Universidad de la Sabana, 673-697.

ARIAS, Fidias (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6° Ed.). Caracas - República Bolivariana de Venezuela: Editorial Espisteme.

ÁVILA, Héctor (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Eumed.net. Recuperado de: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm> (27/05/2023).

AYALA, Teresa (2014). "Redes sociales, poder y participación ciudadana", en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, Universidad Austral de Chile, 23-48.

AZCORRA, Arturo; BERNARDOS, Carlos; GALLEGO, Óscar y SOTO, Ignacio (2001). *Informe sobre el estado de la Teleeducación en España*, Departamento de Tecnologías de las Comunicaciones Universidad Carlos III de Madrid, 1-80.

BAELO, Roberto (2009). "El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del Siglo XXI", en *Revistas de Medios y Educación*, 35, Universidad de Sevilla, 87-96.

BARBAS, Ángel (2012). "Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado", en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 14, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 157-175.

CABRERA, Margarita (2012). *Nuevos medios y medios sociales*. Universidad Politécnica de Valencia.

CARRIER, Jean (2003). *Escuela y Multimedia*. México: Siglo XXI.

CORONA, José (2012). "Acercamientos y propuestas de investigación sobre el consumo y la producción de información en internet. El prosumidor como concepto clave en la construcción social de la tecnología", en *Revista Question*, 35, Universidad de Guadalajara, 62-72.

DANEL, Karemm (2022). "El auge de los medios digitales, ¿realidad o duplicación?", en *Universidad Intercontinental*. Recuperado de: <https://www.uic.mx/el-auge-de-los-medios-digitales-realidad-o-duplicacion/> (25/04/2023).

DE HARO, Juan (2012). *Redes Sociales en Educación*. Recuperado de: [http://eduresdes.antonio Garrido.es/uploads/6/3/1/1/6311693/redes\\_sociales\\_educacion.pdf](http://eduresdes.antonio Garrido.es/uploads/6/3/1/1/6311693/redes_sociales_educacion.pdf) (25/04/2023).

DE LA TORRE, Lidia (2012). "Las redes sociales: conceptos y teorías", en *Revista Consonancias*, 39, Pontificia Universidad Católica Argentina, 11-39.

FERNÁNDEZ, Ana (2009). "Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet", en López y Matesanz Del Barrio (Comps.), *Las plataformas de aprendizaje* (21-251). Madrid: Biblioteca Nueva.

GARCÍA, José (2021). "Herramientas asociadas al aprendizaje informal: oportunidades para potenciarlos entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia", en *Publicaciones*, 51, Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 215-235.

GÓMEZ, Katherine; MENDOZA, Jhonny, y ZAMBRANO, Katerine (2021). "Evolución de medios nativos digitales de Ecuador en 2021: Estudio de La Posta y GK", en *Revista San Gregorio*, 48. Universidad San Gregorio de Portoviejo, 113-122.

GROS, Begoña (2018). "La evolución del e-learning: del aula virtual a la red", en *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2. Universidad de Barcelona, 69-82.

HERNÁNDEZ, Stefany (2008). "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, 1-10.

HINOJO, Francisco; AZNAR, Inmaculada y ROMERO, José (2020). "Mobile learning en las diferentes etapas educativas. Una revisión bibliométrica de la producción científica en Scopus (2007-2017)", en *Revista Fuentes*, 1. Universidad de Granada, 37-52.

KEMPI, Simón (2023). "Digital 2023: Global Overview Report", en Data Reportal. Recuperado de: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (08/02/2023).

LÓPEZ, Alonso y MATESANZ DEL BARRIO, María (2009). "Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad", en *Revista D'innovació Educativa*, 3, 146-148.

MAYORGA, Amalín (2012). "Redes Sociales en la Educación Desafíos y estrategias", en *Revista Ciencia UNEMI*, 7, Universidad Estatal de Milagro, 32-41.

MOLINA, Pedro; GENTRY, Jason y MOLINA, Alicia (2020). "El e-learning y la evolución en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior", en *Revista Dominio de Las Ciencias*, 4, 491-500.

PÉREZ, Gabriel (2011). "La Web 2.0 y la sociedad de la información", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 212, Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Autónoma de Coahuila, 57-68.

RAMOS, Marina (2007). "Comunicación viral y creatividad", en *Revista Creatividad y Sociedad*, 11, Madrid, 202-226.

SEVILLA, Miguel. (s/f). "Resumen sobre Internet", en Centro Universitario de Ciencias Economico Administrativas. Universidad de Guadalajara, 1-59. Recuperado de: <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3088/1/Resumen%20del%20Contenido%20de%20la%20Unidad.pdf> (22/05/2023).

TORRES, Juan; JARA, Dunia y VALDIVIEZO, Priscila (2013). "Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje", en *Revista de Educación a Distancia*, 35, Universidad Técnica Particular de Loja, 2-8.

VILCHES, Lorenzo (2001). *La Migración Digital*. Barcelona: Gedisa, S.A.

### Fuentes consultadas

MARTÍNEZ, Enrique (2011). Educomunicación. Portal de la Educomunicación. Recuperado de: <https://educomunicacion.es/index.htm> (21/06/2023).

ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA <https://www.unesco.org/es>

Cita sugerida: VILLAR NAGUANAGUA, Tania Daniela (2024). "Las redes sociales del siglo XXI como cambio paradigmático en procesos educativos informales" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 66-85. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 30 de abril de 2024

Aceptado: 18 de mayo de 2024

## La innovación social es condición para cualquier otro tipo de innovación

*Social innovation is a condition for any other type of innovation*

**César Rogelio ZUCCARINO\***

**Claudia Isabel ORTIZ\*\***

### RESUMEN

En los últimos 10 años las nociones de innovación social han evolucionado para abarcar una variedad de enfoques que reflejan su creciente complejidad y diversidad. El artículo parte de una tesis que postula a la innovación social como condición de otros tipos de innovaciones. Es decir, se afirma la importancia de la base social para el desarrollo de otras innovaciones (tecnológicas, empresariales, o de productos). En esta línea de planteos, se exploran las dimensiones de una perspectiva integral y práctica sobre la innovación social que pueda incorporarse a los procesos pedagógicos de la formación profesional de comunicadores sociales. Los distintos aspectos que se abordan en el presente artículo surgen de una investigación que se ha realizado en el marco del Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2023. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo que plantea una instancia de observación participante de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron. A su vez, se trianguló esta técnica con un relevamiento bibliográfico y la aplicación de cuestionarios semi estructurados a las y los estudiantes al finalizar cada clase. El análisis de los resultados permitió construir una noción de "innovación social" a partir de los puntos de vista de los estudiantes. Por ende, las dimensiones abordadas subrayan cómo la definición de innovación social propuesta se enmarca en una práctica colaborativa, centrada en el impacto positivo y la adaptación contextual.

Palabras clave: innovación social; contextos de la innovación; procesos pedagógicos; formación profesional; perspectiva integral y práctica.

---

\* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea, Centro de Estudios Avanzados - UNC. Docente investigador, con experiencia en extensión y gestión institucional en comunicación. Director y evaluador en carreras, programas y proyectos y actualmente participa en actividades de i+D+i en comunicación e innovación social. Director de la Fundación para el desarrollo y la capacitación de los trabajadores del Sindicato Regional de Luz y Fuerza y cuenta con experiencia en diseño y desarrollo de programas de formación profesional y académica con uso de tecnologías. Contacto: cesar.zuccarino@unc.edu.ar

\*\* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea, Centro de Estudios Avanzados - UNC. Docente e investigadora en las Facultad de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Artes – UNC. Directora de proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNC) sobre temas referidos a: innovación social y ciencias sociales; representaciones, tecnologías y ciencias sociales. También, ha desarrollado investigaciones aplicadas en el campo de la comunicación intercultural y procesos migratorios regionales. Contacto: claudia.isabel.ortiz@unc.edu.ar

## ABSTRACT

Over the past decade, the concept of social innovation has expanded to include a wide range of approaches, reflecting its growing complexity and diversity. This article is built on the premise that social innovation forms the foundation for other types of innovation, such as technological, business, or product innovation. It emphasizes the pivotal role of social frameworks in driving these innovations. With this in mind, we explore the dimensions of a holistic and practical perspective on social innovation, one that can be integrated into the professional training of social communicators. The key ideas discussed in this article are drawn from research conducted as part of the 2023 Seminar on Communication and Innovation Processes at the School of Communication Sciences, National University of Córdoba. This qualitative study employs participant observation to examine the teaching and learning strategies implemented during the seminar. This method was complemented by a bibliographic review and semi-structured questionnaires completed by students at the end of each class. The analysis of the data led to the development of a concept of "social innovation" based on the students' perspectives. The dimensions identified underline how the proposed definition of social innovation is embedded in collaborative practices that prioritize positive impact and contextual adaptation.

Key words: social innovation; innovation contexts; pedagogical processes; professional training, integral and practical perspective.

---

## 1 - Introducción

Así es. Titulamos este artículo a partir de una tesis.

Llegamos a la misma luego de varios años de estudiar la innovación en clave política y filosófica, desde una perspectiva crítica y a fin de desarrollar procesos de transferencia en el ámbito de la educación superior<sup>1</sup>.

Después de mucho andar, observamos que en diferentes ámbitos de exposición de nuestro trabajo (congresos, jornadas, talleres), afirmamos nuestra tesis de modo recurrente, sobre todo frente a cierto "difusionismo optimista" (Ortiz, Gurvich y Zuccarino, 2024; Zuccarino, Ortiz y Gurvich, 2022).

Ya entre los años 2018 a 2021 habíamos recuperado y destacado el trabajo de Heloise Buckland y David Murillo, "La Innovación Social en América Latina" (2014) porque nos parecía importante diferenciar la "innovación social" de la "innovación" (a secas) que parecía impregnada de un sentido dominante asociada a lo técnico y a la técnica, de acuerdo a nuestras investigaciones y trabajos previos.

En el estudio citado, se ofrece un análisis sobre el fenómeno de la innovación social en la región, destacando su potencial para impulsar el desarrollo humano sostenible. Allí se definen conceptos clave como "valor compartido", "retorno social sobre la inversión" y "economía colaborativa" y se exploran diferentes tipos de innovación, incluyendo la innovación disruptiva y abierta.

A la vez, el trabajo examina lo que denomina "el ecosistema" de apoyo a emprendedores sociales en América Latina, identificando organizaciones, fondos de inversión de impacto y centros académicos que fomentan el emprendimiento social. En este sentido, se subraya la importancia de la colaboración intersectorial y el capital social, así como la necesidad de

---

<sup>1</sup> La innovación como concepto y como práctica en la Educación Superior. Una aproximación a las visiones que sustentan la vinculación y la transferencia de conocimiento orientadas a la innovación. Subsidio SECYT-Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Mgter. Claudia Isabel Ortiz.

medir el impacto social de las iniciativas a través de metodologías como el SROI<sup>2</sup> y la certificación B Corp.<sup>3</sup>

En términos generales, la *innovación social* se describe como "un proyecto novedoso que tiene un fin social, aunque su enfoque, escala y orientación pueden variar considerablemente según el contexto en el que se desarrolla" (Buckland y Murillo, 2014: 1).

Más específicamente, se definen como *innovaciones* que son sociales tanto en su fin como en su proceso, "aquellas que no solo son beneficiosas para la sociedad, sino que también impulsan la capacidad de los individuos para actuar". (Ibid.) En esta dirección, se enfatiza que una verdadera innovación social es aquella que genera un cambio sistémico, alterando de forma permanente "las percepciones, conductas y estructuras que originan problemas sociales profundos" (Buckland y Murillo, 2014: 9).

Para concretar estos procesos de innovación social (en América Latina), los autores sugieren algunas condiciones tales como:

- **Colaboración Intersectorial:** es fundamental fomentar la colaboración entre diferentes sectores, incluyendo el público, privado y el tercer sector, para crear sinergias que potencien las iniciativas de innovación social.
- **Capital Social:** la construcción de redes y relaciones de confianza entre los actores involucrados es crucial para el éxito de las iniciativas sociales.
- **Ecosistema de Apoyo:** se requiere un ecosistema que incluya plataformas, fondos de inversión, redes académicas y políticas públicas que respalden y promuevan el emprendimiento social.
- **Medición del Impacto:** es necesario establecer metodologías efectivas para medir el impacto social de las iniciativas, lo que permitirá demostrar su efectividad y atraer financiamiento.
- **Educación y Capacitación:** la formación de emprendedores sociales y la sensibilización sobre la innovación social son esenciales para desarrollar capacidades en la región. (Buckland y Murillo, 2014: 7).

Hemos expuestos los aspectos centrales de este trabajo para discutir la categoría "innovación social" a partir del estudio realizado sobre el Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2023. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo que plantea una instancia de observación participante de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron. A su vez, se trianguló esta técnica con un relevamiento bibliográfico y la aplicación de cuestionarios semi estructurados a las y los estudiantes al finalizar cada clase. El análisis de los resultados permitió construir una noción de "innovación social" a partir de los puntos de vista de los estudiantes.

Lo que sigue, expone un análisis de las respuestas a los cuestionarios, para luego - en una segunda parte - proponer una definición de la categoría de "innovación social". En una tercera parte recuperamos algunos enfoques significativos sobre esta noción a partir del

---

<sup>2</sup> La metodología SROI, o Retorno Social sobre la Inversión, es un enfoque que utiliza un lenguaje financiero para cuantificar el impacto social de las inversiones. Esta metodología compara el valor de los beneficios sociales generados con el valor de la inversión realizada, produciendo una ratio que monetiza el valor social. (Buckland, H. y Murillo, D., 2014: 4).

<sup>3</sup> La certificación B Corp es un reconocimiento que evalúa el rendimiento social y ecológico de las organizaciones. Esta certificación es gestionada por la entidad estadounidense sin ánimo de lucro B Corp Certification y, desde 2012, por Sistema B en América Latina. La evaluación mide el impacto de las actividades de la empresa en áreas como gobernanza, trabajadores, comunidad y medio ambiente, además de los productos o servicios ofrecidos. (Buckland, H. y Murillo, D., 2014: 7).

análisis de la bibliografía revisada que permiten realizar una comparación con las perspectivas surgidas de los estudiantes y hacia el final, expresamos una conclusión propositiva que justifica la afirmación de nuestra tesis.

## 2 - La antesala para una definición categorial

El Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación es un espacio curricular optativo en la Licenciatura en Comunicación Social que se dicta desde el año 2021. Inicialmente, como equipo docente, lo concebimos como un dispositivo pedagógico para transferir los resultados de la investigación que desarrollamos en este momento. Teniendo en cuenta ese contexto, procedimos a definir los criterios metodológicos para llevar adelante un estudio exploratorio que tenía como unidad de observación las estrategias pedagógicas planificadas para incorporar las perspectivas de la innovación social a las propuestas de proyectos comunicacionales que deban formular los estudiantes. A su vez, se trianguló esta técnica con un relevamiento bibliográfico y la aplicación cuestionarios semi estructurados a las y los estudiantes.

El seminario es cuatrimestral y consta de diez clases aproximadamente. Al término de cada clase los treinta y siete estudiantes que participaron en el 2023 contestaron un cuestionario que requería información sobre: a) dimensiones de las actividades desarrolladas en la clase del día; b) Identificación de las habilidades puestas en práctica en los ejercicios que realizaban. En este caso, la noción de habilidad está orientada por la propuesta que ofrece la Taxonomía de Bloom (1979) y su revisión para la era digital (Curches, 2008). La aplicación de esta taxonomía no ha sido solo utilizada para la formulación de objetivos en los proyectos elaborados por los estudiantes sino, principalmente, para que identifiquen las habilidades (y sus dominios) que se ponen en práctica en el diseño de procesos de innovación social.

En nuestra propuesta hemos adoptado los lineamientos que introducen las denominadas *nuevas economías*<sup>4</sup> para que los estudiantes tomen como referencia para el diseño de sus proyectos.

En término de estrategias pedagógicas nos enfocamos en el análisis de casos y el desarrollo de proyectos. Optamos por una planificación basada en la aplicación de estas estrategias porque permiten diseñar ambientes de enseñanza y aprendizaje que promueven la indagación por parte de los estudiantes (Crawford, 2000). También, como medio para desarrollar competencias individuales y colectivas (Tobón, 2010) que, en virtud de los objetivos del Seminario, nos permitieron indagar en los puntos de vista de los estudiantes sobre la innovación social y su relación con la formación profesional como comunicadores sociales.

El documento final que arroja la síntesis de las respuestas a los cuestionarios, presenta una recopilación de reflexiones y puntos de vista de los estudiantes sobre proyectos de comunicación e innovación social. El análisis que hemos aplicado es temático con la finalidad de identificar las categorías que emergen de las respuestas abiertas del cuestionario.

En líneas generales, las respuestas destacan la importancia de combinar habilidades técnicas y creativas, comunicación efectiva y colaboración para abordar cuestiones ambientales y sociales. Cabe señalar que el seminario realizó una serie de ejercicios en los cuales los estudiantes debían reconocer sus competencias y habilidades, de modo que permitía diagnosticar los puntos de partida para iniciar procesos de diseño de proyectos de innovación.

---

<sup>4</sup> El término hace referencia a “propuestas emergentes que han nacido como respuesta a los grandes retos sociales y medioambientales, en el contexto de las oportunidades que plantean las nuevas tecnologías y la propia innovación social”. (Ariñ Tapia, 2017:1). El término suele aludir a: Economía verde, economía feminista, economía naranja, economía azul, economía colaborativa, entre otras.

En esta línea, los alumnos destacan el papel de la innovación en la mejora del bienestar de la comunidad y la necesidad de promover prácticas sostenibles en diversos contextos.

Dicho esto, la noción que predomina entre los participantes del seminario sobre el concepto de "*innovación social*" se centra en su capacidad para *generar nuevas ideas y soluciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida y abordar problemáticas sociales*. Se señala la importancia de trabajar en equipo y aprender de experiencias ajenas, lo que sugiere un enfoque *colaborativo y práctico* hacia la innovación social.

Los problemas que cobran relevancia abordan cuestiones relacionadas al cuidado del medio ambiente y la economía circular, en tanto el seminario enmarca el desarrollo de proyectos en estas dimensiones, como hemos señalado en párrafos precedentes.

Las respuestas también revelan el interés de los alumnos por la aplicación de la innovación en proyectos concretos, es decir, de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante el seminario.

Por lo anterior, una cuestión sobre la que se insistió durante el proceso de trabajo y en virtud del sentido técnico que predomina sobre la innovación, fue pensar la identidad profesional desde la cual un comunicador social interviene y aporta en estos procesos.

Sobre esto, podemos decir que *el rol del comunicador social en los procesos de innovación se percibe como un facilitador* que puede difundir campañas y medidas de concientización sobre diversas problemáticas sociales. Su capacidad para comprender, analizar y evaluar situaciones resulta fundamental ya que permite que se generen propuestas efectivas que aborden estas problemáticas de manera creativa y pertinente.

De nuevo, ejercitando las nociones de *habilidades duras y blandas*<sup>5</sup>, las capacidades que le otorgan identidad profesional al comunicador social incluyen la habilidad de investigar y problematizar temas relevantes, así como la creatividad para idear y diseñar estrategias de comunicación que conecten con las necesidades de la comunidad. Por su parte, en términos de habilidades blandas, se destaca su capacidad para colaborar y trabajar en equipo es esencial para el desarrollo de proyectos innovadores que busquen un impacto positivo en la sociedad. Si tenemos que listarlas podríamos proponer lo siguiente como conclusión:

#### Habilidades Duras:

- Redacción y producción de contenido: mejora en la capacidad de redactar de manera clara y coherente.
- Análisis y evaluación de proyectos: habilidad para formular y evaluar proyectos innovadores.
- Uso de plataformas digitales: capacidad para configurar y utilizar herramientas digitales para la difusión de contenido.

#### Habilidades Blandas:

- Escucha activa: desarrollo de la habilidad para escuchar atentamente a los demás
- Trabajo en equipo: mejora en la colaboración y el trabajo conjunto con otros.
- Creatividad: fomento de la capacidad para generar ideas originales y soluciones innovadoras.
- Autocrítica y reflexión: habilidad para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio desempeño.

---

<sup>5</sup> En términos generales consideramos que las habilidades blandas constituyen todas aquellas capacidades que están relacionadas con dimensiones socioemocionales y las duras "son aquellas capacidades de carácter científico adquiridas por el profesional, que son impartidas en las universidades, a través de la formación educativa". (Ramírez Chávez y Manjarrez Fuentes, 2022:35)

Por todo lo expuesto hasta aquí, podemos proponer entonces la siguiente definición de Innovación social que surge de las perspectivas de los estudiantes que fueron analizadas inductivamente, orientados por los principios de la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 2017):

Es un proceso colaborativo que involucra la creación y aplicación de nuevas ideas o enfoques para resolver problemáticas sociales, ambientales o económicas, con un fuerte enfoque en el *bienestar de la comunidad y la sostenibilidad*.

Este tipo de innovación depende de la generación de ideas novedosas como así también de la capacidad para *llevarlas a la práctica de manera efectiva, a través del trabajo en equipo*, la comunicación clara y la integración de habilidades tanto técnicas como creativas.

En este contexto, el rol del comunicador es clave, ya que actúa como un facilitador y un traductor de las necesidades sociales, conectando los problemas con *soluciones innovadoras* que se adaptan a las *realidades locales y comunitarias*.

Por todo esto, *la innovación social es una condición fundamental para cualquier otro tipo de innovación, ya que aborda de manera integral las necesidades humanas y sociales que subyacen a los desafíos técnicos y económicos*.

### 3 - Definir Innovación Social

Ahora bien, para poder profundizar en nuestra propuesta debemos clarificar: *¿qué entendemos por "innovación social"?, ¿por qué no nos referimos a la "innovación social" como "condiciones de posibilidad"?, ¿qué aspectos o dimensiones de lo social abarca la categoría? ¿A qué nos referimos con "otro tipo de innovación"?*

Ofrecemos aquí una serie de respuestas a estos interrogantes, que durante el desarrollo desatarán otros de segundo orden:

*innovación social ¿en dónde, para quiénes, sobre qué asuntos?, si hablamos de lo situado: ¿qué es el "contexto", ¿es uno solo?, ¿existen tantos contextos como sujetos que hacen cosas?, ¿qué alcances tiene un contexto: global, local, temático? ¿colaboran nuestros contextos (ecosistemas) en facilitar procesos de innovación social?*

A lo desarrollado hasta aquí, debemos agregar que en los últimos 10 años las nociones de innovación social han evolucionado para abarcar una variedad de enfoques y perspectivas, que reflejan su creciente complejidad y diversidad.

Para facilitar nuestra crítica, proponemos sintetizar algunas de las nociones de "innovación social" tales como:

#### a) Innovación Social como Cambio Sistémico

Autores como Geoff Mulgan y organizaciones como Ashoka han promovido la idea de que las innovaciones sociales deben ser sostenibles y capaces de escalar para lograr cambios sistémicos a largo plazo. Aquí la innovación social se ha entendido cada vez más como un proceso orientado al cambio sistémico, en el cual las innovaciones no solo abordan necesidades inmediatas, sino que también transforman las estructuras y sistemas subyacentes que causan esos problemas.

Pensar la innovación social como cambio sistémico se basa en la idea de que las soluciones innovadoras deben ir más allá de abordar problemas inmediatos y tangibles. En lugar de solo mitigar síntomas, estas soluciones deben atacar las raíces estructurales de los problemas sociales. Esto plantea algunas preguntas, por ejemplo: *¿cómo se determina si una innovación está realmente transformando los sistemas subyacentes? ¿Cuáles son los indicadores de éxito en términos de cambio sistémico?*

Geoff Mulgan responde a este tipo de cuestiones que para que una innovación social tenga un impacto significativo, debe ser capaz de cambiar los sistemas existentes a nivel estructural (Mulgan, 2019).

Ashoka destaca también la necesidad de que las innovaciones sociales sean escalables y sostenibles para lograr un cambio duradero (Ashoka, 2019). Esto incluye la identificación de modelos replicables y la construcción de capacidades para la expansión.

Para esta perspectiva, un aspecto crucial de la innovación social orientada al cambio sistémico es la sostenibilidad y la escalabilidad. Las innovaciones deben ser capaces de perdurar y expandirse más allá de un contexto local para lograr un impacto más amplio. Para América Latina (y en particular Argentina) esto implica desafíos en términos de recursos, adaptación a diferentes contextos y creación de alianzas estratégicas en un ecosistema innovador claramente en ciernes.

Para esta perspectiva la innovación social como cambio sistémico también implica la transformación de estructuras y normas sociales establecidas. Este enfoque reconoce que las innovaciones deben desafiar y cambiar las prácticas, políticas y estructuras existentes para abordar las causas profundas de los problemas sociales. Esto puede llevar a resistencia y conflictos con las estructuras establecidas. Esta noción ha sido destacada por Murray, Caulier-Grice, y Mulgan (2010) en su trabajo sobre la innovación abierta y colaborativa, así como por iniciativas como Living Labs y Social Innovation Labs.

#### b) Innovación Social como Práctica Colaborativa

La visión de la innovación social como una práctica colaborativa ha sido ampliamente discutida por autores como Cajaiba-Santana (2014), quien sostiene que esta tiene el poder de desestabilizar y transformar las instituciones y normas sociales existentes. Según este autor, el proceso de innovación social no es simplemente la introducción de nuevas ideas o tecnologías, sino una reconfiguración profunda de las relaciones y dinámicas sociales, que a menudo implica la creación de nuevos valores, reglas y prácticas (Cajaiba-Santana 2014: 42-51 y 82).

Este tipo de innovación surge a partir de la colaboración entre múltiples actores, como comunidades locales, organizaciones de la sociedad civil, gobiernos y el sector privado. Cada uno de estos actores aporta diferentes perspectivas, conocimientos y recursos, lo que permite que las soluciones innovadoras sean más inclusivas y adaptadas a los contextos específicos. Según Mulgan (2019), la participación activa de los beneficiarios finales de la innovación es clave, ya que son ellos quienes mejor entienden sus propias necesidades y, por lo tanto, están en una posición única para co-crear soluciones más efectivas y sostenibles.

La co-creación y la participación inclusiva son fundamentales en este enfoque. A diferencia de los modelos tradicionales de innovación, que a menudo son impulsados desde arriba y centralizados, la innovación social como práctica colaborativa enfatiza la horizontalidad y la democratización del proceso de innovación.

Por su parte, Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010) argumentan que este enfoque busca movilizar a las comunidades y empoderarlas para que puedan ser agentes activos en la creación de cambios sociales. En esta perspectiva, la innovación social no solo produce soluciones a problemas locales, sino que también fortalece las capacidades y la resiliencia de las comunidades, fomentando una transformación sostenible a largo plazo.

#### c) Innovación Social como Innovación Disruptiva

La noción de innovación social ha evolucionado en las últimas décadas, ampliando su definición para incluir no solo la mejora de las condiciones sociales, sino también su capacidad para generar transformaciones profundas y disruptivas en los sistemas

establecidos. En este sentido, la innovación social es vista como un proceso que no solo resuelve problemas sociales, sino que desafía y reconfigura las estructuras, normas y prácticas tradicionales, abriendo nuevas posibilidades para el cambio social.

Uno de los referentes clave en este campo es Geoff Mulgan (2013), quien destaca cómo la innovación social disruptiva tiene el potencial de cambiar sistemas enteros al abordar los problemas estructurales que generan desigualdad. Sostiene que la innovación social va más allá de las mejoras incrementales, proponiendo soluciones que alteran la naturaleza misma de las instituciones, generando un impacto sostenible en la sociedad.

En esta línea, Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010), afirman que la innovación social disruptiva tiene el poder de transformar radicalmente los sistemas sociales al crear nuevas relaciones y patrones de interacción. Según los autores, estas innovaciones desafían el statu quo al fomentar modelos colaborativos, inclusivos y sostenibles, que son fundamentales para lograr un cambio sistémico. En esta línea, Westley (2011) se refiere a la idea de "resiliencia social" para abordar el cambio sistémico. Señala que las innovaciones sociales disruptivas tienen el potencial de aumentar la capacidad de los sistemas sociales para adaptarse y responder a desafíos emergentes, rompiendo con modelos obsoletos y proponiendo soluciones novedosas que transforman las relaciones de poder y recursos.

#### d) Innovación Social como Emprendimiento Social

En los últimos años, la innovación social se ha articulado cada vez más con el concepto de emprendimiento social, enfatizando el rol de los emprendedores sociales como actores clave en la creación y expansión de soluciones innovadoras a problemas sociales persistentes. A través de sus iniciativas, los emprendedores sociales no solo generan impacto social, sino que también desafían y transforman los modelos económicos tradicionales al incorporar el bienestar social como un objetivo central.

El trabajo de Nicholls y Murdock (2012) destaca cómo el emprendimiento social es una herramienta crítica para la innovación social. Según los autores, los emprendedores sociales son catalizadores de cambio que implementan modelos de negocio híbridos, donde el impacto social y la sostenibilidad financiera se alinean, lo que les permite escalar sus soluciones de manera sostenible sin depender exclusivamente de donaciones o subvenciones. También subrayan que estos modelos de negocio innovadores difuminan las fronteras tradicionales entre el sector público, privado y el tercer sector, fomentando una colaboración intersectorial que potencia la capacidad de los emprendedores sociales para generar un impacto significativo y duradero. Esta idea de la hibridación de sectores es crucial, ya que plantea que la innovación social no es solo una cuestión de crear nuevos servicios o productos, sino de transformar la forma en que operan los mercados y las instituciones para abordar desafíos sociales a gran escala (Nicholls y Murdock, 2012).

En esta línea, autores como Dees (1998) han contribuido a la consolidación de la noción de emprendimiento social. Aquí se describe a los emprendedores sociales como personas que no solo buscan generar valor económico, sino también resolver problemas sociales urgentes mediante la implementación de soluciones novedosas. Según Dees, el emprendimiento social difiere del emprendimiento tradicional porque su principal motivación es maximizar el valor social y no solo el económico, lo que lo convierte en un eje central dentro de los procesos de innovación social.

La obra de Bornstein y Davis (2010) por su parte, argumenta que el emprendimiento social se basa en la capacidad de innovar continuamente, aprovechando tanto las oportunidades de mercado como los recursos comunitarios para crear soluciones escalables que transformen la vida de las personas. Bornstein y Davis resaltan la importancia de que los emprendedores sociales adopten un enfoque sistémico para escalar sus soluciones, asegurando que los cambios generados sean sostenibles a largo plazo.

Estos autores coinciden en que el emprendimiento social no solo está vinculado con la innovación, sino que es una forma específica de innovación social, donde el foco está en combinar estrategias de negocio con un fuerte compromiso con el impacto social.

#### e) Innovación Social como Respuesta a Desafíos Globales

La innovación social no solo aborda problemas locales, sino que tiene un papel crucial en el enfrentamiento de desafíos globales a través de su capacidad de integrar soluciones a nivel sistémico, respetando la diversidad de contextos en los que se implementa. La capacidad de responder simultáneamente a escalas globales y locales convierte a la innovación social en una estrategia central para avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible y lograr un cambio positivo duradero.

Por esto, en los últimos años, la innovación social se ha consolidado como una herramienta fundamental para enfrentar los desafíos globales más apremiantes, como el cambio climático, la desigualdad y la sostenibilidad. Esta visión, que integra lo global y lo local, sostiene que las soluciones a problemas complejos deben diseñarse pensando en su escalabilidad global, pero implementarse con una profunda sensibilidad hacia las necesidades y condiciones locales.

Organizaciones como la Fundación Rockefeller han sido pioneras en promover la innovación social como respuesta a crisis globales. En su informe "Innovating for Social Impact: Building Inclusive Markets" (2013), la Fundación subraya la necesidad de crear mercados inclusivos que impulsen soluciones innovadoras para problemas como la pobreza y el cambio climático, apoyando a emprendedores sociales y colaboraciones intersectoriales. Este enfoque reconoce que las innovaciones sociales deben generar valor compartido, es decir, beneficiar tanto a los actores involucrados como a las comunidades a las que sirven.

La Unión Europea también ha sido una firme defensora de la innovación social para enfrentar desafíos globales, especialmente en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el documento "Social Innovation as a Pathway to Social Change" (2017), la Comisión Europea resalta que la innovación social es crucial para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La UE enfatiza que la innovación social permite abordar problemas sistémicos como la pobreza y el cambio climático mediante la creación de nuevas relaciones entre los sectores público, privado y civil. Además, señala que estas innovaciones deben ser inclusivas, participativas y centradas en el usuario, asegurando que las soluciones no sólo respondan a desafíos globales, sino que lo hagan de manera equitativa y sostenible.

En este sentido, autores como Geoffrey Mulgan (2019) han explorado cómo la innovación social puede ser una herramienta clave para el desarrollo sostenible global. Mulgan argumenta que la innovación social tiene un papel central en la transformación de sistemas económicos y sociales para enfrentar las crisis globales de forma más equitativa y resiliente. Señala que el cambio climático, por ejemplo, requiere un enfoque de innovación que combine tecnologías avanzadas con prácticas sociales innovadoras, que integren a las comunidades locales en la implementación de soluciones.

Por su parte, Westley y Antadze (2010) plantean que la escalabilidad de las innovaciones sociales es crucial para abordar desafíos globales. Proponen que las innovaciones sociales deben expandirse a través de redes globales de colaboración, pero siempre manteniendo una fuerte conexión con las necesidades locales, permitiendo que las soluciones se adapten a contextos diversos sin perder su potencial transformador.

#### f) Innovación Social como Proceso de Inclusión

La innovación social como proceso de inclusión se configura como una respuesta integral a las desigualdades estructurales y sociales, promoviendo un enfoque colaborativo y participativo. Al diseñar soluciones que sean accesibles y que involucren a los beneficiarios

en su desarrollo, las innovaciones sociales tienen el potencial de generar un impacto positivo y equitativo en las comunidades, empoderando a los grupos más vulnerables y fomentando la justicia social.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que ha sido conceptualizada como un proceso inclusivo cuyo principal objetivo es empoderar a grupos marginados y promover la justicia social. Este enfoque se centra en la creación de soluciones que no solo atiendan las necesidades de aquellos en situación de vulnerabilidad, sino que también fomenten su participación activa en los procesos de desarrollo social. La innovación social inclusiva se basa en el principio de que las soluciones innovadoras deben ser accesibles para todas las capas de la sociedad y diseñadas de manera que reduzcan las desigualdades existentes.

El trabajo de Ezio Manzini (2015) destaca que la innovación social inclusiva no se trata únicamente de desarrollar productos o servicios para los grupos marginados, sino de co-crear soluciones con ellos. Según Manzini, el diseño de la innovación social debe ser participativo, implicando a las comunidades en todas las etapas del proceso, desde la identificación de los problemas hasta la implementación de soluciones. De esta manera, se asegura que las soluciones sean realmente relevantes y sostenibles para quienes más las necesitan.

Esta visión la comparte Alex Nicholls (2015) quien señala además que la inclusión es fundamental para el éxito de las innovaciones sociales. Nicholls argumenta que los procesos de innovación social no pueden ser efectivos si no abordan las barreras estructurales que mantienen a ciertos grupos excluidos. En su análisis, plantea que las innovaciones sociales deben trabajar de manera transversal, no sólo para proporcionar servicios, sino también para reconfigurar las dinámicas de poder que perpetúan la marginación. Esto implica desarrollar mecanismos de inclusión en los procesos de gobernanza y toma de decisiones, de manera que los grupos tradicionalmente excluidos puedan participar activamente y compartir el control de los recursos.

Mulgan (2019) complementa esta visión al señalar que las innovaciones sociales exitosas son aquellas que tienen un impacto inclusivo, beneficiando a las comunidades vulnerables de manera directa y equitativa. Destaca que la inclusión no es un subproducto de la innovación, sino un criterio fundamental para evaluar su efectividad. Las innovaciones sociales deben medir su éxito no solo por los avances técnicos o económicos que logren, sino también por la capacidad de reducir las disparidades sociales y empoderar a quienes han sido históricamente excluidos.

Este proceso de inclusión se encuentra también en el trabajo de Westley y Antadze (2010), quienes analizan cómo la innovación social puede ser escalada para maximizar su impacto en términos de justicia social. Según ellos, la clave de la innovación inclusiva radica en su capacidad para transformar estructuras sociales de manera que los grupos marginados no solo se beneficien de las innovaciones, sino que participen en su creación y expansión, generando capital social y fortaleciendo las capacidades locales para continuar innovando a largo plazo.

En síntesis, podemos ilustrar lo expuesto aquí mediante un cuadro sinóptico (Tabla 1):

Tabla 1. Nociones de innovación social

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<i>Innovación Social como Cambio Sistémico</i>	Innovación que busca transformar profundamente las estructuras y sistemas subyacentes que causan problemas sociales, no solo abordando síntomas inmediatos.

<i>Innovación Social como Práctica Colaborativa</i>	Innovación que emerge de la colaboración entre diversos actores, como comunidades, organizaciones, gobiernos y sector privado, con un enfoque en la co-creación y la participación inclusiva.
<i>Innovación Social como Innovación Disruptiva</i>	Innovación que desafía y reconfigura las estructuras y normas establecidas, generando transformaciones profundas y radicales en los sistemas sociales.
<i>Innovación Social como Emprendimiento Social</i>	Innovación realizada por emprendedores sociales que implementan modelos de negocio híbridos que combinan impacto social y sostenibilidad financiera, desafiando y transformando los modelos económicos tradicionales.
<i>Innovación Social como Respuesta a Desafíos Globales</i>	Innovación que aborda problemas globales como el cambio climático y la desigualdad, diseñando soluciones con un enfoque global pero implementadas con sensibilidad local para lograr un impacto duradero.
<i>Innovación Social como Proceso de Inclusión</i>	Innovación que busca empoderar a grupos marginados y promover la justicia social mediante la participación activa de los beneficiarios en el desarrollo de soluciones accesibles y equitativas.

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, al revisar la definición de "innovación social" propuesta por los estudiantes del Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación, podemos observar que se alinea claramente con la categoría de Innovación Social como Práctica Colaborativa. Esto se evidencia por varias razones.

En primer lugar, el enfoque en la colaboración y el trabajo en equipo es fundamental en la definición propuesta. Los estudiantes destacan la importancia de estos elementos para la creación y aplicación de nuevas ideas, un aspecto que coincide con la noción de que la innovación social surge de la interacción entre diversos actores, como comunidades y sectores variados, tal como lo describe Cajaiba-Santana (2014).

Además, la aplicación práctica y la contextualización de los conocimientos adquiridos son aspectos cruciales en la propuesta estudiantil. Los alumnos subrayan la necesidad de llevar estos conocimientos a la práctica a través de proyectos concretos que aborden problemáticas sociales y ambientales específicas. Esta perspectiva refleja la idea de que la innovación social debe ser contextualizada y adaptada a las realidades locales, un principio central en la práctica colaborativa.

Asimismo, la integración de habilidades técnicas y creativas, mencionada en la definición, refuerza el enfoque en la co-creación activa y la aplicación práctica de la innovación. Este enfoque resuena con la práctica colaborativa, que se basa en combinar competencias diversas para desarrollar soluciones ajustadas a las necesidades locales.

Finalmente, el énfasis en mejorar el bienestar de la comunidad y promover la sostenibilidad, destacado por los alumnos, está en sintonía con la noción de que la innovación social debe contribuir de manera positiva a las comunidades mediante una participación inclusiva. En conjunto, estos elementos subrayan cómo la definición de innovación social propuesta por

los estudiantes se enmarca en una práctica colaborativa, centrada en el impacto positivo y la adaptación contextual.

#### **4 - Pasos hacia una conclusión propositiva**

##### **4.1 Por qué "innovación social como condición" y no "condiciones de posibilidad"**

Del análisis de la relación distintiva entre la innovación social y otros tipos de innovación, consideramos que la decisión de usar la noción de "innovación social como condición" frente a "condiciones de posibilidad" ofrece una perspectiva más ajustada a la dinámica contemporánea de los procesos innovadores.

Esta preferencia se fundamenta en una concepción de cómo las innovaciones sociales pueden establecer el marco necesario para el desarrollo de otras formas de innovación, lo que resulta en un enfoque más pragmático y aplicable en el contexto actual.

Recordemos que la noción de "condiciones de posibilidad", introducida por Immanuel Kant en su obra *Crítica de la Razón Pura* (2009), se refiere a las estructuras a priori de la mente que hacen posible la experiencia y el conocimiento. Kant conceptualiza estas condiciones como los principios fundamentales que permiten que percibamos y comprendamos el mundo de una manera coherente. En su visión, las condiciones de posibilidad son esenciales para que cualquier conocimiento sea posible. Sin embargo, este enfoque se centra principalmente en los aspectos epistemológicos y metafísicos, sin necesariamente considerar cómo estas condiciones pueden interactuar con el desarrollo de soluciones prácticas.

Nietzsche (2006) y Hegel (2008) ampliaron y criticaron la noción kantiana, llevando la discusión hacia la dinámica del cambio y el desarrollo histórico. Hegel, en particular, aplicó la idea de condiciones de posibilidad al desarrollo histórico y dialéctico, sugiriendo que las tensiones y contradicciones en las estructuras sociales impulsan el progreso. Aunque esta concepción introduce una dinámica del cambio, puede resultar abstracta y menos aplicable para la implementación concreta de innovaciones.

Por otro lado, Michel Foucault (2006) abordó las condiciones de posibilidad desde una perspectiva más crítica, enfocándose en cómo las estructuras sociales y discursivas condicionan el conocimiento y las prácticas sociales. Si bien su enfoque proporciona una perspectiva valiosa sobre las limitaciones impuestas por las estructuras sociales, su énfasis en las relaciones de poder y el discurso, puede parecer excesivamente relativista, sin ofrecer directrices claras para la implementación práctica de cambios.

En contraste, la noción de "innovación social como condición" que proponemos aquí, se enfoca en cómo la innovación social puede establecer las bases necesarias para el surgimiento y el éxito de otros tipos de innovación. Esta perspectiva considera que la innovación social es esencial para crear un entorno en el que otras innovaciones puedan prosperar. A diferencia de las nociones de condiciones de posibilidad, que se centran en la preexistencia de ciertos principios para el conocimiento o el desarrollo, la visión de la "innovación social como condición" resalta la importancia de *establecer un marco social inclusivo y equitativo que facilite el desarrollo de soluciones innovadoras* en áreas como la tecnología, la educación y la sostenibilidad entre otras.

Este enfoque es especialmente relevante en el contexto actual, donde la creación de un entorno social justo y colaborativo puede facilitar la emergencia de innovaciones tecnológicas y empresariales fundamentalmente en Argentina.

La innovación social, en este sentido, no solo responde a problemas inmediatos, sino que también crea un marco que fomenta el avance continuo en diversas áreas.

Por lo dicho hasta aquí, apostamos a que el uso de la noción de "innovación social como condición" permite un enfoque más integrador y práctico, que no solo reconoce la

importancia de la base social para el éxito de otras innovaciones, sino que también promueve un entorno donde el progreso continuo y el desarrollo de nuevas soluciones puedan florecer; queremos - de este modo - promover una visión que destaca el papel vertebrador de la innovación social en la creación de un entorno propicio para el avance en múltiples dimensiones, ofreciendo una perspectiva que es tanto estratégica como aplicable en la búsqueda de soluciones innovadoras a desafíos contemporáneos.

#### **4.2. Condiciones y contextos de la "Innovación Social"**

Por lo desarrollado hasta aquí, podemos observar la relevancia que cobra para nuestra perspectiva el poder pensar los procesos de innovación social de manera *situada*.

Esta localización requiere (ineludiblemente) la identificación, reconocimiento, análisis e interpretación de los contextos.

Ahora bien, para avanzar en la discusión sobre la innovación social, resulta crucial - entonces- problematizar la noción de *contexto* como una dimensión única y homogénea. Tradicionalmente, se ha tendido a considerar el contexto en términos amplios y uniformes, pero esta visión simplista no refleja la complejidad y diversidad de los escenarios en los que se desarrolla la innovación social. Proponemos, en cambio, conceptualizar los contextos en plural, considerando la variedad de visiones de mundo de los sujetos que intervienen y las múltiples dimensiones de análisis que estos contextos abarcan.

En este sentido, los contextos pueden ser de alcance global, nacional, local e incluso temáticos. Cada uno de estos niveles de contexto ofrece un marco único que influye en cómo se conceptualiza y se implementa la innovación social. Un contexto temático, por ejemplo, no está necesariamente ligado a un marco temporal o espacial específico. Más bien, está relacionado con las teorías de agenda-setting y agenda-building, que destacan cómo los temas son seleccionados y priorizados en la agenda pública a fin de determinar marcos interpretativos del mundo.

Por lo tanto, al discutir la innovación social y sus contextos, es fundamental reflexionar sobre su alcance. Considerar la innovación social desde una perspectiva global difiere significativamente de abordarla desde una óptica local. Del mismo modo, pensar en innovación social en el marco de agendas mediáticas introduce una dimensión diferente, dado que están moldeadas por dinámicas y prioridades particulares que pueden influir en la dirección y el impacto de las innovaciones.

Como vemos, cada uno de estos "tipo de" contextos establece posibilidades distintas para el desarrollo de innovaciones sociales, con impactos variados, ya que se desarrollan desde matrices de estatus diferentes. Por lo tanto, es esencial reconocer y analizar la diversidad de contextos y cuál es el que se adopta o asume al abordar la innovación social, ya que estas diferencias afectan en cómo se configuran las soluciones y cómo estas pueden impactar en las comunidades y en la sociedad en general. Dicho esto, podemos afirmar que la aproximación que problematiza el carácter categorial de los contextos, permite una comprensión más matizada y precisa de cómo se puede fomentar y gestionar la innovación social de manera efectiva en diversos entornos y circunstancias, o como algunos autores citados aquí nombran incluso como "ecosistemas" (Mulgan, 2015b) siguiendo y adaptando la definición de Moore (1993) gestada en su artículo "Predators and Prey: A New Ecology of Competition", quien proponía la idea de ecosistema de innovación como un sistema interdependiente de organizaciones, individuos y recursos que colaboran y coevolucionan para fomentar la innovación (Mulgan, 2015b: 1-7).

#### **4.3. Respuestas a los interrogantes**

A partir de una tesis y de los interrogantes que esta despierta, hemos intentado responder mediante 3 "operaciones":

- proponer una definición de “innovación social”; a partir de lo trabajado en el Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación.
- establecer el sentido de “condición” que porta la tesis, a fin de determinar su estatuto epistemológico.
- hacerlo de manera situada; por lo que pensamos críticamente qué implica esto en relación con “los contextos”.

Luego de la revisión de conceptos y visiones sobre "innovación social", concluimos que, a diferencia de la noción técnica de la innovación, que se enfoca en el desarrollo de nuevas tecnologías o productos, la innovación social en perspectiva desde el Seminario, se centra en cómo estas *soluciones pueden ser implementadas de manera efectiva en diversos contextos sociales*. Este enfoque no solo busca resolver problemas inmediatos, sino que también aspira a mejorar el bienestar de las comunidades y promover prácticas sostenibles a largo plazo.

Dado lo anterior, la definición “emergente” del trabajo de los estudiantes del Seminario de Comunicación y Procesos de Innovación, *destaca la importancia de integrar habilidades técnicas y creativas* para lograr un impacto positivo y equitativo en la sociedad.

Nuestra definición de innovación social se distingue así de las propuestas por otros autores ya que, mientras que algunos subrayan la innovación social como una práctica colaborativa orientada a la creación de valor social, la nuestra enfatiza no sólo el aspecto *colaborativo, sino también la necesidad de una integración práctica y contextualizada de ideas*.

Por otra parte, a diferencia de aquellos que ponen el acento en la capacidad de las innovaciones sociales para generar cambios en los sistemas sociales, la definición que proponemos resalta la *importancia de la aplicación práctica y del trabajo en equipo en contextos específicos* para asegurar una implementación efectiva.

En segundo lugar, intentamos distinguir por qué utilizamos en la tesis la idea de innovación social como “condición” en lugar de “condición de posibilidad”. En este sentido, a diferencia de los planteos del campo de la filosofía y dado que desde el Seminario intentamos desarrollar innovaciones concretas en contextos sociales específicos, llegamos a la conclusión que entender la innovación social como una condición, implica reconocerla más bien como una base necesaria para el surgimiento y éxito de otras formas de innovación. Por lo anterior, no podemos pensar la innovación social sin la importancia de *establecer un entorno social justo y equitativo que facilite el desarrollo de nuevas ideas y soluciones en distintos ámbitos*.

Así, la "innovación social" abarca múltiples dimensiones de lo social, integrando habilidades técnicas y creativas para desarrollar soluciones adaptadas a las necesidades locales que promuevan la sostenibilidad y la equidad social. Por lo tanto, *la innovación social no es un fenómeno uniforme, sino que está influenciada por la interacción entre diversas dimensiones sociales y contextuales*.

Es por esto que, cuando en la tesis se enuncia "otros tipos de innovación", nos referimos a innovaciones tecnológicas, empresariales, o de productos que pueden beneficiarse de un entorno social adecuado para prosperar. Mientras que la innovación técnica o tecnológica puede generar nuevas herramientas o soluciones, la innovación social crea el marco necesario para que estas innovaciones sean efectivas y aceptadas en la práctica.

Por último y en relación con las 2 “operaciones” anteriores, problematizamos brevemente la idea de "contexto". En virtud de la definición de innovación social que surge desde el Seminario, pensamos que el contexto no es una entidad única y uniforme; más bien, puede ser entendido en plural, abarcando diferentes niveles y dimensiones. Estos contextos

pueden ser globales, nacionales, locales e incluso temáticos. Un contexto temático, por ejemplo, se relaciona con cuestiones propias del campo de la Comunicación Social y no está necesariamente ligado a un marco temporal o espacial específico. Esto resulta sustantivo para pensar el carácter e identidad profesional de los comunicadores al momento de sus intervenciones en procesos de innovación y por ende en su formación.

Dicho esto, es importante reconocer que no existe un único contexto que determine el desarrollo de la innovación social. Al menos en Córdoba, hay tantos contextos como sujetos que intervienen en el proceso, cada uno con sus propias visiones y necesidades. Estos contextos interactúan y colaboran con *diferentes intensidades* en la facilitación de procesos de innovación social, estableciendo posibilidades distintas y generando impactos variados según las características específicas de cada entorno.

Para terminar, confirmamos la tesis del trabajo al sostener que la innovación social debe ser vista como una condición fundamental para el éxito de otras formas de innovación, ya que establece un entorno propicio para su desarrollo. Al entender los contextos en plural y reconocer su influencia en los procesos de innovación, se puede abordar la innovación social de manera más efectiva y adaptada a las realidades específicas de cada situación.

### Referencias bibliográficas

BORNSTEIN, David and DAVIS, Susan (2010). *Social entrepreneurship: What everyone needs to know*. New York: Oxford University Press.

BLOOM, Benjamín Samuel (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (3° ed.). Alcoy: Marfil (Versión original, 1956).

BUCKLAND, Heloise y MURILLO, David (2014). La Innovación Social en América Latina. Marco conceptual y agentes. Instituto de Innovación Social de ESADE y Fondo Multilateral de Inversiones (Banco Interamericano de Desarrollo). Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx>. (5/10/21)

CAJAIBA-SANTANA, Giovany (2014). Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework, in *Technological forecasting and social change*, Elsevier, vol. 82(C), 42-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008> (21/10/21).

CHÁVEZ, Máximo Abel Ramírez y FUENTES, Nelly Narcisa Manjarrez (2022). "Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral", en *Ciencias Sociales Y Económicas*, 6(2), Universidad Técnica Estatal de Quevedo, 27-37. Recuperado de: <https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.590> (14/7/23).

CHURCHES, Andrew (2008). "Bloom's taxonomy blooms digitally", in *Tech & Learning*, 1, 1-6. Recuperado de: <https://teachnology.pbworks.com/f/Bloom%5C's+Taxonomy+Blooms+Digitally.pdf> (20/7/21).

CRAWFORD, Barbara (2000). "Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers", in *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(9), New York: Oxford University Press, 916-937. Recuperado de: [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<916::AID-TEA4>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<916::AID-TEA4>3.0.CO;2-2) (20/7/22).

DEES, James Gregory (1988). *The Meaning of Social Entrepreneurship*. United States: Kauffman Foundation and Stanford University. Recuperado de: [https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/443/the\\_meaning\\_of\\_social\\_entrepreneurship.pdf](https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/443/the_meaning_of_social_entrepreneurship.pdf) (20/7/22).

DRAYTON, Bill (2011). "Collaborative entrepreneurship: how social entrepreneurs can tip the world by working in global teams", in *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, vol. 6, no 2, Sweden: Örebro University, 35-38. Recuperado de: [http://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/INOV\\_a\\_00068](http://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/INOV_a_00068) (20/7/22).

FOUCAULT, Michel (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. España: Siglo XXI Editores. (Versión original, 1975).

----- (1997). *La arqueología del saber*. España: Siglo XXI Editores.

GLASSER, Barney and STRAUSS, Anselm (2017). *Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge (Versión original, 1967).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1977). *Phenomenology of spirit* (Miller, Arnold Trans.). United Kingdom: Oxford University Press (Versión original, 1807).

KANT, Immanuel (2009). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue (Versión original, 1781).

MANZINI, Ezio (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. Cambridge: MIT Press.

MOORE, James (1993). "Predators and Prey: A New Ecology of Competition", in *Harvard Business Review*, 71(3), Boston: Harvard Business School Publishing, 75-86. <https://hbr.org/1993/05/predators-and-prey-a-new-ecology-of-competition> (20/7/22).

MULGAN, Geoff (2019a). *Social innovation: How societies find the power to change*. Great Britain: Policy press.

----- (2015b). *The Locust and the Bee: Predators and Creators in Capitalism's Future-Updated Edition*. United Kingdom: Princeton University Press.

MURRAY, Robin; CAULIER-GRICE, Julie and MULGAN, Geoff (2010). *The open book of social innovation*. London: Nesta. Recuperado de: [emp.uefiscdi.ro/edigiregion\\_v2/the\\_open\\_book\\_of\\_social\\_innovation](http://emp.uefiscdi.ro/edigiregion_v2/the_open_book_of_social_innovation) NESTA.pdf (20/7/22).

NIETZSCHE, Friedrich (2006). *Más allá del bien y del mal: Preludio de una filosofía del futuro*. España: Ediciones Akal (Versión original, 1886).

NICHOLLS, Alex (2015). *Social innovation: New forms of organisation to address social needs*. New York: Oxford University Press.

----- (2015). *Social innovation: Blurring boundaries between sectors*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

NICHOLLS, Alex and MURDOCK, Alexander (ed.). (2011). *Social innovation: Blurring boundaries to reconfigure markets*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

ORTIZ, Claudia Isabel; GURVICH, Marta Daniela y ZUCCARINO, César Rogelio (2024). "Abordaje pedagógico de los procesos de innovación social. Perspectivas desde el campo de la comunicación", en *Revista Desde el Sur*, 16(1), Perú: Universidad Científica del Sur, 1-26. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21142/des-1601-2024-0009> (31/1/24).

SCHUURMAN, Dimitri (2015). *Bridging the gap between Open and User Innovation? exploring the value of Living Labs as a means to structure user contribution and manage distributed innovation*. PhD Thesis. Belgium: Ghent University. Recuperado de: <https://biblio.ugent.be/publication/5931264>. (20/7/22).

TAPIA, Arrate Arin (2017). "Nuevas economías transformadoras", en *GIZAEKOA-Revista Vasca de Economía Social*, 14, Euskal Herriko Unibertsitatea, 1-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.1387/reves.19505> (17/6/21).

TOBÓN, Sergio (2019). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe ediciones.

WESTLEY, Frances (2013). "Social innovation and resilience: How one enhances the other", in *Stanford Social Innovation Review*, 11(3), Stanford University, 28-39. Recuperado de: [https://ssir.org/pdf/Summer\\_2013\\_Supplement\\_Social\\_Innovation\\_and\\_Resilience.pdf](https://ssir.org/pdf/Summer_2013_Supplement_Social_Innovation_and_Resilience.pdf) (17/6/21).

WESTLEY, Frances and ANTADZE, Nino (2010). "Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact", in *Innovation Journal*, 15(2), The Public Sector Innovation Journal, 2-19. Recuperado de: [https://ccwestt-ccfsimt.org/wp-content/uploads/2023/06/strategies\\_for\\_scaling\\_social\\_innovation.pdf](https://ccwestt-ccfsimt.org/wp-content/uploads/2023/06/strategies_for_scaling_social_innovation.pdf) (17/5/21).

ZUCCARINO, César Rogelio; ORTIZ, Claudia Isabel y GURVICH, Marta Daniela (2022). La Innovación Social como espacio de formación emergente en la Carrera de Comunicación Social. 3º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM. "Agendas Emergentes y Protagonistas Territoriales". "Homenaje a Mabel Piccini". Villa María: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.latinoamericano.de.comunicacion.de.la.unvm.la.comunicacion.regional.en.su.laberinto/43> (24/11/22).

### Fuentes consultadas

DIRECTORATE-GENERAL FOR THE INFORMATION SOCIETY AND MEDIA (2009). *Living Labs for user-driven open innovation – An overview of the Living Labs methodology, activities and achievements*. Publications Office. Recuperado de: <https://data.europa.eu/doi/10.2759/34481> (2/6/22)

EUROPEAN COMMISSION (2015). A roadmap for social innovation: Achieving the UN 2030 Agenda for Sustainable Development. European Union. Recuperado de: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_en) (2/6/22)

FOSTERING SOCIAL INNOVATION IN THE EUROPEAN UNION (2017). Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/595885/EPRS\\_BRI\(2017\)595885\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/595885/EPRS_BRI(2017)595885_EN.pdf) . (2/6/24).

FUNDACION ASHOKA, Southern Cone. <https://www.ashoka.org/es-ar/sobre-ashoka-mision> (4/6/24).

ROCKEFELLER FOUNDATION. (2013). Innovative financing to achieve the Sustainable Development Goals. Rockefeller Foundation. Recuperado de: <https://www.rockefellerfoundation.org/our-work/innovative-finance/> (2/6/22)

----- (2015). Streams of social impact work: building bridges in a new evaluation era with market-oriented players at the table. Recuperado de: <https://www.rockefellerfoundation.org/wp-content/uploads/Streams-of-social-impact-work.pdf> (2/6/22).

Cita sugerida: ZUCCARINO, César Rogelio y ORTIZ, Claudia Isabel (2024). "La innovación social es condición para cualquier otro tipo de innovación" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 86-102. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 18 de setiembre de 2024

Aceptado: 12 de noviembre de 2024

## Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica!

*Ideological Guidelines from the Jurisdictional Curriculum Design of San Luis for the Teaching of Philosophy: towards a Pedagogical Decolonization!*

**Pablo MONK\***

### RESUMEN

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales provinciales contemplan para el caso de la asignatura “filosofía” la inclusión de un eje sobre el pensamiento latinoamericano (eje V). Inevitablemente crítico, dialógico y revisionista, su inclusión como uno de los nodos temático-conceptuales dispuestos por la provincia de San Luis comporta e impele de manera manifiesta toda una re-lectura crítica de la historia de la filosofía como un discurso euronoroccidental, hegemónico y de dominación. De hecho, la inclusión del eje V dentro de los diseños cimienta y vertebrata una jerarquización inexorable: la de configurar al pensamiento latinoamericano, en tanto discurso crítico de la filosofía canónica, como la única (y “verdadera”) filosofía posible, como la filosofía de la filosofía, en suma. ¿Su omisión, por lo tanto, no supone una falta (grave) doble: a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales provinciales y, peor aún, a la práctica pedagógica y al ejercicio filosófico en tanto disciplinas críticas (es decir, no-adoctrinantes)? El presente trabajo explora una fundamentación teórica preliminar sobre la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva decolonial a partir de la incorporación del pensamiento latinoamericano en los diseños curriculares.

Palabras clave: pensamiento latinoamericano; filosofía, pensamiento decolonial; diseño curricular jurisdiccional; San Luis.

### ABSTRACT

The provincial Jurisdictional Curriculum Designs contemplate the inclusion of a Latin American axis (axis V) in the case of the subject “Philosophy”. A critical, dialogic and revisionist is required for its inclusion, as one of the thematic-conceptual nodes defined by the province of San Luis manifestly entails a complete critical re-reading of the history of philosophy as a Euro-northwestern, hegemonic and dominant discourse. In fact, the inclusion of axis V within the designs cements and structures an inexorable hierarchy: that of configuring Latin American thought as a critical discourse of canonical philosophy, as the only (and “true”) philosophy possible, shortly, as the philosophy of philosophy. Doesn't its omission, therefore, imply a (serious) double failure to the provincial Jurisdictional Curriculum

---

\* Prof. de Enseñanza Media y Superior en filosofía (UBA). Prof. “Interculturalia” (UBA)/Centro de Estudios de Filosofía y Liberación (CEFyL)/Argentina. Contacto: pablomonk@sanluis.edu.ar

Designs and, even worse, to pedagogical practice and philosophical exercise as critical (that is, non-indoctrinating) disciplines? The present work explores a preliminary theoretical foundation on the teaching of philosophy from a decolonial perspective based on the incorporation of Latin American thought in curricular designs.

Key words: latin-American thought; philosophy; decolonial thought; jurisdictional curriculum design; San Luis

---

*“Dentro de Ley todo, fuera de la Ley nada”*

*Juan Domingo Perón/Javier Milei*

*“Un gobierno que quiere transformar el país  
debe transformar la interpretación del mundo de la juventud,  
que serán los adultos del futuro”*

*Enrique Dussel*

## **A modo de introducción**

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la provincia de San Luis (Argentina) que contienen la asignatura “filosofía” prescriben para su dictado la inclusión de un eje sobre el pensamiento latinoamericano: el descriptor V.<sup>1</sup>

El título del mismo, “el saber situado como condición para el pensamiento decolonial”, pone de manifiesto tres problemáticas ineludibles en torno a la relación saber/poder:

- 1) a partir de la expresa mención de lo “decolonial”, que todo saber se inserta en una malla de poder en la que se entretujan relaciones histórico-materiales de dominación; esto mismo ocurre incluso con la filosofía como práctica crítico-reflexiva;
- 2) que un saber acrítico y atemático de estas relaciones de poder inevitable y correlativamente legítima y perpetúa dichas asimetrías en favor del sector dominante;
- 3) que en la práctica-teórica escolar/universitaria de la filosofía suelen predominar tres rasgos en favor de los puntos anteriores: a) su pretensión de discursividad universal por sobre su situacionalidad; b) su teorización por sobre su práctica; c) su narratividad histórica unívoca y unidireccional por sobre una pluri-narratividad multívoca y trans-direccional.

---

<sup>1</sup> Se consulta y cita la “ficha curricular” de la asignatura “filosofía” para 6to año del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales (DCJ, 2020: 249-252). De todos modos, los DCJ con otras orientaciones que también incluyen la asignatura presentan la misma “ficha curricular”: Teatro (DCJ, 2021: 252-256); Danza (DCJ, 2021: 246-251); Artes Visuales (DCJ, 2023: 324-326); Economía y Administración (DCJ, 2020 88-93). Cabe aclarar que las URL de cada uno de los Diseños mencionados, listadas en la sección “Fuentes Consultadas”, remiten a una misma carpeta de Drive de acceso público, creada por el Ministerio de Educación provincial, en el que se pueden consultar los mismos.

A los fines pedagógicos de una puesta en cuestión subversiva de la “malla de poder”<sup>2</sup> referida, la provincia de San Luis instituye para sus juventudes la inclusión del pensamiento latinoamericano en su DCJ. En su calidad de nodo temático-conceptual comporta e impele de manera manifiesta una re-lectura crítica de la historia de la filosofía euronoroccidental como discurso canónico; esto es, hegemonizado y de dominación. Su condición de situado lo habilita como un dispositivo de concientización y una práctica crítico-revisionista.

De hecho, el eje V del DCJ entraña todo un gesto político-institucional hacia una pedagogía decolonial como la que propugnan Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Wálter Mignolo, Ramón Grosfoguel y Rita Segato: el de la entronización curricular del pensamiento latinoamericano como centro curricular desde el cual pensar y ejercer el potencial indagatorio y la funcionalidad crítica de la filosofía sobre ella misma.

En este sentido, el pensamiento latinoamericano, en tanto crítico de la filosofía canónica y al igual que todo otro pensamiento subalternizado, se descubre como la única (y “verdadera”) filosofía posible -la filosofía de la filosofía, en suma- desde la cual, tal como señalaba Amelia Podetti,<sup>3</sup> se puede ver el mundo.

Ahora bien, a los fines pedagógicos, ¿cómo se puede concebir esta propuesta curricular? ¿Cómo puede ser abordada? ¿Cuáles son sus alcances ideológicos? ¿Qué posicionamiento ético-político entraña? ¿Dónde plantear un inicio? El siguiente trabajo se propone abordar estas preguntas con el objeto de configurar una fundamentación preliminar e indicativa de la propuesta curricular que el DCJ defiende.

### ¿Qué es lo que es el “pensamiento decolonial”?

Segato sostiene que la “perspectiva decolonial del poder” es una de las pocas teorías (de los pocos “vocabularios”) oriundas de Latinoamérica que no sólo ha sido capaz de “reconfigurar la historia ante nuestros ojos” sino también de cruzar aquella “Gran Frontera (...) que divide el mundo entre el Norte y el Sur geopolíticos” (Segato, 2013: 35) para alcanzar relevancia y permanencia mundial.

Mignolo señala, siguiendo a Quijano, que la emergencia del pensamiento decolonial se dio al mismo tiempo y como contrapartida al establecimiento del binomio modernidad/colonialidad. El semiólogo argentino se vale de la categoría de “giro decolonial” (o “descolonial”) para referir al proceso de construcción de sentido que deviene de la experiencia generada por la diferencia colonial y que devela las subjetividades sometidas y las experiencias y saberes subalternizados.

La genealogía de este proyecto (de este “colectivo de interpretación”) remite, al parecer de Mignolo, a dos tratados que abren “la ranura de lo impensable”: el del indígena Waman Poma de Ayala dirigido al Rey Felipe III en 1616 (*Nueva crónica y buen gobierno*) y el del esclavo liberto Ottobah Cuogano de 1787 (*Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery and Commerce of the Human Species*).

Más recientemente y como continuidad de lo anterior, la Conferencia de Bandung en 1955 (que promovía la cooperación económica-cultural afro-asiática como oposición geopolítica estratégica al colonialismo-neocolonialismo de Nor-Occidente y primer gesto hacia la conformación en Belgrado en 1961 del “Movimiento de Países No Alineados”) implicó un

---

<sup>2</sup> Empleo el término siguiendo a Quijano para quien “todo fenómeno histórico-social consiste en y/o expresa una relación social o malla de relaciones sociales”, cuya explicación y sentido debe buscarse en un campo de relaciones mayor: la totalidad socio-histórica (Quijano, 2014a: 296).

<sup>3</sup> La filósofa puntana sostenía que el tan mentado “descubrimiento de América” era en realidad el “descubrimiento del Mundo en su Totalidad”; América, en verdad, era el *locus* en el que la historia se había hecho efectivamente universal porque “sólo desde ese momento los hombres comienzan a conocer la Tierra tal como es” (Podetti, 2015: 25).

acontecimiento trascendental para la humanidad cuyo principal objetivo fue el de “encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista” sino de “decolonización” en tanto desprendimiento de los dos discursos principales de occidente (Mignolo, 2013: 9).

En tanto contraposición al paradigma moderno/colonial (sus cronologías y su racionalidad única y dogmática) y a una “geopolítica del conocimiento” que transfiere valor (epistémico) si y sólo si tal conocimiento “está en ciertas lenguas y viene de determinados lugares”, la perspectiva decolonial se revela como la posibilidad de pensar y proyectar puentes hacia distintos y más humanos modos de vivir, hacia un mundo más solidario, justo e igualitario y hacia una coexistencia digna de la multiplicidad y las diferencias (Mignolo en Walsh, Schiwy y Castro Gómez, 2002: 19).

### **Lineamientos para la enseñanza de la filosofía de acuerdo al DCJ de San Luis**

Si, tal como el DCJ prescribe:

la enseñanza de la Filosofía hoy, debe partir del reconocimiento de que uno de los problemas a resolver consiste en incorporar la diferencia, desviándose de los viejos conceptos y las normas dominantes, abriendo la posibilidad para la descolonización, con el objetivo de significar la interculturalidad como una perspectiva, un concepto y una práctica que encuentra su razón de ser en el horizonte de la colonialidad del poder (DCJ, 2020: 249)

Entonces, primeramente quizá, debiera preguntarse no tanto qué es la filosofía (qué es la filosofía latinoamericana, incluso) sino más bien si se quiere “tener” (producir/generar/conseguir) una filosofía latinoamericana. Podría optarse, tal como proponía Rodolfo Kusch<sup>4</sup>, por un pensamiento latinoamericano sin complejos de inferioridad sino, por el contrario, a partir de la experiencia de aquello que es propiamente humano: el pensamiento y el lugar donde se lleva a cabo el mismo.

Dicho pensamiento antagoniza con la filosofía como discursividad y práctica instrumental de la misma colonialidad del poder que el pensamiento latinoamericano crítico pretende combatir.<sup>5</sup> En este trabajo y sobre la base de estas razones, se abraza el término “pensamiento latinoamericano” en tanto:

---

<sup>4</sup> Kusch exhortaba al intelectual/científico americano a romper con la tradición de coloniaje epistemológico europeo para dejar de ser, de ese modo, un analfabeto de lo americano; al parecer del pensador, de tal estado sólo podremos salir si somos capaces de producir categorías de análisis propias y auténticas con las cuales “ver nuestras cosas”, y cuya búsqueda comporta una inexorable tergiversación de “la modalidad europea”. América se torna entonces una profunda decisión ética. Aquella que lleva a aquel que la tome a enfrentarse a (a sacrificarse por) la paradoja y al absurdo de que lo americano es un “aquí y ahora” enfrentado consigo mismo, que demanda, al mismo tiempo, abocarse a una indagación y a un ejercicio reflexivo crítico y divergente del impuesto por Occidente (Kusch, 2007: 108).

<sup>5</sup> Señala Roberto Esposito que “la universalización de la filosofía de Occidente se debe a su prestigio y canonicidad, ambos productos de la colonialidad, cuyo *logos* está supuestamente libre de subjetivismos situados e históricamente contextualizados (...). Consecuentemente, se descarta a América Latina -totalmente- como lugar de enunciación legítimo donde se pueda desarrollar una práctica cognitiva, política y teórica de valor; la academia de Europa y Estados Unidos serían los únicos polos legítimos, apoderados de ‘técnicas’ de enunciación dada su historia (que se atribuye y ha trazado desde la antigua Grecia), donde se encuentra una verdadera y fundada categorización epistémica del mundo” (Esposito, 2018: 45).

Pensamiento crítico fronterizo que se propone transformar las matrices coloniales del poder. Entendiendo por pensamiento fronterizo aquel conocimiento que se sostiene en la relación entre los conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado-europeo. Pensamiento que opera de mediador entre el conocimiento y pensamiento construido dentro de las historias modernas coloniales y que está ligado a la diferencia colonial. Este pensamiento fronterizo se propone poner en cuestión y contaminar el pensamiento dominante con otros modos de pensar y de actuar (DCJ, 2020: 249).

Ahora bien, si debemos pensar (filosofar) desde nuestra particularidad acaso debamos hacerlo desde un hecho que nos ha marcado/signado hasta el presente: el proceso de conquista perpetrado en nuestro continente a manos de Occidente iniciado en 1492. Dicho hito jalona por lo menos tres rasgos identitarios de nuestro pensamiento: ético-políticamente, su carácter pedagógico; metafísica y antropológicamente, su rasgo mestizo y dialógico; estéticamente, su estilo ensayístico.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, sostenía que, con la llegada de Occidente, nuestro continente fue el primer espacio/tiempo de un “patrón de poder” con pretensión mundial que se constituyó a partir de dos procesos históricos convergentes: por un lado, la clasificación racial de las gentes no-occidentales como inferiores/bárbaras/incivilizadas/infieles, etc. Por el otro, la articulación de todas las formas de control del trabajo en función del naciente capitalismo global (Quijano, 2014).

El proceso, genocida y extractivista, por medio del cual se llevó a cabo la instauración de este “patrón de poder” implicó a su vez la subsunción de “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales” nativos a un único ordenamiento cultural, global y hegemónico que tenía a Occidente como centro.

Las subjetividades, las culturas y la producción de conocimiento originarias fueron perseguidas, reprimidas, expropiadas o colonizadas en favor de la imposición de una perspectiva epistemológica eurocéntrica que terminó por volverse hegemónica y que impera, en términos de “colonialidad”,<sup>6</sup> hasta el presente (Quijano, 2014).

Es menester, entonces, que el pensamiento latinoamericano emprenda la ardua, urgente y necesaria tarea de des-colonizar nuestra manera de senti-pensar<sup>7</sup> con el objeto de subvertir el influjo de la colonialidad del poder que impera fenomenológicamente en nuestra conciencia, de manera de propiciar (crítica, auroral e históricamente) una re-valorización y re-apropiación (que sería, a su vez, un re-des-cubrimiento) de aquella posibilidad que somos (Arpini, 2013).

Una labor de estas características entronca, ético-políticamente, con la historicidad de aquel “a priori antropológico” que Arturo Roig rastreaba en y recuperaba de las luchas por la

---

<sup>6</sup> El proceso de dominación llevado a cabo por Europa en América instauró un acervo categorial “científico, objetivo y ahistórico” (Quijano, 1992: 12) cuya epistemología fue naturalizada y, a raíz de ello, escindida de las prácticas históricas de poder que la perpetraron. La colonización en términos de sometimiento y subalternización fue deslizando, para pervivir incluso en la actualidad, desde un plano meramente político, práctico y material (el “colonialismo”) hacia uno interior: la “colonialidad” que opera en el imaginario de los dominados a partir de procesos represivos de las *epistemes* locales distintas de los patrones o marcos occidentales-rationales de conocimiento puestos al servicio de las “necesidades cognitivas del capitalismo”: mensurabilidad, cuantificación, objetivación, controlabilidad, etc. (Quijano, 2014a). La imposición de estos últimos desde los centros hegemónicos como criterios de la única racionalidad válida y como emblemas modernos, implicó, inexorablemente, una violencia sistemática, sistémica y estratégica configurativa de una perspectiva cognitiva eurocéntrica.

<sup>7</sup> Señala Víctor Moncayo que el término “sentipensar” fue empleado por primera vez de modo académico por el sociólogo colombiano Osvaldo Fals Borda, quien lo tomara de pescadores caribeños de San Martín de la Loba cuando estos le comunicaron las prácticas de “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” (Fals Borda, 2009: 9).

independencia llevadas a cabo por los pueblos de nuestro continente bajo los liderazgos de Tupac Amaru, Simón Bolívar o Francisco de Paula Santander, entre tantos otros.

Asimismo, y siempre siguiendo a Roig, la tarea entraña la pesquisa y el reavivamiento de un pensamiento que se quiere libre y emancipado, más allá de la materialidad (simbólica, superficial, meramente formal) de la libertad/independencia “definitivamente consolidada” en nuestro continente a partir de 1824 y que suscitó, tal como Alberdi lo propugnó en 1840, la necesidad de una “filosofía americana” (Roig, 2013).

Para ello, en nuestro caso americano es menester que la filosofía y la educación trabajen fraternal y mancomunadamente como praxis de liberación. Porque al ejercicio de la interrogación crítica situada que encarna la filosofía subyace inevitablemente una operatoria “de-estructiva”<sup>8</sup> tanto de la narrativa histórica eurocéntrica en la que hemos sido formados como así también de las discursividades euronoroccidentales que pugnan por hegemonizarse totalitariamente.<sup>9</sup>

Dicha operatoria demanda que la filosofía americana despliegue su potencia crítica contra la “pedagogía de la crueldad y de las cosas”<sup>10</sup> que se ha desplegado en nuestro continente desde 1492 a esta parte, y que en las coyunturas actuales exhibe nuevos pelajes e inusitadas modalidades. En tal sentido, la filosofía latinoamericana debe comportar una “contra-pedagogía”<sup>11</sup> (Segato, 2018); un quehacer que desmantele capas sedimentadas de idearios y narrativas al mismo tiempo que abra horizontes de sentidos desde los cuales pensar otras narrativas.

<sup>8</sup> Empleo el término en el sentido en que lo hace Enrique Dussel quien, a su vez, lo toma del §6 de *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger (Heidegger, 1993. Versión original, 1927). En *Transmodernidad e interculturalidad* el mendocino empleaba “de-STRUCCIÓN” como sinónimo de “reconstrucción” (Dussel 2006: 3). Sin embargo, me parece más esclarecedora su definición de *Para una de-STRUCCIÓN de la historia de la ética* (Dussel, 1972): el proceso de “apropiación y transformación de lo transmitido por tradición” (Dussel, 1972: 6). Para un análisis pormenorizado de las apropiaciones y usos que Dussel hizo del término ver Oporto, M. (Oporto, 2020).

<sup>9</sup> Dussel sostenía que la hegemonía “central e ilustrada” euro-occidental se consolidó en 1789. La Razón moderna (europea) como valor supremo y criterio de exclusión civilizatorio fue impuesta con pretensión de universalidad. Todas las culturas restantes (“universales y milenarias” pero no europeas) o bien fueron colonizadas (incluidas “en la totalidad” pero en tanto negadas) o bien fueron excluidas, despreciadas, ignoradas o aniquiladas (Dussel, 2004: 17-18). Señalaba Dussel al respecto que “la exclusión de lo no europeo como criterio civilizador dio a Europa (...) dominación cultural e ideológica” al punto tal que incluso los mismos negados “se ocuparon de aplaudir por medio de sus élites neocoloniales” (educadas otrora en Europa y luego también en Estados Unidos) dicha ideología eurocéntrica sin ningún atisbo de resistencia o crítica (Dussel, 2001: 218).

<sup>10</sup> Rita Segato la define como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” Y agrega: “es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolecente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (Segato, 2018: 11). Resulta pertinente remitir la definición de Segato al señalamiento que hacía Quijano (1992) en torno a que el proceso de dominación colonial europeo se desplegó en América Latina coetáneamente a la constitución del paradigma racional moderno como ideal universal de conocimiento. Dado que dicho modelo se cimenta en la premisa de que el conocimiento se da a partir de la relación entre un sujeto y un objeto, va de suyo entonces que Europa se constituyó *ad intra* como “sujeto” y *ad extra* constituyó a todo aquello que no era Europa como “objeto” u “objetos” (“cosas” diría Segato) de conocimiento y de dominación. A partir de las citas de ambos autores se esboza una traza histórica de la Modernidad como epistemología de la dominación que, en tanto “camino inescapable”, al parecer de Segato pareciera estar llegando a su fin (Segato, 2018: 13).

<sup>11</sup> Empleo el término siguiendo a Segato pero haciendo valer su potencia por fuera de un enfoque estrictamente “de género”; específicamente retomo tres de los cuatro temas que la autora tematiza y respeto el orden/la numeración que la autora da en su texto; 1) una contra-pedagogía filosófica es, indudablemente, una contra-pedagogía del poder (de las prácticas, los discursos, las instituciones, los ordenamientos económico-políticos, etc.); 2) si por “política femenina” entendemos, tal como Segato postula, “una política del arraigo espacial y comunitario”; tópica; pragmática y orientada por las contingencias; procesual (y no productiva); “solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano” entonces una contra-pedagogía filosófica se pone al servicio de dicha política; 4) una contra-pedagogía filosófica, en tanto dialógica, se inscribe en y defiende un “proyecto histórico de los vínculos” (Segato 2018: 15-16).

Es cierto, hemos sido formados/educados en “la pedagogía de la crueldad y de las cosas” a lo largo de nuestra historia colonial hasta la actualidad. A dicha pedagogía subyace el modelo subjetivista de epistemología moderna que comienza con la postulación del ego cartesiano -cuyas vertientes prácticas son, en orden cronológico, el *ego-exterminio* (Grosfoguel, 2013) y luego el *ego-conquiro* (Dussel, 1994)<sup>12</sup> - como sujeto opuesto a un objeto que quiere/puede/desea conocer/dominar/consumir -.

Enrique Dussel señalaba de qué modo la propuesta de una pedagogía como la que había postulado Jean-Jacques Rousseau en su *Emilio* (Rousseau, 1985. Versión original, 1762) era un momento más del despliegue de la ontología de la Modernidad; época que comenzó, tanto para Dussel como para Quijano, en 1492 con nuestra conquista.

El sujeto constituyente del proyecto rousseauiano era el Estado burgués (encarnado en la figura del maestro) que se ramificaba institucionalmente por medio de dispositivos escolares “biopolíticos y anatomopolíticos” (Visaguirre, 2019). A partir de éstos desplegaba una relación de poder ideológica de dominación sobre el niño/juventud/pueblo en tanto objeto “enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable” (Dussel, 1980).

Ahora bien, si la ontología moderna ha cimentado un orden de dominación en el cual un sujeto civilizado/centro/mismo subsume todo “otro” en tanto bárbaro/periférico/alteridad, y la pedagogía tradicional ha hecho las veces de instrumento de legitimación de tal estado, entonces nuestro desafío emancipatorio implica pensar una filosofía y una pedagogía de liberación “más allá” /superadora de dicha relación sujeto/objeto.

Los lineamientos de la filosofía latinoamericana de la liberación de Dussel y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire postulaban al “Otro”<sup>13</sup> como exterioridad libre y epifánica, irreductible a toda objetivación, cuya palabra interpelante y reclamativa de justicia debía ser escuchada, interpretada y aprendida en procura de una praxis liberadora.<sup>14</sup>

El carácter esencialmente dialógico (antropológicamente ana-léctico, culturalmente trans-moderno y pedagógicamente liberador) con que tanto Dussel como Freire concibieron a la

---

<sup>12</sup> Se podría remontar prospectivamente esta historicidad del ego moderno hasta épocas/sucesos más recientes para re-significar sus alcances, tal como hace Enzo Traverso. El historiador italiano, estudioso de la violencia nazi, sostiene en su obra *La violencia nazi: una genealogía europea* que el exterminio y genocidio judío perpetrado en la Segunda Guerra Mundial entronca metodológicamente con las guerras coloniales de expansión territorial ejercidas por las potencias europeas en el s. XIX. Para el autor, “el nazismo permitió el encuentro y la fusión de dos figuras paradigmáticas: el judío, el ‘otro’ del mundo occidental, y el ‘subhombre’, el ‘otro’ del mundo colonizado” (Dussel, 2003: 27).

<sup>13</sup> Me refiero acá al “Otro” geopolítico, concreto e histórico con el que Dussel criticaba la equivocidad en la conceptualización de “Otro” de Emanuel Lévinas; el “Otro” como “absolutamente otro” que el filósofo lituano tematizaba no llegaba jamás, para Dussel, a encarnar “un indio, un africano, un asático.” Ver Dussel (Dussel, 1973: 124).

<sup>14</sup> Son numerosos las menciones y los reconocimientos que Dussel hacía de Freire como inspirador/referente de su filosofía de la liberación. Para cotejar la vigencia que la figura del brasileño tuvo a lo largo de la vasta obra del mendocino, en general, y en sus reflexiones en torno a la educación, en particular, indico, a modo de ejemplo, su conferencia como “ponente de honor” acerca de la Reforma Educativa para la Cuarta Transformación, llevada a cabo el 8/12/2018 en la Cámara de Diputados del Palacio Legislativo “San Lázaro”, México, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador. Allí Dussel se refería a Freire como “el gran Jean Jacques Rousseau del s.XX” (Ometochtzin, 2018: 7:25”). Contrasto dos citas, además, para ilustrar de manera acotada y meramente indicativa, la cercanía entre ambos planteos; la de Freire proviene de su *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005. Versión original, 1970) mientras que la de Dussel figura en *El método analéctico y la filosofía latinoamericana* (Dussel, 1973): “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas” (Freire, 2005: 92). “La filosofía (...) es estricta y propiamente una *pedagógica*: relación maestro-discípulo, en el método de saber crear la palabra del Otro e interpretarla. El filósofo, para ser el futuro maestro debe comenzar por ser el discípulo actual del futuro discípulo. De allí pende todo Por ello esa pedagógica *analéctica* (...) es *de liberación*. La liberación es la condición del maestro para ser maestro” (Dussel, 1973: 135).

filosofía y a la educación latinoamericanas pone de manifiesto, a su vez, el papel servicial que tanto el filósofo como el educador deben prestar en sus comunidades. Ellos son los futuros guías y acompañantes de los procesos de liberación de la (auto)conciencia oprimida de sus pueblos que primero deben ser discípulos de sus culturas para poder transformar luego sus realidades.

No hay para nuestro pensamiento, entonces, un objeto frente a nosotros. Primero que nada y antes que todo, hay otro ser humano. Antes de mí/vos, hubo siempre un “otro”.

Es en este mismo gesto de sub-versión, de rebeldía y de distanciamiento de la tradición euronoroccidental moderna y hegemónica en el que volvemos a re-encontrarnos, a re descubrirnos, a manifestar algún ápice de libertad. De pensarnos “ana-gramaticalmente”,<sup>15</sup> de otra manera que como fuimos pensados y de re-crearnos para re-inventarnos.<sup>16</sup>

Lo hicimos y lo haremos sin la vana y arrogante pretensión de pensar dialécticas clausurativas, totalidades sistemáticas o verdades indubitables.<sup>17</sup> Lo hicimos y lo haremos ensayísticamente, desde una estilística sincopada, performática y lúdica que no por ello carece de profundidad, de compromiso y de originalidad. Y lo hicimos, lo hacemos y lo haremos desde nuestra esencia “mestiza”, “palimpsésica”, “no-dialéctica”.<sup>18</sup> Siendo indios, hispanos, negros, criollos, mulatos, inmigrantes... humanos, en suma. Juntos y mezclados. Allí acaso radique nuestra más profunda singularidad, nuestro rasgo más esencialmente identitario, nuestro *angá*, nuestro *payé*. Fue, es y será una estética de la existencia y de la resistencia que será, a su vez, una estética de la “re-existencia”<sup>19</sup>.

### La enseñanza como práctica-teórica ideológica y ético-política

Como se ve, la presencia del eje V en el DCJ suscita y constriñe, para la enseñanza de la filosofía, un cambio de foco radical. El mismo sólo es posible si se considera y recupera la

<sup>15</sup> Retomo libremente a Retamar (Retamar, 2004: .22-23), para sostener la siguiente “deriva” (Segato, 2018: 17): si nosotros somos los “calibanes” de la “civilización”, ello no necesariamente se debe a que en nosotros residen tanto “el canibal” (antropofagia) como así también “el Caribe” (lo otro de Europa) en tanto expresiones de “barbarie” sino más bien porque estamos llamados a cambiar/mezclar/mestizar el ordenamiento semántico-conceptual que la modernidad/colonialidad ha instaurado en nuestras conciencias (y en nuestro lenguaje) para dar lugar así a distintas/otras/nuestras palabras/conceptos/frases.

<sup>16</sup> A modo de ejemplo se podría repasar, tal como lo hacía Roberto F. Retamar, la constelación de apropiaciones, recreaciones y contaminaciones que se ha hecho del dispositivo literario *La Tempestad* (1611) de Shakespeare en Latinoamérica y el Caribe como gestos hermenéutico-performáticos desde los cuales se metafizaron representaciones político-estético-culturales ligadas a coyunturas, idearios y utopías en torno a identidades y subjetividades históricas. Ver Fernández Retamar (Retamar 2004: 22-33).

<sup>17</sup> Pienso, por ejemplo, en la propuesta de la periodización histórica no-eurocéntrica que hizo Dussel, con la cual pretendió integrar “el ‘origen’, el desarrollo’ y el ‘contenido’ de la cultura latinoamericana” a partir de una panorámica mundial, desde el paleolítico y el neolítico (Dussel, 2014: 5).

<sup>18</sup> Postulaba Armando Poratti (2011) que América “fue el único lugar donde la expansión europea mezcló su sangre con las etnias nativas, a lo que agregaron los africanos y otras fuentes múltiples. El mestizo es en sí mismo una resultante no dialéctica, una unidad de diferencias reales y tal vez contrarias. La tarea de pensar nuestro continente no podía ser hecha desde afuera por la filosofía occidental, cuyo aparataje conceptual no estaba en condiciones de captar ni las profundidades originarias ni las peculiares contradicciones americanas. Pero tampoco por las sabidurías de los pueblos originarios, ajenas a la dinámica europea que también constituye al mestizo, y cuya alta cultura, por lo demás, la conquista había en buena medida anulado”. Realzo de este modo el (contra)sentido no-subsuntivo en el empleo del término y en la concepción porattiana y planteo la interrogación acerca de si es posible establecer algún tipo de proximidad con la ana-dialéctica dusseliana. Desde una perspectiva metodológica kuscheana, podríamos enraizar esta/nuestra “ontología abierta” en el *allillanchu* (“¿estás bien?”) quechua.

<sup>19</sup> Adolfo Albán Achinte define a las “estéticas de re-existencia” como “el acto político de vivir procurando, sin negociación alguna, alcanzar la dignidad y desestructurar las formas de poder y dominación que, desde lo material hasta lo simbólico, se construyen y circulan en esta época de un capitalismo desbocado y criminal. Tal vez las estéticas de re-existencia sean el susurro de prácticas decoloniales que avizoran formas otras de «buen vivir»” (Albán Achinte, 2012: 293).

dimensión ideológica y ético-política de la educación como práctica social discursiva transformadora de la realidad.

Pero para ello es preciso analizar, como hace Carlos Cullen (2009), las razones que subyacen a dicha conceptualización:

- conflicto de interpretaciones;
- lucha por la hegemonía;
- construcción de subjetividad y de realidad social;
- imposiciones ideológicas;

Dado que el ser humano es un ser histórico y, por tanto, sus prácticas también lo son la filosofía y la educación son prácticas históricas. Por ello son históricos e ideológicos, por ejemplo, los proyectos educativos contenidos en *La República* de Platón o el *Emilio* de Rousseau y también en las pretensiones ahistóricas de la filosofía analítica de la educación contemporánea.

Wálter Kohan indica al respecto que el hecho de que la filosofía (y su enseñanza) sea una práctica-teórica<sup>20</sup> histórica significa que su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas se construyen y varían de acuerdo con el contexto histórico.

Significa también que sólo en su historicidad pueden ser cabalmente traídas al presente las diversas filosofías. Porque, así como no existen problemas o preguntas filosóficas *a priori*, tampoco existen filósofos fuera de un marco que dé significación y sentido a su reflexión (Kohan, 1996).

Es este carácter histórico el que justamente demanda su consideración como una “práctica teórica” ético-político e ideológica, que puede poner en cuestión (o naturalizar) sentidos y semánticas hegemonizadas. Que es capaz de indicar nuevos horizontes posibles (o clausurarlos en favor del ordenamiento vigente).

A los fines expositivos, se aborda primeramente la dimensión ideológica y luego la ético-política para retomar, por último y desde ellas, los alcances y los compromisos pedagógicos decoloniales subyacentes que el DCJ ordena para el dictado de la asignatura “filosofía”.

### **La enseñanza de la filosofía como práctica ideológica**

Jurjo Torres Santomé resalta el carácter polémico del concepto “ideología” en el ámbito de las ciencias sociales. El término es acuñado inmediatamente después de producirse la Revolución Francesa (1797). Su creador fue Antoine Destutt de Tracy, uno de los responsables del “Instituto de Francia”, entidad divulgadora de los ideales iluministas. En su obra *Elements d'Ideologia*, escrita entre 1801 y 1815, proponía la necesidad de una nueva ciencia de las ideas, una “ideo-logia”, que fuera la base de todas las demás ciencias. El proyecto se oponía a concepciones innatistas ligadas a lo religioso y, por ello, procuraba la postulación de otra clase de explicaciones sobre una base no determinista (Torres, 1998).

---

<sup>20</sup> Walter Kohan (1996) indica que más allá de que el concepto de práctica teórica pueda parecerse contradictorio a crímenes vista, tiene, sin embargo, antecedentes tan viejos como la “Tesis 11” de Marx sobre Feuerbach: esa antigua idea de que la filosofía debe ser reflexión transformadora de la praxis. La filosofía es una práctica en la medida en que es la actividad del filosofar, el vivir o practicar la filosofía, lo que la constituye más propiamente. Al mismo tiempo, es una práctica teórica en tanto esa práctica está sustentada en fundamentos teóricos que legitiman ese desarrollo y que contribuyen a realizar sus funciones y finalidades.

La connotación política marca a fuego el surgimiento del término. Aunque en un principio el propio Napoleón fue patrocinador del “Instituto de Francia”, prontamente se desmarcó de él y consideró peyorativamente a la nueva ciencia de la ideología. Para el “emperador de Francia” los ideólogos terminaron siendo aquellos intelectuales que recusaban sus planes políticos y que carecían de sentido realista y práctico; en suma, para el “pequeño Cabo” la ideología aglutinaba las opiniones que defendían sus adversarios (Torres, 1998).

Torres continúa el rastreo genealógico del término en la filosofía alemana, la cual va a producir una amplia profundización del concepto. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, explicaba, por caso, el carácter relativo y cambiante de las ideas dominantes en una determinada época en virtud de su dependencia histórico-situacionales. Karl Marx, discípulo de Hegel, ponía un especial énfasis en la demostración de que las ideas socio-políticas se transforman sobre la base de las dinámicas que promueven las relaciones materiales productivas.

Recientemente, en el siglo pasado, diversos fenómenos históricos han sido instrumentalizados teóricamente en descrédito del concepto de “ideología”; especialmente el genocidio y la destrucción a que dieron origen el movimiento nazi, el fascismo italiano, el franquismo español, los excesos del estalinismo, ciertas características de los partidos comunistas de los países del Este, etc.

De alguna forma se constata una tendencia asociacionista del término ideología con la irracionalidad y el dogmatismo que acompañaron los fenómenos anteriormente citados. De ahí que incluso algunos pensadores ligados al conservadurismo llegasen a postular el “fin de las ideologías”. Francis Fukuyama, por nombrar un caso paradigmático, publicó en 1992 *El fin de la Historia y el último Hombre*, donde expone una polémica tesis que ya había presentado en 1989 con la caída del comunismo: la historia, como lucha de ideologías, ha terminado.

A partir de esta genealogía, Torres expone dos sentidos radicalmente antagónicos ligados a “la ideología”:

- “uno negativo en tanto atañe al conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a la sociedad como verdades absolutas; las mismas producen un autoengaño y una ocultación en el pensamiento y en las formas de actuar” (Torres, 1998: 17);
- uno positivo que refiere a la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones; y que, en nuestras actuales sociedades democráticas, y dentro de un marco constitucional, llevan a cabo instituciones tales como los partidos políticos, los sindicatos y las asociaciones.

La ideología traduce, entonces, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos; pero, no debiera perderse nunca de vista que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, que evite su caída en un absolutismo irreflexivo y favorecedor de la dominación de los hombres y las mujeres.

Al respecto Torres es categórico: “toda filosofía y toda sociedad democrática necesitan ser conscientes de que hay ideologías y que es preciso conocer cómo ellas explican nuestra realidad” (Torres, 1998: 18). Y ello es menester porque la ideología se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas; no es un concepto de uso limitado a las ciencias sociales o las prácticas político-institucionales. Otorga a los ciudadanos y ciudadanas que la comparten un sentido de pertenencia e identidad que los hace conscientes de las posibilidades y limitaciones de sus actos. Asimismo, estructura y normaliza sus deseos y, al mismo tiempo, proporciona una explicación de las transformaciones y de las consecuencias de los cambios.

Torres sigue en este punto al pedagogo australiano Stephen Kemmis (1988) para quien la ideología permite la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación en tanto ella configura representaciones sobre lo individual, su relación con otros colectivos y con la sociedad en general. Lo cual implica que cada ideología puede generar entre los miembros que la comparten una suerte de “sentido común” capaz de desplazarse al campo de la práctica a través de comportamientos individuales o colectivos. (Torres, 1998: 19).

Antonio Gramsci (1981) utilizaba el concepto de “hegemonía ideológica” para profundizar en este último matiz; con dicho concepto comprendía la unidad existente en toda formación social concreta. Para el pensador italiano, en una situación histórica concreta la ideología dominante puede llegar a estructurar las rutinas y significados del “sentido común”. De esa manera, la ideología impone subrepticamente a sus seguidores unos sentidos y horizontes prácticos capaces de naturalizar y legitimar situaciones de violencia, injusticia y dominación.

Para Gramsci, la dominación que se efectiviza a través del proceso de “hegemonía ideológica” es clasista. Dicha dominación es operativizada a partir del control de los aparatos del Estado que son puestos al servicio de la creación de un consentimiento espontáneo en la clase social sometida. La funcionalidad de la hegemonía es, entonces, la de reproducir en el plano ideológico las condiciones que posibiliten, por un lado, la dominación de clase y, por el otro, la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución (Torres, 1998).

Sin embargo, conviene señalar que la ideología, que en un momento histórico concreto funciona como hegemónica, gradualmente se verá reformulada o sustituida a partir de su confrontación con: 1) otras corrientes intelectuales-ideológicas; 2) con los posicionamientos críticos y las materializaciones discursivas de otros intelectuales orgánicos; 3) la praxis de las fuerzas sociales ascendentes. Esta confrontación ideológica supone mutua coexistencia, competencia y contaminación por medio de las cuales cada ideología experimenta transformaciones de algún grado (Torres, 1998).

Uno de esos “escenarios de competencia” es, sin lugar a dudas, la escuela; institución que Louis Althusser (1977) caracterizó como “aparato ideológico del Estado” en virtud de su “función dominante” entre los restantes aparatos ideológicos estatales: el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información y el cultural.

Por ello, para Torres todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos que acá van a ser llamados de la siguiente manera:

- el polo conservador: que defiende a la educación como vía por antonomasia para subsanar y rectificar las disfunciones en las que cae el modelo socioeconómico y cultural vigente; esta discursividad no se plantea, de este modo, generar a través del sistema educativo otro modelo de sociedad; no busca una subversión de las relaciones de dominación que, en determinado momento histórico, sustentan las clases y grupos sociales actuales; no procura una modificación radical de las actuales relaciones económicas, culturales y políticas;
- el polo subversivo: que sostiene que las instituciones educativas deben ejercer un papel decisivo en la controversia, la transformación y el cambio de los modelos de sociedad que habitamos (Torres, 1998: 13).

El espíritu marcadamente decolonial de los lineamientos que el DCJ prescribe para la enseñanza de la filosofía, los cuales constriñen a “darle historicidad a prácticas y pensamientos desde nuestro continente americano” (DCJ, 2020: 249), a las claras, entronca con este segundo polo.

## La filosofía como práctica teórica ético-política

Carlos Cullen propone dos tesis básicas con respecto a la educación:

- “considerar la ética del trabajo docente como una virtud ciudadana;
- plantear que, justamente, la dimensión ética en el trabajo docente entraña una manera de entender la educación como una mediación normativa” (Cullen, 2009: 1).

La reflexión ética implica una constante revisión, pero también defensa argumentativa de aquellos valores, aquellas normas, aquellos principios que implican un compromiso. La ética conlleva entonces la toma de posiciones capaces de ser argumentadas con razones y a partir de una valoración otorgadora de sentido a nuestras acciones.

Demanda, a su vez, la capacidad de exponer y de discutir, pero también de ser respetuoso y abierto al contacto con otros valores, sin que ello presuponga o genere un apego a la propia verdad en menosprecio del otro (Cullen, 2009).

La ética es, en suma, una práctica reflexiva y argumentativa histórica. No hay cultura que no haya distinguido acciones buenas de acciones malas, correctas de incorrectas, reglas que permiten de aquellas otras que prohíben.

La idea de que la práctica teórica docente comporta una virtud ciudadana está ligada a una concepción de la misma como práctica social. Su excelencia y dignidad se vinculan, fundamentalmente, con el conocimiento (y el deseo de conocer) en tanto Bien social y ciudadano. Bien que es, a su vez, puesto en juego como medio y como fin (Cullen, 2009: 7); es un bien para todos y por eso es una virtud ciudadana; se ejerce en el ámbito de lo público; puede ser contrastado, puede generar proyectos comunes y puede ser enseñado (Cullen, 2009: 8).

Cullen agudamente señala que a la enseñanza de conocimiento (a la práctica docente) subyace una lucha entre el “deseo de aprender” y el “poder de enseñar”. El primero define la singularidad no sólo del alumno sino también del docente, quien también se haya atravesado por el deseo de aprender en su singularidad y, al mismo tiempo, por el poder de enseñar.

Ahora bien, el trabajo docente está investido públicamente de ese poder que es enseñar y que implica una interacción con y un efecto sobre otras personas. La cuestión propiamente ética radica en preguntarse por aquello que legitima ese poder para que no se convierta en dominio o sometimiento del otro. En la tensión que suscita esa pregunta se define la educación como término de mediación, o proceso dialéctico, del reconocimiento que implica tanto el deseo de aprender como así también el poder de enseñar (Cullen, 2009: 9).

En la lucha que se libra a partir de ese reconocimiento se juega, asimismo, la formación de un sujeto; tarea que supone una responsabilidad ética importantísima e incontestable: la de no tener derecho a clausurar su deseo de aprender y la de no tener derecho a confundir el poder de enseñar con la dominación (Cullen, 2009: 10).

La docencia es, de este modo, una praxis social y política en la que coinciden cuestiones tales como el deseo, el poder, el bien que es el conocimiento y lo público. Su carácter dialéctico exhibe su potencial como mediadora que permite (o clausura) la aparición del sujeto en el ámbito de lo público (lo político) y como resguardo de su derecho a “ser” y a “hacer” (lo ético). Dicho carácter la exhibe, a su vez, como una labor cuyo dilema básico comporta un debate entre la violencia y la paz, entre el dominio y la hospitalidad, entre el sometimiento o la amistad de un sujeto ciudadano. El DCJ de San Luis anuda a estas dicotomías la de soberanía/liberación o coloniaje/dependencia pedagógica; lo hace en el marco de la enseñanza de la filosofía y a partir de un posicionamiento y compromiso

indudables en favor de la defensa y la promoción del primer par de conceptos (Cullen, 2009: 10).

### A modo de conclusión

Rodolfo Kusch señalaba que nadie más “esclavo” que el intelectual (o el científico) americano dado que:

tiene por única virtud no el de hacer ciencia sino el de revestirse de la mayor cantidad de autores extranjeros. Y a estos los asimila no en el ámbito vital en que se han desarrollado, sino librescamente como colaboradores de una supuesta ciencia universal. Y si encara nuestra realidad lo hace citando cuidadosamente a algún autor alemán o francés para no pasar por analfabeto (Kusch, 2007: 104-105).

A partir de este diagnóstico, Kusch exhortaba al intelectual/científico americano a romper con la tradición de coloniaje epistemológico europeo para dejar de ser, de ese modo, un analfabeto de lo americano; al parecer del pensador, de tal estado sólo podremos salir si somos capaces de producir categorías de análisis propias y auténticas con las cuales “ver nuestras cosas”, y cuya búsqueda comporta una inexorable tergiversación de “la modalidad europea” (Kusch, 2007: 108).

América se torna entonces una profunda decisión ética.<sup>21</sup> Aquella que lleva a aquel que la tome a enfrentarse a (a sacrificarse por) la paradoja y al absurdo de que lo americano es un “aquí y ahora” enfrentado consigo mismo<sup>22</sup>, que demanda, al mismo tiempo, abocarse a una indagación y a un ejercicio reflexivo crítico y divergente del impuesto por Occidente.

El DCJ de San Luis prescribe dicha tarea (dicho *yachay* o *ethos*) para la enseñanza de la filosofía, en el marco escolar (curricular e institucional); la de des-formar a sus juventudes en el pensamiento eurocéntrico y colonial y la de re-formarlas en el pensamiento latinoamericano, situado, crítico y descolonial. El Eje V da cuenta de ello de manera incontestable.

Quijano creía que era urgente realizar una crítica del “paradigma europeo racionalidad/modernidad” que “desprendiese” (echara luz) las vinculaciones entre racionalidad/modernidad y colonialidad, a partir de una operatoria de “descolonización epistemológica” que pudiese habilitar “una nueva comunicación intercultural” en favor de “un intercambio de experiencias y significaciones”, como base del “proceso de liberación social” de la colonialidad y de una racionalidad “otra” que legítimamente (sin menoscabo de cultura alguna) deviniese universal (Quijano, 1992:19-20).

Dicha operatoria implica una lucha crítica-política-concientizadora como praxis liberadora de una trama aún viva de “todas las formas históricas de explotación, dominación, discriminación, materiales y subjetivas” (Quijano, 2014a: 325). Una lucha que debe darse en el ámbito de la “corporeidad” (Fanon, 2009) como sustrato decisivo en el que las relaciones

---

<sup>21</sup> “Pensar lo propio de América exige, para Kusch, no sólo una disciplinada conducta para estudiar lo americano, sino fundamentalmente una opción vital que dé cuenta de un compromiso existencial con la realidad de nuestra América. Para Kusch, pensar lo americano fue, en suma, decidirse por lo americano” González Gasquez (s/f.: 56-57).

<sup>22</sup> “Y he aquí nuestra paradoja existencial. Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considere auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma de ‘estar-siendo’ como única posibilidad. Se trata de otra forma de esencialización a partir de un horizonte propio.” (Kusch, 2007a: 239).

de poder sedimentan y solidifican una mitificación “racial” de todo vínculo social intersubjetivo. La educación cumple un rol fundamental para ello.

La provincia de San Luis así lo refrenda cuando en su DCJ establece que: a) la enseñanza de la filosofía ocupa “un importante espacio” que constituye “un aporte fundamental para la práctica educativa”; b) que la filosofía comporta “un saber problematizador frente a la tradición, al pensamiento dogmático y las respuestas legitimadas por el criterio de autoridad”; c) que en ese sentido, “ha de asumir la historicidad del saber” para así posibilitar “un análisis situado de los factores socioculturales que intervinieron en su producción” y un “esclarecimiento de “los procesos de constitución subjetiva e intersubjetiva que afrontó cada época”; d) que a partir de los aportes de la de la filosofía de la liberación y de la filosofía intercultural “rescata de manera crítica la noción de ‘identidad’ (lo “otro” en el sentido de “alteridad”) en sus diversas manifestaciones (diferencia, diversidad, distinción, heterogeneidad, subalternización, etc.) y en anudamiento con “la constitución de nuestro presente latinoamericano, nacional, regional y provincial.”

La omisión del eje V o su incorrecta jerarquización en los dictados escolares del contenido curricular “Filosofía” supone, por lo tanto, una falta (grave) doble: al Diseño Curricular Jurisdiccional provincial y a su espíritu latinoamericanista, liberacionista y decolonial. Pero peor aún, a la práctica pedagógica y al ejercicio filosófico en tanto disciplinas críticas no-ideologizantes en el sentido negativo y conservador, lindante al irracionalismo y al adoctrinamiento, que señala Torres.

La cuestión reviste una importancia ética y una urgencia política insoslayable. Sobre todo, si nos atenemos a dos cuestiones coyunturales: por un lado, la de que la actual administración gubernamental nacional se sitúa en las antípodas del pensamiento latinoamericano situado, crítico y descolonial. Desde ese *locus* aviva la tan mentada (e ideológica) “batalla cultural”, con la cual discontinúa, desmantela y desfinancia políticas y estructuras estatales públicas;

Por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, porque han sido en gran medida nuestras juventudes las que han abrazado esa discursividad totalitaria, euronoroccidental y de dominación, y esa causa antilatinoamericana, antipopular y antiderechos, como propias.

### Referencias bibliográficas

ALBÁN ACHINTE, Adolfo (2012). “ Estéticas de la re-existencia: ¿lo político del arte?” En GÓMEZ, Pedro y MIGNOLO, Walter (Eds.) *Estéticas y opción decolonial* (281-296). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ALTHUSSER, Louis (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

ARPINI, Adriana (2013). “Construcción del ‘a priori antropológico’ en escritos de Arturo Andrés Roig, 1969-1981”, en *Solar*, 9(9), INCIHUSA, 7-20.

CERLETTI, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CUGOANO, Quobna Ottobah (1999). *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery and Commerce of the Human Species*. U.S.A.: Penguin Books. (Versión original, 1787).

DUSSEL, Enrique (2007). *Política de la liberación, historia y crítica*. Tomo I. Madrid: Trotta.

----- (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. México DF: UNAM.

----- (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

----- (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. Recuperado de:

[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Obras\\_Selectas/\(F\)19.1492\\_encubrimiento.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)19.1492_encubrimiento.pdf) (25/9/2024).

- (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- (1973). El método analéctico y la filosofía latinoamericana, en AAVV. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (118-137). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- (1972). *Para una de-strucción de la historia de la ética*. Mendoza: Ser y tiempo.
- FALS BORDA, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*. México / Buenos Aires: Siglo XXI /CLACSO.
- FANON, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (2004). *Todo Caliban*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100614105213/3caliban1.pdf> (25/9/2024).
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- FUKUYAMA, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GRAMSCI, Antonio (1981). *Cartas desde la cárcel*. México: Era.
- GONZÁLEZ GASQUEZ, Gustavo (s/f.). “Cultura” y “sujeto cultural” en el pensamiento de Rodolfo Kusch. Recuperado de: [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4020/04-vol-06-gonzalez.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4020/04-vol-06-gonzalez.pdf) (25/9/2024).
- GROSFUGUEL, Ramón (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002> (25/9/2024).
- HEIDEGGER, Martín (1993). *Ser y tiempo*. México: FCE. (Versión original, 1927).
- KEMMIS, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOHAN, Walter (1996). “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Aula 8*. Universidad Nacional de Salamanca, 141-151.
- KUSCH, Rodolfo (2007). “La seducción de la Barbarie, análisis herético de un continente mestizo”, en *Obras Completas*, Tomo 1 (3-134). Rosario: Fundación Ross.
- (2007a). Geocultura del hombre americano, en *Obras Completas*, Tomo 3, (5-240). Rosario: Fundación Ross.
- MIGNOLO, Walter (2013). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249> (25/9/2024).
- OPORTO, Martín (2020). “La ‘destrucción’ en el pensamiento de Enrique Dussel durante el período 1964-1970. Una posibilidad para el desocultamiento de América Latina”, en *Cuadernos del CEL*, IV (9), EH\_UNSAM, 123-141.
- POMA DE AYALA, Guamán (1980) . *El primer nueva corónica y buen gobierno*. México: Siglo XXI. (Versión original, 1616).
- PODETTI, Amelia (2015). *La irrupción de América en la historia y otros ensayos*. Buenos Aires: Capiangos.
- PORATTI, Alberto (2011). *Perón filósofo*. Recuperado de: <http://nomeolvidesorg.com.ar/archivo/peron-filosofos-por-armando-poratti/> (25/9/2024).
- QUIJANO, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina . En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (777-832). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> (25/9/2024).

----- (2014a). Colonialidad del poder y clasificación social, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (285-327). Buenos Aires: Clacso.

----- (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. en *Perú indígena*, 13 (29), 11-20. Recuperado de: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> (25/9/2024).

ROIG, Andrés (2013). Necesidad de una segunda independencia, en *Polis. Revista Latinoamericana*, 4 . Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/7137> (25/9/2024).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf. (Versión original, 1762).

SEGATO, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Bs. As.: Prometeo.

----- (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Recuperado de: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/la-critica-de-la-colonialidad.pdf> (25/9/2024).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TRAVERSO, Enzo (2003). *La violencia nazi. Una genealogía europea*. Buenos Aires: FCE.

VISAGUIRRE, Leonardo (2019). “La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX”, *Algarrobo-MEL*, 8, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1-15.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya y CASTRO GÓMEZ, Santiago (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* . Quito: Universidad Simón Bolívar Ediciones Abya-Yala. Recuperado de: [https://books.google.com.gt/books?id=4\\_ywx4VPCmoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=4_ywx4VPCmoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false) (25/9/2024).

## Fuentes consultadas

ÁLVEZ, Julián (2023). *Una encuesta midió a los jóvenes para las elecciones: arrasa Milei y Juntos por el Cambio quedaría tercero*. Recuperado de: <https://www.cronista.com/economia-politica/una-encuesta-midio-a-los-jovenes-para-las-elecciones-arrasa-milei-y-juntos-por-el-cambio-queraria-tercero/> (25/9/2024).

CULLEN, Carlos (2009). *La ética en el trabajo docente*. Recuperado de: [https://ensavellaneda-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/La\\_etica\\_en\\_el\\_trabajo\\_docente.pdf](https://ensavellaneda-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/La_etica_en_el_trabajo_docente.pdf) (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Artes Visuales (2023). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Danza (2021). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Teatro (2021). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales (2020). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Economía y Administración (2020). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

LECLERCQ, Giselle (2023). *Anatomía del voto joven que llevó a Milei al triunfo en las Primarias*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/politica/anatomia-del-voto-joven-que-llevo-a-milei-al-triunfo-en-las-primarias.phtml> (25/9/2024).

OMETOCHTZIN, Carlos (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*, [Archivo de video] Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM&t=553s> (25/9/2024).

SCORCIAPINO, Tatiana (2024). *Voto joven: radiografía de un territorio que sigue en disputa*. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/politica/voto-joven-radiografia-de-un-territorio-que-sigue-en-disputa/> (25/9/2024).

Cita sugerida: MONK, Pablo (2024). "Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica!" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 103-119. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 27 de setiembre de 2024

Aceptado: 21 de octubre de 2024

## Mujeres en los textos clásicos: la enseñanza de la literatura en articulación con la ESI

*Women in classical texts: the teaching of literature in articulation with the ESI*

**Paula Daniela FERRARO\***

### RESUMEN

En el presente artículo abordaremos las figuras de Antígona de Sófocles (442 a.C.) y Medea de Eurípides (431 a.C.) desde una perspectiva feminista que permita revisar la elaboración de estos personajes, construidos por varones, dentro de su contexto histórico y relacionarlos con el presente. Aclaramos que la perspectiva de género se incorpora en los estudios clásicos a partir de los años setentas, como apuntan Caballero, Huber y Rabaza (2000: 7), por lo cual no pretendemos exigir a los poetas una escritura no patriarcal, sino llevar adelante una lectura crítica mediada conscientemente por este saber contemporáneo. Por otra parte, cabe señalar que desde la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150/06) se hace necesario repensar los contenidos que enseñamos en las aulas (en este caso, las de Literatura Clásica en la Formación Docente y la transmisión de la misma en la escuela media). Dado que la ley promueve, entre otras cuestiones, "igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres" (artículo 3º), resulta pertinente el análisis histórico de las representaciones femeninas en la literatura antigua. Entre los lineamientos del Programa se propone, además, la relación de esta temática con los derechos humanos. Ambas heroínas trágicas exponen las desventajas de ser mujeres en la Grecia del siglo V a.C., condenadas socialmente por llevar a cabo acciones que van en contra de las disposiciones masculinas. Así se posicionan, sin pretenderlo, en el lugar de la transgresión. De esta manera escapan del lugar vulnerable en el que habían sido colocadas.

Palabras clave: literatura griega; feminismos; ESI; Medea; Antígona.

### ABSTRACT

In this article we will approach the figures of Sophocles' Antigone (442 BC) and Euripides' Medea (431 BC) from a feminist perspective that allows us to review the development of these characters, constructed by men, within their historical context and relate them to the present. We clarify that the gender perspective was incorporated into classical studies from the seventies onwards, as Caballero, Huber and Rabaza point out (2000: 7), so we do not intend to demand non-patriarchal writing from poets, but rather to carry out a critical reading consciously mediated by this contemporary knowledge. On the other hand, it should be noted that since the implementation of the National Comprehensive Sexual Education Program (law 26.150/06) it has become necessary to rethink the content we teach in the

\* Mgter. en Literatura (UFF) – Lic. en Letras y Prof. en Enseñanza Media y Superior (UBA). Institución de pertenencia: UNSL / IFDC SL. Contacto: pauladanielaFerraro@gmail.com

classrooms (in this case, Classical Literature in Teacher Training and its transmission in secondary school). Since the law promotes, among other things, “equal treatment and opportunities for men and women” (article 3), the historical analysis of female representations in ancient literature is pertinent. Among the guidelines of the Program, the relationship of this topic with human rights is also proposed. Both tragic heroines expose the disadvantages of being women in Greece in the 5th century BC, socially condemned for carrying out actions that go against masculine provisions. Thus, they position themselves, unintentionally, in the place of transgression. In this way, they escape from the vulnerable place in which they had been placed.

Key words: greek literature; feminisms; ESI; Medea; Antigone.

---

## Introducción

En el presente artículo abordaremos las figuras de Antígona de Sófocles (442 a.C.) y Medea de Eurípides (431 a.C.) desde una perspectiva feminista que nos permita tanto revisar la elaboración de estos personajes, construidos por varones, dentro de su contexto histórico como ponerlas en relación con el presente, ya que este ejercicio deja ver los avances políticos, sociales y económicos que hemos tenido las mujeres, así como todo aquello que aún nos falta conseguir. Es preciso aclarar que la perspectiva de género se incorpora en los estudios clásicos a partir de los años setentas, como apuntan Caballero, Huber y Rabaza en el libro *El discurso femenino en la literatura grecolatina* (2000: 7), por lo cual no pretendemos exigir a los poetas una escritura libre de las concepciones del patriarcado, sino llevar adelante una lectura crítica mediada conscientemente por este saber contemporáneo. Por otra parte, cabe señalar que desde la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150/06) se hace necesario repensar los contenidos que transmitimos en las aulas (particularmente nos interesa el espacio de Literatura Clásica en la Formación Docente y, por lo tanto, la enseñanza de la misma en la escuela media), considerando este tipo de debates que amplían la mirada. Dado que la ley promueve, entre otras cuestiones, “igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (artículo 3º), resulta pertinente el análisis histórico de las representaciones femeninas en la literatura antigua.

Entre los lineamientos del Programa sugeridos para el aula de Lengua y Literatura en la escuela media destacamos: “la exploración crítica de los estereotipos” (2009: 37), basados en los roles sociales de mujeres y varones; la lectura de diversos tipos de textos donde se observen “diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias” (2009: 37); la mirada crítica sobre “la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres” (2009: 46). Al mismo tiempo, para el nivel superior se propone que las y los futuros docentes adquieran en su formación “conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos” (2009: 52), de manera tal que incorporen esta temática en los debates acerca de los derechos humanos, entre otras cuestiones.

Ambas heroínas trágicas exponen las desventajas de ser mujeres en la Grecia del siglo V a.C., ya que son condenadas socialmente por llevar a cabo acciones que van en contra de las disposiciones masculinas. Así se posicionan, sin pretenderlo, en el lugar de la transgresión. De esta manera consiguen escapar del lugar vulnerable en el que habían sido colocadas.

## Salir del oikos y enfrentar el mundo

Antígona es una mujer que abandona la seguridad del hogar (el oikos), espacio considerado femenino por ser aquel donde desempeña las labores que le han sido históricamente asignadas, para enfrentarse públicamente con un varón que pretende representar la justicia pero que no la ejecuta bien. La joven exige la sepultura de su hermano Polinices, de acuerdo a lo que dicta su religión; sin embargo, este hecho es negado por el rey Creonte a través de un edicto, ya que este guerrero había intentado atacar la ciudad que habitan. El coro, en su primera aparición, resume brevemente el conflicto entre los hermanos que mutuamente se asesinan:

Siete caudillos, cabe las siete puertas apostados, iguales contra iguales, dejaron a Zeus, juez de la victoria, tributo broncíneo totalmente; menos los dos míseros que, nacidos de un mismo padre y una misma madre, levantaron, el uno contra el otro, sus lanzas -armas de principales paladines-, y ambos lograron su parte en una muerte común (Sófocles, 1969: 80).

A pesar de acordar con Antígona y considerar que Polinices merece que su cuerpo no sea deshonrado al quedar expuesto, el coro, conformado por otras mujeres tebanas, guarda silencio, ya que teme el castigo que puede padecer: la muerte. Incluso Ismena, hermana de la protagonista, insiste en el diálogo que sostienen en que privilegie su supervivencia, en lugar de disputarle a Creonte su poder:

Ay, reflexiona, hermana, piensa: nuestro padre, cómo murió, aborrecido, deshonrado, después de cegarse él mismo sus dos ojos, enfrentado a faltas que él mismo tuvo que descubrir. Y después, su madre y esposa —que las dos palabras le cuadran—, pone fin a su vida en infame, entrelazada soga. En tercer lugar, nuestros dos hermanos, en un solo día, consuman, desgraciados, su destino, el uno por mano del otro asesinados. Y ahora, que solas nosotras dos quedamos, piensa que ignominioso fin tendremos si violamos lo prescrito y trasgredimos la voluntad o el poder de los que mandan. No, hay que aceptar los hechos: que somos dos mujeres, incapaces de luchar contra hombres; y que tienen el poder los que dan órdenes, y hay que obedecerlas—éstas y todavía otras más dolorosas. Yo, con todo, pido, sí, a los que yacen bajo tierra su perdón, pues que obro forzada, pero pienso obedecer a las autoridades: esforzarse en no obrar como todos carece de sentido, totalmente (Sófocles, 1969: 77).

Agrega la misma más adelante: “yo no quiero hacer nada deshonroso, pero de natural me faltan fuerzas para desafiar a los ciudadanos” (Sófocles, 1969: 78). Ismena se resguarda, como se observa en la cita, en una condición supuestamente femenina: su naturaleza frágil es lo que le impediría llevar adelante la acción de enfrentarse y luchar por aquello que considera justo. Cabe destacar que los discursos sociales que circulan sobre las mujeres desde tiempos remotos insisten en su peligrosidad. Hesíodo sostiene en Teogonía (800 ó 700 a.C.) que las féminas son una “calamidad para los mortales” (Hesíodo 2013: 59) dada su relación con Pandora (de la cual descenderían, según el mito), responsable de entregar a los hombres los males del mundo. Por otra parte, Semónides de Amorgos, en el yambo conocido como el Catálogo de las mujeres (siglos VII o VI a.C.), las compara con distintos animales con el fin de educar al público masculino sobre los problemas que conlleva el matrimonio, concluyendo que son “el mayor mal que Zeus creó” (2023: 52). De este modo se justifica la necesidad de controlarlas, por lo cual se restringen sus lugares de actuación a medida que los siglos avanzan. Hacia el siglo V a.C., ya se observa a las mujeres totalmente excluidas de la vida pública (Scabuzzo, 2001: 209). El argumento de la supuesta inferioridad biológica acompaña esta medida: dado que las mujeres no se regirían por el logos sino por

el instinto, su capacidad para un comportamiento medido es dudosa y, en consecuencia, no es digna de confianza (Fuentes Santibáñez, 2012: 1). Por estas razones, se ubica a las mujeres en relación de dependencia, con el apoyo de las leyes (León, 2001: 145). Las palabras de Ismena se sustentan, por lo tanto, en estas construcciones históricas y sociales.

La joven se permite, sin embargo, una pequeña transgresión cuando le anuncia a su hermana: "guárdalo en secreto que yo te ayudaré en esto" (Sófocles, 1969: 78). Pero Antígona comprende estas palabras como un gesto de sometimiento, actitud que no comparte. Por esta razón, le responde: "Ay, no, no: grítalo! Mucho más te aborreceré si callas, si no lo pregonas a todo el mundo" (Sófocles, 1969: 78). Judith Butler se detiene en ese primer verbo para dar título a su libro, *El grito de Antígona* (2001); según la filósofa, es a través del lenguaje donde se completa la transgresión de la heroína, una vez que lleva a cabo la acción de enterrar a Polinices sin autorización. En palabras de la autora:

Antígona actúa, pero ¿cuál es su actuación? Ella entierra a su hermano e incluso lo entierra dos veces. La segunda vez los guardias denuncian haberla visto. Cuando ella comparece ante Creonte, actúa otra vez, ahora verbalmente, rehusando negar su implicación directa en el acto. En efecto, lo que ella rechaza es la posibilidad lingüística de separarse del hecho, afirmándolo ambiguamente sin delatarse, sin decir, simplemente, "yo lo hice" (Butler, 2001: 22).

Antígona no sólo abandona el oikos para enterrar a su hermano, sino también el silencio que se le exige a su género: "en la mujer es adorno el silencio" (Sófocles, 1969: 32), sentencia Sófocles a través de Áyax en la obra homónima. La joven irrumpe en el espacio público con el cuerpo y con la voz, una voz que representa muchas otras silenciadas y que desafía al poder masculino. El coraje de la joven se evidencia en el diálogo que establece con Creonte:

CREONTE: Pero tú (a Antígona), dime brevemente, sin extenderte; ¿sabías que estaba decretado no hacer esto?

ANTÍGONA: Sí, lo sabía: ¿cómo no iba a saberlo? Todo el mundo lo sabe.

CREONTE: Y, así y todo, ¿te atreviste a pasar por encima de la ley?

ANTÍGONA: No era Zeus quien me la había decretado, ni Diké, compañera de los dioses subterráneos, perfiló nunca entre los hombres leyes de este tipo. Y no creía yo que tus decretos tuvieran tanta fuerza como para permitir que solo un hombre pueda saltar por encima de las leyes no escritas, inmutables, de los dioses: su vigencia no es de hoy ni de ayer, sino de siempre, y nadie sabe cuándo fue que aparecieron. No iba yo a atraerme el castigo de los dioses por temor a lo que pudiera pensar alguien: ya veía, ya, mi muerte -¿y cómo no?-, aunque tú no hubieses decretado nada; y, si muero antes de tiempo, yo digo que es ganancia: quien, como yo, entre tantos males vive, ¿no sale acaso ganando con su muerte? Y así, no es, no desgracia, para mí, tener este destino; y en cambio, si el cadáver de un hijo de mi madre estuviera insepulto y yo lo aguantara, entonces, eso sí me sería doloroso; lo otro, en cambio, no me es doloroso: puede que a ti te parezca que obré como una loca, pero, poco más o menos, es a un loco a quien doy cuenta de mi locura.

CORIFEO: Muestra la joven fiera audacia, hija de un padre fiero: no sabe ceder al infortunio (Sófocles, 1969: 92).

Así, sin arrepentimientos y ante la quietud de la polis, Antígona hace público el grito de su disconformidad, en el cual declara su desobediencia a la ley civil, establecida por varones, así como el respeto por la ley divina. Su voz, en ese ámbito, se torna peligrosa porque podría inducir a otras mujeres a oponerse también. Es por esto que Creonte se ve obligado a llevar a cabo un castigo ejemplar: determina su muerte, sin saber que con esa decisión se condena a él también. El rey se deja llevar por la *hybris* (la desmesura, la arrogancia, el

orgullo); este error (hammartía) lo arrastra hacia su propia tragedia, ya que la muerte de Antígona engendra el suicidio de Hemón, su hijo y prometido de la misma, y el de Eurídice, su esposa. En este sentido, el corifeo resume, al final de la obra, la enseñanza que resulta de la observación de lo acontecido. Señala: “Con mucho, la prudencia es la base de la felicidad. Y, en lo debido a los dioses, no hay que cometer ni un desliz. No. Las palabras hinchadas por el orgullo comportan, para los orgullosos, los mayores golpes; ellas, con la vejez, enseñan a tener prudencia” (Sófocles, 1969: 122). En otras palabras, el comportamiento debe ser mesurado y las palabras también: al hacerse hincapié en las consecuencias terribles que padeció este personaje, se reconoce la necesidad de cuidar aquello que se enuncia.

Creonte se presenta a sí mismo como un ciudadano que habilita el debate pero que también es respetado y obedecido en sus disposiciones por la autoridad que ejerce. El desafío de la muchacha lo descoloca, lo corre de ese lugar en el que se ubicaba cómodamente. Así, percibe a su enemiga como un varón, dado que se comporta, según él, como tal: “el hombre no soy yo, el hombre es ella” (Sófocles, 1969: 92), arguye. Estas palabras se justifican en ese contexto, efectivamente, porque Antígona abandona el ámbito doméstico (espacio femenino) y marcha al campo (espacio masculino), sola, para enterrar a Polinices. “No solamente sale ella del palacio sino que traspasa la seguridad de los límites de la ciudad y se arriesga sin compañía en la zona inculta donde tuvo lugar el combate. Esa no es la zona de las princesas casaderas, sino de los guerreros” (2000: 214), explica Scabuzzo. Agrega que la joven “viola también los límites sociales impuestos a la palabra femenina” (2000: 215), en consonancia con lo expuesto por Butler, ya que se expresa en el espacio público (masculino) de un modo directo, no velado o enigmático (como se creía hablaban las mujeres) y manteniendo siempre un discurso racional. Por todo esto, el personaje se percibe con características viriles.

Antígona transgrede, por lo tanto, los diversos límites que intentan imponerle, aunque no es su voluntad ser rebelde sino cumplir con los mandatos divinos. De hecho, Scabuzzo demuestra que la joven se siente obligada a salir del oikos y que preferiría cumplir con el rol tradicional de la mujer: lamenta, en primer lugar, no poder casarse con Hemón celebrando su himeneo y, en segundo lugar, no procrear. La tumba será, como ella indica, su lecho nupcial.

¿Por qué esta mujer incomoda tanto a Creonte y a la sociedad tebana? No se trata solamente del desafío a la ley de derecho, como ya hemos planteado, o de la invasión del espacio masculino, sino también del reclamo vedado de las mujeres por su desplazamiento en los ritos funerarios, un pequeño espacio de poder que les pertenecía. Antígona, con su grito, se resiste a ser aún más marginada. Durante el siglo V a.C. se llevan adelante una serie de reformas legales para limitar la participación femenina en esos eventos, ya que se consideraba que allí adquirirían poderes secretos, relacionados con las fuerzas vitales de la naturaleza. En palabras de Scabuzzo:

La facultad de gestar y parir evidencia oscuros poderes ajenos al mundo masculino, incontrolables para el varón, que ponen a la mujer en contacto con lo impuro. Esta peculiar condición del mundo femenino se pone de manifiesto también en la cercanía de las mujeres con la muerte; los primeros cuidados de un pariente fallecido corresponden a las más allegadas. (Scabuzzo, 2000: 210)

La obra de Sófocles deja entrever que, por medio del control masculino de las funciones tradicionales femeninas, se pretendía avasallar sus saberes, así como limitar sus fuerzas. Sin embargo, la potencia de la mujer permanece en el relato y el varón autoritario queda solo.

Recuerda Saint Bonnet que “resulta imperativo materializar el encuentro de los cuerpos para dar cierre a un rito, el duelo, y a un período concreto de la vida familiar y de la convivencia

de un país” (Saint Bonnet, 2028: 11). El entierro es, en este sentido, necesario tanto para los individuos como para la sociedad entera; sabemos como argentinos/as de la importancia de estas palabras, del dolor profundo que significa tener un ser querido desaparecido y no poder velar sus restos, llevar a cabo la despedida en paz. Otra de las denuncias de Antígona es, por lo tanto, criticar los abusos del Estado, dada la negación de su ritual de duelo. Esa injusticia no puede ser saldada sino con la propia muerte: la joven da la vida por las ideas que defiende. El coro, pueblo tebano, podría haberla acompañado y unirse a su reclamo. Sin embargo, no hace nada: en silencio, cobardemente, la deja morir. No olvidemos, entonces, ya pensando en nuestro contexto histórico presente, la importancia de una comunidad unida que impida los avances del autoritarismo.

### **La mala madre**

Medea es un personaje mucho más difícil de abordar, principalmente por el hecho de que lleva a cabo un filicidio, acto imposible de ser justificado desde una perspectiva ética y moral: socialmente se espera que la madre proteja a sus hijos/as de todo mal. La esposa griega, de hecho, cumple en la antigüedad funciones estrictamente domésticas, entre las que se incluye la reproducción y tareas de cuidado hasta una edad determinada. Como reflexiona Fuentes Santibáñez:

Nos es posible apreciar que la mujer fue un simple elemento de intercambio usado para crear vínculos, alianzas y obligaciones entre dos familias; carece de voluntad y su único papel activo es el de señora de la casa. Esta afirmación tiene igual validez, ya sea que estemos en la Troya de Homero o en la Atenas de Pericles. Porque en la ciudad griega, en la polis, la mujer queda definitivamente integrada como un ser marginal con una categoría parecida a la del esclavo y que siempre ha de ir acompañada de la figura de un tutor. La mujer nunca será una ciudadana, la palabra existe en griego, pero vacía de significado, sino como mucho, la esposa de un ciudadano. Pero tenía una función principal, reproducir biológicamente ciudadanos, siendo los hombres los encargados de educar a los jóvenes; lo paradójico de este hecho, es que si bien la mujer griega jamás sería ciudadana de derecho, podía transmitir la ciudadanía, era deber de un ciudadano griego casarse con una ciudadana griega. (Fuentes Santibáñez, 2012: 9)

La mujer es, entonces, tanto objeto del comercio social entre familias nobles como encargada de parir personas que prolonguen la sociedad establecida. Existen numerosos ejemplos en los textos literarios que demuestran que los varones griegos hubieran querido prescindir de ella para esto último: cuando Jasón manifiesta el deseo de engendrar de otros modos, sin necesidad del género femenino, se sostiene en una tradición socio-discursiva afianzada. En la mitología abundan los personajes nacidos sin madre: Afrodita surge de la espuma de mar que resulta de los genitales de Urano, arrojados por Cronos; Atenea se gesta en la frente de Zeus, luego de que este engullera a la madre, Metis; Pandora es fabricada por Hefesto, para traer el mal a los hombres; entre otros casos. Para la mujer, en contraste, la maternidad se presenta como “la finalidad deseable de la existencia femenina” (González Galván, 2007: 272) y se constituye como un punto de inflexión físico y social. Hipócrates aconseja en sus tratados que, para evitar los desvaríos, terrores y miedos que puedan asaltarlas, se casen y tengan hijos, “pues si quedan embarazadas se curan” (Hipócrates, 1988: 204). Convertirse en madres significa, por lo tanto, no sólo cumplir con el lugar social asignado, sino también proteger su salud mental.

El acto desenfrenado de Medea (su filicidio) impacta y desestabiliza a la mujer griega, ya que rompe deliberadamente con aquello que se propone socialmente para la mujer. Es preciso recordar que esta heroína es extranjera (una “bárbara”), hecho por el cual se le teme, dado que sería capaz, por esta condición, de llevar a cabo acciones inimaginables, como las

que efectivamente realiza. Así lo afirma Jasón al descubrir los crímenes: “No existe mujer griega que jamás se hubiera atrevido a eso” (vv. 1339-1340). Por ello se le exigen comportamientos que vayan de acuerdo a la cultura helena; en palabras de la protagonista, “es necesario que un extranjero se adapte a la ciudad enteramente” (v. 222). Siempre habrá, por lo tanto, una distancia entre ella y las otras mujeres. Además, Medea había traicionado y asesinado a distintas personas en el camino a Corinto, incluyendo a su propia familia, por lo cual se confirma su comportamiento bárbaro o incivilizado. Esto lo hace en compañía de Jasón, a quien favorece por el amor que le profesa. Cabe señalar que, ante el anuncio de Creonte sobre su inminente destierro (uno de los peores castigos que se aplicaba a los griegos, dado que se relacionaba con la pérdida de la identidad), la joven queda totalmente desamparada; al no poder regresar a su patria, Yolco, no tiene adónde ir:

ella misma deplora a su padre querido,  
a su tierra y a su palacio a los que abandonó  
por un hombre que ahora la tiene después de deshonrarla.  
La desdichada supo por su desgracia  
qué importante es no alejarse de la patria (vv. 31- 35).

Al romper los lazos con su propia tierra, sólo le queda la opción de deambular por lugares y culturas desconocidas, cargando además a sus hijos en ese peregrinaje.

Otra característica suya profundiza la extrañeza que causa: ella es reconocida como maga o bruja, lo que la dota de un poder especial y, como ya ha quedado claro, ciertos saberes causan temor en la sociedad griega cuando es una mujer quien los posee. Asimismo, Medea tiene una relación estrecha con los dioses: es nieta de Helios, dios del sol; sobrina de Circe, hechicera famosa de la mitología, hija de Helios y la oceánide Perseis; sacerdotisa de Hécate, diosa de la luna y de la hechicería. De este modo, su poder queda ligado a los dioses. En resumen, como refiere Barranco:

En el personaje de Medea se da una doble alteridad, la de mujer y la de bárbara, que se integran a otras dos cualidades, la de maga y la sabia. Francois Lissarague considera que el modelo mítico femenino que corresponde a lo bárbaro, lo extranjero, es una de las variaciones imaginarias de la alteridad que construye a la mujer desde la mirada del hombre griego. Desde esa mirada, Medea no tiene un espacio en la polis; está fuera de las regulaciones de la vida femenina; actúa como una ménade o una mujer tracia en su locura asesina (Barranco, 2000: 27).

Medea es, por lo tanto, muy diferente a la mujer helena (obediente, dependiente del marido, limitada a su función reproductora); es “dueña de sí misma, capaz de transgredir todas las normas para explorar su condición de mujer, aquella que coopera o abandona deliberadamente a su varón y es consciente de su capacidad única de dar y privar la vida” (Cabrero, 2000: 41).

Por los motivos expuestos, la heroína pudo haber sido juzgada negativamente por el público que asistía a las representaciones; sin embargo, el texto de Eurípides permite interpretar su comportamiento a partir de ciertas causas, desde una perspectiva más humana. En este sentido, el acto desesperado de la joven es el resultado del abandono de Jasón y de la situación de vulnerabilidad en la que queda, tanto por mujer como por extranjera. Quizás es por estas razones que los dioses, al final de la obra, no la castigan por el filicidio ejecutado; por el contrario, su abuelo Helios la rescata de Corinto en un carro alado y la lleva hasta Atenas, donde se casa con el rey Egeo. Eurípides presenta, como se ve, una mujer que va en contra de lo que se espera de ella y que, no obstante, es premiada con un reino.

La nodriza (otra mujer) es quien da inicio a la tragedia e introduce el conflicto:

Pues Jasón, después de traicionar a sus hijos y a mi señora  
 duerme en bodas reales,  
 habiéndose casado con la hija de Creonte, quien preside esta región;  
 y Medea, la desgraciada, habiendo sido deshonrada,  
 grita los juramentos, clama  
 la fe mayor en la diestra y a los dioses llama como testigos  
 del tipo de recompensa que obtiene de Jasón (vv. 17-23).

Jasón es, como se observa, el culpable de la cólera de Medea, ya que “las antiguas alianzas son abandonadas por las nuevas” (v. 76). De este modo, el poeta coloca en el varón parte de la responsabilidad de la destrucción familiar.

La heroína busca, en un primer momento, el apoyo de las mujeres corintias, debido a las injusticias comunes que sufren por su género: “de todas las cosas que están vivas y tienen entendimiento/ las mujeres somos la especie más despreciable” (vv. 230-231), afirma, dando cuenta de la construcción social peyorativa que recae sobre ellas. Más adelante señala: “el hombre, cada vez que se irrita con los de casa/ saliendo hace cesar el disgusto de su corazón (...). Y para nosotras es necesario dirigir la mirada a uno solo” (vv. 244- 246). Medea pone la atención, en estas palabras, en el hecho de que los varones gozan de la libertad de irse del hogar y entretenerse incluso con otras mujeres cuando lo desean; mientras que las mujeres, confinadas en el oikos, deben mantenerse fieles a sus maridos. Este es el modelo que se impone desde los tiempos de Homero: en *Odisea* (800 a.C.), Penélope aguarda por veinte años el regreso del esposo, sin aceptar a ninguno de los pretendientes; al mismo tiempo que Odiseo retoza con varias mujeres (Calipso, Circe) a lo largo de su viaje. Jasón, por otra parte, justifica la decisión de llevar adelante el nuevo matrimonio a través de una serie de argumentos poco consistentes (dejar de ser un desterrado, tener una vida feliz, dar a los hijos una educación digna), colocando la responsabilidad sobre la joven. Después de señalar que la expulsión de su familia se debe al carácter de la misma, ya que le es imposible “habitar esta tierra y la morada,/ soportando pacientemente las resoluciones de los más poderosos” (vv. 449-450), se expulsa en la utopía que imagina: un mundo sin mujeres. Medea, sin embargo, se defiende de las acusaciones con argumentos bien fundados y mantiene al coro de su parte.

El plan de matar a los hijos se gesta después del encuentro con Egeo, quien le promete un hogar a cambio de descendencia. De esta manera se asegura el futuro; hasta ese momento, los únicos destinos posibles eran el exilio (rondar por el mundo, sin patria) o la muerte. Entre las diversas versiones que circulan del mito se narra que Hera le promete a la hechicera hacer inmortales a los niños, por lo cual es posible restarle culpabilidad a su madre; en otro de los relatos, los hijos mueren apedreados por el pueblo corintio, ya que representan una amenaza para la nueva progenie de Jasón y Glauce. Este último hecho no es aislado en el mundo antiguo; Telémaco podría haber sufrido la misma suerte si Penélope se hubiera casado con alguno de los pretendientes. Cabrero nos recuerda, además, otros filicidios que no son condenados por las sociedades: el sacrificio de Ifigenia por parte de Agamenón y el de Isaac por parte de Abraham. ¿Acaso son justificables por ser una exigencia de los dioses? ¿O por ser llevados a cabo por varones? Por otra parte, la autora señala que los Estados también pueden cometer infanticidios, como ocurre durante el Holocausto o en las dictaduras: “las Madres de Plaza de Mayo se constituyeron en tales a partir de haber sido - contra su voluntad – despojadas del fruto de sus vientres” (Cabrero, 2000: 54), reflexiona. De modo que el acto es comprendido o juzgado dependiendo de quién lo ejecute. Medea expresa abiertamente, en la obra de Eurípides, que asesina a sus hijos para evitar que sean otros quienes lo hagan: “jamás sucederá que yo entregue mis niños a mis enemigos/ para que sean ultrajados sin piedad” (vv. 1060-1061), estableciendo de este modo una relación entre ese asesinato y su amor. Como refuerza más adelante:

Amigas, resuelta está mi acción, marcharme de esta región,  
después de matar rápidamente a mis niños,  
y no por inacción entregar a mis hijos  
para que los asesine otra mano más hostil.  
De todas maneras, forzoso es que mueran y, puesto que es necesario,  
nosotras los mataremos porque les dimos la vida (vv. 1236-1239).

Es, por lo tanto, la única opción que encuentra la joven para proteger a los hijos de las humillaciones que se les avecinan. El coro, sin embargo, no puede justificarla, dado el horror del hecho, y la condena con el abandono. Medea y Jasón se reprochan mutuamente por lo acontecido:

JASÓN: ¡Oh hijos! ¡Con qué madre se encontraron!

MEDEA: ¡Oh hijos! ¡Cómo percesteis por una enfermedad paterna! (vv. 1363-1364).

Más allá de los distintos puntos de vista que puedan elaborarse acerca de la responsabilidad de cada uno de los progenitores en este desenlace, no puede pasarse por alto que Jasón pierde todo lo que le importa (como corresponde al héroe trágico): se queda sin esposa, sin reino y sin descendencia, lamentando la ceguera que lo llevó hasta esa situación. Medea, por el contrario, al acabar con su maternidad es premiada por los dioses. Como señala Cabrero: “Medea mata a sus hijos porque semejante acto es el único que puede liberarla de la trampa y las celdas del género/sexo – del ser mujer, como se dice- para reconciliarse y recuperar su plena condición humana” (Cabrero, 2000: 45). De esta manera, a través de la nueva oportunidad que se le presenta, puede comenzar una nueva vida, “libre de los vínculos que la atan a la cárcel de la familia” (Cabrero, 2000: 52).

Una serie de preguntas se presentan después de leer este relato: ¿por qué la responsabilidad de la crianza sigue siendo femenina? ¿Por qué Medea es la mala madre y no Jasón el mal padre? ¿Cómo acompaña la sociedad a las madres solteras, separadas, divorciadas? ¿Cuál es la mirada sobre una madre que adquiere independencia o que forma un nuevo hogar? ¿Qué valor social tiene una mujer que decide no seguir con el mandato reproductivo? Aún es necesario afirmar los derechos adquiridos en el debate público; recordar, por ejemplo, que los varones no pueden renunciar a su paternidad, como ciertas voces de la política argentina sugieren. Si Jasón hubiera garantizado el bienestar de los hijos, probablemente Medea no se habría encontrado en ese laberinto sin salida.

### **Enseñar textos clásicos, en articulación con la ESI**

Como hemos observado, tanto Antígona como Medea evidencian el lugar desfavorable de las mujeres en la sociedad griega: relegadas al hogar, condenadas a morir por no guardar silencio y oponerse a las decisiones masculinas, obligadas a ser (buenas) madres, desprotegidas y vulnerables cuando están sin marido. En relación con lo establecido por la Ley de Educación Sexual Integral, ley 26.150/06, donde se propone (entre otros objetivos) garantizar la “igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (artículo 3º), problematizar este tipo de representaciones socio-históricas femeninas contribuye a trazar continuidades y rupturas con el presente. Es por esto que resulta productivo incluir la perspectiva de género al momento de abordar la enseñanza de la literatura clásica, tanto en el nivel superior como en la escuela media.

Jimena Palacios ha llevado adelante numerosos seminarios, junto a otras colegas, en los cuales da ejemplos concretos de actividades para trabajar los textos antiguos con los y las adolescentes en el aula. Dicha investigadora y docente sostiene que:

el trabajo con representaciones y producciones de la antigüedad grecolatina, muchas de ellas pertenecientes a relatos míticos conocidos, facilita el distanciamiento y construcción de una perspectiva histórica y cultural respecto del género y la sexualidad, elemento central para la desnaturalización de los estereotipos” (Palacios, 2015: 1).

En el nivel superior, el análisis de las construcciones literarias de las figuras femeninas siempre llama la atención de las y los estudiantes por las similitudes que encuentran con sus experiencias de vida: estereotipos de género que aún se reproducen en sus familias; mandatos sociales acerca de los ideales de belleza; facilidades para los varones al momento de adquirir un trabajo, mejorar un sueldo o formarse, limitando sus responsabilidades en la crianza de los hijos. Las reflexiones que llevamos adelante en el aula habilitan, por lo tanto, el debate sobre las condiciones históricas, sociales y particulares de cada una/uno de las/los presentes.

Las tragedias de Antígona y Medea nos han permitido conversar, además, acerca de temas trascendentales y complejos como las desapariciones forzadas de personas y la búsqueda que llevan adelante mayormente las mujeres, dada su relación con las tareas de cuidado. Esto es lo que se relata, por ejemplo, en Antígona González (2012), de Sara Uribe, lectura que trata la situación actual de México y lo que acontece con los y las migrantes en la frontera con Estados Unidos. Otro asunto que tratamos es el derecho al aborto: recordamos el caso emblemático de Romina Tejerina, o la película de Arturo Ripstein, Así es la vida (2000), en la cual la protagonista ayuda a otras mujeres a través de la medicina natural). De esta manera, a partir del reconocimiento de las desigualdades que aún se sostienen y de la observación de otras instancias superadas, tanto dentro como fuera de la literatura, se espera que las y los estudiantes se involucren con las propuestas de la ESI y que las reproduzcan en sus clases.

Es preciso señalar que la mayor parte de las obras antiguas son escritas por varones, por lo cual la mirada que se construye en ellas acerca de los comportamientos femeninos está sesgada por las exigencias del género masculino. A pesar de esto, podemos percibir en las heroínas de las obras estudiadas su potencia revolucionaria. Ambas transgreden las imposiciones autoritarias del patriarcado, una vez que hacen públicas las faltas o errores de los varones que las gobiernan. De esta manera, se liberan del lugar vulnerable en el que se encontraban.

### **Consideraciones finales**

A partir de la lectura de Antígona, de Sófocles, y con el apoyo de ciertas interpretaciones canónicas sobre la misma (Hegel, Butler), hemos observado las tensiones al interior de la obra en relación con el lugar asignado socialmente a las mujeres y las transgresiones que la protagonista precisa llevar a cabo. Con el fin de cumplir con los rituales que los dioses demandan (dar a los muertos una sepultura digna), la joven incumple la ley que su tío Creonte, el rey, determina. Este primer desafío conlleva otros, ya que para realizar el entierro debe salir del oikos, lugar asignado a las mujeres, y ocupar el espacio público, territorio de los hombres. Antígona pone allí tanto el cuerpo como su voz: después de honrar a su hermano con su entierro, grita lo que hizo. Acción y palabra pública, discurso: dos de las características que definen a los varones griegos ejemplares. La joven disputa, entonces, los poderes masculinos para ocupar, también, una centralidad en la sociedad que le es negada por su género. Creonte la ve por esto como una amenaza.

Medea, por otra parte, es criticada por no responder a Jasón como una buena griega, comprensiva y obediente, y llevar adelante, en contrapartida, el hecho aberrante de asesinar a sus hijos, rompiendo de este modo con el ideal griego de la maternidad. No hay, para estas mujeres, realización personal fuera de la procreación. Medea, sin embargo, que

comparte con los hombres el poder del saber por su condición de hechicera, consigue después de su crimen una nueva oportunidad en otras tierras, mientras que Jasón queda, irremediabilmente, solo.

Teniendo en cuenta la perspectiva feminista, y pensando la relación con la ESI, proponemos reflexionar sobre las desigualdades socio-históricas construidas entre hombres y mujeres para ponerlas en cuestión. A través de la lectura de Antígona podemos reclamar el derecho de manifestar otros puntos de vista que puedan no coincidir con los masculinos, y hacerlo de manera pública, siendo escuchadas y valoradas por ello; el personaje de Medea nos enseña que la maternidad no es la única posibilidad de ser para las mujeres y que los varones también son responsables del cuidado y destino de los hijos.

La fuerza de estos personajes nos inspira hasta hoy; prueba de esto son las innumerables reescrituras que se hacen de estas obras por todo el mundo hasta el presente.

### Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (1974). *Poética*. Madrid: Gredos (Versión original, siglo IV a.C.).

BARRANCO, María Isabel (2000). "Medea de Eurípides. La búsqueda de un nuevo lugar", en Caballero; Huber y Rabaza (Comps.), *El discurso femenino en la literatura grecolatina* (21-28). Rosario: Homo Sapiens Editores.

BORDELOIS, Ivonne (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

BUTLER, Judith (2001). *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure editorial.

CABRERO, María del Carmen (2000). "Medea", en Caballero; Huber; Rabaza (Comps.), *El discurso femenino en la literatura grecolatina* (41-55). Rosario: Homo Sapiens Editores.

Esquilo (1993). "Los siete contra Tebas", en *Tragedias completas*. Madrid: Planeta (Versión original, 467 a.C.).

Eurípides (2019). *Medea*. Buenos Aires: Losada (Versión original, 431 a.C.).

FUENTES SANTIBÁÑEZ, Paula (2012). "Algunas consideraciones en torno a la condición de la mujer en la Grecia antigua" en *Intus-Legere Historia*, 6(1). Universidad del Bío Bío, 7-18.

GARCÍA GUAL, Carlos (1985). *Mitos, viajes, héroes*. Buenos Aires: Taurus.

GAMBARO, Griselda (1983). "Antígona furiosa", en *Teatro 3* (197-211). Buenos Aires: Ediciones la Flor.

GRAVES, Richard (1955). *Los mitos griegos 2*. Madrid: Alianza.

GRIMAL, Pierre (1951). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ GALVÁN, María Gloria (2007). "El lado oscuro de la maternidad en la literatura griega", en *Revista de Filología*, 25, Universidad de La Laguna, 271-275.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2017). *La fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de cultura Económica.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1989). *Lecciones sobre estética*, Madrid: Akal.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1968). *Fundamentos sobre la filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Claridad.

Hesíodo (2013). *Teogonía*. Barcelona: Brontes (Versión original, 800 ó 700 a.C.).

Hipócrates (1988). *Tratados hipocráticos*, 4. Madrid: Gredos (Versión original, siglos V y IV a.C.).

HOMERO (1960). *Odisea*. Barcelona: Vergara (Versión original, 800 a.C.).

LEÓN, Nilda (2000). "Ser mujer en la Atenas del s. V", en Caballero; Huber; Rabaza (Comps.), *El discurso femenino en la literatura grecolatina (145-172)*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

PALACIOS, Jimena; IRIBARNE, Fátima; AMOROSO, Lorena Amoroso; CORTEZ, Paloma; PAVÓN, Andrea; FERDMAN, Leila (2023). "La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y actividades para el aula de escuelas secundarias", en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 14(26), Universidad Nacional de La Plata, 31-48.

RIPSTEIN, Arturo (Película) (2000). *Así es la vida*. En fuentes consultadas. México. Recuperada de: <https://www.filmin.es/pelicula/asi-es-la-vida> (06/05/24).

SAINT BONNET, Virginia (2018). *El mito vivo en Latinoamérica posmoderna*. Mauritius: Editorial Académica Española.

SCABUZZO, Susana (2000). "Hombres hablando de mujeres", en Caballero; Huber; Rabaza (Comps.), *El discurso femenino en la literatura grecolatina (207-228)*. Rosario: Homo Sapiens Editores.

SEMÓNIDES DE AMORGOS (1982). "Dios hizo desde un principio a todas las mujeres diferentes", en Berruecos, Frank y Morábito (Comps.) (2023), *Sesenta poemas griegos arcaicos (97-117)*. México: Editorial de la UNAM (Versión original, s. VII a VI a.C.).

SÓFOCLES (1969). "Antígona" en *Áyax, Antígona, Edipo rey*. España: Salvat (Versión original, 442 a.C.).

----- (1969). "Áyax" en *Áyax, Antígona, Edipo rey*. España: Salvat (Versión original, 445 a.C.).

URIBE, Sara (2012). *Antígona González*. México: Sur +.

### Fuentes consultadas

Ley Nacional 26.150 de 2006 - Ley del Programa Nacional de Educación Sexual. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008). Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley Nacional 26.1560. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar>.

PALACIOS, Jimena (2015). Programa del Seminario de Investigación Educativa: Representación y Proyección de los discursos de la Antigüedad en la Escuela. Recuperado de: <https://castellanojvg.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/programa-2015-seminario-de-investigacic3b3n-educativa-representacic3b3n-y-proyeccic3b3n-de-los-discursos-de-la-antegc3bcdad-en-la-escuela-prof-jimena-palacios.pdf> (06/05/24).

Cita sugerida: FERRARO, Paula Daniela (2024). "Mujeres en los textos clásicos: la enseñanza de la literatura en articulación con la ESI" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 120-131. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 27 de agosto de 2024

Aceptado: 16 de octubre de 2024

**r** *Sección*  
**reseñas**

## Reseña del libro “Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado”

*Review of the book “Children of neoliberalism. The contemporary history of our plundered Mexico”*

Hugo Oliver ROBLES CUEVAS<sup>1</sup>

### RESUMEN

Los problemas sociales en México, tales como la desigualdad, corrupción, pobreza, delincuencia organizada, despojo, violencia, e impunidad, entre otros, encuentran su componente etiológico en los primeros años de la década de los años ochenta, momento en el que diversos políticos, empresarios y personas de las altas esferas públicas utilizan el paradigma económico neoliberal como un medio para obtener beneficios personales, encubiertos por una retórica de crecimiento y desarrollo económico. Estos actores al operar el sistema económico-político, implementando asiduamente mecanismos negativos de forma subrepticia, han sentado las bases, muchas veces no perceptibles, de una ríspida realidad social en el México actual. Por lo anterior, la presente reseña del libro escrito por la autora Ana Lilia Pérez Mendoza, titulado “Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado”, publicado en el año 2023, muestra aquellas formas negativas de conducirse de las figuras más representativas del neoliberalismo mexicano. Es así que la obra expone de forma secuencial cómo es que los mexicanos de hoy en día, al ser los descendientes de una época condicionada por los intérpretes del neoliberalismo, se constituyen como los herederos de un México con serios dilemas sociales.

Palabras clave: neoliberalismo; política pública; presupuesto público; privatización; tecnocracia.

### ABSTRACT

Social problems in Mexico, such as inequality, corruption, poverty, organized crime, dispossession, violence, and impunity, among others, found their etiological component in the early years of the 1980s, a time when various politicians, businessmen and people in high public spheres use the neoliberal economic paradigm as a means to obtain personal benefits, covered by a rhetoric of economic growth and development. These actors, by operating the economic-political system, assiduously implementing negative mechanisms surreptitiously, have laid the foundations, often unnoticeable, of a harsh social reality in today's Mexico. Therefore, the present review of the book written by the author Ana Lilia Pérez Mendoza, entitled “Children of neoliberalism. The contemporary history of our plundered Mexico”, published in 2023, shows the negative ways of behaving of the most representative figures of Mexican neoliberalism. Thus, the work sequentially exposes how

---

<sup>1</sup> Maestro en Ciencias Jurídicas y Maestro en Impuestos. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3522-9005>. Contacto: hughoak1@gmail.com

Mexicans today, being the descendants of an era conditioned by the interpreters of neoliberalism, constitute themselves as the heirs of a Mexico with serious social dilemmas.

Key words: neoliberalism; public policy; public budget; privatization; technocracy.

---

Este libro expone de forma crítica y analítica las investigaciones que realiza su autora Ana Lilia Pérez Mendoza, desde la entrada de México al paradigma neoliberal hasta los días de la actualidad mexicana. De una forma clara es exhibido el devenir dialéctico que construyó la realidad económica, política y social en la que se forzó a vivir, convivir y a desarrollarse a los mexicanos. A través de una suerte de relato histórico se evidencian las constantes negativas argucias, garlitos y sagacidades de todos los arquetipos imaginables realizadas por las figuras políticas involucradas en la administración pública mexicana de la década de los años ochenta hasta la década de los años dos mil veinte. Sin embargo, haciendo hincapié en que la sociedad mexicana actual, y sus falencias, son producto de este período.

Contextualizando la crítica, es preciso exponer que, a comienzos de la década de los años ochenta se da bienvenida al neoliberalismo en México como una medida que pretende contrarrestar el déficit público y así obtener equilibrio presupuestal. Esta tesitura de primera instancia no expone alguna razón subyacente que determine consecuencias negativas contra la sociedad en la que se implementa. Pese a lo anterior, al profundizar en la argumentación, se vuelve ostensible que, para el neoliberalismo, un Estado que es propietario posee una economía poco productiva, cerrada y sobrerregulada, por lo tanto, vender empresas del Estado se constituye como la esencia del modelo (Mayer, 2023).

La necesidad de que el Estado sea propietario estriba en que lo convierte en un ente fuerte, que puede proteger los derechos, que brinda seguridad y que manera sincrónica permite el florecimiento de la iniciativa privada (Barrentes, 2011). Sin embargo, los principales actores involucrados en el neoliberalismo en México se posicionaron en el extremo opuesto al razonamiento planteado, generando por consecuencia desigualdades sociales y privilegios a particulares y grupos específicos (Pérez, 2023: 11-12).

En las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN), se encuentran a los causantes de la perjudicial herencia económica y social de los mexicanos que; como “hijos del neoliberalismo”, han vivido y viven inmersos en la corrupción, la violencia y el desorden general. Por lo anterior surge la inquietud por explicar cuál ha sido el *modus operandi* de aquellos actores del neoliberalismo mexicano que, desde el año 1982 hasta el año 2018, ocasionaron una realidad negativa para los mexicanos.

Ana Lilia Pérez Mendoza, en esta obra “Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado”, ofrece el sustento del objetivo planteado, a través de una compilación de múltiples investigaciones, organizadas en ocho capítulos y que se estructuran como un relato sencillo apto para todo el que desee conocer o profundizar en el neoliberalismo mexicano.

Es oportuno comentar que la expresión “Hijos del neoliberalismo” constituye una construcción simbólica que la autora diseña para exponer a crítica la condición de “herederos del neoliberalismo” (Pérez, 2023: 12) que ostentan los mexicanos. Sin embargo, esta suerte de alegoría no es expuesta por la autora como tal. Es probable que, de forma ingeniosa, busque que el autor infiera aquella calidad con base en el contexto.

Pese a lo anterior, Andrea Robles argumenta de manera semejante a Ana Lilia Pérez Mendoza al exponer que:

Cualquier persona viva en México es víctima histórica de la política tecnócrata de Estado que, durante casi cien años, sólo ha cambiado de rostro y nombre, pero que se ha mantenido firme en sus ideales de permanencia y continuidad del poder. Hijos de Díaz

Ordaz, de Echeverría, de Salinas, Zedillo o Peña Nieto. Hijos de diferentes padres, y todos educados de la misma forma (Robles, 2018: 1).

Siguiendo este orden de ideas, Camilo Garber aclara que existe “una confluencia entre la tecnocracia y el neoliberalismo. Ambos regímenes de poder apuntan a insubordinar la economía respecto de la democracia, otorgando primacía a esquemas de mercado de orientación técnica en la solución de problemas sociopolíticos” (Garber, 2020: 473).

Derivado de lo anterior se comprende que existe un nexo entre neoliberalismo y privatización, situación que la autora destaca en su primer capítulo titulado “Privatizar el patrimonio público”. Allí expone que en el período presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982 - 1988) tienen lugar controvertidas políticas económicas, mismas que se conjuntan con posteriores reformas constitucionales, modificaciones, derogaciones y adiciones a normativas inferiores, implementadas en el período de Carlos Salinas de Gortari, como titular del Ejecutivo Federal, entre los años 1988 y 1994. Ambas tesituras en combinación resultan ser las causantes de un marco de privatización de empresas estatales de ramos diversos como el de telecomunicaciones, ferrocarriles, minas, financiero, metalúrgico y hoteles, entre otros.

Es así que se generan grandes fortunas en manos de entes privados que, al enajenarse del pago impositivo o hacerlo de forma nimia, terminan por lesionar las finanzas públicas mexicanas.

Aunado a la privatización directa de aquellas empresas estatales se otorgan concesiones administrativas en el ramo minero con los mismos efectos lesivos a las finanzas públicas y adelgazamiento del Estado, que ocasiona vulnerabilidad frente al extranjero. Sin embargo, que además permiten el cobro de víctimas fatales por la poca inversión en seguridad, al mismo tiempo que determinan gentrificación, y daño a los terrenos y el lecho marino.

Ahora bien, bajo la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León; de forma particular en el año 1998, tiene ocasión la llamada “socialización de la deuda bancaria”. Esta estrategia consistiría en la activación del programa de rescate al sector financiero por medio del Fondo Bancario de Protección al Ahorro (FOBAPROA), cuya finalidad radica en el rescate de los banqueros privados que, por su poca experiencia, falta de regulación, y en medio de un panorama macroeconómico de crisis, no tendrían posibilidad de hacer frente a sus obligaciones de pago frente al Estado que, paradójicamente, con anterioridad les habría vendido los propios bancos.

La deuda pública interna generada por la implementación de esta estrategia no se ha terminado de pagar, pese a que se impuso como límite el año 2025. De hecho, ha aumentado respecto a la original debido a la inflación y al interés (Pérez, 2023: 13-52).

En el segundo capítulo, titulado “De las desincorporaciones a las criminales subrogaciones”, se menciona que en los gobiernos panistas de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006 - 2012) prolifera el modelo de subcontratación y terciarización laboral que, además de precarizar el trabajo, debilita al Estado al consentir la subcontratación del personal de las administraciones públicas. Lo anterior se conjunta con el exacerbado incumplimiento de obligaciones fiscales de los patrones frente al Seguro Social.

La figura jurídica de Asociación Público Privada (APP), mejor conocida como “concesión administrativa”, que resulta muy común en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en los períodos panistas se extiende a los sectores de salud y educación, empero se añade la subcontratación. Este modelo híbrido consiste en que un servidor público que ya percibe una compensación por su trabajo, además también recibe dinero público por proveer servicios a la propia administración pública por medio de un contrato de prestación de servicios, o en su defecto permite el acceso a esos acuerdos de voluntades a determinados entes privados.

Genaro García Luna, al frente de la Secretaría de Seguridad Pública de México en el período de Felipe Calderón Hinojosa, se constituye como un beneficiario recurrente de ese

tipo de contratos de prestación de servicios, de manera particular, ofreciendo seguridad e inteligencia al Instituto Nacional Electoral (INE) y al Partido Acción Nacional (PAN) a través de su empresa GLAC Security, Consulting, Technology, Risk management, S.C. Los contratos descritos se suscitan polémicos por no esclarecer el efectivo ejercicio de los fondos destinados a la contraprestación contractual.

Cabe mencionar que Genaro García Luna, en lo posterior, es acusado, investigado y procesado por delitos de narcotráfico, conspiración y delincuencia organizada en Estados Unidos.

En otros contextos, en el año 2009, se incendia la guardería subrogada “ABC” en Hermosillo, Sonora, ocasionando la muerte a varios infantes y lesiones severas a los que lograron sobrevivir. Respecto a este hecho, es importante destacar que la primera dama Margarita Zavala, esposa del entonces presidente Felipe Calderón, es familiar de una de las aportantes del capital social (Pérez, 2023: 53-71).

En el tercer capítulo, llamado “‘Nuevo PRI’, más reformas privatizadoras... y saqueadoras”, la autora da cuenta de que, gracias al regreso del PRI a la presidencia de México en el año 2012, Enrique Peña Nieto otorga contratos a empresas de sus amigos y su familia, en su mayoría vinculados con la Secretaría de Comunicaciones y Transporte. Bajo el discurso de desarrollo y reparación de carreteras, puentes y vías de ferrocarril, entre otros, se desvían recursos públicos mediante empresas “fantasma y patito”.

Ahora bien, en este período presidencial (2012 - 2018) tiene ocasión “la estafa maestra”, una estrategia de saqueo de dinero público disfrazada de una fallida política pública denominada “Cruzada Nacional contra el Hambre”, cuyos recursos tendrían que ser destinados a la lucha contra la pobreza y la falta de alimento, y que nunca llegaron a cumplir ese objetivo. De forma sincrónica, en este período también tienen lugar el robo y vandalismo recurrente a las plataformas e instalaciones marítimas de Petróleos Mexicanos (PEMEX), los cuales ascienden a varios millones de pesos en equipo y materiales. Estos actos se vinculan a grupos delincuenciales organizados y armados, así como a los trabajadores de las plataformas y el *modus operandi* varía desde “robo hormiga” hasta confrontaciones violentas directas.

Con Peña Nieto también se otorgan exorbitantes sueldos a servidores públicos de cualquier poder, entre otras prebendas. Ejemplo particular de aquello es la titularidad del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT), incluso equiparada a una suerte de premio para el funcionario público en turno (Pérez, 2023: 73-100).

Siguiendo esta línea de argumentación, en el capítulo cuarto, titulado “Beneficios de canonjías”, se diserta acerca del dispendio de recursos y la irresponsabilidad en el uso de espacios destinados al ejercicio de las actividades del Ejecutivo Federal, de forma particular, en los períodos de Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari, Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Asimismo, se evidencian todo tipo de fastuosidades contempladas en el presupuesto público, de las que son beneficiarios los personajes mencionados, sus familias y quienes los acompañan en eventos nacionales e internacionales donde desempeñan funciones oficiales.

En el período de Peña Nieto existe un panorama general de exceso de pago en las actividades más cotidianas de la Administración, falta de fiscalización de los emolumentos de los empleados, importantes gastos del Estado Mayor Presidencial, así como liquidación constante de activo fijo. Derivado del conjunto de aquellas situaciones, este sexenio se convierte en el más costoso de los antes nombrados.

En otros contextos, en este capítulo, se da cuenta de la “partida secreta” del presupuesto de egresos, instrumento que con base en la discrecionalidad permite el gasto contingente del titular del Ejecutivo federal. Esta partida, por su nula transparencia, permite el uso indiscriminado e inadecuado de los recursos públicos. Es hasta el año 2021 que se elimina.

Otra canonjía descrita es la “pensión vitalicia” que se otorga a cada expresidente y que equivale a un sueldo de un secretario de Estado, además de la asignación de 78 militares para la protección del exfuncionario y la de su familia. Este beneficio se elimina en el año 2018.

La última canonjía señalada es relativa a los “beneficios fiscales” que adquieren los exfuncionarios públicos de forma indirecta, toda vez que, al coadyuvar con la privatización de las empresas públicas y asegurar un lugar en su nómina se ven beneficiados por la exención impositiva y el perdón fiscal que ellos mismos condicionan en beneficio de esas empresas. Esto impacta de manera negativa a la hacienda pública (Pérez, 2023: 101-135).

En el quinto apartado, titulado “Los amigos mejicanos”, se manifiesta que, pese a que las actividades del sector energético se constituyen como potestad única de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y Luz y Fuerza del Centro (LFC), la realidad es que existen mecanismos para transmitirlos a las compañías privadas. Esto es debido a que en el período presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006 - 2012) se promueve que empresas extranjeras, principalmente españolas, participen en la materia energética de México, reduciendo a las paraestatales a gestionar contratos. De forma adicional se permite la sobregeneración de energía por parte de las empresas privadas para que las paraestatales compren el excedente incluso a precios mayores que el real. En el año 2009, Calderón, de la mano de Genaro García Luna, da término a LFC.

La empresa española “Iberdrola” es una de las más beneficiadas, debido a que el presidente le concede permisos para autoabastecimiento remoto, figura que permite producir energía en cualquier parte y distribuirla usando las redes públicas de la CFE. Lo anterior, entre otras cosas condiciona a que, en la primera mitad de la década de los años 2000, la paraestatal ceda más del 22% de la generación de energía eléctrica a los privados, situación que refleja el debilitamiento de la empresa pública (Pérez, 2023: 137-173).

En el sexto capítulo, titulado “Hijos de la burocracia dorada”, se profundiza en la ofensiva que realiza a Petróleos Mexicanos (PEMEX), la empresa arrendadora de plataformas petroleras llamada “Integradora Oro Negro”. Este ente privado, por medio de la bursatilización de sus Certificados de Capital de Desarrollo (CKD’S)<sup>2</sup>, se financia con el dinero de los ahorradores, que inconscientes de que su Administradora de Fondos para el Retiro (AFORE) invierte su capital en los CKD’S de la empresa, coadyuvan de forma indirecta a atentar contra PEMEX. Integradora Oro Negro, dirigida por Gonzalo Gil White, hijo de Francisco Gil Díaz quien fuera secretario de hacienda en el período presidencial de Vicente Fox. En el año 2015, tras la caída global de los precios del petróleo, se declara en quiebra.

Del concurso mercantil original se derivan múltiples juicios en México y en el extranjero, donde los principales socios de la empresa acusan al Estado mexicano de conspirar contra su corporación, para así cobrar una indemnización de 270 millones de pesos. El argumento en el que se sustenta aquella conspiración yace en que en el año 2017 PEMEX finaliza de forma anticipada los contratos suscritos con la arrendadora.

En el año 2019 se constituye un tribunal arbitral, mecanismo previsto por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), donde Oro Negro expone que de manera deliberada se le disminuyen las cuotas de arrendamiento y que el término anticipado de sus contratos se deriva del hecho de no consentir la entrega de sobornos a altos funcionarios de PEMEX.

PEMEX responde que Oro Negro, al declararse en concurso mercantil, deja de mantener contacto con ella y tras múltiples insistencias por intentar comunicarse nunca responde, dando por entendido que Oro Negro se niega a firmar un convenio modificadorio de los

---

<sup>2</sup> “Los CKD están enfocados al financiamiento de actividades y proyectos que consumen recursos a corto plazo y generan flujos a largo plazo, como los de infraestructura, inmobiliarios, empresariales, mineros y de capital privado, entre otros” (Martínez, 2017).

plazos y cuotas originales, pese a que algunos meses atrás sí acepta. PEMEX de manera simultánea argumenta que el proceso arbitral sirve a Oro Negro para excusarse ante los tenedores de CKD'S que ya no reciben dividendos.

De manera sincrónica al proceso arbitral, Oro Negro enfrenta otros juicios, donde se emiten órdenes de aprehensión contra sus directivos, quienes se amparan de forma constante manteniendo el *statu quo* desde 2019 hasta 2021, año en que se da vista a la INTERPOL para que los aprehenda (Pérez, 2023: 175-224).

En el apartado séptimo, titulado “Los cínicos sí sirven para este oficio”, se muestra que los gobernantes que juran proteger el Estado de Derecho de sus entidades, solo desvían recursos públicos, abusan de su poder, lavan dinero y se aprovechan de su encargo de formas diversas.

Varios gobernadores priistas, del grupo Atlacomulco, utilizan un modelo de bursatilización, para autofinanciarse socializando sus deudas. Dieciocho Estados y múltiples municipios utilizan fideicomisos para obtener dinero de forma rápida a costa de adquirir deuda pública. La fórmula consiste en dejar como garantía flujos públicos futuros, derivados de cuentas por cobrar, impuestos locales y participaciones federales, que todavía no se cobran como contraprestación a la compra de “certificados bursátiles” en la Bolsa Mexicana de Valores.

De forma llana se consigue un título de crédito con valor cierto, sin haber sido pagado y se perciben intereses generados por el natural aumento de precio de los instrumentos. El problema radica en que la deuda pública generada por la compra de estos instrumentos no disminuye, debido a la inflación y al tipo de interés, así también como por determinarse en unidades de inversión (UDI'S) que, al actualizarse cada año, suben de precio.

Javier Duarte, vinculado a corrupción, se constituye como recurrente usuario de estos instrumentos en el tiempo en que estuvo al frente del ejecutivo del estado de Veracruz. Por su parte, César Duarte en el estado de Chihuahua.

En el estado de Nayarit, el fiscal general Edgar Veytia, apodado “el diablo”, quien ostenta nexos con el narcotráfico y negocios ilícitos, también se le imputa abusar de su poder en múltiples ocasiones, extorsionando, secuestrando, torturando, y coadyuvando activamente con el crimen organizado. En el año 2017 es aprehendido por los estadounidenses, en conjunto con su compadre el exgobernador de Nayarit Roberto Sandoval. De forma simultánea, en el estado de Tamaulipas, Tomás Yarrington exgobernador de la entidad es reconocido por sus nexos con el narcotráfico (Pérez, 2023: 225-260).

En el capítulo ocho, nombrado “Tropezar con la misma piedra”, se arguye que los errores del pasado se repiten, pese a los esfuerzos que se hayan realizado por erradicarlos. En este orden de ideas, en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018 - 2024), se han designado políticos que no se han comprometido con el servicio público, solo con sus propios intereses. Ejemplo de lo anterior se encuentra en la designación del fiscal general, Alejandro Gertz Manero, señalado de tráfico de influencias, colusión de servidores públicos y asociación delictuosa.

Por su parte el organismo público descentralizado “Seguridad Alimentaria Mexicana” (SEGALMEX-Liconsá) ha operado de forma incorrecta, debido a la mala administración de Ignacio Ovalle Fernández, quien guarda un pasado negativo como titular de la “Compañía Nacional de Subsistencias Populares” (CONASUPO).

Asimismo, en la administración de Andrés Manuel López Obrador, se crean nuevas paraestatales, dejándolas bajo la administración de las fuerzas armadas, con la justificación de su incorruptibilidad. Sin embargo, no se otorga atención a la falta de transparencia con la que operan de forma cotidiana y a situaciones que se les imputan, tales como los hechos acaecidos en Ayotzinapa en 2014 (Pérez, 2023, 261-284).

## Conclusión

Este libro se constituye como un aporte de información para todos aquellos que deseen conocer las causas de la negativa realidad económica, social y política del México presente. Ofrece la perspectiva de que el *modus operandi* de los políticos neoliberalistas, desde el período de Miguel de la Madrid Hurtado hasta el de Enrique Peña Nieto, es tendiente a la privatización y al beneficio económico particular, situaciones que, en su conjunto, condicionan la violencia, falta de recursos, marginación y gentrificación que, entre otras situaciones, experimentan los herederos del país. Cabe destacar que Ana Lilia Pérez Mendoza exhibe las fuentes con las que construye su obra, entre las que destacan órdenes de pago, respuestas de organismos públicos, permisos públicos, expedientes jurídicos, declaraciones de testigos, nóminas y contraprestaciones de servidores públicos, por lo que se encuentra sustentada y puede utilizarse por autores especializados en diversas disciplinas de las ciencias sociales.

## Referencias bibliográficas

BARRANTES, Roxana (2011). “¿Necesitamos empresas públicas?”, en *Argumentos. Revista de Análisis y crítica*, 4 (5), 1-7. Recuperado de: <https://argumentos-historico.iep.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/barrantes.pdf> (14/08/2024).

GARBER, Camilo (2020). “Continuidad neoliberal vía tecnocracia: las comisiones asesoras presidenciales para la reforma previsional en Chile”, en *Revista Temas Sociológicos*, 28, 473-508. Recuperado de: <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2431> (16/08/2024).

PÉREZ MENDOZA, Ana Lilia (2023). *Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.

## Fuentes consultadas

MAYER SERRA, Carlos Elizondo (2023). *La crisis fiscal y el origen del neoliberalismo en México: implicaciones para el futuro*. Escuela de Gobierno y Transformación Pública Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <https://egobiernoytp.tec.mx/es/blog/la-crisis-fiscal-y-el-origen-del-neoliberalismo-en-mexico-implicaciones-para-el-futuro> (17/08/2024).

MARTÍNEZ, León (2017). “¿Qué es un CKD (Certificados de Capital de Desarrollo)?”, en *El Economista*. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/mercados/Que-es-un-CKD-Certificados-de-Capital-de-Desarrollo-20170918-0146.html> (17/08/2024).

ROBLES, Andrea (2018). *Hijos del neoliberalismo*, La Jornada, Zacatecas. Recuperado de: <https://ljz.mx/15/05/2018/hijos-del-neoliberalismo/> (16/08/2024).

Cita sugerida: ROBLES CUEVAS, Hugo Oliver (2024). Reseña del libro “Hijos del neoliberalismo. La historia contemporánea de nuestro México saqueado” en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 133-139 San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 13 de setiembre de 2024

Aceptado: 19 de diciembre de 2024