

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



Número 13 - 2025





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 13, 2025.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Raúl Gil

Vicerrector: Mgtr. María Claudia Brusasca

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mgter. Verónica Beatriz Longo

Vice Decana: Lic. Valeria Pasqualini

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Responsables editoriales Dirección y edición científica:

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

Editora General

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Tec. Mariné Campos (Hospital Universitario de Friburgo, UKF - ALEMANIA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Prof. Taibe Kusselman (UNSL- ARGENTINA)



Lic. Silvana Velázquez (UNSL- ARGENTINA)

Lic. Nestor Juarez (UNSL - ARGENTINA)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

Comité de Comunicación y difusión

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Tec. Mariné Campos (Hospital Universitario de Friburgo, UKF - ALEMANIA)

Diseño

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)



Índice de Contenidos

Editorial	
<i>María Antonella Biondi</i>	6
Repensando la enseñanza de la filosofía: una mirada desde el feminismo	
<i>Alicia Neme</i>	9
Amelia Podetti: Filosofía y Compromiso político	
<i>Karolina, Escobar</i>	24
Un tema de discusión en la agenda de la comunidad filosófica: la distinción entre profesores, investigadores y filósofos	
<i>Elías, Carlos Tomás</i>	42
Jóvenes y subjetividad en la era digital: Debates teóricos para pensar la escuela	
<i>Ayelén Mariel Neme - Luisa Arias</i>	67
Trayectorias Educativas Integrales. Conceptualizaciones	
<i>Marisa Labayen</i>	87
Trabajo Docente en la Posgraduación en Educación: análisis crítico frente a la nueva evaluación CAPES (2025-2028)	
<i>Fabiane Santana Previtali</i>	108
Ciencia a través de productos audiovisuales: Percepciones y construcciones de estudiantes de profesorado en Química y Biología (FQByF-UNSL) sobre la serie Criaturas de Agua	
<i>Cynthia Ortiz - Silvina Chaves</i>	119
Narrativas transmedia en la política contemporánea: Abordando el vacío comunicacional en la sociedad actual	
<i>Carolina Agustina Klein</i>	144
El Plan Nacional de Lecturas en Argentina (1983-2023): Trayectoria, logros y tensiones en torno a la política pública que marcó el derecho pendiente a la lectura y la alfabetización en Argentina	
<i>Virginia Aramburu</i>	172
Más allá de la prohibición: Explorando los significados de la caza furtiva desde la Antropología	
<i>Lautaro Emiliano Gallardo</i>	198



Editorial

Este número de RevID incorpora un total de diez trabajos con autoras/es provenientes de distintos campos disciplinares como la filosofía, la educación, la antropología y la comunicación.

En su conjunto, quienes integran esta nueva edición reflexionan sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la construcción de subjetividades en los espacios educativos, y las herramientas de la comunicación audiovisual y transmediática para potenciar el conocimiento científico y el compromiso político.

Enmarcado en un contexto sociopolítico de conflicto para la educación pública, este nuevo número nos propone problematizar el vínculo de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, como también la relevancia de los insumos digitales en la construcción del conocimiento.

Su primer artículo, "Repensando la enseñanza de la filosofía: una mirada desde el feminismo", constituye una revisión crítica del canon filosófico a través de la experiencia docente de su autora. Partiendo de la perspectiva de género y del campo teórico de los feminismos, el trabajo visibiliza la ausencia de mujeres en los programas de estudio del campo de la filosofía y la persistencia de la visión eurocéntrica para la construcción del conocimiento.

El segundo trabajo, "Amelia Podetti: Filosofía y Compromiso político", recupera la figura de la filósofa villamercedina Amelia Podetti (1928–1979). Docente, pensadora e investigadora que reivindicó la construcción de una filosofía situada en América Latina.

En tercer lugar, el artículo "Un tema de discusión en la agenda de la comunidad filosófica: la distinción entre profesores, investigadores y filósofos" se adentra en las tensiones vigentes entre el ámbito académico, las prácticas docentes y la producción filosófica a través de las distintas formas de concebir la actividad profesional.

El cuarto artículo, "Jóvenes y subjetividad en la era digital: Debates teóricos para pensar la escuela", aborda la construcción de social y plural de la subjetividad en las escuelas a partir de la tensión de categorías como poder, resistencia y normalización.

El quinto trabajo, "Trayectorias Educativas Integrales. Conceptualizaciones", presenta a las Trayectorias Educativas Integrales (TEI) como objeto de reflexión pedagógica, con el fin de revisar de manera crítica las competencias de las/os profesionales de la Educación Especial para orientar y acompañar prácticas educativas diversas e inclusivas.

"Trabajo Docente en la Posgraduación en Educación: análisis crítico frente a la nueva evaluación CAPES (2025-2028)" se presenta como el sexto artículo de este número, y examina las transformaciones en el ámbito académico brasileño a partir de las nuevas políticas de evaluación. Desde una mirada crítica, su autora reflexiona sobre la docencia universitaria y la formación de posgrado, analizando las tecnologías digitales, la lógica productivista y la financiación de la investigación en el trabajo académico contemporáneo.

7

El séptimo trabajo, "Ciencia a través de productos audiovisuales: Percepciones y construcciones de estudiantes de profesorado en Química y Biología (FQByF-UNSL) sobre la serie Criaturas de Agua" reflexiona sobre el uso de productos audiovisuales como herramientas para la educación científica.

En octavo lugar, el artículo "Narrativas transmedia en la política contemporánea: Abordando el vacío comunicacional en la sociedad actual", explora los aportes de las narrativas transmedia a la comunicación política en un escenario de fragmentación social y saturación informativa. Por medio de la recuperación histórica y actual de diversas prácticas de gobierno, la autora muestra que las narrativas transmedia se constituyen como una herramienta para abordar el desencanto político y recuperar el vínculo entre política y ciudadanía.



El noveno trabajo, “El Plan Nacional de Lecturas en Argentina (1983-2023): Trayectoria, logros y tensiones en torno a la política pública que marcó el derecho pendiente a la lectura y la alfabetización en nuestro país”, presenta un recorrido histórico y político sobre la implementación del Plan Nacional de Lecturas a través de las distintas gestiones de gobierno en Argentina. El artículo nos invita a reflexionar sobre la necesidad de políticas sostenidas que fortalezcan el acceso a la alfabetización y la democratización de la cultura lectora.

Finalmente, el décimo artículo “Más allá de la prohibición: Explorando los significados de la caza furtiva desde la Antropología”, parte del trabajo etnográfico de campo para profundizar en la caza furtiva como práctica social atravesada por tensiones de lo identitario, lo lúdico y lo cultural.

En su conjunto, los trabajos de este número aportan a la reflexión sobre las prácticas educativas y las herramientas comunicacionales desde una mirada transdisciplinar que fortalece el pensamiento crítico y situado. A continuación, los/as invitamos a disfrutar de su lectura completa.

8

Lic. María Antonella Biondi

Integrante del Comité Editorial de RevID



Repensando la enseñanza de la filosofía: una mirada desde el feminismo

Rethinking the teaching of Philosophy: a view through feminism

Alicia Neme

m.alicianeme@gmail.com

FCH- UNSL. Doctora en Filosofía, UNC. Especialista y Magíster en Educación Superior, UNSL. Licenciatura en Filosofía, UNC. Profesora Adjunta Responsable de Filosofía y Epistemología en las carreras de Comunicación, FCH. Co-Directora del PROICO No 4-1920 Cambios y Tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

9

Resumen:

Hace casi 30 años que venimos trabajando en las aulas universitarias con la enseñanza de la filosofía. Desde que iniciamos nuestra tarea en el Equipo de Violeta Guyot, ella nos enseñó que uno de los temas primordiales de investigación, entre otros posibles, era repensar la enseñanza de la filosofía por varios motivos, uno de ellos se relaciona con nuestras prácticas docentes que se formalizan en carreras que no son propiamente filosóficas, estamos hablando de carreras de educación, comunicación y arte en la FCH-UNSL; otro de los motivos es resignificar el legado filosófico, en una revisión crítica desde una perspectiva de latinoamericana.

En la actualidad consideramos que; por un lado, donde se dictan las materias de filosofía, nos urge debatir la perspectiva epistemológica con la que hemos abordado los programas de filosofía.

Por otro lado, las categorías filosóficas de Arturo Roig (1981) nos permiten partir de un diálogo con la tradición con la finalidad de visibilizar y rescatar qué ha acontecido con la mujer en el campo filosófico, como una forma de hacer filosofía desde nuestra propia situacionalidad histórica y desde nuestra realidad social, política, cultural que nos convoca a recrear la formación filosófica, lo urgente en la enseñanza es que se refleje la cruzada feminista en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: Filosofía; enseñanza; mujeres; Roig-antropológico; a priori

Abstract

We have been teaching Philosophy at university for almost 30 years. As part of Violeta Guyot's team, we learned that one of the primary research topics, among other possible ones, was rethinking the teaching of Philosophy. One of the reasons for this is, in part, the fact that our teaching practices are formalized in academic programs that are not strictly connected to Philosophy, such as Education, Communication and Art. Similarly, this research topic seeks to redefine the philosophical legacy as a critical review from a Latin American perspective. We consider that we urgently need to debate the epistemological perspective of Philosophy-based course syllabuses. We also believe that Arturo Roig's philosophical categories (1981) provide the necessary framework to critically engage with tradition, allowing us to raise awareness of and recover the experiences of women within the philosophical field. This approach aligns Philosophy with our own historical situation, as well as our social, political and cultural reality. It also calls us to recreate the teaching of Philosophy, and shows us that it is urgent to mirror the feminist crusade in students' training.

Keywords: Philosophy; teaching; women; Roig-anthropological; a priori

Introducción

*Me estremecieron mujeres
Que la historia anotó entre laureles
Y otras desconocidas, gigantes
Que no hay libro que las aguante*

Silvio Rodríguez

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre nuestras prácticas docentes de enseñanza de la filosofía. Hace casi 30 años que venimos trabajando en las aulas universitarias con dicha enseñanza. Desde que iniciamos nuestra tarea en el Equipo de Violeta Guyot, ella nos enseñó que uno de los temas primordiales de investigación, entre otros posibles, era repensar la enseñanza de la filosofía por varios motivos, uno de ellos se relaciona con nuestras prácticas docentes que se formalizan en carreras que no son propiamente filosóficas, estamos hablando de carreras de educación, comunicación y arte; otro de los motivos es resignificar el legado filosófico, en una revisión crítica desde un punto de vista latinoamericano.

11

En la actualidad consideramos que, por un lado, donde se dictan las materias de filosofía, nos urge debatir la perspectiva epistemológica con la que hemos abordado los programas de filosofía, durante tanto tiempo, momento en el que nos cuestionamos ¿Cuáles son los motivos por los cuales las filósofas no se encuentran presente en la mayoría de los programas de filosofía en la FCH? Hemos advertido que muchos programas, introducen tímidamente alguna filósofa, particularmente contemporánea. Pero nuestro cuestionamiento va más allá de esto, nos sitúa con cierta urgencia a repensar la enseñanza de la filosofía y cuestionar la perspectiva epistemológica con la que hemos abordado los programas de filosofía durante tanto tiempo.

Por otro lado, las categorías filosóficas de Arturo Roig (1981) nos permiten partir de un diálogo con la tradición con la finalidad de visibilizar y rescatar qué ha acontecido con la mujer en el campo filosófico, como una forma de hacer filosofía, no como mera repetición de lo que otros han pensado, no es reproducir, sino que es resignificar ese legado desde nuestra propia situacionalidad histórica y desde nuestra realidad social, política, cultural que nos convoca a recrear la formación filosófica, lo urgente en la enseñanza es que se refleje la cruzada feminista en la formación de los estudiantes.

Problemáticas sobre la enseñanza de la filosofía

Principalmente frente a la enseñanza de la filosofía aparecen muchas problemáticas, las mismas se relacionan directamente con la preferencia epistemológica que afrontemos, por ejemplo, resignificar el canon filosófico e indagar los programas de filosofía, con la finalidad de visualizar qué perspectiva epistemológica sostienen.

12

A partir de ello intentaremos reflexionar sobre el estatuto epistemológico del conocimiento filosófico. Parafraseando las palabras de Violeta Guyot, consideramos que Las opciones filosóficas determinan la producción e interpretación de teorías e inciden en las prácticas de enseñanza (Cfr. Guyot, 1999), que reúnen a sujetos mediados por un conocimiento. Partimos del presupuesto que la enseñanza de la filosofía podría constituir una caja de herramientas que promueva nuevas prácticas de conocimiento, ético-políticas. En este sentido, explicitamos una propuesta de práctica de enseñanza de la filosofía y cómo a partir de ella se podrían contribuir a la consolidación de un nuevo posicionamiento en el orden del conocimiento, de la acción política y de la ética, desde la formación de estudiantes como futuros profesionales y ante los desafíos de nuestra propia actualidad.

La formación filosófica replicaría, en la Educación Superior, un enfoque epistémico y ontológico androcéntrico, lo que lleva a una ausencia de las

mujeres en la historia y en el proceso cultural, por ello nos interesa observar las causas de dicha ausencia que podríamos identificar desde los inicios de la filosofía en la antigua Grecia. De este modo, nos preguntamos ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de las mujeres, que no les permitieron constituirse como filósofas o no fueron reconocidas como tales?

Esto nos habilita a cuestionar nuestras acciones para hacer hincapié en la incidencia de una perspectiva patriarcal, que impregnó e impregna la enseñanza de la filosofía. Recordemos las reflexiones de Marcela Lagarde (2019): *Todavía vamos a las aulas a estudiar una visión androcéntrica del mundo. No hay historia de las mujeres, están borradas. No hay análisis sociológicos que las incluyan y eso hay que cambiarlo. Hemos de apostar por una educación que sea incluyente, democrática y que revele el papel de las mujeres en la Historia. En la generación a la que pertenezco, hemos sido las académicas las creadoras de áreas de estudio sobre la mujer o de estudios feministas* (p.1).

13

Consideramos que no hay una definición de la filosofía única, de modo que su enseñanza implica acordar, determinar una opción filosófica, que nos sitúa en el campo de una reflexión epistemológica sobre qué es la filosofía y cuál sería el propósito de la misma.

De este modo, resignificar la enseñanza de la filosofía desde el feminismo nos lleva a rescatar algunos cuestionamientos, para situarla en otra perspectiva de la que se visualiza en muchos programas de filosofía, particularmente en la FCH-UNSL, es decir reconsiderarla desde un punto de vista de género, lo que se ha encontrado en muchos casos, ausente en la formación. En lo personal puedo constatar que en los años de estudios universitarios no se cuestionó la perspectiva androcéntrica, ni se introdujo la lucha que han llevado y llevan las mujeres por ocupar un lugar en la historia de la filosofía y ser reconocidas como filósofas.

Creemos importante embarcarnos en la reflexión de Olga Grau, filósofa y escritora chilena, quien contribuye con su reflexión a repensar la enseñanza de la filosofía entrelazada con la cuestión de género, al respecto afirma:

Abordaré el tema desde una pregunta: ¿Qué señas nos da la enseñanza de la filosofía? ¿Qué en-seña esa enseñanza? Es decir, ¿cuál es el movimiento que ella recorre y hace recorrer, a través de qué caminos, de qué voces y gestos, a través de cuáles figuras y formas del pensamiento?

Podríamos considerar, para responder a esa pregunta, los textos que se utilizan, los autores que se tratan, los problemas que se tocan, los estilos y formas con que se comunica el pensamiento de otros y la propia aproximación que tienen quienes enseñan a éstos. Cada uno de esos aspectos y el conjunto de ellos constituyen las señas peculiares reconocibles en la praxis de la enseñanza de la filosofía ejercida cotidianamente (Olga Grau Duhart, 2009, p 207).

14

Si vamos a entender la filosofía como una disciplina que fomenta la reflexión, el pensamiento crítico y la transformación del mundo; en las aulas universitarias se estaría encapsulando un canon filosófico, que aparentemente ha dejado de ser debatido, revisado y desvirtúa el sentido de su enseñanza, como afirma Femenías (2012) para poder producir un cambio resulta necesario cuestionar el discurso tradicional que postula categorías universales en la historia de la filosofía, para dar lugar a un nuevo canon no hegemónico y no eurocéntrico, un canon con un filosofar desde nuestra América y con perspectiva de género.

En efecto, a la mayoría de la comunidad filosófica (y de la comunidad en general) le pasa desapercibido el sexismo de los textos que el canon transmite, y aun las afirmaciones cotidianas sexistas de las discusiones de clase. Expresa o implícitamente, se suele apelar a líneas de acción o de razonamiento que tienden a encubrir o justificar

un conjunto de acciones tendientes a evitar revisar el tema. Además de trivializarlo (o ridiculizarlo) se aceptan justificaciones de la exclusión que en otros casos no se las consideraría razones suficientes. La discriminación de sexo-género o sexismo implica invisibilización, omisión o simplemente desconocimiento de lo que concierne (o ha concernido) a la mitad de la población humana. Y del peso de esa omisión debemos estar cuanto menos conscientes (Femenías, 2012 p.23-24).

Si examinamos quiénes y por qué deben incorporarse como modelo a ser enseñado, qué filósofos y filósofas deberían estar presente en la formación de estudiantes en la educación superior, sabemos que dicha valoración de quienes merecen un lugar en los programas de formación, no es neutro, sino que se trataría de reconstrucciones que se realizan desde posiciones de poder. Esto, aparentemente situaría a la enseñanza de la filosofía en la línea de una normatividad impuesta por un discurso tradicional que sostiene categorías universales incuestionables.

Este es un proceso que no podemos llevar adelante solo los/las docentes. Es preciso realizarlo con los/las alumno/as en un recorrido crítico que permita poner de manifiesto, por un lado, la exclusión sistemática como proceso de marginación e inferiorización de las mujeres y de lo femenino, de sus aportes históricos, y de los argumentos que ocultan o justifican su exclusión. Por otro, la intervención de los propios preconceptos que, respecto del orden naturalizado de las inferiorizaciones (sexo, etnia, clase, etcétera) pocas veces se revisa en el ámbito académico (Femenías, en Spadaro, 2012, p.22).

El problema de la mujer en el campo filosófico de la Grecia antigua

Si nos situamos en Grecia, suponemos que, no hubo mujeres filósofas o las pocas que se pueden rescatar en la época podría deberse a dos motivos, entre otros, uno de ellos es que no fueron incluidas, ni reconocidas en la historia de la filosofía y otro de los motivos se relacionaría con las condiciones de posibilidad epocales, que dificultaron que las mujeres pudieran dedicarse a la filosofía, a causa de múltiples factores, entre ellos, los condicionamientos políticos y sociales.

Es importante intentar una genealogía sobre el papel de las mujeres en la Atenas clásica, con la finalidad de encontrar una respuesta sobre el motivo de su ausencia, el motivo de exclusión del ámbito público y de la posibilidad de dedicarse al desarrollo filosófico. Si bien podríamos identificar algunos nombres de filósofas, pero más bien se trata de saber porque no fueron reconocidas y porque hubo muchos hombres y no muchas mujeres; que la historia los colocaron como filósofos de renombre.

16

Si nos introducimos en el mundo de la Grecia clásica se puede descubrir que su idiosincrasia se constituía como un modelo de educación, estrechamente relacionado con el carácter aristocrático, dicha formación se vehiculizaba con la guía del areté, que con el devenir del tiempo no solo tiene un sentido de bravura militar, sino que adquiere un significado ético más general. Por qué destaco estas cuestiones, ya que se puede observar que el concepto de areté, en el ámbito femenino, adquiere un carácter particular, diferente al ámbito masculino, como enfatiza Jaeger en *Paideia* (1993)

Es preciso decir aquí algunas palabras sobre la importancia de los elementos femeninos en la vieja cultura aristocrática. La areté propia de la mujer es la hermosura. Esto resulta tan evidente como la valoración del hombre por sus excelencias corporales y espirituales. El culto de la belleza femenina corresponde al tipo de cultura

cortesana de todas las edades caballerescas. Pero la mujer no aparece solo como objeto de solicitud erótica del hombre, como Helena o Penélope, sino en su constante posición social y jurídica de la señora de la casa. Sus virtudes, en este respecto, son el sentido de la modestia y la destreza del gobierno de la casa (Jaeger, 1993, p.36).

En los siglos VI y V a.C., época del fortalecimiento democrático de la Polis, en su desarrollo de la vida pública, resalta la figura del ciudadano en la participación política, ciudadanos que se constituyen como una minoría, pero empoderada frente a los niños, extranjeros, esclavos y mujeres. En el caso particular de las mujeres y sin tener en cuenta su status social, se les negó la participación en la esfera de la Polis. Es decir, la figura femenina requiere que saltemos del ágora al oikos, del ámbito público al ámbito privado, pues a las mujeres de la época se les apartó del derecho a la ciudadanía, como ocurrió con tantos atenienses coetáneos que nunca alcanzaron la legitimidad necesaria para ingresar en el círculo de ciudadanos (Quintana Martínez, 2015, p. 1).

Las funciones de varones y mujeres se encontraban bien diferenciadas en Atenas, donde la polis, se configura como el afuera, ámbito público, espacio dominado por los ciudadanos. El oikos, el adentro, ámbito privado donde se sitúa a las mujeres; si bien se trata de dos ámbitos con características propias, no podemos afirmar que fueran independientes entre ellos, se configuran como parte del sistema socio-político de la ciudad.

Subrayamos el papel que cumple la mujer en la estructura social y económica, es decir en el oikos, que en la organización social, implica el espacio asignado a ellas, pero siempre representadas o monitoreadas por un varón, esta aparente protección material, física y psicológica, en el fondo se trata de una forma de dominación que se dibujaba en formas de tutelajes, de padres, maridos, esto demuestra que la imagen de la mujer está representado por la ingenuidad, frente al hombre que demuestra su

experticia frente a las cosas del mundo. Además, la imagen de la mujer era valorada por su potencial capacidad de ser madre de una generación ilustre.

Frente a esta situacionalidad histórica las mujeres se vieron impulsadas a cumplir determinados roles, que en algún sentido imposibilitaron convertirse en grandes filósofas reconocidas por sus coetáneos e incorporadas en la historia de la filosofía.

Por lo tanto, consideramos que el tema de la mujer no estaba en el horizonte de visibilidad y de enunciación del discurso filosófico, de modo que la filosofía cumple y debe cumplir un papel fundamental en la visibilización de las mujeres, para ello y siguiendo la propuesta de Nietzsche, es necesario romper estructuras anquilosadas, paradigmas enquistados, matrices disciplinares; no se trata de realizar un listado de las mujeres olvidadas de la historia, además es necesario y urgente un cambio de paradigma, una nueva mirada, contribuir a que las condiciones de posibilidad sean propicias para ofrecer igualdad de oportunidades.

La enseñanza de la filosofía a partir de Arturo Roig

Como habíamos afirmado precedentemente, consideramos proyectar la enseñanza de la filosofía desde el enfoque de Arturo Roig, su propuesta del comienzo y recomienzo del filosofar nos permite ver cuáles son las condiciones de posibilidad de todo discurso filosófico, como subraya nuestro filósofo, se trata de un saber normativo que condiciona todo comienzo del filosofar a la formulación del a priori antropológico. Este aparato conceptual resulta ser una caja de herramientas que nos concede resignificar críticamente el legado filosófico desde una lectura de Latinoamérica y con la mirada puesta en el devenir de la mujer filósofa.

Las categorías roigeanas nos habilitan filosofar, no como mera repetición de lo que otros han pensado, no es reproducir, sino que es resignificar el filosofar desde nuestra propia situacionalidad histórica y desde nuestra realidad social,

política, cultural que nos convoca a recrear la formación filosófica de los estudiantes.

De las manos de Roig la filosofía se posiciona como el medio y el instrumento de los sujetos para cambiar las estructuras políticas y sociales; el filosofar debía tener sus diferentes comienzos y recomienzos, nacer de las circunstancias cotidianas de mujeres y hombres, de la cultura, de la política y del desarrollo social. Todo filosofar apunta a un saber de vida que valora no solo el conocimiento, sino primordialmente el sujeto que conoce, que es capaz de formular un discurso propio, siempre que respete la normatividad del filosofar que se da acompañado con la formulación del a priori antropológico. Esto produce el comienzo concreto e histórico del filosofar y plantea la necesidad de que dicho sujeto, ya sea varón o mujer, se tenga a sí mismo como valioso y considere valioso el conocerse a sí mismo.

...el filosofar es una función de vida y que la vida humana no es algo dado, sino algo por hacerse, por parte de quien la va viviendo, y que implica formas de deber ser en relación con la naturaleza teleológica de la misma. Este tipo de a priori no supone un sujeto puro de conocimiento, sino que parte de otra comprensión de la subjetividad. De este modo lo normativo y las pautas que lo expresan se nos presentan como esencialmente constitutivos de la forma que hemos de darnos para poder realizar la vida, conformación que hemos de alcanzar, en este caso, para ejercer la filosofía, en otros términos, para podernos constituir o no como sujeto filosofante dentro de los límites posibles de autenticidad (Roig, 1981, p. 13)

19

El sujeto del filosofar tiene un claro interés en la naturaleza de la razón, lo que se denomina a priori epistemológico; pero fundamentalmente su interés más bien, apunta a indagar al hombre que usa esa razón, es por ello que se denomina a priori antropológico. Dicho a priori antropológico se convierte en la condición de todo filosofar, norma que debe ser formulada con total

autenticidad, es decir, que resulta necesario que un sujeto empírico, concreto e histórico, que se reconozca como un nosotros y además que sea capaz de ponerse como valioso y reconocer como valioso el conocerse a sí mismo. Un nosotros que podemos afirmar como concerniente con la vida de las mujeres y de los hombres y sus problemáticas, tarea que lleva a cabo el sujeto por su propia capacidad de hacerse y gestarse.

El punto de partida de todo filosofar es cuando un sujeto empírico, concreto e histórico asume el a priori antropológico con autenticidad y muestra de este modo a la filosofía como una función que se relaciona con su facticidad o empiricidad y que apunta no a la justificación del pasado sino a la denuncia del presente y al anuncio de un futuro. Este saber auroral se configura a partir de la idea del sujeto como actor y autor de su propia historia. La pauta para todo comienzo del filosofar es la constitución del sujeto como hecho valorativo que se configura como un nosotros. Si reflexionamos a partir de la propuesta roigiana, resulta prioritario que las mujeres puedan formular el a priori antropológico, es decir que se consideren valiosas y consideren como valiosas el conocerse a sí mismas, inicio de todo auténtico filosofar.

Con Arturo Roig podríamos afirmar que la enseñanza de la filosofía nos permitiría descubrir el sentido del mundo, es decir aprender a zambullirse en su devenir histórico y observar como una puerta abierta a una época, que nos conceda descubrir las causas del silenciamiento de las mujeres en el discurso filosófico, de modo que seamos capaces de resignificar ese legado filosófico y ser críticos con el devenir social, político e incluso de todo aquello que nos rodea en la vida cotidiana. Esto nos permitiría resignificar la enseñanza de la filosofía para no seguir replicando el paradigma patriarcal.

Es necesario recalcar que el pensamiento roigiano no estuvo directamente relacionado con una perspectiva feminista, no obstante, no fue displicente a las diferencias, entre mujeres y varones en el ámbito de la ciencia, por ello y para cerrar esta exposición quiero recordar afirmaciones que datan de 1998:

Habíamos hablado antes de la necesidad de desmontar estereotipos. Tarea impropia, pero no por eso irrealizable. Una literatura pasmosa pesa sobre la figura de la mujer. Una literatura de siglos, que aún se mantiene lozana y vigente en todo aquello que confirma esa situación de desigualdad y de injusticia (Roig, 1998, p.1).

Reflexiones finales

Consideramos que nuestro trabajo docente en las aulas universitarias nos ha llevado a poner en el centro de indagación la enseñanza de la filosofía, aunque las problemáticas han ido variando a lo largo de los años. Con clara conciencia, al estilo bachelardiano, no debemos normalizar su enseñanza y siempre debe ser motivo de reflexión. Muchos temas fueron pasando, hoy nos encontramos reflexionando sobre el canon filosófico eurocéntrico, hegemónico y androcéntrico.

Es por ello que consideramos importante tener presente el estatuto epistemológico, ya que es lo que sostiene nuestras construcciones teóricas y es el marco principal de nuestras prácticas de enseñanza.

Durante mucho tiempo la formación en educación superior estuvo y estaría atravesada por una propuesta androcéntrica que debe ser sometida a crítica, para dar lugar a un canon no hegemónico y no eurocéntrico, que permita una apertura hacia un filosofar desde nuestra América y con perspectiva de género.

Destacamos el problema de la mujer en Grecia, porque consideramos que desde el nacimiento de la filosofía, donde observamos que las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas dificultaron que las mujeres puedan dedicarse a la filosofía, a excepción de unas pocas.

En este camino de una revisión crítica, de una propuesta programática consideramos importante retomar las categorías filosóficas de Roig quien nos

ofrece las condiciones de posibilidad de todo filosofar propio, al destacar su carácter normativo que subraya fundamentalmente al sujeto que conoce, sujeto que considera valioso conocerse a sí mismo. Esta normatividad es el inicio de un auténtico filosofar que nos permite develar el sentido de nuestro mundo y no seguir replicando el paradigma patriarcal. Roig nos advirtió la necesidad de desmontar estereotipos ya que sigue circulando una literatura que coloca a la mujer en un lugar de inferioridad y desigualdad.

La ausencia de la mujer en el proyecto filosófico es un síntoma que muestra una realidad de la enseñanza, consideramos que podría ser modificada al poner en palabras las causas de dicho silenciamiento. Aquí siguen resonando las palabras de Arturo Roig (1998): Habíamos hablado antes de la necesidad de desmontar estereotipos...

Referencias Bibliográficas

- Femenías, M. L. (2019) *Ellas lo pensaron antes*, Buenos Aires, Ediciones LEA
- Grau Duharte, O. "La enseñanza de la filosofía y cuestiones de género", en Cerletti, A. -Compilador- (2009) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba.
- Guyot, V. (1999) "La enseñanza de las ciencias", en *Estudios sobre la enseñanza. Alternativas*, LAE año IV N° 17, San Luis, Argentina.
- Lagarde, M. (2016) en <https://www.hoac.es/2016/03/08/marcela-lagarde-antropologa-y-feminista-el-feminismo-quiere-construir-una-sociedad-en-la-que-hacer-vivable-la-vida/>
- Quintana Martínez, P. (2015) *Las mujeres en la familia y el oikos de la Atenas clásica*, en [file:///C:/Users/Alicia-/Downloads/Dialnet-LasMujeresEnLaFamiliaYElOikosDeLaAtenasClasica-5346963%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Alicia-/Downloads/Dialnet-LasMujeresEnLaFamiliaYElOikosDeLaAtenasClasica-5346963%20(3).pdf)
- Roig, A. (1998) *La universidad hacia la democracia*, EDIUNC, Mendoza.

- Roig, A. (1981) Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano, México, Fondo de cultura económica.
- Roig, A. (1993) La historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano, Universidad de Santo Tomás, Colombia.
- Roig, A. (1998) "Hiparquía, la primera filósofa griega", en <https://ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/etica/etica16.htm>
- Spadaro, M. C. (2012). Enseñar filosofía, hoy (compiladora). La Plata, Edulp.

Recibido: 25 /02/2025

Aceptado:16/07/2025

Cómo citar este artículo

Neme, A. M. (2025). Repensando la enseñanza de la filosofía: una mirada desde el feminismo. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp. 9-23

Amelia Podetti: Filosofía y Compromiso político

Amelia Podetti: Philosophy and Political Commitment

Karolina, Escobar

karoandescobar@gmail.com

UNSL-FCH. Doctora en Psicología (UNSL-FAPSI). Magíster en Psicología Analítica (Fundación C. G. Jung, Bs. As). Licenciada en Psicología (UNSL). Diplomatura en Pensamiento Crítico Americano (UNTREF). Es Profesora Adjunta en Filosofía del Arte (UNSL-FCH), con más de 20 años de trayectoria como auxiliar docente en filosofía y epistemología, desarrollada mayormente en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología, también en las carreras de Nivel Inicial, Educación Especial, Profesorado en Física, Periodismo y Comunicación Social. Miembro de proyectos de investigación desde 2004 en temas relacionados con epistemología y teorías de la subjetividad; filosofía y educación superior. Autora de publicaciones sobre epistemología junguiana, así como filosofía Latinoamericana, con especial énfasis en la obra de Rodolfo Kusch.

24

Resumen

Amelia Podetti (V. Mercedes, 1928 – Bs As, 1979) fue una destacada filósofa argentina que criticó el eurocentrismo y reivindicó a América Latina como espacio legítimo de pensamiento. Sostuvo que las categorías europeas no bastaban para entender la realidad latinoamericana y advirtió sobre su aceptación acrítica por parte de muchos intelectuales. Articuló lo universal y lo particular, resaltando la importancia de un pensamiento situado que responda a los desafíos actuales sin perder su contexto cultural e histórico. En esta línea, integró una tradición argentina de diálogo genuino con el pensamiento europeo, en especial con Kant, Hegel, Husserl y Heidegger,

siguiendo el legado de maestros como Carlos Astrada y Andrés Mercado Vera. En uno de sus últimos cursos, centrado en San Agustín y Hegel, propuso una revisión crítica de la historia de Occidente desde América. Sostuvo que la irrupción de América fue un punto de inflexión que reveló al mundo como nuevo horizonte de sentido e historia, cambiando la conciencia geopolítica europea. Sin embargo, cuestionó que las filosofías europeas no asumieron plenamente esas implicancias. El Papa Francisco valoró su intuición sobre las “periferias”, que cuestiona la visión europea tradicional de centro y periferia desde una perspectiva sudamericana, influyendo en su enfoque pastoral.

Palabras clave: Eurocentrismo; pensamiento situado; filosofía latinoamericana; Papa Francisco.

Abstract

Amelia Podetti (Villa Mercedes, 1928 – Buenos Aires, 1979) was a prominent Argentine philosopher who criticized Eurocentrism and vindicated Latin America as a legitimate space for thought. She argued that European categories were insufficient to understand Latin American reality and warned about their uncritical acceptance by many intellectuals. She articulated the universal and the particular, highlighting the importance of a situated thought that responds to current challenges without losing its cultural and historical context. In this vein, she integrated an Argentine tradition of genuine dialogue with European thought, especially with Kant, Hegel, Husserl, and Heidegger, following the legacy of masters such as Carlos Astrada and Andrés Mercado Vera. In one of her last courses, focused on Saint Augustine and Hegel, she proposed a critical revision of Western history from the perspective of America. She maintained that the emergence of America was a turning point that revealed the world as a new horizon of meaning and history, transforming European geopolitical consciousness. However, she questioned that European philosophies fully assumed these implications. Pope Francis

especialmente valoró su insight into the “peripheries,” which challenges the traditional European view of center and periphery from a South American perspective, influencing his pastoral approach.

Keywords: Eurocentrism; situated thought; Latin American philosophy ; Pope Francis.

Biografía

Amelia Podetti nació el 12 de octubre de 1928 en Villa Mercedes, provincia de San Luis, en una familia muy comprometida con la vida política e intelectual.

El padre de Amelia fue José Ramiro Podetti, un jurista de destacada trayectoria en el ámbito del Derecho Procesal argentino que militó en FORJA (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina) y en el yrigoyenismo. Su madre, Amelia Lezcano, era también abogada. Los dos eran radicales e integraron la Junta Renovadora Radical en Mendoza, además de participar en la fundación del Movimiento Peronista en esa misma provincia (Revista Gestar, 2015, p. 11).

Tal como indica la revista, en 1944, tras la creación de los Tribunales del Trabajo impulsado por Perón¹ y el nombramiento de su padre como Juez del Trabajo, la familia se trasladó a Buenos Aires. El 17 de octubre de 1945 la familia asiste a la histórica movilización en la Plaza de Mayo. Amelia tenía 17

¹ La Justicia Nacional del Trabajo de Argentina surgió en un contexto de luchas sindicales y sociales que se intensificaron con la Revolución de 1943 y el impulso de Juan Domingo Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión. En 1944, el Decreto 32.347 creó los Tribunales del Trabajo en la Capital Federal, y en 1945 el Decreto 3.750 estableció su funcionamiento. A pesar de la oposición de sectores económicos y políticos, la Ley 12.948 de 1947 ratificó su creación con la intención de ampliar el alcance de la justicia laboral. Este sistema representó un avance en la defensa de los derechos de los trabajadores en Argentina (Duarte, s.f.).

años, con el tiempo, ella recordaría ese día como su “segundo nacimiento” (p. 11).

Ramiro Podetti y Amelia Lezcano ejercieron como docentes en la Facultad de Derecho y participaron activamente en la transformación jurídica impulsada por el peronismo en distintas áreas del derecho. En ese entorno, Amelia estudió Filosofía en la UBA, consolidando una formación académica que la llevó a aprender alemán, inglés y francés para abordar directamente a los filósofos occidentales en sus idiomas originales (p. 11).

Según la misma fuente, en 1954 se afilió al Partido Peronista Femenino. En 1955, tras el derrocamiento del gobierno constitucional presidido por Perón, Podetti se sumó a la resistencia peronista que enfrentó a la dictadura militar. En 1956 egresó como Licenciada en Filosofía (p. 11).

Realizó estudios de posgrado en la Sorbona entre 1961 y 1962, donde tuvo como profesores a Paul Ricoeur y Jean Wahl entre otros. También asistió al Institut Catholique de París y siguió las conferencias de Yves Calvez (Podetti, Laura, s/f).

De regreso en el país continuó desarrollando su pensamiento filosófico y enseñando en las Cátedras Nacionales², formando un numeroso grupo de discípulos, siempre vinculada al peronismo.

Amelia Podetti tuvo una destacada trayectoria académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde ejerció diversas funciones docentes³ y

² Las Cátedras Nacionales (1967-1972) fueron un movimiento académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que buscó desarrollar una sociología propia para Argentina y América Latina, rechazando enfoques eurocéntricos. Surgieron como resistencia a la dictadura de 1966, pero fueron desmanteladas en 1972. Estas cátedras representaron una construcción político-intelectual cuyo objetivo fue traducir la resistencia a la dictadura de la llamada Revolución Argentina al ámbito académico, impulsando el desarrollo del “pensamiento nacional” en la carrera de Sociología.

³ Amelia Podetti fue docente en la Universidad de Buenos Aires entre 1963 y 1979, dictando cátedras como Introducción a la Filosofía, Historia de la Filosofía Moderna y Filosofía de la

tuvo un rol activo en la vida gremial. Fue profesora en la Universidad del Salvador y en la Universidad Nacional de La Plata, donde dictó Filosofía de la Historia como adjunta de Rodolfo Agoglia, un célebre filósofo formado en la Ciudad de Buenos Aires pero de origen puntano.

Amelia también enseñó Derecho Político en la UBA (Podetti, Laura, s/f). Colaboró con filósofos como Adolfo Carpio, Carlos Astrada, Eugenio Pucciarelli, Rodolfo Mondolfo y Andrés Mercado Vera. Con este último, militó en el peronismo y en la organización Guardia de Hierro, impulsando un proyecto de intervención intelectual en el ámbito político (Revista Gestar, 2015, p. 11). En este contexto, y con el advenimiento del tercer peronismo en 1973, participó activamente en el relanzamiento de la revista Hechos e Ideas⁴, asumiendo un rol directriz en su reconfiguración. Comprometida con el retorno de Perón, impulsó la revista teórico-política, recuperando tanto el nombre como los archivos de la publicación original de Enrique Eduardo García, quien le cedió sus derechos (p. 11).

Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, así como Visión II y Visión IV en la Facultad de Arquitectura (Revista Gestar, 2015, p. 11).

⁴ Hechos e Ideas fue fundada en junio de 1935, en un contexto marcado por la Década Infame, un período de fraude electoral y gobiernos autoritarios en Argentina. En sus primeros años, estuvo vinculada a la Unión Cívica Radical (UCR), ofreciendo una perspectiva crítica frente a la política oficialista de ese entonces. Con el golpe militar de 1955 que derrocó al peronismo, la revista dejó de circular, pero resurgió en 1973 bajo la dirección de Amelia Podetti. En esta nueva etapa, Hechos e Ideas se consolidó como un espacio de reflexión filosófica y política, enmarcando su enfoque en la crítica a las ideologías dominantes de la época. La revista se centró en recuperar las ideas de pensadores excluidos por la dictadura y fortaleció la voz del pensamiento peronista y latinoamericanista.

A lo largo de su existencia, la revista ha sido una herramienta clave para la construcción de una identidad intelectual argentina vinculada a la justicia social y el cambio político. A partir de la muerte de Perón, Hechos e Ideas continuó siendo un actor relevante en el panorama intelectual, promoviendo el debate filosófico y político.

En la actualidad, la revista Hechos e Ideas está dirigida por la filósofa Ana Colotti, junto con un equipo académico comprometido con la difusión de ideas que fomenten una reflexión crítica sobre la historia y la política de Argentina. De esta manera, mantienen vivo el legado de Hechos e Ideas como un espacio fundamental para el pensamiento crítico en la actualidad.

En estas actividades, señala Ivereigh (2015), fue que Bergoglio la conoció. A través de ella, accedió al pensamiento de Arturo Jauretche y Raúl Scalabrini Ortiz, cuyas ideas Podetti enseñaba y difundía en la revista, que el futuro pontífice leía. Hasta su muerte en 1979, formó parte de un grupo de intelectuales, junto a Alberto Methol Ferré, que concebía a la Iglesia como esencial en la construcción de una conciencia latinoamericana y en la proyección de la "patria grande" en el mundo moderno (p.130)⁵. Este nacionalismo católico, más cercano al pueblo que al Estado, veía en el encuentro de Medellín⁶ el inicio de un camino donde América Latina se erigiría en un faro para la Iglesia y el mundo (p. 130).

La revista, desde una visión peronista, reconoció y valoró el radicalismo de Hipólito Yrigoyen, pero se apartó de la corriente conservadora de la UCR liderada por Marcelo T. de Alvear. Así, Hechos e Ideas conservó su origen radical y se comprometió con las ideas peronistas, sin ser un apéndice político ni un simple medio de propaganda, sino un espacio intelectual con un claro compromiso político (Revista Gestar, 2015, p. 11).

En 1975, durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón, fue nombrada Directora Nacional de Cultura.

El pensamiento filosófico de Amelia se centró en un análisis crítico de la filosofía alemana moderna, abordando las ideas de Kant, Hegel, Heidegger y Husserl, con el propósito de contribuir al diálogo y enriquecimiento del

⁵ En una entrevista, el Papa Francisco comentó: "Influyó en mí el pensamiento de Amelia Podetti (...) De ella tomé la intuición de las 'periferias' (...) Leyendo a Methol Ferré y a Podetti tomé algunas cosas de la dialéctica, en una forma antihegeliana, porque ella era especialista en Hegel pero no era hegeliana." Grabación de audio del 3 de enero de 2017, citada por Borghesi (2017).

⁶ El Encuentro de Medellín hace referencia a la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, que se celebró en Medellín, Colombia, en 1968, bajo la organización del CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana). En este evento, los obispos latinoamericanos adoptaron una postura más comprometida con la justicia social y los derechos humanos, dando un fuerte impulso a la Teología de la Liberación y marcando un punto de inflexión en la relación de la Iglesia con los movimientos sociales y políticos en la región.

pensamiento latinoamericano. Su investigación abarcó la epistemología de las ciencias sociales, la historia del pensamiento argentino —desde Alberdi hasta Ingenieros—, así como la filosofía desde el Tercer Mundo y la filosofía americana, analizadas en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas (Podetti, Laura, s/f). También fue muy importante su análisis sobre la obra de Lévi-Straus. Fue muy crítica del cientificismo, del estructuralismo y el marxismo, en gran auge por esa época (Gestar, 2015, p. 11).

Amelia trabajó en la construcción de una "filosofía latinoamericana" que crítica el eurocentrismo filosófico, señalando que sus categorías no permiten comprender adecuadamente la realidad de América Latina. Puso de relieve cómo esas categorías son reproducidas de manera acrítica por nuestros intelectuales, aun con buena intención, al analizar la sociedad, ya que se sustentan en un marco de pensamiento que rara vez cuestiona sus propios supuestos. Además, advirtió que muchas teorías filosóficas y académicas estaban impregnadas de prejuicios, incluidos elementos de racismo que básicamente justificaban la expansión imperial (Podetti, Amelia, 1973).

Un Papel para la historia: América como lugar de pensamiento

El libro *Comentario a la Introducción a la Fenomenología del Espíritu* ([1966/1978] 2007) es el resultado de su labor de docencia e investigación en torno a la filosofía hegeliana, desarrollada entre 1964 y 1966.

En 1978, este material fue publicado en una edición interna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la que se presentan las ideas fundamentales de su pensamiento filosófico en aquellos años.

La filosofía alemana comenzó a influir en Argentina en el siglo XIX, con la temprana recepción de pensadores como Herder por la generación romántica de 1837. La corriente filosófica alemana tuvo un impacto creciente, sobre todo entre 1940 y 1970, marcando la formación y el desarrollo del pensamiento filosófico en el país. En este contexto, el Primer Congreso

Nacional de Filosofía (Mendoza, 1949) fue un evento clave, considerado el primer gran encuentro filosófico internacional tras la Segunda Guerra Mundial y un hito fundamental para la historia de la disciplina en Argentina.

En ese panorama, corrientes como el hegelianismo, la fenomenología y el existencialismo adquirieron una gran influencia. Pensadores europeos como Rodolfo Mondolfo, José Ortega y Gasset y Manuel García Morente desempeñaron un papel relevante en la difusión del pensamiento filosófico en Argentina a mediados del siglo XX⁷. Mondolfo se destacó en el ámbito académico local por sus estudios sobre Marx y Hegel, dos autores que ejercieron una influencia notable en varias generaciones. Por su parte, Ortega y Gasset y García Morente promovieron la difusión del pensamiento de Husserl y Heidegger, tanto en España como en América Latina. En Argentina, esa influencia encontró eco en figuras como Carlos Astrada, alumno de Husserl y Heidegger en Alemania y maestro de Podetti, quien fue una figura central para la filosofía en el país. En esta tarea también desempeñaron un papel importante los reformistas universitarios Coriolano Alberini, Luis Juan Guerrero y el propio Astrada, todos ellos vinculados al movimiento de la Reforma Universitaria de 1918.

En este contexto, la relación entre Hegel y la filosofía latinoamericana se convierte en un elemento clave para entender las inquietudes de Podetti. Y es que Hegel no sólo marcó la filosofía del siglo XIX, sino que su sistema de pensamiento sirvió como punto de partida para múltiples tradiciones filosóficas posteriores, tanto en su continuidad como en su rechazo.

⁷ Esto se debió a que José Ortega y Gasset visitó Argentina en varias ocasiones para dictar cursos y conferencias, mientras que Rodolfo Mondolfo y Manuel García Morente llegaron como exiliados políticos durante la Guerra Civil Española y el régimen fascista italiano, aportando así de manera directa al desarrollo filosófico local.

En *La fenomenología del Espíritu y la Historia de Occidente* ([1978] 2007)⁸, Podetti parte del reconocimiento de un contexto histórico marcado por profundas transformaciones políticas y sociales. Sostiene que, para desarrollar un nuevo pensamiento en los ámbitos científico y filosófico, es imprescindible comprender las alternativas en juego en la situación mundial y sus posibles desarrollos. Esta reflexión, advierte, debe partir de nuestra ubicación como argentinos y latinoamericanos.

Según Podetti, muchos de los problemas actuales —el agotamiento de los recursos, el crecimiento poblacional, la desigualdad tecnológica y la reconfiguración de los poderes políticos, económicos y científicos— tienen una dimensión global y exigen respuestas en la misma escala. En un mundo marcado por un proceso creciente de universalización, se vuelve urgente comprender la naturaleza de esta crisis y las alternativas posibles.

Podetti advierte que esta tendencia a la unificación del mundo no es nueva, sino que responde a una idea antigua que recorre la historia de Occidente: la unidad del género humano. Esta concepción, más ligada a la tradición judeocristiana que a la griega, encuentra en San Agustín una de sus formulaciones más claras. Desde esta perspectiva, la crisis actual ofrece la posibilidad de elaborar un pensamiento situado, enraizado en nuestra realidad histórica y cultural, pero atento a los desafíos globales.

El Santo de Hipona fue el primer filósofo en reflexionar sistemáticamente sobre la unidad del género humano, articulando esta visión a través de una filosofía de la historia. En *La Ciudad de Dios*, Agustín ve la historia como la manifestación de la unidad esencial del género humano. A diferencia de los

⁸ El texto "*La fenomenología del Espíritu y la Historia de Occidente*" es la transcripción de una clase grabada de Amelia Podetti en 1978 sobre el sentido y la ubicación de la *Fenomenología del Espíritu*. No corresponde a la versión original del Comentario a la Introducción, pero se incorpora en esta edición por su valor como caracterización general del texto hegeliano.

griegos, que pensaron en la unidad dentro de los límites de la polis, Agustín concibe la unidad de la humanidad en un sentido universal, abarcando a toda la especie humana. A pesar de que esta unidad originaria (representada por la pareja primigenia) se dispersó con el tiempo, para Agustín el sentido de la historia está en la reunificación de lo disperso.

Nuestra filósofa sostiene que, desde que San Agustín planteó la unidad y universalización humana, esta idea se convirtió en una constante en Occidente, como lo evidencia la filosofía hegeliana. Por ello, su texto incluye un estudio y análisis crítico del pensamiento de Hegel en relación con la historia y el lugar que América ocupa en ella:

Dice Hegel: 'Quizá América es la tierra del porvenir', quizá, cuando en Europa haya muerto, el espíritu soplará en América, y quizá las nuevas formas o las nuevas dimensiones de la cultura, o 'las nuevas figuras del espíritu'—como dice Hegel—, se producirán en América. Incluso dice más: ocurrirán o surgirán en América como consecuencia de una contradicción entre la América del Norte y la América del Sur. Pero esto, dice Hegel, no es más que profecía, y la profecía no es función del filósofo.

33

América es, efectivamente, el último lugar adonde llega el hombre en el proceso de ocupación del planeta, es la última punta de Occidente, el finisterrae, el lugar donde todo termina, y tal vez, desde este punto último y final, sea posible contemplar la totalidad (...) justamente porque ella es el lugar donde esa universalización alcanzó su cumplimiento a partir del hecho originario del descubrimiento y de todo el proceso que le continuó. Esto, desde luego, es una hipótesis. (...)

Por un lado la Fenomenología está encuadrada por Hegel mismo en una noción que él define como el "fin de una época" y el proceso de transición y gestación hacia una nueva época, hacia una nueva

cultura, hacia un nuevo mundo histórico(Podetti, Amelia [1978] 2007, págs.52-53).

También en *La irrupción de América en la historia*, trabajo escrito en la misma época en que escribió su “Comentario...” pero publicado póstumamente en 1981, Podetti sostiene que el descubrimiento de América implicó, para la conciencia europea, la revelación de la magnitud de la planetarización, ampliando el mundo a los ojos del europeo, aunque, al mismo tiempo, su pensamiento filosófico se replegara a los confines mediterráneos. Así, para Hegel, América quedaba situada fuera de esa historia, relegada al futuro, al porvenir.Y es que para Hegel, la historia es el desarrollo del Espíritu hacia la libertad, manifestándose en diversos pueblos. Según él, este proceso se concreta mayormente en Europa, donde se alcanza la plena realización de la libertad. América, en cambio, quedaba al margen, al no haber desarrollado aún una historia propia significativa ni haber jugado un papel protagónico en este desarrollo⁹.

34

Desde la mirada de Podetti, América, como último “confín” y “culminación” de Occidente, asume una vocación unificadora que sintetiza y transmuta las influencias que llegan a su suelo, incluso aquellas que intentan desarraigar su ser profundo. Frente a una modernidad occidental marcada por la exaltación del hombre, la técnica y el dominio, América conserva reservas espirituales y vitales en forma de cultura viva. En esta línea, la filósofa nos invita a pensar su ubicación geográfica y sus dimensiones espacio-temporales

⁹ Según Hegel, la historia es el despliegue del logos, una razón universal que se realiza en el devenir del Espíritu, el cual determina el desarrollo de las naciones. Recordemos que Hegel contraponen la 'Historia', entendida como el progreso de la conciencia hacia la libertad, con la 'Naturaleza', caracterizada por la ausencia de libertad y la repetición. A partir de esta distinción, establece una división entre 'pueblos con historia' y 'pueblos sin historia'. Desde esta perspectiva, los 'pueblos sin historia' son considerados primitivos y no civilizados, debido a su organización sujeta a los ritmos de la naturaleza, repetitiva y ajena a los avances de la razón histórica. En este contexto, la colonización se presenta como el proceso que permitió la incorporación de estos pueblos a la historia universal, legitimando así su sometimiento. Esta visión eurocéntrica, que situó a Europa como modelo de desarrollo humano, perduró en el pensamiento occidental hasta el siglo XX.

como un punto geocultural desde el cual es posible repensar la totalidad de la historia occidental.

En este contexto, se pueden encontrar resonancias con Rodolfo Kusch, quien también publicó en la revista *Hechos e Ideas* durante el período en que Podetti la dirigía.

Rodolfo Kusch y Amelia Podetti en el pensamiento del Papa Francisco

La influencia de Rodolfo Kusch y Amelia Podetti en el pensamiento del Papa Francisco ha sido reconocida por él mismo en distintas ocasiones. La designación de Bergoglio rompía con el molde histórico de un papado europeo, sugiriendo otro punto de enunciación para la Iglesia.

Para ironía de los que hacen de la historia una ciencia estrictamente racional, Francisco, “el Papa del fin del mundo”—o de los confines, como diría Podetti—parecía reactualizar simbólicamente, aunque sin agotarla, la vieja profecía atribuida a San Malaquías¹⁰. Después de todo, él mismo lo dejó caer en su primera aparición: “los cardenales me vinieron a buscar al fin del mundo” —dijo el Pontífice— refiriéndose al hemisferio sur. Y aunque la filosofía hegeliana, fiel a su propia lógica, no hace profecías, Podetti, al retomar a Hegel introduce una torsión en su esquema, permitiendo que América, situada en el “límite” del mundo moderno, reclame su lugar dentro de la

¹⁰ La Profecía de San Malaquías es una serie de 112 lemas que supuestamente predicen los Papas de la Iglesia Católica desde el siglo XII hasta el fin del mundo. Cada lema hace referencia de manera enigmática a un Papa, según su nombre, escudo o lugar de origen. El último lema, “Petrus Romanus”, se refiere al último Papa, durante cuyo pontificado se predice la destrucción de Roma, marcando el inicio del fin del mundo. Algunos, en su momento, interpretaron que Francisco —primer Papa del hemisferio sur, simbólicamente denominado “del fin del mundo”— podría coincidir con el cierre de la serie. Sin embargo, la autenticidad de los documentos históricos que contienen la profecía es incierta, ya que no hay pruebas históricas que respalden su origen en San Malaquías. A pesar de ello, la profecía ha sido objeto de numerosas interpretaciones populares sobre el futuro de la Iglesia y el fin de los tiempos, marcado por la aparición de un Papa del Cono Sur.

historia. Ya que hablar de “límite” no implica quedar fuera del margen, sino reconocer un punto desde el cual se revela la totalidad y América recupera un papel en el proceso de universalización. En este sentido, el Papa Francisco, parecía personificar ese desplazamiento, al llevar los confines al centro del relato.

En una entrevista, el Papa mencionó que de Podetti había tomado “la intuición de las 'periferias'”, que desafía el modelo tradicional europeo de centro y periferia (Borghesi, M., 2017). Esta problemática estaba presente en diversos filósofos americanistas de la época, enfocados en la tensión entre centro y periferia en el pensamiento y la historia.

Como señala Borghesi (2017), en la visión de Bergoglio, la perspectiva del mundo desde América del Sur, especialmente desde las villas miseria, ofrece una nueva mirada que transvalora las coordenadas del poder y la realidad. La intuición sobre la relación centro-periferia, entonces, juega un papel central en su pensamiento y en su enfoque pastoral.

36

En su investigación biográfica sobre Bergoglio, Borghesi profundizó en la obra de Podetti y en el contraste que esta plantea entre Agustín y Hegel en la teología y la filosofía política occidental y su recepción en el pontífice. Borghesi afirma que, mientras Hegel concibe el Estado como la realización del Reino de Dios en la tierra, Agustín establece una distinción entre la “ciudad terrena” y la “ciudad de Dios”, lo que impide cualquier forma de “monismo teológico-político”, influyendo en la visión del Papa. Asimismo, destaca que Podetti, habla en sus ensayos sobre el “pueblo”, con una clara influencia de las ideas agustinianas, por lo que excluye cualquier vinculación con instituciones o estructuras políticas y sociales concretas. En este sentido, la paz se presenta como un bien común fundamental, un valor esencial que debe existir en la realidad cotidiana, por encima de las divisiones religiosas o políticas.

También es importante destacar el papel que lo femenino y la mujer ocupan en el pensamiento del pontífice.

Rodolfo Kusch describe a América como “femenina” para destacar una cosmovisión opuesta a la racionalidad y dominación de la modernidad europea. Mientras la cultura europea se centra en el “ser”, la acción y el control sobre la naturaleza, América encarna el “estar”, priorizando la integración con el entorno y la comunidad. Esta conexión con la tierra, representada en cosmovisiones indígenas como la Pachamama, le otorga a América un carácter femenino, que no es sinónimo de debilidad, sino de potencia, reciprocidad y una forma diferente de habitar el mundo. Kusch señala la resistencia de la religión y de la cultura occidental ante lo femenino, reflejada en su rechazo y distorsión de las fuerzas que representan este principio.¹¹

Por su lado, Podetti en sus notas a *La irrupción de América en la historia*, destaca el papel fundamental de la mujer en la formación de los pueblos y la historia de América, situándose como ajena a la “actitud fáustica” y “prometeica” del mundo patriarcal moderno. Su naturaleza, vinculada a la creación de la vida, la posiciona en una dimensión espiritual esencial. En una sociedad técnica que la margina, la mujer se convierte en un lazo vital entre la familia y la patria. Podetti menciona figuras femeninas clave, como Isabel la Católica, Isabel de Guevara y la Virgen de Guadalupe como símbolos unificadores. También resalta a Santa Rosa de Lima, Sor Juana Inés de la Cruz y Santa Teresa de Jesús como ejemplos de espiritualidad y pensamiento en el mundo hispánico.

La influencia de estos pensadores en el Papa también se vio reflejada en algunas declaraciones suyas que lo comprometieron bastante. La de Kusch

¹¹ Kusch llega a esta conclusión al considerar las ideas de Jung. Según el psicólogo suizo, cuando el contenido del inconsciente emerge en la conciencia, tiende a dividirse en cuatro elementos, siguiendo la formulación del 3 + 1, donde la cuarta función permanece en la sombra (Kusch, [1970] 2000). Para un análisis de las influencias de Jung en Kusch, consúltese: Escobar, K. (2025). Pensar a Jung desde Latinoamérica. Un diálogo con Rodolfo Kusch. Repositorio UNSL (publicación digital en curso).

se apreció cuando Francisco habló de un “telurismo espiritual”, porque, según él, “la espiritualidad latinoamericana está agarrada a la tierra; no se le puede separar” (Papa Francisco, 2022). Así también, el 25 de marzo de 2022, en medio del conflicto entre Ucrania y Rusia, el Papa consagró a ambos países al corazón de María y usó la expresión “Tú, ‘Tierra del Cielo’, vuelve a traer la armonía de Dios al mundo”, lo que generó controversia al ser interpretado por algunos como una referencia a la Pachamama. El Vaticano aclaró que la frase proviene de un himno bizantino-eslavo y alude poéticamente a la unión del cielo con la tierra (Tornielli, 2022). Con ello se intentó tranquilizar a aquellas conciencias que sólo evidenciaban que, desde la perspectiva occidental, únicamente lo europeo merece legitimación y valor, mientras que lo demás es considerado peligroso o pagano, todo para preservar la hegemonía simbólica de Europa. También, unos años antes, en 2018, el Papa había expresado que “la Iglesia es mujer y madre”, recuperando la dimensión femenina dentro de la fe, reforzando la imagen maternal de la Iglesia que inspira a vivir en unidad y fraternidad.

Palabras finales

Amelia Podetti propuso una filosofía enraizada en la experiencia latinoamericana, desafiando el eurocentrismo desde un pensamiento situado y crítico. Frente a una filosofía que universaliza lo propio como norma, Podetti proponía pensar desde el sur, desde un suelo que no renuncia a dialogar y tampoco a decir lo suyo. Al recuperar la irrupción de América como un punto de inflexión en la conciencia geopolítica de Occidente, Podetti trazó un nuevo mapa de pensamiento, en el que la periferia se revela como lugar de visibilidad y no de subordinación.

El reconocimiento del Papa Francisco hacia su pensamiento muestra cómo su visión de las “periferias” resuena en un enfoque pastoral que interpela las coordenadas tradicionales del poder y de la historia, poniendo en el centro a

las periferias urbanas como lugares de sentido, donde habita un clamor que desafía tanto a la Iglesia como a la narrativa histórica dominante. Este punto destaca la impronta de la filósofa y militante sanluiseña en quien hoy conduce el destino de la Iglesia Católica en el mundo.

José Pablo Feinmann, quien la consideraba una de las intelectuales más destacadas de los años 70, recordaba de su paso por las Cátedras Nacionales “el fervor y la deslumbrante inteligencia” de Podetti (Hernández, Pablo, 1997).

El 27 de marzo de 2015, al cumplirse el 36º aniversario de su fallecimiento, el Senado de la Nación Argentina rindió homenaje a su destacada labor intelectual¹². Hoy, 27 de marzo de 2025, la recordamos en este espacio dedicado a las mujeres filósofas en nuestra Universidad Nacional de San Luis, en un mes en el que hacemos memoria de aquellas mujeres que marcaron nuestra historia.

Referencias Bibliográficas

- Borghesi, M. (2017). *Amelia Podetti: La mujer que inspiró a Bergoglio*. En M. Borghesi, *Jorge Mario Bergoglio. Una biografía intelectual. Dialéctica y mística*. Milán: Jaca Book. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de <https://nomeolvidesorg.com.ar/archivo/amelia-podetti-la-mujer-que-inspiro-a-bergoglio-m-borghesi/>
- Duarte, G. (s.f.). *Historia de la creación de la Justicia Nacional del Trabajo*. Recuperado el 18 de 03 de 2025, de Repliegue.com: <https://repliegue.com.ar/historia-de-la-creacion-de-la-justicia-nacional-del-trabajo/>

¹² Negre de Alonso, Liliana T. (2016). «Proyecto de Declaración S-0789/16». Senado de la Nación (Argentina, 2015)Argentina.

Escobar, K. (2025). *Pensar a Jung desde Latinoamérica. Un diálogo con Rodolfo Kusch*. Repositorio UNSL.

Gestar (2015) Año 5. N. ° 15. Revista del Instituto de Estudios y Formación Política GESTAR. En <https://gestar.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/revgestar15.pdf>

Hechos e Ideas (1973). Tercera época, año 1, n. ° 1. Buenos Aires: Revista del Instituto de Estudios y Formación Política.

Hernández, Pablo José (1997). *Peronismo y pensamiento nacional, 1955-1973*. Buenos Aires: Biblos. p.1 45.

Ivereigh, A. (2015). *El gran reformador. Francisco, retrato de un Papa radical*. Barcelona: Ediciones B, S. A.

Kusch, R. ([1970] 2000). El pensamiento indígena y popular en América. En R. Kusch, *O.C. 2* (págs. 255-546). Rosario: Editorial Fundación Ross.

Papa Francisco (2018). *"Misas matutinas en la Capilla de la Domus Sanctae Marthae. La Iglesia es mujer y madre"*. Vatican.va. Recuperado el 18 de 03 de 2025 de https://www.vatican.va/content/francesco/es/cotidie/2018/document_s/papa-francesco-cotidie_20180521_iglesia-mujer-madre.html

Papa Francisco (2022). Videomensaje del Santo Padre Francisco con motivo de la asamblea plenaria de la pontificia comisión para América Latina. Recuperado el 18 de 03 de 2025 de <https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2022/documents/20220526-videomessaggio-plenaria-pcal.html>

Podetti, Amalia (1981). *La irrupción de América en la historia*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Culturales.

Podetti, Amalia (2007). Comentario a la Introducción a la Fenomenología del Espíritu. Buenos Aires: Biblos.

Podetti, Laura G. (s.f.). *Semblanza de Amelia Podetti*. Fepai. Recuperado el 18 de 03 de 2025 de http://www.fepai.org.ar/XVII_Filo2015/Resumenes/PODETTI.pdf



Senado de la Nación Argentina (2015) Proyecto de declaración S-0522/15: Homenaje y reconocimiento a Amelia Podetti.

Tornielli, A. (2022). *Una oración desde el corazón de la gran tradición mariana*. Vatican News. Recuperado el 18 de 10 de 2025, de <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2022-03/consagracion-papa-francisco-rusia-ucrania-tradicion-mariana.html>

Recibido: 06 /06/2025

Aceptado:28/09/2025

Cómo citar este artículo

Escobar, K. (2025). Amelia Podetti: Filosofía y Compromiso político. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp. 24-41

41

Un tema de discusión en la agenda de la comunidad filosófica: la distinción entre profesores, investigadores y filósofos

*A topic of discussion on the philosophical community's agenda: the
distinction between teachers, researchers, and philosophers*

Elías, Carlos Tomás

ct.elias.1h@gmail.com / eliascarlos@hum.unsa.edu.ar

*UNSa - CIUNSa – CONICET – CISEN . Es Profesor y Licenciado en Filosofía
por la Universidad Nacional de Salta y Doctor en Filosofía por la Universidad
Nacional de Cuyo. Además es Becario de CONICET y se desempeña como
Auxiliar Docente en el Profesorado de Filosofía de la Universidad Nacional de
Salta.*

42

Resumen:

Cada vez parece más difícil saber a quién se puede llamar filósofo. La situación de quienes se abocan a la Filosofía dista de la de los otros miembros de una sociedad donde la profesionalización puede determinar parte de su identidad. Así, este trabajo busca reflexionar sobre a quiénes se puede llamar filósofos en la actualidad. Para ello se examinan y repiensen algunas concepciones vigentes en el imaginario académico que en ocasiones suponen resistencias para la identificación de esta figura con gran parte de quienes tienen alguna formación como profesores o investigadores en Filosofía; pero que, en otras, consideran a todo profesional del campo como tal.

Palabras clave: Filosofía; filósofos; profesionales; profesores; investigadores.

Abstract

It seems increasingly difficult to know who can be called a philosopher. The situation of those who devote themselves to philosophy is far removed from that of other members of a society where professionalization can determine part of their identity. Thus, this work seeks to reflect on who can be called philosophers today. To this end, certain prevailing concepts in the academic imagination are examined and rethought, concepts that sometimes hinder the identification of this figure with many of those who have some training as teachers or researchers in philosophy; but which, in other cases, consider all professionals in the field to be such.

Keywords: Philosophy; philosophers; professionals; teachers; researchers.

Introducción

Es curioso el modo en que, en la sociedad contemporánea, las profesiones terminan formando una parte relevante de la identidad de muchos sujetos. En las mismas presentaciones casuales, por ejemplo, los títulos se suelen anteponer al nombre. Pareciera que, con ello, a través de la mención de la preparación recibida y formalmente acreditada ante alguna institución, se tratara de generar una diferencia ontológica o sustancial entre quienes se topan e intercambian un primer saludo cordial.

Se presenta una actitud, posiblemente derivada de la percepción de que hay formaciones con distinta relevancia en el tejido social. Se entiende que no todos contribuyen de la misma manera al entorno en el que están. Por tanto, se considera que hay quienes se posicionan por encima de otros de acuerdo con cómo se entienda la labor que se lleva a cabo y la magnitud de su impacto.

Así, siguiendo los aportes de Benigno Benavides Martínez (2019) desde el campo de la Sociología de las Profesiones, se observa la idea de que:

serán más prestigiosas las profesiones construidas con base en un conocimiento orientado hacia la aplicación práctica con el propósito de resolver problemas, que aquellas que mantengan un cuerpo de conocimientos de corte tradicional y con poca tendencia a la práctica de solución de problemas prácticos. (p. 34)

En un mundo gobernado por lógicas empresariales y productivistas hiperbolizadas, parece inevitable mostrar el modo en que cada quién es útil a su entorno. Es como si los estudios superiores determinaran parcial, aunque valiosamente, quién es cada quien. Puede que, por ello, el que se forma en el marco de alguna Ingeniería se presente como ingeniero, quien se recibe de Geología se llame a sí mismo geólogo y quien tenga un título en Antropología se denomine antropólogo¹.

No obstante, ocurre algo peculiar con quienes siguen el camino de la profesionalización en el terreno de la Filosofía. Hay lugares en los que se entiende a los profesionales en Filosofía como filósofos de pleno derecho. De hecho, hay páginas y asociaciones reconocidas a nivel internacional que permiten observar esta situación. Sin embargo, también hay espacios en los que sucede algo distinto. No son pocas las veces en las que en universidades y eventos académicos se habla de nada más que de profesores e investigadores². No se reconoce que haya filósofos, sino simplemente

¹ Se podría pensar que esto es parte de un conjunto de estrategias destinadas a la reafirmación de los sujetos al interior de los grupos profesionales a los que pertenecen y que conforman parte de sus identidades. Siguiendo a María del Pilar Blanco Echeverry (2022), "diferenciarse de las 'otras profesiones implica que los sujetos' reconocen en su profesión una serie de rasgos distintivos, características o estilos que definen de una u otra manera la especificidad de su grupo con respecto a otros" (p. 439).

² Bajo el rótulo de investigadores se engloba a todos aquellos que tienen un grado general, que cursaron una licenciatura o que hicieron alguna carrera de posgrado en Filosofía. Se hace referencia a quienes tuvieron una preparación fundamentalmente orientada a cuestiones investigativas.

profesionales formados en Filosofía. Así, se presenta un problema tanto identitario como nominal.

Ante esto, naturalmente, emerge una constelación de interrogantes: ¿Qué se supone que es un filósofo? ¿A qué se debe la disparidad? ¿Cuáles son los criterios para determinar que alguien (no) lo es? ¿Por qué muchas veces un profesor en Filosofía no se considera de esa manera? ¿Por qué, en ocasiones, un investigador en Filosofía se suele llamar investigador y no filósofo? ¿La profesionalización en el campo de la Filosofía no puede producir filósofos por sí sola? ¿Qué otros elementos podrían ser necesarios? ¿Por qué?

Partiendo de consideraciones de esta naturaleza, este trabajo busca reflexionar sobre el motivo por el cual hay contextos en los que la categoría de filósofo se emplea de manera disímil, con la esperanza de contribuir a que la comunidad filosófica se siga repensando a sí misma y a sus prácticas. En este sentido, no se pretende obturar ninguna discusión. Por el contrario, se busca seguir abriendo intersticios para el pensamiento.

Sobre las relaciones entre identidad personal y profesionalización

Como puerta de entrada para acercarse al tema planteado, resulta interesante revisar las relaciones entre identidad y profesionalización en el mundo contemporáneo. El abordaje de la cuestión permitiría guiar el camino a seguir, esclareciendo el macro contexto en el que se encuentran quienes se dedican a la Filosofía y al quehacer filosófico. Se estima que con esto se podría proveer de un buen marco a este estudio.

Uno de los tópicos más candentes al interior de la Filosofía tiene que ver, sin lugar a duda, con la cuestión de la identidad personal. Tanto la Filosofía Oriental como la Occidental se preguntaron largamente por el tema. Entre el amplio rango de interrogantes estuvieron aquellos orientados a la búsqueda de los elementos distintivos o característicos de cada quién, lo

eminentemente constitutivo del ser humano en comparación con lo no humano y aquello que permitiera que uno se mantuviera siendo quien es pese al conjunto de cambios que pudiera atravesar, entre otras más (Olson, 2023).

Ahora bien, es provechoso trazar una relación entre la identidad personal y la profesionalización. “La gente no se crea a sí misma a partir del aire; más bien, todo lo que es posible, lo que es importante, lo que necesita ser explicado viene del contexto social -de lo que importa para otros” (Oyserman, Elmore y Smith, 2012, p. 76)³. En este sentido, la profesión juega un papel fundamental. No en vano en la actualidad se habla de identidad profesional y distintos estudios prestan atención a este concepto.

Si bien hay autores que estiman que el trabajo en general y las profesiones en particular perdieron la solidez y sentido de los que gozaron años atrás (Bauman, 2000; Benavides Martínez, 2019), no se puede negar que mantengan su relevancia efectiva. En un medio como el actual, que todavía mantiene discursos asociados a la idea de progreso y se inclina hacia políticas neoliberales, se establecen importantes distinciones según qué tan útil puede ser alguien y los modos en que se presenta en relación con las leyes de oferta y demanda que operan en el mercado. Existe un juego de valoraciones que en algún punto se ve reflejado en los salarios y en los discursos políticos hegemónicos.

Dado que los sujetos construyen su identidad a partir de lo que es relevante para otros, el trabajo, y más específicamente la profesión, ocupan un lugar significativo en los grupos humanos. Allí reside una de las claves para entender la posición de cada uno en el mundo. No en vano se puede aseverar que “en nuestra sociedad, el término ‘profesional’ es un término de respeto.

³ La traducción es propia.

Los profesionales son más valorados que otros trabajadores” (Jaggar, 2012, p. 162)⁴.

Sin embargo, no todas las profesiones se construyen de la misma manera y lo mismo sucede con quienes se insertan en ellas. A la luz de esto, es prudente retomar algunas consideraciones que llevan a cabo distintos estudios de corte sociológico que contemplan el carácter poliédrico del tema. Según estos, “la identidad profesional se ubica en ese marco, donde lo social y lo personal confluyen para dar origen a una construcción compuesta por modelos profesionales, procesos relacionales y procesos biográficos continuos” (Blanco Echeverry, 2022, p. 427). Así, en materia de profesiones se construyen identidades desde un lugar tanto personal como grupal.

La identidad individual tiene que ver con los cuestionamientos de los sujetos acerca de lo que son en términos generales y, más precisamente, como profesionales. Se vincula con las consideraciones que cada quién tiene sobre sí mismo al interior de su profesión. La identidad grupal, en cambio, está asociada a una concepción cargada de diversos supuestos y expectativas. Es algo que se forma a través de la percepción tanto de los propios profesionales como de la que puedan tener sujetos externos (Fitzgerald, 2020; Heled y Davidovitch, 2021).

A partir de la confluencia de estos vectores se determina qué tan importantes son ciertos profesionales, las prácticas que les corresponden y ciertos estereotipos. Aunque claro, esto puede variar de acuerdo con el tiempo y el espacio desde los que uno se posicione. Después de todo, tanto los sujetos como sus entornos cuentan con una dinámica que no permite estaticidad alguna.

⁴ La traducción es propia.

Ahora bien, es necesario adentrarse en qué es lo que sucede en el caso de la Filosofía y sus profesionales. Hace falta ver la particularidad del área y sus integrantes. Pero para lograr esta tarea podría ser conveniente hacer énfasis en lo que ocurre en entornos fundamentalmente académicos, en la medida en que suelen tener un papel central tanto para el tipo de conocimiento como para sus adeptos y las prácticas que llevan a cabo.

Incertidumbres propias de la comunidad filosófica

Retomando una postura que se podría considerar clásica, es preciso indicar que se entiende por comunidad filosófica a una comunidad epistémica poco ortodoxa. Esto teniendo en cuenta que, de acuerdo con los planteos de Luis Villoro (1989), una comunidad epistémica puede ser vista como la agrupación de determinados sujetos entre los que circulan saberes específicos y que cuentan con cierto grado de aceptación lograda a través del consenso. Sin embargo, en el terreno filosófico, esto último resulta difícil, si es que no prácticamente imposible.

Es ampliamente sabido que para la Filosofía el disenso es algo natural y hasta necesario. Hay multiplicidad de perspectivas en torno a diversos objetos de estudio e investigación. En sus brazos la unanimidad se deja de lado y se celebran tanto las oposiciones como las matizaciones. Si bien podría parecer que hay algunos acuerdos generales, esto no es nada más que una imagen transitoria y sin demasiado sustento. Cuando mucho, es factible encontrar una mayoría de sujetos inclinados hacia ciertas consideraciones, pero no mucho más. Dependiendo de las teorías y líneas interpretativas que se tomen, se presentan panoramas sumamente diferentes.

Una misma situación o problemática puede ser vista a través de distintos cristales. A partir de esto se pueden producir tensiones y confrontaciones mediadas por diálogos en los que se generen aperturas, adherencias y relecturas en relación no solo con lo propio, sino también con lo ajeno. La

posibilidad de la mutación y fluidez del pensamiento está siempre latente, aunque esto no quiere decir que en algún momento todo se vaya a dirigir hacia un mismo lugar.

Ahora bien, conviene volver la mirada sobre los sujetos que conforman la comunidad de la que se viene hablando. Si uno se preguntara por ellos, se podría pensar que hay al menos dos respuestas intuitivas. La primera de ellas, que este grupo está conformado por profesionales con preparación en Filosofía. La segunda, que el colectivo involucra a filósofos. Así, se presentan puntos de vista que en algunos casos son compatibles, pero en otros, irreconciliables.

La situación mencionada se debe a una falta de claridad acerca de lo que se entiende que es un filósofo. A lo largo de los siglos, el concepto de Filosofía fue bastante discutido y cuestionado (Ferrater Mora, 2013). No así el de filósofo⁵. De hecho, esto se puede observar a partir de las presencias y ausencias en las entradas pertenecientes a distintos diccionarios de Filosofía. Ahí se pone de relieve un juego de intereses que coloca más énfasis y cuidado en unas ideas que en otras.

Una de las pocas excepciones a la regla se encuentra en el diccionario que ofrece Mario Bunge (2001). Al hablar del filósofo, este intelectual argentino presenta la siguiente distinción:

En sentido amplio: la persona que se pregunta por problemas filosóficos, que sostiene concepciones filosóficas o que las enseña (...). En sentido estricto: persona que realiza investigación original de problemas filosóficos. Los filósofos originales -como los matemáticos-

⁵ Es probable que distintos pensadores estimaran que trabajando el concepto de Filosofía indirectamente se trabajaba el de filósofo. Sin embargo, en cierta forma esto supondría un error. Dejaría demasiados huecos en la medida en que los sujetos podrían tomar un mismo concepto de distintas maneras y, por tanto, encarnarlo de distintos modos. Esto, por supuesto, respondería al hecho de que, aunque hay una conexión entre los conceptos, también hay una diferencia.

inventan nuevas ideas abstractas o descubren relaciones previamente desconocidas entre ellas. (p. 85)

De acuerdo con lo dicho por el autor, el término dispone de distintos sentidos. En sentido amplio, parece referir a una percepción más bien popular, propia de lo que se presenta en las discursividades del común de la gente. En cambio, en el estricto, apunta a algo que tiene que ver con un grupo más restringido y selecto. Aunque claro, esto se encadena a la pregunta por si aquellos que llevan a cabo investigaciones originales se identifican plenamente con profesionales con una preparación en Filosofía.

Frente a este problema, conviene recuperar a otro pensador argentino contemporáneo que podría echar luz sobre el asunto. Según Eduardo Rabossi (2008), hay un álgido debate en torno a cómo se puede entender todo lo relativo a la relación entre profesionalismo y filosofía.

Algunos usan “profesional” para denostar a quienes hacen de la filosofía una práctica excesivamente técnica; es el uso que hace Rorty cuando relaciona a la filosofía profesional con la filosofía analítica. Otros usan “profesional” como sinónimo de “académico” y asocian lo académico con la tradición, lo adocenado, lo esteril y aun lo ridículo. Otros, no admiten que se los considere profesionales porque creen que la misión liberadora que el destino les ha asignado no puede estar sujeta a condicionamientos externos ni supeditada a cánones preestablecidos. (p. 63)

Como se puede ver, hay complicaciones para reducir la categoría de filósofo a la de un mero conjunto de profesionales. Parece que hay algo que escapa a esa tentadora simplificación. No obstante, tampoco sería conveniente caer sin miramientos en la trampa de sostener que un filósofo es nada más que “alguien que hace Filosofía”. Después de todo, eso supondría el despliegue de un abundante caudal de interrogantes ligadas a qué es hacer Filosofía, qué es la Filosofía, qué es el filosofar y si en realidad cualquiera puede hacerlo.

Idealizaciones en torno a la figura del filósofo

Terminado este planteo inicial, conviene tratar lo que se piensa sobre la figura del filósofo. Después de todo, la definición de Bunge es insuficiente. No permite identificar más que algunos detalles propios de determinadas percepciones contemporáneas. Desde esa perspectiva se pone el acento en lo netamente investigativo. Se desconoce lo no sistemático y parece haber un vuelco a lo teórico que desplaza la praxis, pese a sus posibilidades.

Sumado a esto, huelga decir que la cuestión histórica escapa a dicha definición. No se muestran los quiebres ni los cambios producidos con las mareas del tiempo. Se llega a la conclusión de que el filósofo es una especie de estudioso capaz de proveer aportes abstractos, cargados de originalidad al campo de su formación. Sin embargo, una lectura del pasado evidencia algo completamente diferente; exhibe un paisaje caleidoscópico (Bermejo Barrera, 1993).

A grandes rasgos, se podría decir que en la Antigüedad y durante el Medioevo el filósofo era quien, por lo general, buscaba incansablemente la verdad⁶. Luego, con la llegada de la Modernidad, las pretensiones de objetividad absoluta se disolvieron y, en lugar de la verdad, el objetivo pasó a ser la certeza. Además, la Filosofía se desgajó y aparecieron las ciencias en un sentido estricto de la palabra. Con la figura del científico los modos de relacionarse con el conocimiento fueron alterados. Como consecuencia, la idea del filósofo pasó por un giro radical.

Pasados algunos siglos hasta el presente, las pretensiones de cientificidad crecieron con un ritmo feroz hasta ganar un lugar privilegiado en el mundo.

⁶ No se ignora que hubo una maravillosa heterogeneidad en cada período. Sin embargo, basta pensar en lo que sucedía con filósofos griegos como Platón o Aristóteles en la Antigüedad y en cristianos medievales como Santo Tomás o San Agustín para observar lo que se afirma. Incluso, en variados casos esta búsqueda incansable tenía vinculaciones con la política y la ética llegando a considerarse fundamental para la obtención de la felicidad.

La identificación que se tiene entre el investigador y el filósofo, así como la consideración de que debe generar aportes originales, es efecto de esto. Incluso, no es poco frecuente que se trate de subsumir la labor filosófica a la científica sin advertir la especificidad de cada uno de estos campos.

Por supuesto, pese a las alteraciones en los modos de concebir al filósofo, hubo elementos muchas veces repetidos. Uno de ellos fue la excepcionalidad del sujeto. Por lo que se estudia en las universidades de la mano del canon heredado del idealismo alemán (Rabossi, 2008), los filósofos fueron largamente entendidos como personas rodeadas por una especie de halo de sacralidad intelectual difícilmente hallable en la gente “normal”. Usualmente se los describe como seres con una gran cantidad de lecturas y una destacable experticia para mostrar el flujo de sus análisis y reflexiones.

Sin embargo, cuando estas idealizaciones se llevan a cabo y no se hacen las aclaraciones correspondientes, se interioriza la ignorancia sobre el sentido de cuestiones fundamentales tanto de la etimología de la palabra Filosofía como de los clásicos y conocidos orígenes de las distintas áreas de la disciplina. Es decir, esto se puede repetir y explicar de manera impecable; se pueden reproducir casi como si se tratara de un rezo cuidadosamente memorizado, pero sin captar la profundidad de su significado y valor.

Se suele reconocer, al estilo aristotélico, que el hombre es un animal racional. No obstante, en los recortes, selecciones y advertencias que se efectúan en numerosas casas de altos estudios se niega la posibilidad de lo que André Comte-Sponville (2017) entiende como un ser humano normal que pueda definirse como animal filosofante. Cuando en distintos discursos se reconoce como tales a un mero puñado de filósofos, se establece una diferencia con una inmensa mayoría de sujetos que no lo son.

Como dice Alison Jaggar (2012), se puede pensar que lo que sucede se corresponde con una intencionalidad consciente en un marco profesional. Según ella, se suelen generar estrategias para monopolizar saberes y el poder

que esto supone. Hay una búsqueda activa en la que se intenta diferenciar a los filósofos de los no filósofos. Para esto se promueve la idea de que los primeros son quienes atraviesan por algún proceso de profesionalización específico; mientras que los segundos, quienes no.

Como se puede pensar con José Carlos Bermejo Barrera (1993), desde que se instauró la profesionalización de la Filosofía hace aproximadamente dos siglos, se produjeron distintas problemáticas en el área. Entre ellas estuvo, justamente, la de una reducción en el número de quienes eran reconocidos como filósofos. Aunque además de esto, se podría mencionar una reducción en la calidad en los planteos de quienes eran llamados de esa manera. Según sus propias palabras:

Pocos de los grandes filósofos anteriores al siglo XIX recibían un sueldo por filosofar, y podría darse incluso la paradoja de que cuando los filósofos comenzaron a ser reconocidos profesionalmente es cuando se hicieron más mediocres, menos brillantes y más eruditos, por exigencias de la vida académica. (p. 97)

53

Con esto, no faltan situaciones en las que no se piense que el filósofo sea un enamorado o amigo de la sabiduría. Tampoco se cree que sea alguien genuinamente interpelado por el asombro, la duda, las situaciones límite y/o el malestar (Jaspers, 1953; Cerletti y Kohan, 2017). No es quien se plantea preguntas de tono radical que desencadenan una miríada de interrogantes ante las que se queda perplejo y encantado (Cerletti, 2008; Gauna, 2010). En principio, parece que fuera nada más que el sujeto reconocido por la academia y constantemente citado en eventos, libros y papers.

Sobre profesionales en Filosofía y filósofos

Ahora bien, es inevitable deslizarse hacia las consideraciones que hay acerca de los profesionales en Filosofía para lograr profundizar en algunos detalles. Es interesante apreciar las diferencias y similitudes que generalmente se les

suele atribuir en comparación con los filósofos. En definitiva, en el seno de las propias universidades parece estar el fantasma de una especie de conexión entre ellos, aunque con una suerte de presencia algo débil y más aparente que sustancial⁷.

Un profesional se define por oposición a un novato, un principiante o un amateur. Se trata de alguien que tiene una formación que lo habilita a desempeñar ciertas tareas de una manera más o menos experta. Además, esto supone un sentido académico, puesto que se trata de una persona que acreditó sus conocimientos y capacidades ante una institución⁸. Sin embargo, como anticipó, en Filosofía la profesionalización es algo especial.

En este sentido, prestando atención a lo que dice María del Pilar Blanco Echeverry (2022), las “profesiones y la identidad profesional son construcciones sociales, productos de un vaivén entre lo objetivo y lo subjetivo, donde el individuo es quien da sentido a la información y parámetros recibidos de los demás” (p. 431). Tal vez esto explicaría, hasta

cierto punto al menos, las razones de una diversidad de modos de comprender a los filósofos al interior de la comunidad filosófica.

Si se sigue con lo dicho y se retoma lo que ya se había mencionado con anterioridad, hay quienes identifican a los profesionales en Filosofía con los filósofos (Herrera Restrepo, 2005; Jaggar, 2012; Andow, 2022). Un primer ejemplo sería el de la *American Philosophical Association* que nuclea a personas a lo largo del mundo que cuentan con una formación en el área y a

⁷ Este tipo de distinciones tienen que ver con los modos y momentos en que se introdujo la institucionalización de la Filosofía en distintos lugares. Como consecuencia de esto, fue muy dispar la forma en que el conocimiento filosófico -junto con sus prácticas y esquemas conceptuales inherentes- se desplegó en las universidades alrededor del mundo (UNESCO, 2011).

⁸ Aunque desde la Sociología de las Profesiones se pueden hallar distintas líneas de pensamiento con perspectivas disímiles sobre qué es un profesional, estos son algunos de sus rasgos comunes (Benavidez Martínez, 2019; Blanco Echeverry, 2022).

las que se llama filósofas. Esto último se puede ver si se presta atención a su página, donde hay una sección titulada “*PhilJobs: Jobs for philosophers*”⁹ que está destinada a mostrar ofertas laborales para quienes tienen formación profesional en Filosofía.

Un caso adicional, se puede pensar con una de las bases de datos y portal de indexación de revistas especializadas más importantes en el campo de la Filosofía: *PhilPapers*. Allí también se puede observar que se reúne a profesionales del área y se ofrece una sección titulada “*PhilPeople*” donde está “*The online community for philosophers*”; un espacio con en el que, como sucede con la *American Philosophical Association*, se identifica de manera directa y sin miramientos al profesional en Filosofía con el filósofo.

El problema con estos espacios es que no se encuentra ninguna justificación para las vinculaciones que sostienen. No hay argumentos que pongan en evidencia la lógica que está en la base de las conexiones que se trazan. Se brinda una relación infundada y se carece de una clarificación conceptual adecuada. Pareciera que se parte de un supuesto naturalizado en el sentido común, pese a que la Filosofía debería evitar algo así.

Incluso, es llamativo el hecho de que cuando se finalizan estudios universitarios en Filosofía, la titulación final no sea la de filósofo. Lo que es más, no son pocos los lugares en los que rara vez los egresados de alguna carrera de Filosofía se refieren a sí mismos como tales. Cuando mucho, se refieren a sí mismos como profesores o licenciados, a veces tratando de

⁹ Es importante señalar que PhilJobs es parte de un proyecto en el que están involucradas distintas instituciones tales como la Universidad Nacional Australiana, la Escuela de Estudios Avanzados de la Universidad de Londres, la Universidad Occidental de Canadá y PhilPapers. Con esto se podría pensar que hay una mirada compartida sobre la relación que se puede entablar entre el profesional en Filosofía y el filósofo, aunque no todas las instituciones incluyen este espacio en sus respectivas páginas ni muestran una asociación tan directa como la de la Asociación Americana de Filosofía.

posicionarse en lugares ontológicamente diferentes pese a poder contar con los mismos años de preparación¹⁰.

Esto, probablemente, por un falso juego de asociaciones instaladas en el sentido común según el cual el profesor tiene un papel reproductor, mientras que el licenciado, teniendo una preparación más marcada en la investigación, cuenta con una capacidad heurística encomiable. Sin embargo, dado que este asunto excede los objetivos de este trabajo, es mejor centrarse en las diferencias que hay entre estos profesionales y quienes son llamados filósofos.

A propósito de lo mencionado, retomando a Alejandro Cerletti (2020):

quien se dedica hoy a la filosofía (...) no es un filósofo sino un investigador que ha objetivado científicamente un área de estudio, recortada y precisa, a la que dedica íntegramente su tiempo como exégeta o filólogo. La filosofía no aborda más las grandes preguntas sobre el mundo o la vida; se dedica a los interrogantes muy específicos del saber ultraespecializado, del mismo modo en que lo hacen las ciencias exactas o naturales. (p. 36)

56

Desde esta perspectiva, la figura del filósofo parece haberse desvanecido por completo. Lo que queda en su lugar es el investigador que, atendiendo a las demandas de hiperespecialización, se encierra en una burbuja y se centra en el estudio de unas pocas temáticas. La pretensión de indagar en la realidad en su conjunto -como era propio del espíritu filosófico original- se vuelve algo mal visto si es que no imposible. Sumado a esto, la Filosofía debe adaptarse al ritmo de sus vástagos; esto es, las ciencias.

¹⁰ Se sabe que hay ofertas académicas en las que se requieren menos años de cursado para la obtención del título de profesor que para el de licenciado. No obstante, esto ocurre en sólo algunos casos y no refleja -necesariamente- el grado de preparación real de los sujetos

Los estudiosos de la Filosofía, al igual que otros más, se encuentran sumidos en la vorágine de demandas multilaterales. Son simples asalariados que deben publicar fría y convenientemente¹¹. Es como si ya no importara el estremecimiento ni hubiera tiempo para pensar en profundidad, experimentando sensaciones que podrían resultar impactantes. Ahora sólo queda lo que Rita Segato llamaría el “cálculo suicida para el pensamiento”. Como ella dice:

antes de pensar lo que nos interesaría realmente preguntar-analizar-decir-escribir, por curiosidad, por pasión, por ludicidad, por impulso creativo, es imprescindible identificar cuál es la revista científica más conveniente para publicar y recibir una mejor nota en la evaluación, y ver cómo escribir para que el artículo tenga posibilidades de ser aceptado en esa revista. (Segato y Álvarez, 2016, p. 206)

Con esto, las actividades mentales amatorias se tornan grises y carentes de vida. Las preocupaciones se alejan de las inquietudes personales y la posibilidad de apertura de un diálogo auténtico. Se trata solo de cubrir áreas de vacancia, labrar fama, obtener reconocimiento y abrir puertas para un mejor puesto de trabajo. Quizá se podría pensar que gran cantidad de hombres dejaron de amar a la sabiduría y rompieron sus lazos de amistad con el conocimiento. Puede que muchos sólo se hayan abocado a adorar a las revistas bien indexadas y a hacer cálculos para recibir un reconocimiento traducido en una pseudo protección intelectual.

En cuanto a la situación de los profesores, la situación tiene otro tipo de complejidad. Como se sabe, “a lo largo de la historia de la filosofía es posible

¹¹ Esto se puede observar desde que, para muchos de los organismos que patrocinan a los intelectuales, las publicaciones en actas parecen no tener ningún valor académico en comparación con las que se pueden realizar en ciertas revistas. Incluso se puede señalar el modo en que una publicación individual termina valiendo mucho más que una hecha en conjunto con un otro pese a la riqueza del esfuerzo que implica.

hallar una postura sobre la enseñanza de la filosofía que tiende a despreciar la práctica de la misma o a considerarla como un mal menor para el filósofo” (Obiols, 2002, p. 57). Muchas veces está la creencia de que las prácticas de la enseñanza no llegan a los talones de la sublime tarea reflexivo-investigativa de la Filosofía. Así, se encuentran posturas que afirman que “un profesor de filosofía no es un filósofo (...) en el sentido académico del término” (Santa Olalla Tovar, 2016, p. 277).

El problema con esto es que se dejan de lado toda una serie de aportes surgidos durante las últimas décadas. No se debe pasar por alto que desde los años 80 del siglo XX y de la mano de distintos pensadores argentinos la Enseñanza de la Filosofía se constituyó como rama problemática de la Filosofía (Colella, 2020). Se admitió que el profesor en Filosofía tenía la capacidad para reflexionar filosóficamente y que esto podía ocurrir en el aula junto con el estudiantado (Cerletti, 2008).

Naturalmente, en su momento estas ideas generaron notables resistencias epistémicas. Es por eso que incluso hoy en día quedan resabios de las miradas tradicionales que ven en la Filosofía un conocimiento que no habita verdaderamente en los salones pertenecientes a los distintos niveles educativos. Se desconoce la posibilidad, sencillez y fortaleza de una subjetivación filosófica trascendente y trashumante.

Con todo esto dicho, pareciera que existen razones para no identificar a los profesores ni a los licenciados ni a los investigadores en Filosofía con los filósofos. Desde distintos lugares se alegan limitaciones e impedimentos. Pero que esto esté dado, no significa que no tenga que ser repensado. Todo tiene que ser colocado bajo la lupa de un análisis minucioso que favorezca la crítica.

Propuestas para repensar una situación actual

Volviendo a lo dicho, desde ciertos puntos de vista, el filósofo se puede identificar con el profesional en Filosofía. Se cree que los estudios superiores

de quienes se abocan a la llamada madre de todas las ciencias los vuelven legítimos herederos de una compleja actitud de raíz milenaria. No importa demasiado el tipo de formación siempre y cuando sea en Filosofía. El “título” de filósofo se puede entregar a quien quiera que haya aprobado todo un conjunto de asignaturas -mayormente históricas y problemáticas- a cargo de gente que se supone y entiende que es capaz de dictarlas.

El inconveniente con esta visión es que se asienta sobre supuestos delicados y difíciles de mantener. No porque alguien haya leído Filosofía o pueda explicar el contenido de algunas de las corrientes filosóficas más relevantes al interior del canon que se estila en las universidades, puede estar en condiciones de filosofar. Que se sepa cómo procedieron algunos filósofos frente a sus objetos de interés, no significa que se pueda replicar su labor. Además, no todos los que cuentan con conocimientos relativos a la Filosofía están necesariamente interesados en filosofar.

Desde otras perspectivas, ancladas a parte del imaginario social, el filósofo se constituye como sujeto raro y de carácter excepcional que adquiere su estatus como resultado del reconocimiento de un grupo de académicos de sólidas trayectorias institucionales. El investigador es alguien que lee, que se especializa en un tema -o un grupo de temas acotados, pero generalmente interrelacionados de manera profunda- y que se dedica a generar publicaciones en torno a ello. No obstante, puede no llegar a adquirir el reconocimiento para ser llamado filósofo ni encarnar el espíritu filosófico original que se interesa por el entramado de la realidad en su conjunto. El profesor parece incapaz de realizar tareas investigativo-reflexivas y se toma como parte de un grupo de gente con una conexión más superficial con la Filosofía y que tiene un potencial creador limitado cuando no nulo.

Por supuesto, esta mirada que todavía cuenta con un buen número de adeptos es vetusta y merece ser repensada. Quizá sería importante preguntarse si las viejas estructuras deberían seguir teniendo su actual

validez y los modos en que se manifiestan los discursos que acompañan los procesos de profesionalización. Cuando se incurre en un olvido -intencional o no- sobre el posible carácter de filósofo del investigador o el profesor, se comete una falta importante. Por medio del juego de ausencias se transmite un mensaje cargado de subestimación y limitaciones al interior de una comunidad que podría tener menos diferenciaciones.

La Filosofía se precia por poseer una actitud crítica, así como un ávido deseo de desnaturalizar lo obvio. Pensándolo así, en el manejo de racionalidad que es, hay una pulsión instintiva indomable. Sin embargo, mientras más cercano es algo, resulta más difícil analizarlo con objetividad. Así, la idea de los miembros de la comunidad filosófica y el modo en que se identifica al filósofo, son temas desafiantes en su estudio.

Por las condiciones contextuales de los tiempos que corren, no se podría pensar en una respuesta afirmativa ante la pregunta que se plantea Bernat Castany Prado (2022) sobre si se podría tomar a la Filosofía nada más que como “el deseo de frecuentar a aquellos autores, textos o amigos que admiramos, con el deseo de merecer su intimidad, su comunicación y su respeto” (p. 178). Pero eso no quiere decir que se tengan que dejar de considerar los elementos allí subyacentes.

Recuperando lo que plantea Dante Alighieri (1919):

no se debe llamar verdadero filósofo al que es amigo de sabiduría por *utilidad*, como lo son legistas y médicos, y casi todos los religiosos, que no estudian por saber, sino por adquirir dineros y dignidades; y si les diesen lo que pretenden adquirir, no recurrirían al estudio. (p. 63)

El gesto filosófico tanto fundamental como fundacional tiene que ver con el deseo, el amor y la amistad en relación con el conocimiento. En este sentido, se trata de algo que está más allá de brindar una remuneración y que ciertamente no se puede comprobar a través del número de publicaciones,

participaciones en eventos o percepciones sobre la calidad de las clases que se dan. No es algo cuantificable, medible o reconocible desde una evaluación exterior. Es algo que atraviesa lo más íntimo de un sujeto y que sólo el propio sujeto podría ser capaz de reconocer.

Siguiendo esta línea de pensamiento, las catalogaciones que se hacen sobre quiénes son filósofos resultan ser vacías las más de las veces. Se puede reconocer la capacidad y calidad de los trabajos realizados en distintos ámbitos, pero jamás se podría saber con seguridad lo que hay de fondo o el grado de pasión existente. Se puede afirmar que hay labores intelectuales profundas y perfectamente adecuadas a las exigencias de un medio y un tiempo, pero no se puede sostener nada sobre el carácter genuinamente filosófico que podría tener.

Volviendo sobre las ideas de Dante, se puede pensar en qué es lo que sucedería si a los profesionales a los que se llama filósofos se les retirara toda retribución económica por lo que hacen bajo el nombre de la Filosofía. Si eso ocurriera, puede que muchos de los que se posicionan desde este lugar, terminaran abandonando lo que es propio de su labor, aquello a lo que llaman “filosofar”.

A lo mejor se podría decir que el filósofo es alguien con una vocación muy especial y eso explicaría su delicada posición. Después de todo, como explica Jorge Larrosa (2020), el mundo se encuentra en un estado en que las profesiones son el reemplazo de la vocación. Más precisamente:

la llamada de la vocación (una llamada que [...] viene del mundo, que tal vez tiene que ver con el amor al mundo, con la responsabilidad por el mundo, con el cuidado del mundo), se ha disuelto en lo que serían los gustos, las aptitudes, las capacidades o los talentos de una persona. (p. 53)

Aunque claro, ante este diagnóstico se tendría que agudizar la mirada una vez más. Nadie está en posición de identificar de manera exacta la falta o

posesión de lo que se entiende que es la vocación. En el afán de la clasificación que parece querer asemejarse a una mancia capaz de leer el destino, sólo se puede medir lo que efectivamente se hace y a partir de allí especular.

Tomando una postura relativamente optimista, tal vez se podría pensar en una estratificación entre filósofos. Así, sería viable pensar en las distinciones de Bermejo Barrera (1993) que considera la existencia de filósofos militantes, filósofos estudiosos y filósofos creadores; las que ofrece la UNESCO (2012), cuando habla de filósofos urbanos, filósofos dedicados a la enseñanza y filósofos practicantes (que pueden ser animadores de discusión, filósofos de contenido o filósofos de forma); o la que piensan estudios como Andow (2022), donde se distingue entre filósofos y no filósofos, admitiendo que hay algunos filósofos que se encuentran en un lugar más privilegiado que el de otros por los temas que tratan.

A modo de cierre

Es indudable que en el campo de la Filosofía hay multiplicidad de intereses. Se intenta conocer todo lo que hay y se realizan diagnósticos sobre la realidad. Existe un espíritu inquisidor con la posibilidad de manifestarse de variadas maneras de acuerdo con el médium que se disponga a encarnarlo. No obstante, se debe prestar atención a los objetos hacia lo que se dirige la atención para identificar cuáles son los más y menos frecuentes.

Si este ejercicio se lleva a cabo, se puede notar que lo que resulta más próximo a la Filosofía misma es lo que más se tiende a perder de vista. Es así como la cuestión de su comunidad entra en lo que se podría pensar como un corpus marginal. Pese a los constantes y conocidos ejercicios metafilosóficos, no se advierte la misma cantidad de reflexiones sobre la figura del filósofo.

En lo que se podría denominar una comunidad filosófica, el filósofo parece ser quien tiene el rol central. Por ello es necesario preguntarse con

rigurosidad quién lo es. Después de todo, decir que es quien hace Filosofía es desconocer las distintas maneras de hacer Filosofía y las resistencias que tienen algunos de sus practicantes para llamarse de esa manera. Así, a partir de la sencilla pregunta entran en juego los interrogantes por la identidad de los profesionales en el área.

Por supuesto, esto no se trata de una cuestión menor. Se entretajan aspectos antropológicos, éticos y gnoseológicos. Se apunta al centro de una comunidad que pese a estar dedicada a dudar, parece que no contempla lo que le es más próximo. Así, atendiendo a lo señalado, parece urgente una mirada introspectiva, que llame a la revisión por el estatus de quienes integran el campo de la Filosofía de una manera u otra; que invite a repensar los discursos que se preservan y proliferan mientras se reproduce una concepción acrítica de lo que es verdaderamente un filósofo.

Se requiere de la cuidadosa meditación acerca de las distintas consideraciones existentes para pensar si es que realmente alguna de ellas está bien. Después de todo, es posible que la perspectiva que contempla la identificación total del filósofo con el profesional en Filosofía sea tan inadecuada como la que ve al filósofo como criatura excepcional. Es crucial volver sobre la pregunta de qué es un filósofo e indagar sobre si es alguien que sólo cuenta con algunos estudios, si se trata de un sujeto con la capacidad de utilizar un determinado tipo de lenguaje, si es un académico altamente reconocido y hasta qué punto se puede ostentar el título con seguridad.

En este trabajo se pone énfasis en la idea de que el sentido más primario del amante de la sabiduría tiene que ver con un tipo de relación que se teje con el conocimiento y en la que el deleite es lo más importante, lo fundamental. Con esto, la productividad original, hasta cierto punto, es más bien circunstancial y aún si no sucediera, no implicaría una falta de amor. Lo mismo ocurre con el reconocimiento que se pueda tener independientemente de la manera en que se manifieste.

Aunque claro, no se pretende imponer una visión en particular o desmerecer las consideraciones establecidas desde hace tiempo en diferentes espacios. Sencillamente se busca invitar a continuar pensando una cuestión que se entiende como altamente importante. Sólo así se podría afilar el ojo agudo de la Filosofía, que debería estar siempre dispuesta a revisar con minucia el sentido común y a desnaturalizar lo obvio.

Referencias Bibliográficas:

- Alighieri, D. (1919). El Convivio. Espasa-Calpe.
- Andow, J. (2022). How do philosophers and nonphilosophers think about philosophy? And does personality make a difference? *Synthese*, 200, 162, 1-39, <https://doi.org/10.1007/s11229-022-03639-5>.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Benavides Martínez, B. (2019). Teoría y cambio en la sociología de las profesiones. *Humanitas Digital*, Núm. 44, Vol. II, 28–56. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/160>
- Bermejo Barrera, J. C. (1993). ¿Qué es un filósofo? *Contextos*, XI, 21-22, 77-109.
- Bunge, M. (2001). Diccionario de Filosofía. Siglo XXI.
- Blanco Echeverry, M. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22 (1), 426-443. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4694>
- Castany Prado, B. (2022). Una filosofía del miedo. Anagrama.
- Cerletti, A. (2020). El deseo de filosofía y la reflexión sobre el presente. En *Ensayos para una didáctica de la filosofía* (33-41).
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1997). La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido. Universidad de Buenos Aires.

- Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, Núm. 115, año XL, 109-118. <https://sepfi.es/paideia-115/>
- Comte-Sponville, A. (2017). *Invitación a la filosofía*. Paidós.
- Ferrater Mora, J. (2013). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nurs Forum*, 55 (3), 447-472. doi: 10.1111/nuf.12450.
- Gauna, R. (2010). Acerca de la centralidad de la pregunta en filosofía. En *Pensar en comunidades* (pp. 37-43). EUNSa.
- Heled, E. y Davidovitch, N. (2021). Personal and Group Professional Identity in the 21st Century Case Study: The School Counseling Profession. *Journal of Education and Learning*, Vol. 10, Núm. 3, 64-82, <https://doi.org/10.5539/jel.v10n3p64>
- Herrera Restrepo, D. (2005). ¿Qué significa ser filósofo? *Revista Folios*, Núm. 22, 5-10.
- Jaggar, A. (2012). Philosophy as a Profession. En *Teaching Philosophy Today*, 161-175. <https://doi.org/10.5840/tptoday201239>
- Jaspers, K. (1953). *La Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Olson, E. T. (2023). Personal Identity. En Zalta, E. N. y Nodelman, U. (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/identity-personal/>
- Oyserman, D.; Elmore, K. y Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. En Leary, M. R. y Price Tagney, J. (eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). The Guilford Press.

- Rabossi, E. (2008). En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Gedisa.
- Rabossi, E. (1984). Enseñar filosofía y aprender a filosofar. Cuadernos de Filosofía y Letras, Vol. VII, N° 3-4.
- Santa Olalla Tovar, M. (2016). Enseñanza de la filosofía: una creación común del lenguaje. En Lobosco, M. (comp.), IV Jornadas de Política Educativa en Filosofía "Gregorio Weinberg": Espectros de la Filosofía. Los estados generales de la educación filosófica y su intervención en la vida democrática (pp. 273-286). Biblos.
- Segato, R. L. y Álvarez, P. (2016). "Frente al espejo de la reina mala". Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. Versión. Estudios de Comunicación y Política, Núm. 37, 201-216, <http://version.xoc.uam.mx/>
- UNESCO (2011). La Filosofía, una Escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. UNESCO.
- Villoro, L. (1989). Creer, saber, conocer. Siglo XXI.

Recibido: 11 /06/2025

Aceptado:04 /09/2025

Cómo citar este artículo

Elías, C. T. (2025). Un tema de discusión en la agenda de la comunidad filosófica: la distinción entre profesores, investigadores y filósofos. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp. 42-66



Jóvenes y subjetividad en la era digital: Debates teóricos para pensar la escuela

Youths and subjectivity in the digital era: Theoretical debates for rethinking school

Ayelén Mariel Neme.

ayeneme1@gmail.com

*FCEJS (UNSL) Doctoranda en Doctorado en Cs Sociales (FCH-UNRC).
Magíster en Sociedad e Instituciones (FCEJS-UNSL). Licenciada en
Comunicación Social (FCH-UNSL). Docente de áreas relacionadas a la
metodología de la investigación. Integrante del Proyecto de Investigación
PROICO 15-0123 "Jóvenes: Construcción de Subjetividad en el tránsito por
las Instituciones Educativas" Actualmente desempeñando el cargo de
Secretaria de Investigación y Posgrado de la FCEJS. Temas de interés
investigativo: subjetividades juveniles y escuela secundaria, tecnologías
digitales, representaciones sociales y participación juvenil.*

67

Luisa Arias

changaarias@gmail.com

*FCEJS (UNSL) Licenciada en Psicología (UNSL). Profesora Asociada
responsable de la asignatura Comunicación Social. Directora de Proyectos
de Investigación desde el año 2005. Actualmente directora del PROICO 15-
0123 "Jóvenes: Construcción de Subjetividad en el tránsito por las
Instituciones Educativas".*

Resumen

Este artículo centra su mirada en algunos debates teóricos que se han generado en torno a la subjetividad, categoría muy utilizada en las ciencias sociales que lleva implícitos diversos sentidos que no siempre se hacen explícitos al momento de analizar experiencias concretas. El análisis forma parte de un interés investigativo por conocer el modo en que los/as jóvenes construyen subjetividad en el tránsito por las instituciones educativas a partir de sus experiencias escolares en un contexto de digitalización de la vida cotidiana. Consideramos que es necesario historizar los procesos socioculturales para no reducir las problemáticas solo a las dimensiones simbólicas/ subjetivas, que las simplifican en correlaciones lineales. Por supuesto el artículo presenta una reflexión, entre las múltiples posibles, sobre algunas de las líneas de análisis que provienen de la sociología, la comunicación y los estudios culturales. Se pretende simplemente analizar algunas de las diversas miradas y señalar posibles aspectos del debate por donde continuar la reflexión.

Palabras clave: Subjetividad; jóvenes; instituciones educativas

Abstract

This article focuses on some theoretical debates surrounding subjectivity, a category widely used in social sciences that carries various implicit meanings that are not always made explicit when analyzing concrete experiences. The analysis is part of a research interest to learn how young people construct subjectivity as they navigate educational institutions based on their school experiences in a context of everyday digitalization. We consider it necessary to historicize sociocultural processes in order not to reduce the issues to symbolic/subjective dimensions, which oversimplify them into linear correlations. Surely, the article presents one reflection, among many possible ones, on some of the lines of analysis derived from sociology, communication,

and cultural studies. Its aim is simply to analyze some of the various perspectives and highlight possible aspects of the debate for further reflection.

Keywords: Subjectivity; Youth; Educational institutions

Introducción

La preocupación por quienes somos nos atraviesa a lo largo de la historia. El sujeto siempre se preocupó por entenderse, comprender su lugar en el mundo, imaginarse, proyectarse; las ciencias sociales, a partir de diferentes enfoques teóricos, han tomado esta preocupación como objeto de estudio. Conocer a efectos de investigar deviene una práctica política en tanto posibilidad de mirar el mundo, los sujetos y sus relaciones, y de mirar (nos) en esa relación, como sujetos que somos parte de las significaciones que se construyen en el entramado social.

Desde la propuesta formulada en el proyecto de investigación del cual formamos parte, buscamos plantear los sentidos que los jóvenes otorgan a su tránsito por las instituciones educativas en el contexto de digitalización de la vida cotidiana. Tal como plantea Couto (2023) en el campo educativo actual parece no haber discusión acerca de la necesidad de incorporar dispositivos tecnológicos, para ello se han implementado desde el Estado diversas políticas públicas. Sin embargo, estas tienden a ser soluciones parciales que consideran que la simple incorporación de las tecnologías en las escuelas podría generar las transformaciones deseables. De esta manera se construyen discursos tecno-pedagógicos que prevalecen por la subjetividad que los sostiene al mismo tiempo que esta subjetividad aparece como la forma de habitar una época. En otras palabras, frente a discursos naturalizados de una escuela aburrida, repetidos discursos deterministas y pragmáticos ofrecen la plataforma como una innovación educativa sin considerar las particularidades de cada institución o de los sujetos que

habitan en ellas. Por ello desde el proyecto de investigación intentamos pensar la relación de los/as jóvenes con la escuela secundaria a partir de sus voces, lo cual nos dará insumos para reconocer las particularidades de su subjetividad teñida por las características de época. El estudio de las subjetividades juveniles no puede obviar las condiciones estructurales sin problematizar el modo en que los jóvenes ponen en tensión la historia, los sentimientos, los sentidos, las miradas y las singularidades. Es preciso recordar que esta categoría requiere centrarse en procesos sociales que van más allá de la individualidad, instancias colectivas e institucionales que al decir de Guattari (1997) conforman la subjetividad de manera plural y polifónica. En este sentido, nos interesa pensar las formas de producir subjetividad en relación con las características de la época, al vínculo que establecen con quienes habitan estas instituciones y a los sentidos que para ellos adquieren las mismas.

El primer aspecto por considerar es la idea de relación en torno a las "estructuras" y a los "sujetos" para mirar los fenómenos. Así el concepto de "interacción" se vuelve muy valioso como mediación entre la representación y la acción. Para la comprensión del fenómeno a investigar se concibe la existencia de factores que pueden agruparse en dos aspectos, uno de carácter macroestructural compuesto por la estructura de barreras y oportunidades que caracterizan a una sociedad en un contexto sociohistórico determinado y la inserción diferencial de distintos sectores sociales. Otro microsocial caracterizado por los valores, motivaciones, creencias y horizontes cognitivos de los sujetos en juego. La interacción, como movimiento, permite entender que las relaciones entre estructura y sujetos no están dadas de una vez y para siempre; esto hace posible el trabajo desde las tensiones y contradicciones que ofrece el campo de estudio. Un segundo aspecto interesante para considerar es la importancia de la historización de los procesos socioculturales. Desde la premisa de que no puede pensarse el presente sin el devenir histórico, el contexto emerge no como mero contorno

o marco sino, tal como plantea Achilli (2015), como una interacción relacional entre las distintas escalas contextuales, las que, mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan. Esta perspectiva presenta la tensión analítica de poder distinguir en cada escala el desarrollo de los procesos con determinada particularidad en los procesos cotidianos. Para ello es preciso aclarar que hablar de cotidianidad social supone dar cuenta de prácticas, sujetos, procesos, permeados por huellas de distintos tiempos y espacios. *"No se considera lo cotidiano como espacio micro de los fenómenos del presente o el pasado sino como nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones que sin entenderlas como causales directas configuran cotidianos particulares"* (Achilli, 2015, p.33)

La investigación centra su atención en las experiencias juveniles en la escuela secundaria a partir del atravesamiento en todos los órdenes sociales de las tecnologías digitales. Partiendo de ello se intentan reconocer los atributos de la relación entre las tecnologías digitales y los jóvenes escolarizados, los sentidos que los/as jóvenes escolarizados otorgan a las relaciones construidas en la escuela con sus pares, los docentes y otros actores educativos, los vínculos con el proyecto educativo institucional y las perspectivas sobre el futuro que genera el devenir escolar en los/as jóvenes escolarizados. Se pretende comprender como dialogan entre sí las dimensiones de análisis para identificar aspectos nodales y articulaciones considerando la complejidad de la realidad.

En otras palabras, se pretende que el análisis considere la superación de la dicotomía teoría/práctica, concibiendo esta última como una mera aplicación de la teoría, al pensarla desde las prácticas del conocimiento, ello implica nuevas formas de relación entre ambas que abarquen el conocimiento en acción, la articulación de ese conocimiento con la historia y su incidencia directa en el campo epistemológico de las ciencias.

La teoría general: La sociedad como una red compleja de sentidos

Es ya un lugar común decir que estamos viviendo un período de transformaciones profundas, fundamentalmente culturales, en el cual resulta imprescindible considerar la complejidad del mundo social y sus implicaciones. Es en este contexto que la educación como ámbito intrínsecamente social está vinculada por naturaleza a las instituciones, la política, la economía y el trabajo, y un campo de praxis en el que se construyen valores, mecanismos de socialización y se transmiten contenidos que contribuyen a la formación de los sujetos para su desarrollo individual, la vida colectiva y el trabajo (Casanova, 2020). Una de las líneas de pensamiento de la investigación que es necesario explicitar es la teoría general de la sociedad. En este sentido desde la perspectiva de Foucault la sociedad es concebida como un entramado dinámico de relaciones de poder y saber, donde las instituciones, los discursos y las prácticas cotidianas configuran modos de vida y producen subjetividades. El poder no es una propiedad concentrada en el Estado, sino que circula en red y se ejerce de manera capilar en múltiples ámbitos, desde la escuela hasta el hospital. Asimismo, saber y poder están intrínsecamente vinculados: los regímenes de verdad que cada época construye determinan lo que puede decirse, pensarse y hacerse. De este modo, la sociedad moderna no solo regula conductas, sino que produce cuerpos y sujetos normalizados, en un proceso que se extiende hacia la gestión de la vida de las poblaciones a través de dispositivos biopolíticos (Foucault, 1975/2002; 1976/2000). Esta teoría guarda una gran relación con la teoría del actor/red desarrollada por Latour (2005) quien destaca que la realidad social de modo dinámico mediante redes compuestas por actores humanos y no humanos. Esta conceptualización ofrece un marco conceptual que permite analizar cómo las tecnologías digitales influyen en la configuración de las subjetividades, considerando que esta influencia emerge de diferentes maneras según los contextos sociales y culturales. Tal como

plantea Latour “La teoría del actor-red no desea añadir redes sociales a la teoría social, sino reconstruir la teoría social a partir de redes. Es tanto una ontología o una metafísica como una sociología” (2005, p.368)

Lo macro-micro y la perspectiva relacional

El fenómeno es observado desde una teoría general de la sociedad que intenta integrar las realidades micro y macrosociales (Berger y Luckman 2001) Desde esta perspectiva puede decirse que las personas internalizan la realidad objetiva y ésta pasa a formar parte de su subjetividad y luego ésta es externalizada en actividades que a su vez crean realidad social, mundo social que se objetiva a través del lenguaje. Si bien nuestro trabajo adhiere a la postura de que los procesos sociales que tienen consecuencias para conjuntos de personas son difícilmente separables de las estructuras y sistemas, es preciso comprender el devenir de esta posición.

No existe un acuerdo total acerca de la definición teórica de lo que constituye un enfoque macro o micro social de la realidad. Para Layder (1994 p.2) “*esta dicotomía es parte del pensamiento dualista en sociología que debe ser discutida junto con la oposición individuo- sociedad y agencia (acción)-estructura*”

Tal como sostiene Sautú (2005) la realidad es simultáneamente macro y micro y porque en cada suceso o proceso que deseamos estudiar aparecen ambos niveles. La forma del espacio social no es la misma a lo largo de toda la historia ni de todas las sociedades, sino que la forma que adopta depende de la distribución adoptada dentro de cada campo, al mismo tiempo que de la distribución de los campos dentro del espacio. Esta forma suele estar jurídicamente garantizada y socialmente reconocida entre los agentes definidos por su posición relacional, y determina los poderes actuales o potenciales de los diferentes campos y la forma de acceso a los provechos específicos que procuran. Ahora bien, estos campos no adoptan una posición

estática, sino que son campos de fuerzas de poder, de oposición, de lucha, que o bien conservan la estructura o bien, en determinadas ocasiones, la transforman. Los campos funcionan gracias a que los agentes «invierten» y, así comprometiendo sus recursos y pretendiendo alcanzar sus posturas, contribuyen, por su mismo antagonismo, a conservar la estructura o, en ciertas condiciones, a transformarla.

La pregunta problema que subyace nuestro proyecto de investigación refiere a las relaciones posibles entre los sentidos que los jóvenes atribuyen a su experiencia en la escuela secundaria y la digitalización de la vida cotidiana o dicho de otra forma las relaciones posibles entre tecnologías digitales y escuela desde las experiencias juveniles. Así la investigación se enfoca desde una perspectiva microsocial, considerando las interpretaciones de los sujetos sobre sus acciones, la construcción intersubjetiva de significados y las prácticas sociales en el marco dentro del cual se producen los sucesos sociales. Pero también la investigación se centra en la relación macro/micro social atendiendo a que, en este juego de relación, la autonomía relativa de la escuela y de los sujetos que interactúan en ella, se redefine. Las teorías microsociales tienen en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social. Este proceso involucra elementos cognitivos y emocionales que hacen posible la acción concertada de las personas quienes son individuos (agentes sociales) que pertenecen a grupos y categorías sociales (son jóvenes, padres, amigos etc.) y desempeñan actividades y ocupan posiciones sociales (son trabajadores, clase media, pobres etc.).

En el vínculo entre el nivel micro y macrosocial pueden plantearse diferentes intensidades de preeminencia desde uno hacia otro nivel: desde los individuos que crean la sociedad mediante sus actos creativos y autónomos, o desde la sociedad que predomina sobre los actos y decisiones individuales. Las posiciones intermedias postulan que: los individuos crean y recrean la

sociedad a partir de esquemas previos y que los individuos socializados, en un orden social, recrean la sociedad y reproducen el orden social existente (Alexander & Giesen, 1994). Los supuestos implícitos o explícitos alrededor de estos temas permearán la formulación del marco teórico propuesto para abordar la definición y delimitación de la problemática a investigar. La perspectiva macro o micro social, como ya dijimos, es un modo de recortar la realidad contenida en las teorías generales de la sociedad y el sistema, de la organización social y su reproducción y cambio; y de los vínculos con el nivel de la interacción social y las personas. El investigador debe decidir desde su problema o inquietud qué es lo que desea o necesita saber.

Es desde este punto de partida que el trabajo focaliza la pregunta acerca de los procesos de constitución de las subjetividades juveniles en el ámbito de las instituciones educativas en relación con la permeabilidad de las nuevas tecnologías tanto en su singularidad, en los vínculos con los otros y en las relaciones con el dispositivo escolar y virtual.

Teorías sustantivas: Sobre conformación de subjetividades y experiencias

Los interrogantes generales de la investigación acerca de los significados que los/as jóvenes otorgan a la escuela secundaria en un contexto de digitalización de la vida cotidiana requieren el conocimiento de teorías en relación con los procesos de construcción de las subjetividades, las características epocales, las tecnologías digitales y las relaciones entre estos estamentos teóricos. Al pensar posibles articulaciones el concepto de experiencia emergió como el modo de acceso a la subjetividad. Al decir de Larrosa (2020), la experiencia es eso que pasa, pero también implica lo que le pasa al sujeto con esa situación y en ese sentido está relacionada con la transformación. Es en las palabras, ideas, o en las representaciones del sujeto

donde la experiencia tiene lugar y ello es lo que el autor denomina “principio de subjetividad”.

La subjetividad en debate. Un recorrido histórico e interdisciplinario

La categoría subjetividad responde a un problema teórico y epistemológico de larga data que ocupó sobre todo a la psicología y la filosofía; sin embargo, a partir de la década de 1960 se volvió un concepto central para el análisis social (Añón, 2009). En este apartado se procurará un recorrido histórico sobre el desarrollo de esta categoría. Uno de los teóricos más estudiosos del tema fue Michael Foucault, quien en distintas obras y épocas históricas brindó elementos que sirven de pistas para comprender y caracterizar la constitución de las subjetividades.

El autor ya en la década 60 plantea una ruptura con la concepción tradicional que consideraba al sujeto como un individuo autónomo y estable independiente de la acción y el sentido. Así se concibe al sujeto como resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otros tipos de dispositivos que permiten la fabricación del “individuo disciplinario” (Foucault, 1975). Desde esta perspectiva la subjetividad es resultado de los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes.

Una dimensión muy presente en la obra de Foucault relacionada con la constitución de la subjetividad es la idea de la libertad. Desde el análisis centrado en las instituciones que organizaban la sociedad en la modernidad (escuelas, cárcel, fábricas, hospitales) como espacios cerrados en el que opera una microfísica de vigilancia que se despliega en todas las relaciones conformando un poder disciplinario que construyen elementos para el control social y la pérdida de la libertad. Es decir, esta última la utiliza para

comprender la relación entre sujeto y poder y en ese vínculo analizar cómo influye el contexto en la producción subjetiva.

Al analizar la dialéctica de saber-poder como sistemas que se retroalimentan mutuamente reflexiona sobre el lugar de la escuela como un elemento clave de lucha política reflejo de la sociedad. Tal como recuerda Foucault(1988 p.37) "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poder que implican"La lucha por el saber es la lucha por el poder de ahí la batalla que libra desde los tiempos de la ilustración la iglesia y el Estado moderno para dominar la educación.

En este aspecto podríamos afirmar que la subjetividad está sujeta a la libertad y que un condicionante de esta última es el contexto epocal que en la modernidad estaba caracterizado por las sociedades disciplinarias, una de ellas era la institución escolar.

En un segundo período Foucault (1979,1982,1984) empezó a distinguir entre subjetividad y formas de subjetivación cuestionando la naturaleza del orden social, los límites del poder y la libertad y planteando las posibilidades de la acción humana. Este movimiento puede verse como un desplazamiento del autor, del campo de lo político al campo de lo ético; sin embargo, él mismo señalaría que no hay tal distancia al afirmar que su interés fue historiar los modos o prácticas de subjetivación desde tres ámbitos: el sujeto como objeto de saber, el sujeto como objeto de relaciones de diferenciación (poder), y el sujeto objetivado como sujeto de sí mismo.

El sujeto, desde la mirada de Foucault, no es asumido como una esencia, sino como efecto de gobierno que se constituye, bien sea a través de instancias de poder, como sujeto político; de objetivación de un saber, como sujeto de conocimiento; o a través de un trabajo ético, como sujeto moral. En ese sentido quizá más que interrogarnos sobre los motivos por los cuales se habla de que la escuela está en crisis sería pertinente preguntarse sobre la

articulación que hay entre las experiencias escolares y la razón gubernamental contemporánea, esa que Foucault (2007) denominó neoliberal, qué prácticas y formas constituyen la experiencia subjetiva juvenil y cuáles son, a la vez, las fisuras y los peligros de esas formas y de otras que construimos permanentemente en la cotidianidad.

En los años 70 gran parte de la obra de Foucault es producida a partir del análisis de esta relación y surge una nueva dimensión: la categoría dispositivo que le permite dar cuenta del vínculo poder-sujeto y disciplinamiento. Agamben (2011) sintetiza en tres aspectos este concepto al que hace alusión Foucault:

[El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (p.250)

78

Diversos autores (Foucault 1973; Deleuze 1990; Agamben 2011) definen al dispositivo como red que combina discursos, instituciones, leyes, reglamentaciones impregnadas de relaciones de poder. El concepto nos lleva a la idea de disponer algo para producir otra cosa, esta idea de afectar y ser afectado como condiciones necesarias del dispositivo (Bernstein, 1993). Este aspecto es clave ya que pone el acento en el devenir del dispositivo, en sus líneas de fuerza, relaciones de poder y luchas. Así el estudio del dispositivo nos lleva a la pregunta por la escolaridad en su “estar siendo” y en este aspecto la investigación rondará en interrogantes que nos ayuden a comprender ¿qué está siendo para los jóvenes la escuela hoy? Pero también ineludiblemente este concepto nos lleva a pensar en los dispositivos digitales

que hoy forman parte de nuestra cultura y cotidianeidad al decir de Agamben (2011) no hay un solo instante en la vida de los individuos que no sea modelado, contaminado o controlado por un dispositivo.

El análisis de las experiencias subjetivas de los jóvenes en la escuela secundaria a partir del uso de las tecnologías digitales permite identificar mecanismos de control y posibles puntos de fuga. ¿Cómo era la escuela antes del surgimiento de los medios digitales y cómo es ahora? ¿qué cosas permanecieron y cuáles se transformaron? ¿Piensan que la escuela podría ser sólo virtual? ¿cómo es el ambiente temporal y espacial escolar hoy en día? Todos estos interrogantes implican el análisis de líneas de dirección sometidas a derivaciones y bifurcaciones que no poseen contornos definitivos, una actualidad que, como señala Foucault, (2005) es incontrolable. Así, tratar de entender y comprender qué le sucede al otro implica poder pensar y deconstruir sentidos que responden a deseos, a relaciones de poder, de saberes que se dan en un determinado contexto histórico.

Foucault ha mostrado cómo en una sociedad disciplinaria los dispositivos aluden, a través de una serie de prácticas y de discursos, de saberes y de ejercicios, a la creación de cuerpos dóciles pero libres, que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de su subjetivación. De esta manera, el dispositivo, antes que todo, es una máquina que produce subjetivaciones y por ello es una máquina de gobierno. ¿Es actualmente la escuela un dispositivo en sí mismo? ¿lo son las prácticas que allí se desarrollan? ¿Los dispositivos digitales son de control o libertad? ¿Cómo se desenvuelven los juegos de poder entre dispositivos, individuos y sociedad?

En este mismo sentido otro de los teóricos que han hecho grandes aportes al tema de la subjetividad es FélixGuattari (1986) cuyos aportes se han enfocado en el análisis de la subjetividad en el contexto capitalista. Según el teórico los instrumentos que utiliza el sistema para producir subjetividad masivamente son los medios de comunicación de masas, la publicidad, los

sondeos, las estadísticas, las encuestas, etc. Todo lo que es producido por la subjetivación capitalista no es sólo una cuestión de ideas o significaciones sino de sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las de control social y las instancias psíquicas que definen las maneras de percibir el mundo (Guattari 1986, 1992). Para Guattari existen subjetividades heterogéneas y al mismo tiempo hay una sola la subjetividad capitalista, es decir no hay espacio dentro de ella para lo que él llama "movimiento humano" o en palabras de Foucault la agencia.

La subjetividad desde el enfoque histórico cultural ofrece un campo de investigación fundamentado en la complejidad (Morín, 2002) cuyos elementos esenciales giran en torno a la construcción del sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González, 2000) lo cual implica una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y social. Por esta razón, se propone una manera de tránsito desde el pensamiento dialéctico hacia el pensamiento complejo.

Desde esta perspectiva autores como Vygotsky (1998) González (2002) Raymond Williams (1997) dieron cuenta en su línea de pensamiento que la subjetividad no es algo que aparece solo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se constituye el sujeto individual, y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad. Proponen reemplazar la visión mecanicista de ver la cultura, sujeto y subjetividad como fenómenos diferentes que se relacionan, para pasar a verlos como fenómenos que se integran como momentos cualitativos de la ecología humana en una relación de recursividad. La superación de esta visión determinista gracias a la dialéctica se constituyó en un avance fundamental para la comprensión de la subjetividad en la actualidad. El mérito de ese avance y de autores soviéticos, especialmente Vygotsky (1998) y Rubinstein (1967), consiste en integrar dos concepciones que aparecían

como mutuamente excluyentes, por tanto, la mirada de lo psicológico ya no aparece como dividido e irreconciliable con lo social o cultural, sino que se conforma un todo interrelacionado y complejo.

Posteriormente, destacará el trabajo de Stuart Hall, quien a partir de un análisis crítico de las obras de Althusser y Gramsci se enfocará en la investigación de los procesos culturales de resistencia activa a las ideologías dominantes (Hall y Jefferson, 2010). Entre los principales aportes del pensamiento de Hall, y en general de los estudios culturales, al tema de la subjetividad destacan, en primer lugar, su enfoque en la experiencia y en la cultura, el cual adquiere una importancia central para la comprensión de otros fenómenos sociales, como la clase. Grossberg (1993) afirma que la subjetividad no es una cuestión ontológica sino un valor epistemológico contextualmente producido. Es decir, la subjetividad está desigualmente distribuida, de modo que algunos individuos tienen tal vez la posibilidad de ocupar más de una posición. Esta tesis evidentemente está fuertemente influenciada por los estudios feministas. Véase en especial la propuesta del conocimiento situado de Donna Haraway (1995).

Dentro de la sociología francesa, otra de las escuelas que vale la pena recuperar, ya que si bien no ha reflexionado explícitamente sobre el tema de la subjetividad sí lo ha hecho sobre dos cuestiones muy relacionadas: el sujeto y la subjetivación, es el Centre d'Analys et d'Intervention Sociologique (cadis), encabezado por Alain Touraine. Para este autor, en las sociedades hipermodernas el individuo se encuentra sometido a dos diferentes fuerzas centrífugas: el mercado y la comunidad, situación que conduce con frecuencia a su desgarramiento y a su conversión en un consumidor o en un creyente (Touraine, 1997). Dicho desgarramiento, sin embargo, es lo que puede dar nacimiento al sujeto, entendido como la búsqueda emprendida por el individuo de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia.

Corea y Lewkowicz (2004) refieren a subjetividad en términos de operaciones, la verdadera subjetividad, al menos en los tiempos que corren, son las series de operaciones que llevamos a cabo para habitar ese mundo, para permanecer en ese mundo, o más bien, en esos mundos. Distinguen entre subjetividad pedagógica y subjetividad mediática. Al plantear la diferencia entre ambas, los autores señalan que el dispositivo pedagógico logra que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción, y para eso, el sistema perceptivo debe ser doblegado; cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón. En cambio, la subjetividad mediática funciona de la forma contraria, a expensas de la conciencia, en ella la velocidad de los estímulos es tan alta, que hace que los preceptos no lleguen a constituirse en la conciencia.

En este mismo sentido Sanguinetti (2024) refiere a que las transformaciones digitales nos han llevado a la construcción de una nueva episteme basada en datos, algoritmos y plataformas (DAP), lo cual implica un cambio de régimen de verdad y de modos de subjetivación. Podemos pensar entonces que, mientras la modernidad la producción de conocimiento estaba sustentada en las instituciones garantes de verdad, en la actualidad la producción de conocimiento está basada en plataformas digitales que median la circulación y apropiación de datos. En este escenario, la subjetividad se constituye en un campo en disputa, atravesado por tensiones entre autonomía y regulación, entre prácticas emancipadoras y lógicas de control, lo que interpela de manera directa el modo en que comprendemos las experiencias juveniles en la escuela

A modo de reflexión final

El recorrido realizado en este artículo buscó recuperar algunas consideraciones en torno a la categoría de subjetividad, con el propósito de comprender sus implicancias en el análisis de las experiencias juveniles en

las instituciones educativas en un contexto de creciente digitalización de la vida cotidiana. Desde el inicio se planteó que hablar de subjetividad supone dar cuenta de una categoría compleja, atravesada por múltiples sentidos, que requiere ser historizada y pensada en contexto considerando la interacción relacional para evitar lecturas reduccionistas.

A partir del análisis de los diversos aportes fue posible reconocer que la subjetividad no es un atributo individual aislado, sino una producción social e histórica que se configura en el cruce de prácticas, discursos, instituciones y dispositivos. En este marco, autores como Foucault, Guattari o Hall permitieron pensar la subjetividad como resultado de tensiones entre control y libertad, entre normalización y resistencia, así como también como un campo en disputa donde se inscriben las transformaciones culturales contemporáneas.

La escuela, en tanto institución central en la socialización, aparece como un espacio privilegiado para indagar estas dinámicas. Hoy, sin embargo, su papel se ve reconfigurado por el lugar que ocupa en nuestra cultura y sociedad las tecnologías digitales que proponen otros modos de interacción, tiempos y espacios diferentes a la gramática escolar. Los medios digitales con su lógica algorítmica median la constitución de la subjetividad limitando la exposición informativa y de este modo moldeando contenidos y experiencias. Este proceso plantea interrogantes sobre cómo los y las jóvenes construyen sentidos acerca de sí mismos, de los otros y de su lugar en la sociedad, y de qué manera las experiencias escolares contribuyen a su constitución subjetiva.

Consideramos que los debates teóricos sobre la subjetividad resultan imprescindibles para abordar los relatos y vivencias juveniles, pero deben articularse con un análisis situado de las condiciones históricas y sociales que atraviesan las instituciones educativas. Reconocer la subjetividad como una construcción plural, polifónica y conflictiva abre la posibilidad de superar

miradas deterministas y avanzar hacia una comprensión más compleja de los procesos educativos en la era digital.

Finalmente, este trabajo no pretende clausurar la reflexión, sino señalar caminos posibles para continuarla. El desafío pendiente es poner en diálogo estas perspectivas teóricas con el trabajo de campo, a fin de comprender cómo los jóvenes elaboran sus experiencias y qué nuevas formas de subjetividad emergen en el entramado entre escuela y cultura digital. En ese cruce entre teoría y empiria se encuentran, quizás, las claves para repensar tanto la categoría de subjetividad como el lugar de la educación en la sociedad contemporánea.

Referencias Bibliográficas

- Achili, E (2015) Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9 – 2015. ISSN 1853-6549
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Editorial MV
- Alexander, J y Giesen, B (1994) La acción y sus ambientes en Jeffrey Alexander et al. (Comps.) El vínculo macro-micro. Universidad de Guadalajara: Dirección de publicaciones
- Berger, P.L. y Luckmann, Th (2001). Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana. (1ª Ed) La construcción social de la realidad (pp. 37-65). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Casanova, P. (2020) Sociología de la explotación. México: Siglo XXI
- Corea, C. y Lewcovick, I. (2004) Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Couto, M. (2023) Subjetividad en la cultura digital. Reflexiones para y desde la escuela. 1a Ed – Godoy Cruz: Tesseo Express.
- Deleuze, G. (1990) Conversaciones (1972-1990). Ediciones Cactus

- Haraway, D. (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en Haraway,D. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza, Madrid: Cátedra, pp. 313-346.
- Foucault M. (1975) Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Foucault M. (1988) El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50, N° 3.
- Grossberg, L. (1993). Identidad y estudios culturales: ¿No hay nada más que eso? En A. Fur (Comp.), Repensando la identidad cultural (pp. 147–151). Scribd.
- Guattari, F.(1986) 1986 "De la production de subjectivité", Chimere, núm. 4 en www.revue-chimeres.org/pdf/04chi03.pdf
- Guattari, F. (1997). Micropolítica. Cartografías de deseo. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Hall, S., y Jefferson, T. (Eds.). (2010). Resistencia a través de rituales: Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra. Routledge.
- Larrosa, J. (2020). Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor. Fondo de Cultura Económica
- Layder, K. (1994). "Unacomprensión de la teoría social: Sage Pub
- Morín E. (2002) La cabeza Bien puesta. Buenos Aires: Ed Nueva Visión
- Rubinstein, S. (1967). Principios de Psicología General. México: Editorial Grijalbo
- Sautu, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, CLACSO
- Vygotsky, LS (1998) Pensamiento y lenguaje. Editorial Akal.
- Williams, R. (1997). Marxismo y literatura. Siglo XXI



Recibido: 14 /03/2025

Aceptado:28/09/2025

Cómo citar este artículo

Neme, M. A. y Arias, L. (2025). Jóvenes y subjetividad en la era digital: Debates teóricos para pensar la escuela. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp. 67-86





Trayectorias Educativas Integrales. Conceptualizaciones

Integral Educational Trajectories: Conceptualizations

Marisa Labayen

mlabayen.ml@gmail.com

(FCH), (UNSL).Docente investigadora.Profesora Titular del Profesorado y del Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación Especial. Profesora responsable de materias pertenecientes al Trayecto de Formación Específica de Discapacidad. Directora del Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO): Las Trayectorias Educativas Integrales de Personas con Discapacidad y la Intervención del Profesional de la Educación Especial.

87

Resumen

Este trabajo forma parte de la producción del Proyecto de Investigación: Las Trayectorias Educativas Integrales de Personas con Discapacidad y la Intervención del Profesional de la Educación Especial, que se llevó a cabo entre los años 2020-2023, en la carrera Profesorado de Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En este Proyecto uno de los objetivos fue: Conocer y comprender las Trayectorias Educativas Integrales en tanto constructo conceptual. El propósito de este trabajo es comunicar los resultados a los que se arribó en torno al mismo. Un análisis minucioso de las normativas nacionales que enmarcan la Educación y la Educación Especial, permitió descubrir el origen y significado del término Trayectorias Educativas Integrales (TEI). La construcción del marco teórico posibilitó identificar los principales conceptos

subyacentes en el mencionado constructo y se llegó a proponer una definición constitutiva y una definición operativa. En las conclusiones, se pone especial atención en las TEI como objeto de reflexión pedagógica para repensar de manera crítica y reflexiva las competencias del profesional de la Educación Especial y de otros profesionales comprometidos con intervenciones en las trayectorias de personas con discapacidad.

Palabras Claves: Trayectoria Educativa Integral ; Trayectorias Escolares ; Intervención educativa

Abstract

This work presents some of the outcomes of the research project “Integral Educational Trajectories of People with Disabilities and the Intervention of Special Education Professionals”, conducted between 2020 and 2023 in the Special Education Teaching Program at the Faculty of Human Sciences of the National University of San Luis (Argentina). One of the objectives of this project was to understand and analyze Integral Educational Trajectories as a conceptual construct. A thorough analysis of national regulations framing both Education and Special Education made it possible to trace the origin and the meaning of the term Integral Educational Trajectories (IET). The development of the theoretical framework allowed for the identification of key underlying concepts within this construct, leading to the proposal of both a constitutive and an operational definition. The conclusions emphasize IETs as a subject of pedagogical reflection, encouraging a critical and reflective reconsideration of the competencies of Special Education practitioners and other professionals involved in interventions within the trajectories of people with disabilities.

Keywords: Integral Educational Trajectory; School Trajectories; Educational Intervention

Introducción

En el contexto educativo de Argentina, desde la primera ley de obligatoriedad escolar Ley 1420/1884, se ha considerado una trayectoria escolar que responde a un Sistema Educativo organizado en niveles.

Consecuente a cambios sociales, políticos, culturales propios del devenir del macrosistema, la Ley de Educación Nacional 26206/2006 extiende la obligatoriedad de la educación incluyendo al Nivel Inicial y al Nivel Secundario.

Las trayectorias escolares, consideradas en dichos marcos normativos, responden más bien a una idea de aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010, p.3), pero no todos los estudiantes aprenden lo mismo y al mismo tiempo, no todo lo que se aprende sucede en la escuela y así, la citada autora llega a marcar la diferencia entre estas trayectorias escolares y las trayectorias educativas que las trascienden.

En este sentido Romano (2017) plantea también que “Pensar en la trayectoria educativa implica más que pensar en la trayectoria escolar: aquella contiene a esta, pero la trasciende” (p.3).

En las normativas actualmente vigentes, para aludir al recorrido escolar de estudiantes con discapacidad, se utiliza el término trayectorias educativas integrales (TEI). Entonces, surgió un primer cuestionamiento: si para referirse al recorrido por los diferentes niveles educativos obligatorios de todos los estudiantes se utiliza el término trayectorias escolares, ¿por qué en el caso de los estudiantes con discapacidad se usa una denominación distinta? ¿Cuándo, en qué contexto y con qué significado surge esta denominación? ¿Qué es lo que diferencia las trayectorias escolares de las TEI?

Responder estos interrogantes llevó, en el año 2020 a plantear el Proyecto de Investigación: Las Trayectorias Educativas Integrales de Personas con Discapacidad y la Intervención del Profesional de la Educación Especial. Se

trató de un Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), aprobado por Resolución CS 138/2020¹.

Este Proyecto implicó una investigación de tipo cualitativa en la que uno de los objetivos fue: Conocer y comprender las TEI en tanto constructo conceptual. Precisamente, el propósito de este trabajo es comunicar los resultados a los que se arribó en esta investigación en relación al mismo.

En el desarrollo, en primer lugar se presenta el recorrido minucioso realizado por las normativas nacionales que enmarcan la Educación y la Educación Especial, que permitió descubrir el origen y significado del término Trayectoria Educativa Integral.

Seguidamente se incluye un resumen del marco teórico construido a partir de profundizar en el estudio y en la comprensión del constructo Trayectoria Educativa Integral, que permitió identificar los principales conceptos subyacentes en el mismo. Entre todos esos aportes, se fueron estableciendo relaciones conceptuales con las que se llegó a configurar un entramado teórico que no solo orientó la recogida de información y posibilitó el análisis e interpretación de la misma, sino que, permitió ir resignificando dicho aportes teóricos al mismo tiempo que el tema investigado se fue haciendo más visible porque se lo comprendió cada vez más. Se avanzó así hacia una definición constitutiva y una definición operativa del término TEI.

Posteriormente se presentan los aportes más relevantes de la investigación realizada en relación con el conocimiento y la comprensión de las TEI en tanto constructo conceptual.

¹ Los PROIPRO están integrados por grupos de investigación de reciente constitución sobre temáticas que, a criterio de la Facultad de origen, son necesarias fomentar. La duración máxima de este tipo de proyectos es de tres años.

Finalmente se consideran algunas conclusiones, siempre abiertas a la reflexión, sobre el tema de las TEI. En este último punto, se pone especial atención en las TEI como objeto de reflexión pedagógica que llevan a comprender el proceso educativo de otra manera. Caracterizarlas y comprenderlas, permite aportar conocimientos para repensar de manera crítica y reflexiva las competencias del profesional de la Educación Especial y de otros profesionales comprometidos con el trabajo en relación con la persona con discapacidad y sus intervenciones en estas trayectorias.

Normativas que enmarcan la Educación y la Educación Especial. Origen y significado del término Trayectoria Educativa Integral

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los documentos que constituyen el marco normativo que regula la Educación y la Educación Especial en nuestro país, con claras intenciones de identificar en cuál de ellos y en qué momento se introdujo el término trayectoria educativa integral y con qué significado.

91

La Constitución Nacional, aprobada en 1853, regula el ejercicio de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la misma. Entonces, constituye el contexto más general en el que se incluyen las leyes de educación sancionadas con posterioridad.

Como punto de partida se consideró oportuno destacar un eje fundamental en dicho marco que es la gratuidad y la obligatoriedad escolar. Este eje se plantea en la Ley 1420/1884, en un contexto de organización nacional y como parte de un proyecto de país. Su objetivo fue el desarrollo de la población infantil –entre seis y catorce años- y fue pionera en nuestra región, de una educación popular, en un momento histórico en el que en muchos países de Europa la educación no era un beneficio al que todos podían acceder.

El marco normativo posterior a esta Ley fue nutrido y contundente en el camino hacia una educación democratizadora, integradora y finalmente

inclusiva. Este eje se plantea desde Ley 1420/1884 y se mantiene hasta la ley actual Ley N°26206/2006.

La ley actual Ley N°26206/2006 extiende la obligatoriedad escolar incluyendo el Nivel de Educación Secundaria y establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art.2°). En diferentes capítulos y artículos² se vio que alude a una educación integral y a una formación integral, y en el caso de la Educación Secundaria, aparece por primera vez el término “trayectoria escolar de los/as jóvenes (...)” (Cap.4, Art.32, b).

En el Capítulo VIII, específico de la Educación Especial en tanto modalidad del Sistema Educativo se señaló el Artículo 44, Inciso a) puesto que es el único en donde se utiliza el término trayectoria educativa integral: “Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales”.

Para llegar a comprender el significado asignado al término integral, se realizó un análisis semántico, focalizado en las relaciones establecidas con otros términos y en las connotaciones y sentidos emergentes en esos contextos normativos específicos en el que se utilizaba. Así, se infirió el significado atribuido al término “integral”. Éste está relacionado con una educación de carácter permanente; de calidad; que promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la persona y la habilita tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores; una educación que posibilita a los estudiantes definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

² Art.4°; Art.8°; Cap. II, Art.11, b; Cap.III, Art.27; Cap.4, Art.32, b

En cuanto al término “trayectoria”, se visualizó que se lo considera en tanto trayectoria escolar que responde a un Sistema Educativo organizado en niveles.

Esta Ley de Educación Nacional N°26206/2006 surgió en coherencia con un nuevo marco normativo internacional, en el que nuestro país integra la lista de los Estados Partes: La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 13 de diciembre de 2006) y aprobada en nuestro país por la Ley 26378/2008 por el Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Este encuadre normativo generó un proceso de cambios a nivel nacional y en cada jurisdicción impactando inexorablemente en las políticas públicas en educación y en las prácticas educativas que las legitiman.

A fin de asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales, el Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 2009 aprobó por Resolución CFE N° 79/09 el Plan Nacional de Educación Obligatoria. En este Plan, entre los principales problemas de la educación obligatoria, se incluyen las trayectorias escolares de los alumnos. En consecuencia plantea, precisamente en los Objetivos Estratégicos para el Nivel Primario y el Nivel Secundario, mejorar dichas trayectorias ofreciendo el acompañamiento necesario para que puedan cumplirse en los plazos y edades previstos (p.20 y 22).

La Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo fue parte de ese proceso de cambio debiendo sistematizar orientaciones al respecto. Surgió así, en el mismo año 2009, el Documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Este documento resulta significativo porque es aquí donde se aborda por primera vez, en el ámbito de esta modalidad y de manera explícita, el tema de las

trayectorias educativas. Se utiliza y se define el concepto trayectoria educativa integral, se avanza en la descripción de los requerimientos de estas trayectorias y en la necesidad de repensarlas a la luz de los nuevos aportes. Puntualiza que la trayectoria educativa integral “hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo” (p.31).

Pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Los recorridos de los sujetos son singulares, pero en el seno del Sistema Educativo deben ser articulados, acompañados e historizados. Son desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios con un posicionamiento de cada uno como sujeto. (p.31)

Agrega a esta definición de trayectoria educativa integral un dato relevante - considerando que la persona con discapacidad es sujeto de derecho- que coloca al alumno como protagonista de su trayectoria, que debe participar de manera activa en la toma de decisiones que lo involucran.

94

También destaca la necesidad de conocer y analizar las “condiciones institucionales y curriculares para ofrecer a los alumnos todas las posibilidades que brinda el Sistema Educativo de cada provincia”. (p.31)

Lo antes expuesto permitió advertir el posicionamiento desde el modelo social de la discapacidad que también se traduce, cuando en este documento, se enuncian los requerimientos de esas trayectorias: itinerarios personalizados; atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante; adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras y proponer los apoyos para la participación de las personas con discapacidad; que en el Sistema Educativo se considere al alumno como un sujeto con derecho a educarse; co-

responsabilidades entre niveles y modalidades, para alcanzar una educación inclusiva (p.32).

Repensar las trayectorias educativas integrales a la luz de los nuevos aportes sobre el tema llevó a comprenderlas como itinerarios únicos, personales, intransferibles y constitutivos de la identidad si se tiene en cuenta que influyen directamente en la construcción de la auto-percepción y en definitiva en la construcción de la propia subjetividad. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, p.34)

En el documento analizado, se toman los aportes de Nussbaum (2006) para definir el concepto formación integral. Esta autora plantea que “es un concepto presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y que, como enfoque pedagógico, consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos”, “es un estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estética” (p.31).

Con posterioridad a este documento, en octubre del 2011 se aprobó el Documento de la Modalidad Educación Especial (Resolución CFE N°155/11) en el que se reserva la denominación “trayectorias escolares” cuando se hace referencia a que las instituciones -de educación común y de educación especial- deben garantizar el desarrollo completo de dichas trayectorias, mientras que la denominación “trayectorias educativas integrales” se utiliza para aludir a la trayectoria que debe poder desarrollar un alumno con discapacidad en el ámbito de la escuela.

Se concluyó entonces, que la escuela debe garantizar a los alumnos con discapacidad el desarrollo de trayectorias educativas integrales que lo lleven a completar las trayectorias escolares previstas en cada nivel educativo.

En la Resolución CFE N°174³ (2012), se diferencia las trayectorias discontinuas e incompletas de las trayectorias reales. Las primeras, resultan de una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar. Las segundas, hacen mención a los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas. En esta resolución, no se nombra a estudiantes con discapacidad.

El 15 de diciembre de 2016, el CFE aprobó la Resolución CFE N°311/16⁴. Esta Resolución habla de “trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria” y pone el acento en la necesidad de acompañarlas mediante un trabajo corresponsable de dichos niveles y modalidades. En el Artículo 17 enuncia las condiciones necesarias para que las instituciones puedan garantizar el desarrollo de la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad en el nivel de enseñanza obligatoria que transite. Entre estas condiciones plantea, que en el caso que un estudiante así lo requiera, pueda contar con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) e incluye en el Anexo II correspondiente a la citada resolución todos los ejes prioritarios a tener en cuenta en la elaboración de este Proyecto.

96

Esta Resolución fue clave para regular el tema del acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en los niveles de enseñanza obligatorios y en las diferentes modalidades, a partir de ella, cada jurisdicción inició el análisis y el debate correspondientes que condujo a la elaboración de la/s normativa/s necesarias para su implementación.

³ Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades, y su regulación

⁴ Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad

Conocer y comprender cómo son las TEI de las personas con discapacidad, exigió como punto de partida, profundizar en el estudio y en la comprensión del concepto Trayectoria Educativa Integral, entendido como un constructo en tanto objeto conceptual. Se avanzó entonces en la construcción de un marco teórico de referencia que diera cuenta de los conceptos subyacentes en dicho constructo: concepciones de discapacidad; de persona con discapacidad y de las TEI.

Concepción de discapacidad. Persona con discapacidad

La discapacidad es un constructo que ha ido evolucionando a lo largo de su historia. En las últimas décadas del s.XX, el Modelo Social de la Discapacidad implicó un cambio de paradigma, al plantear que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino que las causas que la originan son, en gran medida, sociales. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una construcción social. La vigencia actual de dicho modelo se explica por el hecho de que sus contribuciones se plasmaron en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

97

Pero, comprender la complejidad de la discapacidad exige no solo considerar factores ambientales sino también factores personales. Entre estos factores personales, una característica distintiva de las personas con discapacidad son las necesidades de apoyo (Thompson et al., 2009, como se citó en Shalok, Luckasson y Tassé, 2021, p.98).

Llegados a este punto, se tornan relevantes los aportes del Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano (Wood y colaboradores, 1989) que entiende a la discapacidad, básicamente, como una limitación en el funcionamiento individual y enfatiza la relevancia de la provisión de sistemas de apoyos para fomentar el desarrollo e intereses de una persona y mejorar su funcionamiento individual y bienestar personal (Shalok, Luckasson y Tassé, 2021, p.91).

Trayectoria Educativa Integral. Algunas Definiciones

A partir de una atenta revisión bibliográfica, se registró el uso de diferentes términos para aludir las trayectorias educativas (trayectorias; trayectoria escolar; trayectoria educativa; trayectoria educativa integral; entre otros), que se conceptualizan desde diversas perspectivas teóricas.

Del Castillo, V. (2015) define el término trayectoria educativa integral “como itinerario personalizado”, en el sentido que cada trayectoria “da cuenta de un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales, habilitando recorridos singulares, articulados, acompañados, e historizados;...” (párr. 4) es así que llega a plantear la necesidad de pasar de alumno a sujeto de derecho, un sujeto protagonista en la toma de decisiones sobre su educación y su propia vida. Esta idea de trayectoria, implica para la autora una mirada del sujeto en su singularidad, “es caso a caso, no para todos lo mismo, sino respetando y valorando las diferencias; constituyendo un recorrido singular para cada quien, a lo largo de los diversos años,...” (párr. 2).

98

Desde una perspectiva similar, Romano (2017), plantea que “Pensar en la trayectoria educativa implica más que pensar en la trayectoria escolar: aquella contiene a esta, pero la trasciende” (p.2).

Nicastro y Greco (2012), destacan que al hablar de las trayectorias es necesario referirse a un “recorrido, un camino en construcción permanente” (p.23) y en este sentido entonces, estos trayectos no son lineales. Además, este camino no se recorre ni se construye en soledad sino que “implica a un sujeto en situación de acompañamiento” (p. 24) en determinados lugares y en un determinado tiempo.

Al respecto, Nicastro (2018) plantea que si se acuerda en que las trayectorias son recorridos situados, éstas forman parte de esa trama propia de las instituciones y también “son el resultado la misma, siempre en el marco de

una relación (que es mucho más que algo del orden de lo interpersonal) con otros” (p.39).

Para Nicastro y Greco (2012), la preocupación no debe ser cómo es la trayectoria de una determinada persona, sino precisamente esforzarse por responder quién es esta persona, qué significa para ella este recorrido que realiza, qué hace, qué le pasa, cómo lo siente.

Terigi (2007), distingue trayectorias escolares teóricas de trayectorias escolares no encauzadas o reales. Respecto a las primeras sostiene que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (p.12). Las segundas, se refieren a itinerarios que no siguen ese cauce, y explica que una gran parte de los niños y jóvenes, por un complejo conjunto de factores que inciden, transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes que no implican recorridos lineales por el sistema educativo (DINIECE-UNICEF, 2004, como se citó en Terigi, 2009, p.12).

99

Al respecto, Greco y Toscano (2022) plantean que es necesario avanzar desde una comprensión de las trayectorias educativas como caminos ideales a comprenderlas como recorridos singulares.

Hacia una definición constitutiva y una definición operativa de trayectoria educativa integral

Las definiciones constitutivas permiten comprender mejor las bases teóricas de un constructo que implica la relación entre los conceptos involucrados. Una definición operacional aporta “instrucciones claras y específicas de qué y cómo observar” en relación a un determinado constructo (Kerlinger 1979, p.39).

Hechas estas aclaraciones, se llegó a construir una definición constitutiva o teórica del término TEI y también una definición operativa, en el sentido de enunciar dimensiones y/o variables cuya observación permitan hacer un reconocimiento y valoración de la misma, principalmente, a profesionales de la Educación Especial.

Se resignificaron las definiciones de cada uno de los términos enunciados: trayectoria, educativa, integral con los aportes teóricos que sustentan sus bases conceptuales: modelo social de discapacidad; modelo multidimensional del funcionamiento humano; perspectiva ecológica del desarrollo humano; modelo de calidad de vida y de los apoyos y se llegó a plantear la siguiente definición constitutiva: La TEI es el recorrido singular que cada persona con discapacidad realiza, a lo largo de su desarrollo humano, en distintos lugares y situaciones determinados por factores contextuales (personales y ambientales⁵ que van configurando, precisamente, las circunstancias de su vida. Dichas circunstancias inciden en su constitución subjetiva y al mismo tiempo inciden generando cambios en las dinámicas de los contextos por los que transita. En este recorrido su funcionamiento individual y el acceso a una formación integral pueden encontrarse con facilitadores y también con barreras. Estas últimas plantean la necesidad de ofrecer sistemas eficaces de apoyo, centrados en ella y orientados al logro de una mejor calidad de vida.

Posicionarse en estas bases teóricas llevó a proponer la siguiente definición operativa: La TEI exige identificar y evaluar las áreas del desarrollo humano (desarrollo cognitivo; desarrollo comunicativo y de lenguaje; desarrollo

⁵ Los factores ambientales hacen referencia al entorno físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.

Los factores personales son características de una persona como género, raza, edad, motivación, estilo de vida, hábitos, educación, estilos de afrontamiento, origen social, profesión, experiencias pasadas y presentes (eventos vitales pasados y actuales), estilo de personalidad, recursos psicológicos y otras características, todas o ninguna podrían jugar un papel en la discapacidad a cualquier nivel. Comprenden los rasgos de las personas que no son parte de una condición o estado de salud (Wehmeyer et al. 2008, p.13).

motriz y desarrollo socio-emocional). Estas áreas incluyen las dimensiones del funcionamiento humano (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa; salud; participación y contexto). Tanto el desarrollo como el funcionamiento humano se dan en interacción con el contexto en el que también deben identificarse según Wehmeyer et al. (2008), factores ambientales (entorno físico, social y actitudinal) y factores personales (características propias de la persona con discapacidad). Una característica distintiva en esta persona son las necesidades de apoyo. Por lo tanto, en ambos casos, el foco debe ponerse en identificar facilitadores y barreras para su genuina participación, gestionando sistemas eficaces de apoyo que mejoren su funcionamiento humano y generen posibilidades de alcanzar una mejor calidad de vida (Shalok, Luckasson y Tassé, 2021).

Para finalizar este punto, “si bien todas las trayectorias educativas son diferentes, las de las personas con discapacidad se tornan más particulares aún por la intensidad y necesidad de apoyos que requieren,...”. (Labayen, Gaudin 2020, p.307) “para participar a lo largo de su vida en actividades inclusivas y en entornos comunitarios”. (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p.99)

Aportes de la investigación realizada

- Se llegó a considerar que las TEI son objeto de reflexión pedagógica que llevan a comprender el proceso educativo de otra manera, caracterizarlas y comprenderlas, permite aportar conocimientos para definir y analizar competencias del perfil del profesional de la Educación Especial en la intervención en estas trayectorias.
- Se acordó que una TEI es un camino de vida, situado y acompañado, entonces este concepto excede ampliamente el tránsito por los diferentes niveles educativos obligatorios para abrirse a múltiples y variadas propuestas y espacios de la educación no formal e incluir las

incontables oportunidades de aprender en el recorrido de la vida misma.

- Desde la perspectiva que se asumió en esta investigación, las TEI, interpelan el campo de la Educación Especial, siempre complejo y en constante evolución y, en consecuencia, a la formación de los profesionales en esta disciplina quienes deberán ser capaces de gestionar sus prácticas con carácter institucional en diversos escenarios por los que transite la persona con discapacidad, del ámbito formal y/o no formal.
- La provisión de apoyos individualizados y la gestión de sistemas de apoyo, dan lugar a intervenciones educativas que se extienden a lo largo de la vida de la persona con discapacidad.
- Considerar la TEI de una persona con discapacidad exige tener en cuenta experiencias pasadas, presentes y proyectarse a futuro. Nunca empezar de cero cada vez que se inician las intervenciones educativas destinadas a esta persona.
- Conocer y valorar la trayectoria educativa integral de una persona con discapacidad requiere a los profesionales de la Educación Especial:
 - Identificar indicadores específicos de su funcionamiento individual que puedan ser medidos y den cuenta de los resultados logrados a partir de los apoyos ofrecidos. Es posible operativizar dicho funcionamiento, considerando sus dimensiones: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto (Shalok, Luckasson y Tassé, 2021, p.164).
 - Tener en cuenta el momento del desarrollo que transita la persona con discapacidad en el contexto en el que se encuentre (factores ambientales y personales).
 - Identificar sus necesidades de apoyo.

- Elaborar un plan de apoyo personalizado, es decir, centrado en la persona y orientado a los resultados, poniendo en marcha sistemas de apoyos (Herpes *et al.*, 2013, 2016; Schalock, Thompson *et al.*, 2018, como se citó en Schalock, Luckasson, y Tassé, 2021, p. 114).

Plantear las intervenciones educativas teniendo en cuenta las consideraciones antes enunciadas es actuar como verdaderos profesionales de la Educación Especial, apoyándose en un amplio saber académico y en una sólida experiencia de trabajo con personas con discapacidad, diseñando y proponiendo buenas prácticas que permitan acompañar estos recorridos, gestionando sistemas eficaces de apoyos que respeten a estas personas como sujetos de derecho y les den la posibilidad de alcanzar una buena calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). Una orientación ecológica en U. Bronfenbrenner (Ed.), *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados* (pp.21-35). Ediciones Paidós.
- Cappellacci, I. y Miranda A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf
- Del Castillo, V. (2015) *Infancias: Trayectoria educativa integral: de alumno a sujeto de derecho* [Archivo PDF].
<https://es.slideshare.net/slideshow/trayectoria-educativa-integral/238446542>
- Documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. 14 de Octubre de 2009. [Ministerio de

- Educación de la Nación].
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Greco, M. B., (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, XXII(), 153-159.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944014>
- Kerlinger, F. Lee, H. (1979). Constructos, variables y definiciones. En F. Kerlinger y H. Lee (Eds.), *La investigación del comportamiento*. (pp. 35-54). Editorial. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Romañach, J. Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano [Archivo PDF].
https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenido03SubSec/diversidad%20funcional_vf.pdf
- Greco, M. Toscano, A. (2022). *Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*[Archivo PDF].
<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/psicologia-educacional/greco-b-y-toscano-a-g-trayectorias-educativas-en-escuela-media-desafios-contemporaneos-de-la-obligatorieda/26958582>
- Nicastro, S. Greco, M (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En S. Nicastro y M. Greco. (Ed.), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. (pp.23-35). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: Una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias* 4(6), 37-42.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69664>
- Labayen, M. y Gaudin, R, (2019) *Trayectoria educativa de un joven con discapacidad intelectual: desafíos en el ámbito de la educación permanente*. p. 306-322. En Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad EDUCO 2019: Segundo Congreso Nacional

de Educación, Universidad y Comunidad: discursos y prácticas sobre la Educación Pública / compilado por Sonia Patricia Amieva ... [et al.]. - 1a ed. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/EDUCO-2019.pdf>

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Colección CeRMies, Nº 36, 37-196.

Plan Nacional de Educación Obligatoria [Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Secretaría de Equidad y Calidad]. 28 de mayo de 2009. Consejo Federal de Educación. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-Obligatoria-2009.pdf>

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2023, de <https://dle.rae.es/integral?m=form>

Resolución Nº 79/09 [CFE]. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria. 28 de Mayo de 2009. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Obligatoria.pdf>

- Resolución N°155/11 [CFE]. Por la cual se aprueba el Documento de la Modalidad Educación Especial. 13 de Octubre de 2011. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf
- Resolución N°174/12 [CFE]. Por la que se aprueban las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. 13 de Junio de 2012. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Resolución N°311/16 [CFE]. Por la que se aprueba el documento Anexo I de Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. 16 de diciembre de 2016. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Resolución N° 1664/17 [E]. Por la que se aprueba el Documento "Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires". 1 de diciembre de 2017. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html#:~:text=El%20concepto%20trayectoria%20educativa%20inclusiva,discapacidad%20en%20el%20Sistema%20Educativo>
- Romano, A. (2017) La educación, más allá del relato de "la crisis" Rumbos y prácticas". DÍNAMO. Recuperado de: <https://docplayer.es/64029256-Dinamo-la-educacion-mas-alla-del-relato-de-la-crisis-rumbos-y-practicas.html>
- Romañach, J. Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de: http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M.J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (AAIDD, 12.a edición)* (M.A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones

- Terigi, F., (28-30 de mayo de 2007). *Los Desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires. Argentina. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (Febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_t_rayectorias_escolares_.pdf
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. y Miguel Ángel Verdugo, M.A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*. 39(3)(227), 5-18. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART10928/constructo.pdf>

Recibido: 24/03/2025

Aceptado: 24/09/2025

Cómo citar este artículo

Labayen, M. (2025). Trayectorias Educativas Integrales. Conceptualizaciones. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 13, pp. 87-107



Trabajo Docente en la Posgraduación en Educación: análisis crítico frente a la nueva evaluación CAPES (2025-2028)

*Teaching Work in Postgraduate Education: Critical Analysis in the Face of
the New Evaluation CAPES (2025-2028)*

Fabiane Santana Previtali

fabiane.previtali@gmail.com

Es científica social y profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), especializada en sociología del trabajo y sociología de la educación. Coordina el Programa de Posgrado en Ciencias Sociales (PPGCS/UFU) y es profesora del Programa de Posgrado en Educación (PPGED/UFU). Realiza investigaciones críticas sobre trabajo y educación, centrándose en la precariedad, la plataforma y la docencia, conectando la docencia, la investigación y la extensión. Es investigadora del CNPq/PQ.

108

Resumen

La posgraduación en Brasil sostenida principalmente por universidades públicas enfrenta una contradicción central: se le demanda expandirse y producir más investigación, aunque sus recursos materiales y financieros son cada vez más limitados. Esta situación refleja un contexto más amplio, vinculado a la crisis estructural del capital que reconfigura el trabajo académico a través de nuevas tecnologías y mecanismos de intensificación laboral.

El avance del neoliberalismo gerencialista y la lógica de la financiarización refuerzan estas dinámicas, transformando la innovación tecnológica en un



mandato inevitable despojada de sus raíces sociales y presentándose como un valor autónomo. En el marco de la Industria 4.0, el progreso técnico coexiste con la pérdida de derechos sociales y con la creciente precarización de quienes sostienen la vida universitaria.

Las tecnologías digitales, además de reorganizar la gestión del trabajo, alteran la experiencia cotidiana de la docencia y la investigación orientando la ciencia con fines instrumentales y mercantiles, debilitando la formación crítica e integral repercutiendo en estudiantes y docentes, sometidos a programas que privilegian la certificación rápida y que enfrentan fragmentación laboral, vigilancia y pérdida de autonomía.

Palabras Clave: posgraduación brasileña; neoliberalismo gerencialismo; productivismo académico; tecnologías digitales.

Abstract

Graduate education in Brazil, mainly supported by public universities, faces a central contradiction: it is required to expand and produce more research, even though its material and financial resources are increasingly limited. This situation reflects a broader context linked to the structural crisis of capital, which reshapes academic work through new technologies and mechanisms of labor intensification.

The advance of managerial neoliberalism and the logic of financialization reinforce these dynamics, turning technological innovation into an unavoidable mandate, stripped of its social roots and presented as an autonomous value. Within the framework of Industry 4.0, technical progress coexists with the erosion of social rights and the growing precarization of those who sustain university life.

Digital technologies, in addition to reorganizing labor management, alter the daily experience of teaching and research, orienting science toward

instrumental and market-driven purposes, while weakening critical and integral education. This has repercussions both for students, subjected to programs that prioritize rapid certification, and for faculty, who face fragmented work, heightened surveillance, and a loss of autonomy.

Keywords: Brazilian graduate education; managerial neoliberalism; academic productivism; digital technologies.

Desarrollo:

Quiero comenzar esta reflexión problematizando el trabajo docente en la posgraduación brasileña a la luz de la nueva evaluación de la CAPES (2025-2028).

La posgraduación en Brasil se desarrolla, en gran medida, dentro de instituciones públicas y con recursos públicos enfrentando una creciente presión por expandirse, atraer más estudiantes y producir más investigación, pero que, en una aparente contradicción dispone de menos recursos, menos personal docente y técnico, y se ve constreñida por lógicas mercadológicas que tensionan su misión social. ¿Cómo impacta este contexto de productivismo intelectual en el trabajo de profesores e investigadores?

Este panorama debe comprenderse en el marco de la crisis estructural del capital, que adquiere características especialmente perversas en países dependientes del Sur Global, como Brasil, donde es brutal la explotación de la clase trabajadora. Dicha crisis se relaciona con una contradicción inherente al modo de producción capitalista: por un lado, el capital necesita del trabajo vivo para generar plusvalor; por otro, la lógica competitiva lo impulsa a reducir la participación del trabajo humano mediante la incorporación de nuevas tecnologías.

Ricardo Antunes (2020) advierte que el capitalismo no puede prescindir del trabajo vivo, pero sí precarizarlo e intensificar su explotación. En este

escenario avanzan el neoliberalismo gerencialista (Nueva Gestión Pública – NGP), la financiarización de la acumulación, la expansión de tecnologías digitales y la inteligencia artificial (Previtali; Fagiani, 2020).

Vivimos bajo el imperativo de la innovación tecnológica, aunque la tecnología es, en esencia, producto del trabajo humano. Para la ciencia burguesa o la ciencia “ciencia del orden” (Florestan Fernandes, 1976), la técnica aparece desvinculada de las relaciones sociales y adquiere una autonomía aparente. Sin embargo, la innovación técnica es resultado de la acción humana sobre el entorno a través del trabajo, mediante el cual se transforman tanto las condiciones materiales como subjetivas de la vida. La ciencia dominante tiende a invisibilizar la relación entre tecnología y explotación laboral, naturalizándola y comportándose como un bien en sí mismo. Hay una naturalización de la técnica como si ocurriera independientemente del trabajo humano. Y siempre se la presenta como “buena”, siendo todo una cuestión de “ajuste” de las instituciones y de las personas en dirección al progreso. La ciencia burguesa reproduce acríticamente este discurso, que a nuestro entender es falaz, y crea un fetiche.

Al llegar al siglo XXI, en la llamada Industria 4.0, el progreso se muestra contradictorio: bajo el estadio más avanzado de la técnica, asistimos al retroceso de derechos sociales y de las condiciones de vida en sociedad tal como Dejours (2018) denomina banalización de la vida.

Las tecnologías digitales han propiciado nuevas formas de gestión del trabajo, orientadas al control, la supervisión y la disciplina, disminuyendo los costos y debilitando las organizaciones colectivas. El teletrabajo ejemplifica este proceso, ya que promueve la individualización, difumina los límites entre trabajo y tiempo libre y afecta de manera diferenciada a mujeres y hombres, reforzando relaciones patriarcales de distribución de tareas que asignan a las mujeres las tareas de reproducción social.

En el ámbito académico, predomina una ciencia de corte instrumental (Adorno, 1980). Conceptos y lenguajes propios del mundo empresarial son incorporados por la universidad, legitimados y reinyectados en la esfera productiva, en un proceso que Mészáros (1995) denomina tecnificación de la ciencia. La ciencia burguesa no confronta el orden y crece con el productivismo académico. Porque son instrumentales. La educación y la posgraduación—espacios privilegiados para la producción de conocimiento y la formación superior—se ven atravesados por una lógica productivista y mercantil, tanto en Brasil como en el mundo.

El caso reciente de Portugal es ilustrativo: en 2025 la reestructuración de su Ministerio de Educación, Ciencia e Innovación redujo el número de organismos de 18 a 7 y extinguió la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), reemplazándola por una Agencia de Investigación e Innovación, eliminando así la referencia explícita a la ciencia. Aunque la justificación oficial fue la agilización de procesos, en la práctica esto implicó centralización administrativa y reducción de personal (O Público, 31/07/2025).

Brasil no inventó los rankings, ni la evaluación basada en resultados medibles ni la lógica de la intensificación productiva mediada por la tecnología, pero se inserta en este escenario de modo particular, produciendo una ciencia subordinada, orientada a la innovación incremental y dependiente de intereses económicos de países centrales y grandes corporaciones tecnológicas como Google, Amazon, Meta, Microsoft o Apple.

En este marco, la posgraduación brasileña se ve compelida a responder a las demandas de una ciencia funcional al capital financiero, obligada a producir más en menos tiempo y bajo la presión de la obsolescencia acelerada. La formación de maestros y doctores pasa a orientarse por la lógica mercantil: el conocimiento deja de ser visto como un bien social para la emancipación, sino como mercancía sujeta a métricas de desempeño y rentabilidad. Así, la posgraduación deja de priorizar la formación crítica e integral, para

convertirse en engranaje de un sistema que responde a las exigencias de empleabilidad y competitividad. Además, proliferan propuestas para suprimir el máster como etapa previa al doctorado, lo que dificulta el acceso de docentes de educación básica a la formación continua y se prioriza la certificación rápida y la instrumentalización del saber por encima de la formación crítica e integral.

En el centro de este proceso se encuentra el trabajo docente, encargado de sostener simultáneamente docencia, investigación, extensión y gestión, garantizando la productividad del sistema. No obstante, como recuerda Saviani (2019), la docencia es un trabajo pedagógico y político, una mediación intencional entre el conocimiento histórico y la formación crítica de los sujetos. Bajo la lógica del capital la investigación se valora por sus productos cuantificables, principalmente artículos, que circulan y se miden más fácilmente que los libros, incluso en las humanidades.

Bajo la Nueva Gestión Pública (NGP) neoliberal tecnologizada o, como hemos afirmado, bajo el neoliberalismo-gerencialista-informacional, el trabajo docente va siendo (trans)formado en tres dimensiones articuladas: en el proceso de trabajo, en las relaciones laborales y en la formación inicial y continua. Según afirmamos en Previtali y Fagiani (2020, p.231):

La construcción del nuevo perfil del profesional interactúa directamente con los cambios en su formación. A su vez, los elementos que componen la formación, traducidos en saberes y prácticas sistematizadas, no están ajenos a las demandas del mundo del trabajo y su nivel socio-técnico. Sin embargo, cabe señalar que la relación de influencia recíproca no se produce de manera horizontal.

La innovación, así entendida, no responde a las necesidades humanas, sino a la lógica de recomposición de la rentabilidad del capital (Marx, 2013; Antunes, 2020). El resultado es un proceso de intensificación de vigilancia y control que fragmenta la actividad docente, socava su autonomía, y provoca

desgaste físico y mental. De este modo, la inteligencia artificial se incorpora para acelerar cuantitativamente la productividad y no para transformar cualitativamente las relaciones sociales de producción.

La IA se inserta en la misma racionalidad productivista que impone a los/las investigadores/as la exigencia de publicar diez o más artículos en un corto período de tiempo, como si la producción científica pudiera reducirse a métricas de cantidad y velocidad. Así como en el mundo del trabajo fabril, en el que la automatización y la digitalización intensifican ritmos y expropian saberes, también en la academia estas tecnologías operan para sostener el gerencialismo y el control del desempeño, subordinando el trabajo intelectual a metas de productividad.

Desde esta perspectiva, la investigación deja de ser comprendida como una actividad creadora y crítica. El resultado es una ciencia presionada por plazos, métricas e indicadores, en la que el conocimiento se convierte en un producto de alta rotación, que entra en la lógica de la mercancía y de la descartabilidad.

En suma, la posgraduación brasileña, encargada de la producción científica y la formación de profesionales de alto nivel, ve vaciado el sentido más amplio de la práctica educativa. El país, subordinado en la división internacional del trabajo, sufre la "fuga de cerebros", donde investigadores y profesionales altamente calificados migran hacia países centrales en busca de mejores condiciones de reconocimiento, infraestructura y estabilidad, lo que refuerza la dependencia estructural y la lógica centro-periferia del capitalismo global.

La posgraduación se presenta, así, como un espacio contradictorio: lugar privilegiado de formación científica y crítica, pero atravesado por políticas gerencialistas de eficiencia que transforman al docente en gestor, y al científico en administrador de recursos, redes y estudiantes. El sentido público de la universidad se distorsiona bajo la presión de intereses privados: en las licenciaturas, por ejemplo, cerca del 80% de los docentes de educación básica son formados en instituciones privadas y a distancia (modalidad EAD).

El posgrado es lo que el mercado quiere alcanzar. Por eso no puede ser aquel posgrado que respete el tiempo de la investigación, de los cuestionamientos, del error y de la ciencia. Tiene que ser algorítmico: ya no formula preguntas, sino que responde a protocolos de procedimientos. Como dice la profesora Eleonora Albano, “Más modelos, menos teorías”. Es el imperio de la tecnología.

Desmontar el posgrado, descalificar la ciencia allí producida y a los/las profesionales allí formados/as es el gran objetivo del llamado mercado hoy. Porque así puede reconfigurarlo a la luz de sus expectativas: mercancías baratas y ciencia instrumentalizada. Esta es la lógica del neoliberalismo-gerencialista: desmontar el servicio público para convertirlo en mercancía.

En este contexto, corresponde a las ciencias humanas y sociales asumir un papel de resistencia crítica, problematizando la lógica productivista y defendiendo la autonomía intelectual, la profundidad teórica y la formación de profesionales críticos. Si las ciencias humanas renuncian a esta función, como advirtió Braverman (1980), corren el riesgo de convertirse en una rama más de la ciencia gerencial.

Al reconocer que hay poquísimos aspectos de la organización social humana que sean eternos o inevitables, en un sentido abstracto, este análisis avanzaría mediante una comprensión de la evolución histórica que dio lugar a las formas modernas. Y lo que es más importante, dicho análisis no debe aceptar simplemente lo que los proyectistas, propietarios y administradores de las máquinas nos dicen sobre ellas, sino que debe desarrollar su propia e independiente evaluación de la maquinaria y de la industria moderna, tanto en la fábrica como en la oficina; de lo contrario, no se creará una ciencia social, sino tan solo una rama de la ciencia gerencial” (BRAVERMAN, 1981, p. 26).

En este sentido, una ciencia social comprometida no puede limitarse a reproducir la lógica gerencial, sino que debe desentrañar las contradicciones

que atraviesan la relación entre tecnología, capital y trabajo, abriendo camino a una comprensión emancipadora de la organización social.

Conclusión

En conclusión, la racionalidad neoliberal-gerencialista, tecnificada y productivista atraviesa de manera profunda tanto el mundo del trabajo fabril como el ámbito académico. La automatización, la digitalización y la inteligencia artificial no son procesos neutrales ni independientes del trabajo humano, sino que operan para intensificar ritmos, expropiar saberes y subordinar el esfuerzo intelectual a metas de productividad. En la academia, esta lógica se traduce en la presión constante por publicar, en la reducción de la investigación a métricas de cantidad y velocidad, y en la transformación de la formación de posgrado en procesos algorítmicos que priorizan protocolos sobre cuestionamientos críticos.

Este escenario no solo altera la dinámica de producción del conocimiento, sino que redefine la propia concepción de ciencia: lo que debería ser un espacio de creación, reflexión y crítica se convierte en un producto de alta rotación, sujeto a la lógica de la mercancía y de la descartabilidad. La influencia del mercado en la investigación y la educación superior demuestra cómo la instrumentalización tecnológica y la mercantilización del saber consolidan un control gerencial sobre el trabajo intelectual, reproduciendo desigualdades y limitando la autonomía de los/as investigadores/as y docentes.

Comprender estas dinámicas desde una perspectiva histórica y crítica resulta fundamental para resistir la reducción del conocimiento a indicadores, rankings y protocolos. Solo a través de la valoración del tiempo necesario para la investigación, del error, del cuestionamiento y de la reflexión crítica es posible construir una ciencia emancipadora y una educación que respete la creatividad, la autonomía y la complejidad del trabajo humano. En

definitiva, enfrentar la lógica del neoliberalismo-gerencialista implica no solo denunciar la mercantilización de la ciencia y la educación, sino también recuperar el sentido social y humanista del conocimiento, reivindicando un proyecto educativo que ponga en el centro a las personas, sus capacidades y su libertad para pensar y transformar el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Antunes, Ricardo (org.). (2020) *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Braverman, Hary (1981). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dejours, Christophe (2018). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré.
- Fernandes, Florestan (1976). *A sociologia numa era de revolução social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marx, Karl (2013) . *O Capital: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, István (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição* São Paulo: Boitempo.
- Moreira, Cristina Faria. Governo extingue FCT e mais dez organismos na área da educação. Público.pt. área da educação. Disponível: <https://www.publico.pt/2025/07/31/sociedade/noticia/governo-extingue-fct-dez-organismos-area-educacao-2142463>
- Previtali, Fabiane Santana; Fagiani, Cílson César. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 223-240 <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/153>
- Saviani, Dermeval (2019). *Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.



Recibido: 16/09/2025

Aceptado: 16/11/2025

Cómo citar este artículo

Previtali, F.S. (2025). Trabajo Docente en la Posgraduación en Educación: análisis crítico frente a la nueva evaluación CAPES (2025-2028). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp- 108-118



**Ciencia a través de productos audiovisuales:
Percepciones y construcciones de estudiantes de
profesorados en Química y Biología (FQByF-UNSL)
sobre la serie Criaturas de Agua**

*Science through audiovisual products: Perceptions and constructions of
students from the Chemistry and Biology teaching programs (FQByF-UNSL)
on the Water Creatures series*

Cynthia Ortiz

cintiaortiz83@gmail.com

*(FCH), (UNSL). Profesora de Biología y Licenciada en Ciencias Biológicas
UNSL. Docente adjunta Semiexclusiva en el profesorado en Educación
Especial y en el profesorado en Biología y Química. Especialista en
Educación y TIC. Maestrando en Educación Superior. Doctoranda en
Biología. Integrante del Proyecto PROICO UNSL: 02-2123 Línea 2:
percepciones, intereses y competencias para comunicar la biodiversidad en
contexto de crisis ambiental.*

119

Silvina Chaves

chaves.silvina@gmail.com

*Facultad de Ciencias Humanas-UNSL. Doctora en Comunicación Social por la
Universidad Nacional de Córdoba. Periodista y Licenciada en Comunicación
Social especializada en Comunicación científica, médica y ambiental (UPF,
España, 2011). Docente en la FCH-UNSL. Investigadora del Proyecto
"Estudios Integrados de Biodiversidad y Comunicación de la Ciencia en el
Centro de Argentina" de la FQByF; directora de la línea*

"Percepciones, intereses, y competencias para comunicar la biodiversidad en contexto de crisis ambiental". Docente en la Diplomatura Universitaria Superior en Comunicación Pública de la Ciencia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNICEN y Docente del Taller de Producción Audiovisual en Ciencia en la Especialización de Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico, FCC y FAMAF, UNC.

Resumen

El presente estudio analizó las percepciones de futuros profesores de Química y Biología de la Universidad Nacional de San Luis, sobre la serie documental "Criaturas de Agua" como recurso didáctico. Mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes y al equipo de producción, se exploraron los objetivos comunicativos, la efectividad narrativa y el impacto en la comprensión del ciclo del agua y otros temas hídricos. Los hallazgos revelan que los estudiantes valoran positivamente el documental por su capacidad para explicar fenómenos complejos de forma accesible, identificando "ciclo del agua", "formación de salinas" y "potabilización" como temas centrales. Sin embargo, se detectaron diferencias entre las intenciones de los productores y la recepción de los estudiantes. Estos últimos sugirieron mejoras para optimizar la accesibilidad y profundizar en ciertos contenidos cruciales. La investigación concluye que los productos audiovisuales como "Criaturas de Agua" son herramientas valiosas para la enseñanza de las ciencias, facilitando la transmisión de conocimientos y promoviendo una comprensión crítica de procesos hídricos, especialmente en regiones semiáridas como San Luis. Se destaca la importancia de alinear la producción de estos materiales con las necesidades formativas docentes y su integración en las prácticas pedagógicas.

Palabras claves: comunicación, audiovisual, estudiantes, percepción.

Abstract

This study analyzed the perceptions of future Chemistry and Biology teachers from the National University of San Luis regarding the documentary series *Criaturas de Agua* (Water Creatures) as an educational resource. Through semi-structured interviews with students and the production team, communicative goals, narrative effectiveness, and the impact on the understanding of the water cycle and other water-related topics were explored. Findings show that students value the documentary positively for its ability to explain complex phenomena in an accessible manner, identifying "water cycle," "salt flat formation," and "water treatment" as key themes. However, discrepancies were noted between the producers' intentions and the students' reception. The latter suggested improvements to enhance accessibility and delve deeper into crucial content. The study concludes audiovisual products such as *Criaturas de Agua* are valuable tools for science education, supporting knowledge transmission and fostering critical understanding of water processes, particularly in semi-arid regions like San Luis. The importance of aligning the production of such materials with teacher training needs and their integration into pedagogical practices is emphasized.

121

Keywords: communication; audiovisual; students; perception.

1. Introducción

En el contexto actual, el desarrollo científico y tecnológico permea transversalmente la totalidad de las actividades humanas. Esta omnipresencia ha suscitado un creciente interés académico por investigar los mecanismos de circulación del discurso científico en distintas esferas sociales.

Los esfuerzos por comunicar la actividad científica y sus resultados a una sociedad no especializada se remontan a los siglos XVII y XVIII. Este fenómeno coincide cronológicamente con la emergencia de la ciencia moderna, cuyo paradigma epistemológico se sustentaba en la lógica

matemática y la experimentación como vías primordiales para la aprehensión del conocimiento. La consolidación de este nuevo modo de producción científica conlleva la configuración de un lenguaje altamente especializado y abstracto. Este lenguaje técnico presentó considerables barreras de comprensión para un público amplio, aunque culto, perteneciente a la aristocracia y burguesía de dicho periodo (León, 2002).

Fayard (2003) identifica un objetivo histórico en la comunicación pública de la ciencia (CPC) que consta de tres componentes interrelacionados. En primer lugar, el componente político. La producción de conocimiento científico especializado tiende a aislarse de la sociedad debido a su organización particular, que incluye lenguaje técnico, instituciones específicas, prácticas establecidas y métodos de verificación rigurosos.

En segundo lugar, el componente cognitivo. Para que el conocimiento especializado sea accesible al público no especializado, es necesario adaptarlo mediante herramientas y mecanismos de comunicación efectivos. Esto implica traducir conceptos complejos a un lenguaje comprensible para una audiencia más amplia. Finalmente, el componente creativo. La CPC aspira a estimular la inteligencia y la capacidad de las audiencias no especializadas para que puedan apropiarse del conocimiento científico y aplicarlo en su vida cotidiana. Esto fomenta la participación activa y el uso práctico del conocimiento (Rodríguez, 2019)

Cabe destacar que el modelo de comunicación de la ciencia hacia la sociedad se ha ido transformando, creando diversos matices con improntas epistemológicas diferentes y un modo de comunicación también diverso. En este sentido, una de las expresiones más reciente es la denominada "ciencia en sociedad" haciendo alusión a los vínculos o interacciones dialógicas, entendiendo a la primera como una institución social inserta en la segunda y no independiente de esta, como sí parece sugerir la conjunción copulativa y la locución clásica (Alcíbar, 2015)

Por su parte, los cambios vertiginosos y acelerados de las nuevas tecnologías de la comunicación han generado diversos modos, medios y mensajes sobre el conocimiento científico. Este hecho crea en palabras de Alcívar *“dificultad para comprender de forma sistemática y coherente el amplio rango de actividades producidas por múltiples agentes sociales y destinadas a audiencias heterogéneas, tanto en niveles de alfabetización científico-tecnológica como en expectativas, intereses, creencias y valores”*. (2015, p. 2)

En este sentido, es necesario orientar los esfuerzos sobre, por un lado, las lógicas, objetivos y modos de hacer de los medios en los cuales circula la comunicación de la ciencia, y por otro cómo interpelan e impactan sobre el público al que está dirigida.

La comunicación de la ciencia en las instituciones de Educación Superior

123

A mediados del siglo pasado la comunicación de producciones científicas fue ganando notoriedad en las instituciones académicas con diversas características y mediante distintos modelos: “déficit cognitivo”; “Etnográfico/contextual” y “Triángulo de las 3 D: Diálogo, Discusión y Debate” (Bauer, Allum y Miller, 2007; Cortassa, 2010).

En las Universidades, por sus características particulares, estas actividades adquieren cierta relevancia que se vinculan con los propósitos sociales de dicha institución. Polino y Castelfranchi (2012) hablan de un “giro comunicativo” en las organizaciones que fue estableciéndose en las últimas décadas y en el que la comunicación científica adquiere un papel central no sólo en la transferencia de conocimientos, sino en la propia construcción de saberes. En este sentido, en las universidades la producción, aplicación, gestión y circulación de los conocimientos están orientadas preponderantemente por valores educativos, sociales y culturales (Wursten y

Cortassa, 2023). En línea, Rodríguez (2022) destaca que en la actualidad, existe una necesidad creciente por parte de los organismos científico-tecnológico, como es el caso de las universidades, en implementar políticas que promuevan la participación y las actividades de comunicación pública de la ciencia y la tecnología (CPCyT) que busquen comunicar y evaluar sus prácticas. Por tal motivo, la investigación científica sobre la opinión y percepción pública, así como el conocimiento de cómo se narra la ciencia en los medios, sus procesos de apropiación social, recepción, aceptación o rechazo de la evidencia científica es fundamental para mejorar las prácticas de la Comunicación Pública de la Ciencia, y establecer políticas y acciones de CPC (Castelfranchi y Fazio, 2020).

Estudiantes de los profesorados en ciencias naturales, un público particular

Diversos estudios destacan que el pensamiento y creencias de los profesores juegan un papel crucial a la hora de la enseñanza de las ciencias en general, y de las ciencias naturales en particular (Hewson y Hewson, 1987; Cronin-Jones, 1991; Bell y Pearson, 1992; Fernández, 2000). Así, (Acebedo, 1994) en un estudio sobre estudiantes universitarios de profesorados en ciencia y tecnología, concluye que las finalidades educativas sobre la educación científica propuestas por las instituciones deben estar vinculadas con las actitudes epistemológicas que se propician en los futuros docentes y destaca la necesidad de desarrollar una comprensión pública de la ciencia, “capaz de contribuir a una formación básica del alumnado preparándolo para que puedan ser ciudadanos responsables y activos” (p. 120)

Por su parte, Fernandez et al. (2002) hacen referencia a una imagen folk o popular socialmente aceptada de la actividad científica que persiste no solo en la actividad docente sino también en los distintos medios de comunicación, reconociendo a su vez, que “enseñanza científica (incluida la universitaria) se

ha reducido básicamente a la presentación de conocimientos ya elaborados, sin dar ocasión a los estudiantes de asomarse a las actividades características de la actividad científica". (p.25).

Así, y reconociendo que el conocimiento es una construcción social de subjetivación que se genera a través de las interacciones y los discursos que se producen y reproducen entre diferentes actores, resulta relevante indagar sobre las percepciones que presentan los estudiantes en relación al conocimiento científico producido desde la Universidad, en particular la UNSL así como los objetivos y las motivaciones de aquellos que desean transmitir dichos conocimiento.

La comunicación científica en el entorno universitario

Actualmente las producciones sobre comunicación de la ciencia en nuestro país, circulan por distintos medios de comunicación tradicionales como la prensa escrita, radio, la televisión y en plataformas y redes digitales. La historia de la comunicación de la ciencia en los medios ha sido recuperada extensamente por Casaux (2010) y actualizada en trabajos recientes (Fazio y Castelfranchi, 2023). Asimismo, las instituciones científicas y educativas, entre ellas las universidades, iniciaron un proceso de fortalecimiento y generación de espacios destinados a la CPC que fue acompañado por políticas públicas implementadas -con distintos sobresaltos- desde el año 2007 con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) (Cortassa, 2021; Vara y Vignale, 2021, Chaves, 2021).

Las Universidades Nacionales en Argentina, presentan un complejo y heterogéneo campo comunicacional que se caracteriza por tener una lógica y una estructura flexible y en constante mutación, desarrollando diferentes formas y estilos de producción, perspectivas y enfoques en sintonía con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Chaves, 2021). En este sentido, la UNSL ha atravesado distintos momentos en relación al modo

en que comunica la ciencia que produce. Algunos antecedentes se encuentran en diversos documentos internos (resoluciones, protocolizaciones, acciones de secretarías, etc.) e incluso los lineamientos generales figuran en su Estatuto Universitario. Un espacio de reciente creación es UNSL TV, el canal universitario fundado en 2016 que brinda a la comunidad productos que intentan comunicar distintos aspectos de la vida universitaria, entre ellos, la actividad científica y que se plasman en cortometrajes, documentales y series que pueden visualizarse en: <http://tv.unsl.edu.ar>

Entre los contenidos científicos, hemos seleccionado la serie "Criaturas de Agua", producida por UNSL TV junto al Grupo de Estudios Ambientales (GEA), dependiente del Instituto de Matemática Aplicada de San Luis (UNSL-CONICET). Compuesta por seis capítulos, aborda distintos fenómenos hídricos concebidos como criaturas vivas y cambiantes. La miniserie fue generada para ser transmitida inicialmente por TEC (el canal del MINCyT) y actualmente puede visualizarse a través de MundoU, la plataforma audiovisual del sistema universitario.

La serie presenta características relevantes para la presente indagación, ya que aborda temas de ciencia anclados en paisajes y actores locales (investigadores/as, ciudadanos, productores, etc). Surgen entonces, algunos interrogantes que guían el trabajo:

1. ¿Cómo perciben e interpretan los/as estudiantes de los Profesorados de la FQByF, los objetivos y propósitos comunicacionales de la serie?
2. ¿Cuáles fueron las lógicas, mediaciones y las negociaciones entre la producción y el asesoramiento científico involucrados en el desarrollo de la producción documental "Criaturas de agua"?

Objetivos

Sobre la base de estos interrogantes se propusieron objetivos en un intento de aproximarnos al mundo de la comunicación en el ámbito de la ciencia. Se propone en este aspecto

1. Describir y analizar las interpretaciones y percepciones construidas por estudiantes del Prof. Universitario de Biología y Química en relación con las decisiones comunicativas presentes en la serie Criaturas de Agua.
2. Analizar y comparar las posturas del equipo de producción en la toma de decisiones y las percepciones de los estudiantes del profesorado en relación a la serie.

2. Metodología

Para responder a la pregunta inicial y cumplir con los objetivos de esta investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio/descriptivo con análisis cualitativo. La aplicación de este enfoque nos permitió acercarnos a su dimensión más rica y compleja, así como también a interpretar y comprender de forma significativa las técnicas de análisis aplicadas. En consecuencia, se asume que los investigadores examinan la realidad a través de modelos de análisis, guiados por preguntas específicas y diseños metodológicos con el fin de responder a los objetivos planteados. La construcción de evidencia empírica, por lo tanto, se define por el enfoque teórico seleccionado (Borda et al. 2012).

127

2.1 Enfoque de análisis

Como señala Hernández Carrera (2017), la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) se destaca como una de las metodologías más completas en el análisis cualitativo. Esta metodología se basa en la recolección y análisis

sistemático de datos empíricos, sin partir de teorías o hipótesis preconcebidas. De esta manera, la Teoría Fundamentada se concibe como un proceso inductivo que genera teoría a partir de los datos recolectados (Orozco Gómez et al., 2012). En este contexto, las categorías, entendidas como sistemas de conceptos interrelacionados, juegan un papel fundamental al constituir la base para la construcción de nuevas teorías.

Para validar la interpretación de los datos se recurrió a la triangulación, un proceso que implica comparar diversas fuentes de información, tanto teóricas como empíricas.

2.2 Técnica aplicada y análisis de datos

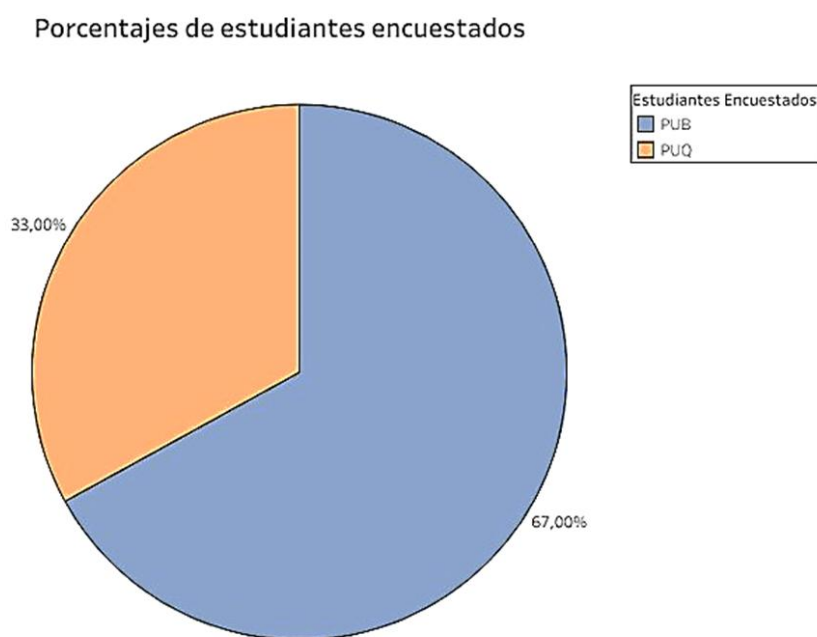
Se adoptó una metodología cualitativa centrada en comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, explorando tanto sus diferencias como similitudes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con el fin de reconocer los puntos de vista de los estudiantes y el equipo de producción, a partir de las cuales se pretende una construcción de la realidad utilizando el texto de las transcripciones como material empírico.

Se desarrolló un proceso de codificación de tipo inductiva, a partir del cual emergieron los hallazgos que permitieron construir las categorías y proposiciones teóricas, empleando el Software Atlas Ti. Una vez establecidas estas categorías, se procedió a la triangulación. Este 'cruce dialéctico' de la información fue fundamental para abordar la complejidad que surge de las múltiples y diversas interpretaciones individuales, permitiendo una comprensión más rica del fenómeno estudiado. De hecho, como plantean Orozco Gómez et al. (2012), al estudiar los procesos de recepción, la atención se centra en cómo los individuos, con sus visiones particulares del mundo, experimentan la recepción televisiva, extendiendo esas visiones a las características generales de dicho universo.

2.3 Población de estudio

La población de estudio de la Universidad Nacional de San Luis se dividió en dos grupos, ambos entrevistados individualmente con grabación y transcripción posterior. El primer grupo fue el equipo de producción de "Criaturas de Agua" (asesor científico y director), cuyas 10 preguntas de entrevista abordaron la creación audiovisual y el contenido científico. El segundo grupo consistió en seis estudiantes (dos de Química, 3er año; cuatro de Biología, 2do año), entrevistados tras ver los seis capítulos de la serie.

Figura 1 Porcentajes estudiantes de Profesorado Universitario en Biología (PUB) y Profesorado Universitario en Química (PUQ). (Una sola línea debajo).



Fuente: Elaboración propia de las autoras

2.4 Descripción de la serie "CRIATURAS DE AGUA"

Criaturas de Agua es una miniserie documental de 6 capítulos, que relata el ciclo del agua en los paisajes semiáridos, a través de los ojos de quienes pueblan este contexto, lo trabajan y lo investigan.



CRIATURAS DE AGUA



Imagen Criaturas de agua imagen representativa

Capítulo 1: Represas (Sinopsis)

La llanura recibe pulsos magros e infrecuentes de lluvia. Gran parte de esta agua se evapora o transpira por la energía del sol. A pesar de esta escasez, algo de agua llega a llenar las represas, rara y fundamental criatura de estos paisajes, que permitió su poblamiento y actividad ganadera. ¿Cómo se logra captar, contener y conservar el agua para que dure hasta las próximas lluvias? ¿Qué ocurre cuando se agota?

130

Capítulo 2: Diques (Sinopsis)

Aún bajo climas secos, las sierras permiten que una fracción de las lluvias escape en sus arroyos y para aprovecharla los humanos construimos diques o embalses. Manejarlos tiene sus complicaciones y desafíos: guardar demasiada agua no nos deja lugar para atajar crecidas, guardar poca nos deja mal parados en años de poca lluvia. ¿Cómo manejamos el agua que guardamos en los diques? ¿Cómo la cuidamos?

Capítulo 3: Ciudad (Sinopsis)

La ciudad es un organismo con sus propias reglas de circulación de agua. El camino del agua de lluvia a la planta potabilizadora está plagado de desafíos técnicos y cuando las lluvias son escasas, la gestión del recurso se convierte en un verdadero reto ¿De dónde viene y a dónde va el agua que abastece a esta criatura? ¿Cómo se trata y cómo se distribuye para que entre y salga de cada hogar?

Capítulo 4: Pivotes (Sinopsis)

Utilizar el agua subterránea para riego en zonas donde las lluvias no alcanzan a cubrir la demanda de los cultivos, es una acción cada vez más extendida. Los pivotes centrales de riego cubren grandes superficies de la llanura semiárida y son la manifestación de una criatura que tiene su raíz en las profundidades de la tierra. ¿Cómo y dónde perforar la tierra para llegar al agua? ¿Cuáles son los límites de este recurso?

131

Capítulo 5: Inundación (Sinopsis)

La llanura semiárida donde las lluvias son escasas, muestra un paisaje contradictorio. Observamos enormes extensiones inundadas en un paisaje que la mayor parte del tiempo es seco. Producto de lluvias excepcionalmente abundantes, pero también del manejo de las tierras agrícolas, la inundación surge como una criatura no buscada que pone en jaque a pueblos y caminos ¿Cuáles son las causas de su aparición? ¿Cómo anticipar su llegada? ¿Qué podemos hacer para contrarrestar los daños que ocasiona?

Capítulo 6: Salinas (Sinopsis)

Los grandes depósitos naturales de sal surgen como destino final de las sales que el agua disuelve y transporta en su recorrido. Esos depósitos guardan un bien que los humanos buscamos, un recurso muy valorado y a la vez escaso

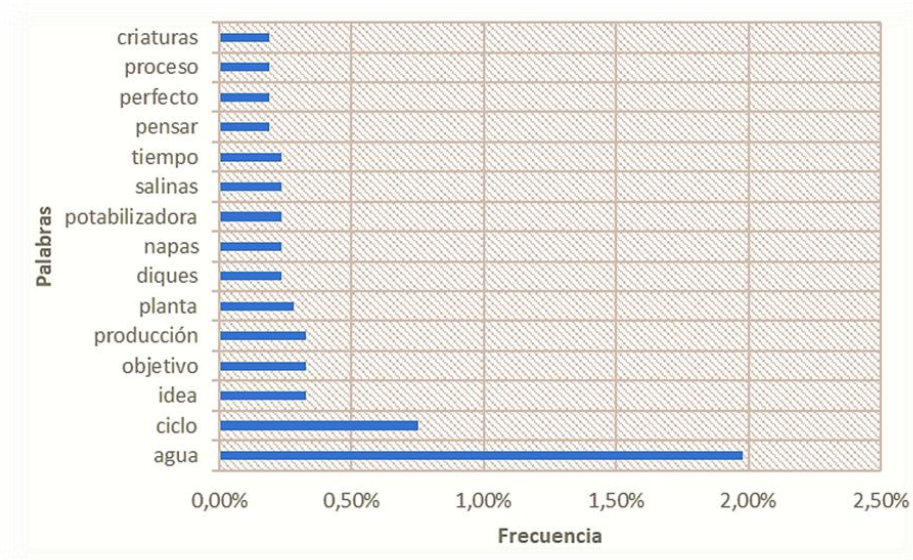
en regiones húmedas que explotamos en las salineras, ubicadas allí donde el agua retorna a la atmósfera y la sal queda. Estas también son criaturas de agua y nos muestran que en las regiones secas la sal siempre puede asomar, para bien o para mal.

3. Resultados y discusión

La descripción y análisis de las entrevistas realizadas permitió generar una primera aproximación empírica que, mediante la transcripción y codificación género 206 códigos a partir de los cuales se establecieron categorías en función de los objetivos y preguntas de investigación establecidas.

En relación a las interpretaciones y sentidos contruidos por estudiantes del Prof. Universitario de Biología y Química una vez proyectada la serie documental, se destaca como categoría emergente “el ciclo del agua” ya que, como se puede observar en la Figura 2, los términos más destacados son: agua y ciclo. Profundizando en este análisis como parte de las preguntas en la entrevista, se consultó ¿qué conceptos disciplinarios les resultaron más relevantes de los videos observados? Se destacaron tres aspectos percibidos, el ciclo del agua, salinas y la potabilización del agua.

Figura 2: Frecuencias de palabras emergentes de la encuesta a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia de las autoras

En relación a la relevancia de los capítulos presentados algunos estudiantes encontraron muy interesante el capítulo de "Represas", ya que les hizo reflexionar sobre la importancia de estrategias para almacenar agua de lluvia y mantenerla potable, así como la convivencia con los animales en estos ecosistemas. Otros estudiantes destacaron "Salinas" por brindarles nuevos conocimientos sobre la formación de la sal y la acumulación de minerales en el agua. Estas evidencias están en línea con los resultados obtenidos por López et al. (2021) quienes indicaron una aceptación muy favorable por parte de los estudiantes encuestados sobre el uso de materiales audiovisuales como apoyo al estudio y un rol motivador mediante la integración de diferentes imágenes.

Las distintas investigaciones respaldan la idea de que los videos educativos, cuando están bien diseñados y alineados con los objetivos de aprendizaje, pueden mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes en temas científicos. (Guardias et al. 2018; Quesada Chaves, 2015; Gallegos et al. 2023). En el caso de "Criaturas de Agua", la atención particular al capítulo sobre la formación de salinas sugiere que los estudiantes valoran contenidos

que abordan fenómenos naturales específicos y relevantes para su entorno local (figura 3). Además, la percepción de que el documental es adecuado para un público amplio, incluyendo niveles de primaria y secundaria, resalta su potencial como herramienta educativa versátil.

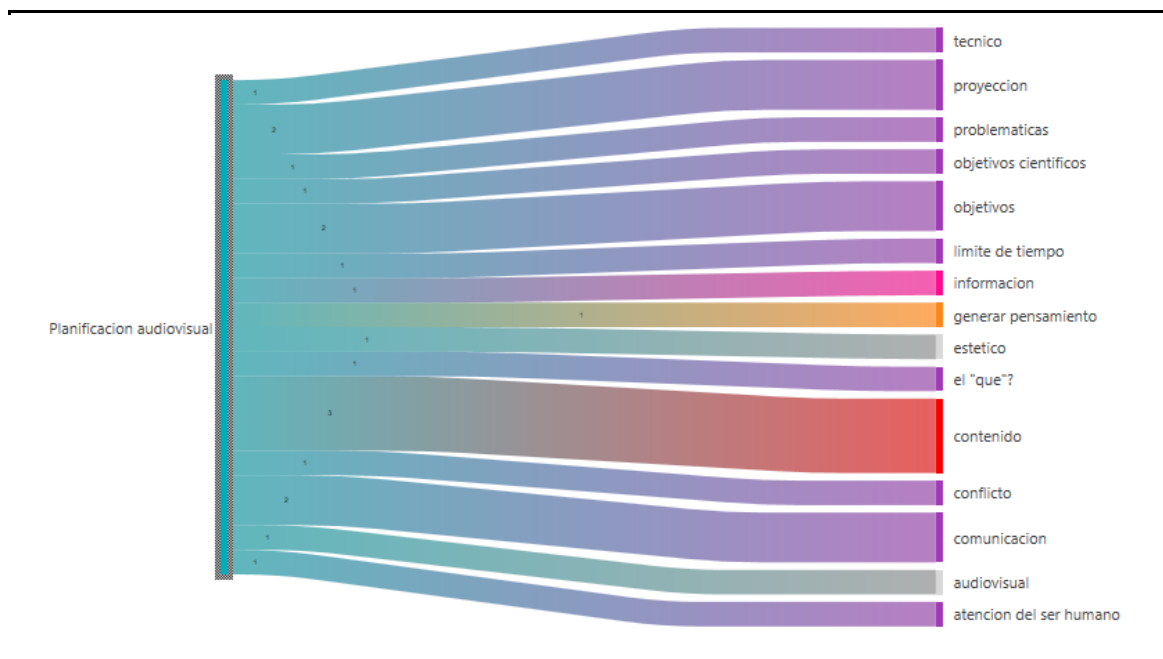
Figura 3: Capítulos relevantes



Fuente Elaboración propia de las autoras

Desde el punto de vista de las decisiones comunicativas, sus lógicas, mediaciones y negociaciones del equipo de producción, el análisis se centró en dos ejes fundamentales que sintetizan el carácter complejo del problema planteado, tanto en los espacios de subjetivación, como en las relaciones del género documental y el conocimiento científico. El primer eje se relaciona con los aspectos técnicos y estéticos que hacen a la producción audiovisual en el formato "documental científico", considerado por Salcedo (2011) como una de las herramientas más eficaces para enfrentarse a un contexto protagonizado por los avances de la ciencia. Se plantea así la categoría denominada "planificación audiovisual" que implica la elección de medios, técnicas, narrativas e imágenes orientados a lograr los objetivos propuestos desde el equipo de producción.

Figura 4: Categoría “planificación audiovisual” y sus relaciones de co-ocurrencia con el resto de los códigos.



Fuente Elaboración propia de las autoras

En la figura 4 se pueden observar las relaciones que dicha categoría presenta con los diferentes códigos extraídos del análisis las entrevistas: comunicación, contenido y objetivos son los que tiene una mayor co-ocurrencia lo que destaca la importancia de las técnicas en los documentales donde los comunicadores deben encontrar un equilibrio entre los diferentes elementos narrativos para construir un formato que se adapte en tiempo y forma a los distintos modelos en cada ventana de exhibición (Gallego y Jiménez de las Heras, 2021).

Retomando lo establecido por Espinoza (2018), en la comunicación audiovisual del contenido científico se conjugan y enfrenta dos grandes e ineludibles retos: conciliar rigurosidad con atractivo para las audiencias, así el director de la serie reconoce que... *“cuando vas a plantear crear un audiovisual, tienes que hacerte dos preguntas y que es justo donde vamos,*

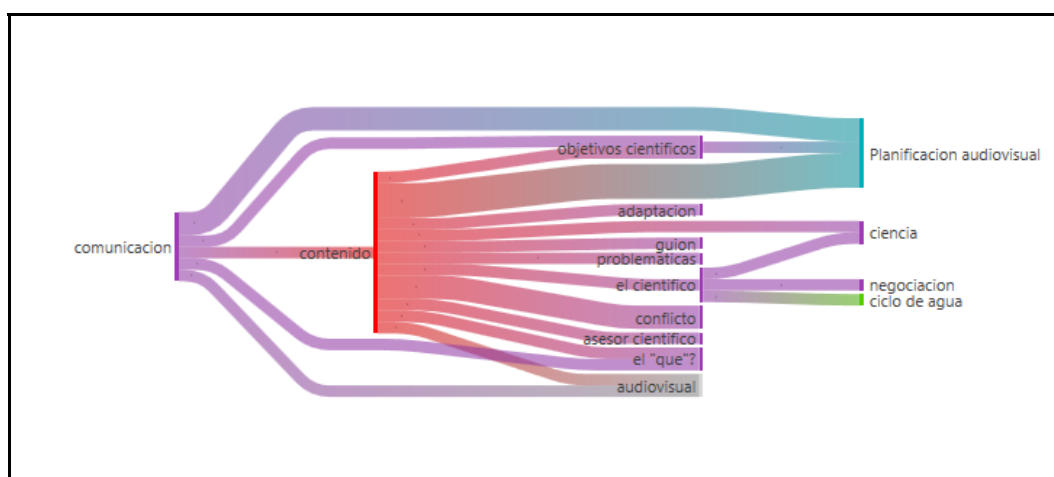
¿qué? ¿Y cómo? y ambos tienen sus objetivos y sus metas, ¿qué? ¿Qué trata? ¿Qué es lo que quiero comunicar? ¿Qué es lo que quiero cambiar? ¿De qué te va a servir? Y ¿Cómo? ¿cómo te lo muestro ¿entretenido?, ¿lento?, ¿en un largometraje de dos horas o en una cosa muy dinámica?" , por lo cual el lenguaje audiovisual conjuga elementos tanto estéticos como técnicos que construyen una narrativa propia que dan forma y significados a las imágenes transmitidas (Solís et al. 2016).

En relación a la circulación del material, el asesor científico reconoce que la difusión de la serie involucra aspectos que "*superan*" a la producción: "*lo pongo en las redes (...) y si está bueno, no lo sé, lo dirá la gente*", y a su vez destaca en relación a las decisiones comunicativas que "*llevaba un gran marco teórico de cómo se comunica, a mí me parecía interesante esta manera de comunicar transmitiendo más la vivencia*", esto permite analizar la importancia que adquiere en la creación de documentales audiovisuales que el discurso divulgativo, no es solo una traducción del texto científico a un lenguaje asequible sino la creación de un nuevo mensaje con características y fines propios (León, 2008) creando una construcción comunicativa del campo científico en los medios digitales (Galarreta, 2020).

El segundo eje está relacionado con la "comunicación del contenido científico" como una categoría que tiene su origen en los procesos de negociación producidos entre el lenguaje propio de la comunicación audiovisual, con el de la actividad científica. Chaves (2021) retomando a León (2002) destaca que la televisión (o el audiovisual) comunica en un lenguaje vinculado a la vida cotidiana que se apoya en la imagen, mientras que la ciencia lo hace de una manera muy diferente y a veces antagónica, usando como soporte palabras y conceptos abstractos difíciles de transpolar al medio televisivo. De esta manera, los programas de divulgación realizan una mediación entre dos tipos de discursos diferentes y complejos.

A partir de las entrevistas realizadas se pone en evidencia las relaciones entre los elementos que conforman el mensaje audiovisual del contenido científico mediante la categoría “comunicación”, que está enraizada con los códigos: contenidos, audiovisual, objetivos científicos y planificación audiovisual. Por su parte, el “contenido” adquiere el nivel de categoría y encuentra una relación con tres elementos fundamentales, “adaptación”, “asesor científico” y “planificación” (Figura 5).

Figura 5: Relaciones con las categorías “comunicación”.



Fuente: Elaboración propia de las autoras.

Cuando se vinculan y contrastan los aspectos propuestos por la producción con la recepción del público estudiado, se pueden rescatar algunos puntos y contrapuntos. Así, podemos reconocer dos momentos claves en la interpretación del público (en este caso los/las estudiantes) bajo la consigna en la entrevista “del 1 al 5 siendo 5 la mayor valoración, Usted ¿considera que luego de ver el documental sus conocimientos disciplinares son más amplios, más profundos, más diversos?”, todos los/las estudiantes destacaron 3 o 4 puntos como nivel de valoración, lo que acuerda con los datos de Martínez et al. (2023) en su trabajo donde destaca que el nivel de efectividad del uso de presentaciones de video para el aprendizaje de los

estudiantes es altamente efectivo. Lo mismo que Brecht y Ogilby (2008) donde se trabajó con video clases y estrategias de enseñanza, donde el 73% de los estudiantes encuestados utilizaba video.

En relación a los objetivos percibidos por lo estudiantes, coinciden que tal como estableció el grupo de producción, la deconstrucción del ciclo del agua sería el centro de la propuesta y sugieren incluir subtítulos para mejorar la accesibilidad y abordar temas como la privatización del agua, el impacto de la agricultura en las napas y la contaminación por el uso de agrotóxicos. También propusieron especificar las ubicaciones mostradas en el documental para contextualizar mejor la información.

4. Consideraciones finales

El análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la serie "Criaturas de Agua" permitió identificar el impacto del documental en la comprensión del ciclo del agua y su relación con las problemáticas ambientales locales. La serie logró captar el interés de los/las estudiantes, especialmente en los temas de la potabilización y formación de salinas, aunque algunos señalaron la necesidad de una mayor profundización en ciertos aspectos científicos y la inclusión de información sobre problemáticas socioambientales, como la privatización del agua y el impacto de la agricultura intensiva.

Desde una perspectiva comunicativa, se evidenció que el documental cumple con el objetivo de deconstruir la idea tradicional del ciclo del agua, mostrando su variabilidad en diferentes contextos geográficos. Sin embargo, los estudiantes manifestaron que la presentación de la información podría haberse optimizado mediante subtítulos o referencias más explícitas a la ubicación geográfica de los fenómenos observados.

El estudio confirma que los materiales audiovisuales son herramientas clave en la educación científica, pero su impacto depende de cómo se articulan los contenidos con el conocimiento previo y las expectativas del público objetivo.

Se recomienda la incorporación y elaboración de nuevos productos vinculados a comunicación de la actividad científica local, como debates y actividades interactivas, para potenciar la apropiación del conocimiento y fomentar una visión crítica sobre la gestión del agua y su relación con la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J. A. (1994). Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias: Un enfoque CTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19. pp. 111-125.
- Alcíbar, M. (2015). "Comunicación pública de la ciencia y la tecnología: una aproximación crítica a su historia conceptual". *Arbor*, 191 (773).
- Bauer, M., Allum, N. y Miller, S. (2007). What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda. En: *Public Understanding of Science*, (16), pp. 79-95.
- Bell, B. y Pearson, J. (1992). Better Learning. *International Journal of Science Education*, 14(3), pp. 349-361.
- Bienvenido, L. (2002). La divulgación científica a través del género documental: una aproximación histórica y conceptual. *Mediatika* Vol. 8. 2002. pp 69-84.
- Borda, P; Dabenigno, V; Freidin B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires, Argentina.
- Brecht, H., Ogilby, S. y Ogilby, S. (2008). Enabling a Comprehensive Teaching Strategy: Video Lectures. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 7(1), 71-86. Informing Science Institute.
- Casaux, D. (2010). Historia de la divulgación científica en la Argentina. Vol 6. Nº. 16. Editorial Teseo, Buenos Aires, Argentina.

- Cortassa, C. (2010). Asimetrías e interacciones. Un marco epistemológico y conceptual para la investigación de la comunicación pública de la ciencia. En *ArtefaCToS*. Vol 3, pp. 151-185.
- Cortassa, C. (2021). Ciencias sociales y políticas científico-tecnológicas en Argentina. Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe. ISBN 978-987-813-076-7, pp. 789-806.
- Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E. (2020). Comunicación pública de la ciencia. Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe –CILAC. ONU. Montevideo, Uruguay.
- Chaves, S. (2021). La ciencia en las pantallas argentinas: ¿Qué y cómo se comunica? Un estudio exploratorio sobre las producciones de Tec TV y Encuentro". Tesis doctoral. UNC.
- Cronin-Jones, L. (1991). Science teaching beliefs and their influence on curriculum implementations: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching* 38(3). pp. 235-250.
- Espinoza, G. (2018). El rigor en la comunicación científica audiovisual. Orozco, G. Francés, M; Bienvenido León A (coords.) "La comunicación audiovisual de la ciencia". Cap. 4. Editorial Síntesis.
- Fayard, P. (2003). Punto de vista estratégico sobre la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. En *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*.
- Fernandez, I. (2000). Análisis de las concepciones docentes sobre la actividad científica: una propuesta de transformación. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), pp. 477-488.

- Gallego, A. Y Jiménez de las Heras, J. (2021). El formato documental: la clave de la divulgación científica audiovisual. Universidad Complutense de Madrid, España. Vol. 8, No. 2. ISSN 2695-9631.
- Gallegos, E., Tamariz Nunjar A., Gallegos Villacis, C; Leon Alvarado, E. (2023). Uso de videos didácticos para el fortalecimiento del aprendizaje de ciencias naturales. Universidad, Ciencia y Tecnología. Vol. 28. N° 122. pp. 17-27.
- Galarreta, N. (2020). La comunicación pública de la ciencia en Argentina: los casos de El Gato y La Caja y CONICET Dialoga. (En clave) Comahue. N°26. FADECS - UNCo / e-ISSN 2545-6393.
- Guardias, A., Bautista, S. y García, R. (2018). Los videos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el proceso de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación en estudiantes de segundo grado de primaria. Revista Educación. Vol. 42. N° 2 pp. 1-32. Universidad de Costa Rica.
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones pedagógicas. *Revista De Ciencias De La Educación* N° 23. Pp 187-210.
- Hewson, P. y Hewson, M. (1987). Science teacher's conceptions of teaching: Implications for teacher education. *International Journal of Science Education*. pp. 425-440.
- López, J., y Rodríguez, F. (2021). Impacto de los documentales científicos en la formación de futuros docentes de ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 89-102.
- Martínez, A., Gómez, R., y Sánchez, P. (2023). Percepción de estudiantes de química sobre el uso de animaciones en 3D para la enseñanza de reacciones químicas. *Educación Química*, 34(1), 45-58.
- Orozco Gómez, G. y González, R. (2012). Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México.

- Polino, C. y Castelfranchi, Y. (2012). El "giro comunicativo" en la Tecnociencia contemporánea: enfoques latinoamericanos y tendencias globales. Bernard Schiele, M., Shunke S. Editors Science Communication in the World Practices, Theories and Trends. Department of Communication, University of Quebec at Montreal.
- Quesada Chaves, M. (2015). Creación de Videos Educativos como Estrategia Didáctica para la Formación de Futuros Docentes de Inglés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.15. Pp.127-146. ISSN 1409-4703.
- Rodríguez, M. (2019). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología: reflexiones desde experiencias de investigación y extensión universitaria. *Journal of Science Communication – América Latina* 02(01).
- Rodríguez M. (2022). Comunicar ciencia desde una Universidad Pública argentina. Instituto de Estudios Sociales y Humanos (UNaM-CONICET).
- Salcedo, M. (2011). El antropomorfismo como herramienta de divulgación científica por televisión: estudio de El Hombre y la Tierra. *Comunicación y Sociedad*, 24(1), 219-246.
- Solis, L., Magaña, M. y Muñoz, H. (2016). Manual Básico de Video para la comunicación y el periodismo de ciencia. México. UNAM.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vignale, J. y Vara, A. M. (2021) Circuitos y tensiones entre ciencia y tecnología, poder y comunicación científica en tiempos de pandemia. Universidad Nacional de Cuyo. *Revista Digital de Ciencias Sociales*. ISSN-e 2362-616X, Vol. 8, Nº. 14. pp 233-258.
- Wursten, A. y Cortassa, C. (2023). Comunicar las ciencias en las universidades. *Campo Universitario*, 4(8).



Recibido: 14/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Ortiz, C., Chaves, S. (2025). Ciencia a través de productos audiovisuales: Percepciones y construcciones de estudiantes de profesorados en Química y Biología (FQByF-UNSL) sobre la serie Criaturas de Agua. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 13, pp- 119-143



Narrativas transmedia en la política contemporánea: Abordando el vacío comunicacional en la sociedad actual

*Transmedia narratives in contemporary politics: Addressing the
communication gap in today's society*

Carolina Agustina Klein

carolinaa.klein@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mercedes. Doctoranda en Diseño (Universidad de Palermo), Magíster en Investigación en Ciencias de la Comunicación (Universidad Tecnológica de México), Licenciada en Diseño y Comunicación Transmedia (Universidad Católica FASTA, Argentina), Técnica Superior en Diseño Gráfico (Nivel Superior de la Pcia de Córdoba, Argentina), Maestranda en Comunicación Transmedia (Universidad Tecnológica de México), Diplomada en Diseño y Producción Editorial (Fundación Gutenberg, Argentina), Diplomada en Diseño Web y Multimedial (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina), Diplomada en Comunicación Política e Institucional (Universidad Tecnológica de México). Pertenece a un grupo de investigación en la Universidad de Mendoza, Argentina. Diversos artículos de investigación publicados en revistas especializadas. Investigadora activa en Universidad de Palermo, Miembro adherente en Sociedad Argentina de Análisis Político. Expositora en congresos de temas de Diseño y Comunicación. Docente en la Escuela Superior de Bellas Artes "Líbero Pierini", Asesora en Arte y Cultura de la Universidad Nacional de Villa Mercedes.

Resumen:

Este artículo analiza la comunicación política y las narrativas transmedia desde un enfoque teórico y metodológico que combina análisis histórico y estudios de casos recientes. Se seleccionaron ocho casos emblemáticos, que contrastan etapas pre y post convergencia digital: desde Perón y Alfonsín, con relatos integradores, hasta Trump y Milei, figuras de narrativas fragmentadas. Además, se incorporan campañas contemporáneas que evidencian limitaciones y potencialidades del transmedia político. La comparación revela cómo las narrativas políticas evolucionan y enfrentan desafíos como la coherencia y la participación ciudadana en entornos digitales.

Palabras clave: Transmedia, Narrativa, Política, Fragmentación, Participación

Abstract:

145

This article analyzes political communication and transmedia narratives from a theoretical and methodological approach that combines historical analysis with recent case studies. Eight emblematic cases were selected that contrast pre- and post-digital convergence stages: from Perón

and Alfonsín, with integrative tales, to Trump and Milei, figures of fragmented storytelling.

Additionally, contemporary campaigns are included to demonstrate both the limitations and potential of political transmedia. The comparison reveals how political narratives evolve and face challenges such as coherence and citizen participation in digital environments.

Keywords: Transmedia; Narrative; Politics; Fragmentation; Participation

1. Introducción

La comunicación política ha transitado una transformación profunda en la era digital y el contexto posmoderno, dando paso a una lógica transmedia donde los relatos se despliegan y expanden a través de múltiples plataformas, y la participación ciudadana se vuelve un componente esencial (Scolari, 2013; Castells, 2008; Sánchez Medero, 2016). En este escenario, la convergencia mediática —que implica no solo la integración tecnológica sino también la colaboración cultural entre industrias y audiencias— se erige como el marco principal para el surgimiento y desarrollo de las narrativas transmedia (Jenkins, 2009; Scolari, 2013). Esta convergencia invita a los consumidores a buscar, conectar y ampliar contenidos dispersos, reconfigurando así la dinámica tradicional de la comunicación política.

En este nuevo panorama, la política se redefine como una política mediática, en la que la visibilidad constante en distintos medios es indispensable para la existencia pública y la influencia sobre la opinión ciudadana (Castells, 2008; Sánchez Medero, 2016). Los mensajes políticos ya no pueden depender de un solo canal, pues la fragmentación y segmentación de audiencias exige relatos complejos, transmedia, que combinan formatos audiovisuales, digitales y tradicionales para alcanzar y mantener la atención.

Las narrativas transmedia políticas (NTP) suponen una forma particular de relato en que la historia se construye y expande a través de diversas plataformas, y donde la audiencia cumple un rol activo, transformándose en prosumidor y cocreador del relato (Scolari, 2013; D'Adamo y García Beaudoux, 2014). Este artículo analiza, desde un marco teórico consolidado, diferentes expresiones de las NTP mediante el estudio de casos emblemáticos, seleccionados bajo criterios metodológicos que contienen relevancia histórica, tecnológica y cultural. Esta selección incluye cuatro casos histórico-conceptuales fundamentales: Juan Domingo Perón y Raúl Alfonsín, representantes del modelo clásico preconvergencia digital; y Donald Trump y

Javier Milei, figuras paradigmáticas de la narrativa transmedia en la era digital contemporánea.

Además, se incorporan cuatro casos empíricos complementarios, extraídos de investigaciones recientes y de contextos mediáticos y culturales diversos: la campaña de Jorge Yunda Machado para la Alcaldía de Quito (2019), las campañas presidenciales de Colombia y México (2018), el fenómeno “Obama Trolling” en las elecciones estadounidenses de 2012, y el caso Fish Fight en el Reino Unido (2010). Estos ejemplos amplían el espectro de análisis, permitiendo contrastar la aplicación y efectos de las narrativas transmedia en diferentes escenarios políticos y mediáticos.

La investigación tiene una mirada comparativa donde se exponen las relaciones entre contextos tecnológicos, estrategias narrativas y construcción de identidades políticas. Así, se exploran las continuidades y rupturas entre la construcción de poder político a través de grandes relatos integradores del siglo XX y las narrativas fragmentadas, emocionales y altamente personalizadas propias de la convergencia digital.

147

A través de este abordaje, el artículo contribuye a la sistematización de las narrativas transmedia en la comunicación política, un campo aún poco explorado, y ofrece una perspectiva crítica sobre los desafíos y potencialidades a los cuales se enfrentan los relatos políticos en la sociedad. En particular, se destacan aspectos clave como el papel activo del prosumidor, la espectacularización del discurso, y las tensiones entre manipulación, pluralidad y participación democrática en la era digital.

La siguiente sección detalla los métodos y criterios de selección de casos, fundamentando el enfoque cualitativo, interpretativo y comparativo que sustenta esta investigación, orientada a comprender la transformación y el impacto de las narrativas transmedia en distintos momentos históricos y contextos políticos.

2. Métodos y criterios de selección de casos

El artículo contempla un enfoque cualitativo, comparativo e interpretativo, orientado a analizar la transformación de las narrativas políticas en distintos contextos históricos, mediáticos y tecnológicos. La estrategia metodológica se apoya en el análisis de casos seleccionados con base en su relevancia simbólica y comunicacional, más que en criterios de representatividad estadística o cuantitativa. El objetivo es comprender cómo las narrativas transmedia han modificado las formas de construir liderazgo, legitimidad y vínculo con las audiencias, en lugar de medir su impacto en términos de eficacia electoral.

Este estudio se orienta por una serie de objetivos que buscan articular coherentemente la dimensión teórica y empírica del trabajo. En primer lugar, se propone analizar la evolución de las narrativas transmedia políticas desde los grandes relatos integradores del siglo XX hasta las narrativas fragmentadas y personalizadas de la era digital. Asimismo, se pretende examinar comparativamente los casos de Juan Domingo Perón, Raúl Alfonsín, Donald Trump y Javier Milei, con el fin de identificar continuidades y rupturas en las estrategias narrativas y mediáticas. También se busca explorar cómo las narrativas transmedia inciden en la construcción de liderazgo, legitimidad e identidad política en distintos contextos históricos y tecnológicos, y evaluar su potencial para fortalecer o debilitar la participación ciudadana y la cohesión simbólica en la esfera política contemporánea. Finalmente, se propone reflexionar críticamente sobre las implicancias éticas y comunicacionales de estas estrategias, especialmente en relación con la espectacularización, la manipulación emocional y la erosión del debate racional en la comunicación política actual.

Estas metas generales se traducen en interrogantes que guían el desarrollo del artículo: de qué manera las narrativas transmedia reconfiguran el vínculo entre líderes y ciudadanía; qué continuidades y rupturas se observan entre

las estrategias narrativas de la política pre y postconvergencia digital; y hasta qué punto la fragmentación y la emocionalidad reemplazan la construcción ideológica y colectiva del relato político.

La selección de los casos responde a un criterio teórico-intencional. Se privilegian experiencias que permitan observar la evolución de las estrategias narrativas de la política desde los grandes relatos integradores del siglo XX hasta las narrativas fragmentadas, emocionales y personalizadas de la era digital. En este sentido, el estudio se organiza en dos niveles de análisis complementarios.

En primer lugar, se incluyen casos histórico-conceptuales: Juan Domingo Perón, Raúl Alfonsín, Donald Trump y Javier Milei, figuras que representan modelos de liderazgo y comunicación característicos de distintas etapas de mediatización política. Perón y Alfonsín encarnan la etapa preconvergencia digital, en la que los relatos políticos apelaban a la construcción de identidad colectiva y a la articulación ideológica; en contraste, Trump y Milei expresan las narrativas propias de la convergencia y la autocomunicación digital, centradas en la espectacularización, la emocionalidad y la personalización extrema del discurso político.

En segundo lugar, se incorporan casos empíricos complementarios tomados de investigaciones académicas recientes sobre comunicación política transmedia: la campaña de Jorge Yunda Machado por la Alcaldía de Quito en 2019 (Enríquez Cruz y Gómez Navas), las campañas presidenciales de Colombia y México en 2018 (Montoya-Bermúdez y Ferré-Pavia), el estudio de Benjamin Burroughs sobre Obama Trolling en la elección estadounidense de 2012, y el informe Transmedia Storytelling Impact on Government Policy Change, que analiza el caso Fish Fight en el Reino Unido (2010). Estos casos fueron seleccionados por su pertinencia empírica y diversidad contextual, ya que permiten contrastar el uso de las narrativas transmedia en entornos mediáticos y culturales diferentes.

Este trabajo integra estos casos empíricos reales, lo que permite analizar no sólo las transformaciones tecnológicas y mediáticas, sino también las tensiones que surgen entre la apertura colaborativa de las plataformas digitales y la dificultad de mantener una coherencia narrativa en la comunicación política contemporánea. La metodología adoptada favorece una interpretación crítica sobre cómo estas narrativas transmedia constituyen espacios de disputa simbólica donde se experimentan nuevas formas de construcción de liderazgo y legitimidad, ampliando así el debate académico y proponiendo nuevas líneas de análisis para la comunicación política en la era digital.

3. La construcción mediática del poder y la pérdida de profundidad en el discurso político

La política contemporánea, inmersa en la era digital y el contexto posmoderno, se caracteriza por una profunda crisis en la construcción y percepción de sus relatos, lo cual genera una pérdida de sentido. Esta crisis no solo afecta a la forma en que se comunican los mensajes, sino también a la capacidad de los ciudadanos para interpretar y comprometerse con las propuestas políticas, generando una distancia creciente entre gobernantes y gobernados. Manuel Castells (2009) sostiene que la política es fundamentalmente una "política mediática", donde la presencia constante en los medios es esencial para la existencia pública de mensajes, organizaciones y líderes (Castells, 2009). Esta dependencia mediática conduce a una "construcción del poder a través de la construcción de imágenes", donde las ideas se conciben como imágenes en el cerebro (Castells, 2009). Este fenómeno implica una transformación profunda del concepto tradicional de verdad política, donde la veracidad se subordina a la eficacia narrativa y al impacto emotivo, condicionando la confianza pública y la legitimidad de los actores políticos. La construcción mediática del poder en la era digital también refleja el predominio de la imagen sobre el contenido, lo que puede generar

una falsa sensación de transparencia y accesibilidad (Canel, 2010). Rubén Sánchez Medero (2016) señala que el storytelling político busca sumergir a los electores en un "universo narrativo" para generar credibilidad y fiabilidad, expandiendo la historia a través de múltiples canales como la web y la propaganda electoral (Sánchez Medero, 2016).

En este escenario, el abandono de la argumentación lógica en favor de la emoción y la simplificación es evidente. D'Adamo y García Beaudoux (2013) explican que las decisiones políticas actuales son inseparables de los aspectos emocionales, y que el "cerebro político es un cerebro emocional" (D'Adamo y García Beaudoux, 2013). Por ello, la comunicación política busca activar emociones, logrando que los eventos se sientan "en carne propia" a través de narrativas coherentes que resuenan con los valores o la identidad de los ciudadanos (D'Adamo y García Beaudoux, 2013). En este sentido, la emoción se convierte en una herramienta poderosa para manipular y generar consensos rápidos, lo que puede desvirtuar el análisis racional de los problemas públicos (Peytibi, 2014). El storytelling es una técnica eficaz porque los humanos procesan y recuerdan mejor la información en formato narrativo (D'Adamo y García Beaudoux, 2013).

La fragmentación de la audiencia y la personalización de la política también alimentan esta crisis de sentido. Gilles Lipovetsky (1983) en su obra *La era del vacío*, describe una sociedad individualista, apática y narcisista, escéptica de los "grandes relatos". Para él, la comunicación posmoderna se caracteriza por una "comunicación sin objetivos ni público", donde el emisor se convierte en el principal receptor, lo que denomina un "narcisismo colectivo". Esta indiferencia por los contenidos y la reabsorción lúdica del sentido se deben a la demanda continua de información y a la velocidad de rotación de los acontecimientos, que impiden que algo "sorprenda o escandalice". Esto genera una desconexión profunda entre los discursos políticos tradicionales y los ciudadanos, que, cada vez más, se sienten huérfanos de un proyecto colectivo coherente (Zaid, 2009). La autoridad de figuras imponentes del

saber y el poder se desvanece en un proceso de personalización que no tolera la desigualdad manifiesta (Lipovetsky, 1983). Lipovetsky también señala una "pérdida de amabilidad" en la sociedad, donde el capitalismo, a pesar de su riqueza, empobrece la vida y aniquila capacidades intelectuales y morales. Esta "deserción generalizada de los valores y finalidades sociales" es un factor clave en la emergencia del narcisismo y la apatía.

Finalmente, la concepción del poder y su ejercicio en la era digital suma otra capa a esta pérdida de sentido. Michel Foucault (1975, 1977) sugiere que el poder no se posee, sino que se ejerce de manera difusa, como una "microfísica" que penetra en los cuerpos y las relaciones. Argumenta que el poder no es meramente represivo, sino que también "produce efectos positivos" a nivel del deseo y del saber. Foucault propone que la política es la "guerra continuada con otros medios", donde las relaciones de poder se imbrican en las instituciones, desigualdades económicas y el lenguaje. La verdad misma, para Foucault, está "ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen" (Foucault, 1977). En el contexto de los medios digitales, este poder se distribuye y diluye, lo que genera una sensación de incertidumbre política, donde no es fácil identificar al responsable de las decisiones que afectan a la sociedad (Couldry, 2012). Esta visión del poder, que no es ostentado por un soberano sino ejercido en una "multiplicidad de piezas y pedazos a la vez teóricos y prácticos" (Deleuze en Foucault, 1972), hace que la comprensión del mismo se vuelva más elusiva. La pregunta clave, según Foucault, es "¿quién ejerce el poder y dónde lo ejerce?" (Foucault, 1972). La digitalización y multiplicidad de plataformas potencian esta dispersión del poder, dificultando la identificación de actores y estructuras concretas, y contribuyendo a la sensación de incertidumbre y desorientación política. La crisis del discurso político contemporáneo no puede entenderse sin considerar el rol de los medios y las transformaciones socioculturales que moldean la percepción del poder y del sentido colectivo. Esta crisis abre paso a nuevas formas narrativas, entre ellas las narrativas

transmedia, que intentan rearticular la relación entre líderes y ciudadanía en entornos de convergencia digital.

En este contexto de transformación estructural en la comunicación política y la complejidad que implica la fragmentación y personalización de las narrativas, resulta imprescindible avanzar hacia un análisis empírico que permita ilustrar y contrastar estos fenómenos en casos concretos. La comprensión teórica de las narrativas transmedia políticas y la pérdida de profundidad en el discurso político debe complementarse con una exploración sistemática que permita identificar cómo estas dinámicas se manifiestan en distintos momentos históricos y tecnológicos. Solo a través del estudio detallado de casos específicos, que consideren las particularidades contextuales, será posible comprender las múltiples formas en que estas estrategias narrativas operan y afectan la relación entre líderes y audiencias. Por ello, a continuación se presenta la metodología adoptada para seleccionar y analizar casos emblemáticos, cuya diversidad y relevancia permiten profundizar en las estrategias narrativas y sus efectos en la relación entre líderes y audiencias en contextos diferenciados.

153

Los objetivos de este artículo son analizar en profundidad el fenómeno de las narrativas transmedia políticas en el contexto contemporáneo de la comunicación política, explorando sus bases conceptuales y su vinculación con la convergencia mediática. Asimismo, se busca examinar comparativamente cuatro casos emblemáticos —Perón, Alfonsín, Trump y Milei— para identificar continuidades y rupturas en la construcción de relatos políticos a lo largo de distintos momentos históricos y tecnológicos. Otro objetivo central es evaluar cómo estas narrativas influyen en la construcción de identidades políticas y en la relación entre líderes y audiencias, en un entorno marcado por la fragmentación y la personalización propias de la era digital. Finalmente, se pretende reflexionar sobre los desafíos y potencialidades que presentan las narrativas transmedia para la democracia y la participación ciudadana, poniendo especial énfasis en las tensiones

existentes entre la persuasión política, la manipulación mediática y la ética comunicacional.

4. Del Relato Colectivo al Relato Fragmentado: Narrativas Transmedia y Política en la Era Digital

Henry Jenkins (2008) define las narrativas transmedia (NT) como historias que se expanden a través de múltiples medios, donde cada plataforma aporta una parte específica al mundo narrativo general. Este modelo implica que los consumidores dejen de ser receptores pasivos para transformarse en “prosumidores”, que participan activamente en la expansión de los relatos mediante la creación de contenidos y la reinterpretación de significados (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Carlos Scolari (2013) amplía el concepto más allá de la ficción, aplicándolo a territorios como la política y el periodismo, donde las NT pueden fomentar la participación ciudadana y la construcción colaborativa de sentido. En este marco, el “pensar en transmedia” implica planificar desde el inicio la expansión narrativa y abrir espacios de interacción con las audiencias.

154

El storytelling político, definido como la construcción estratégica de relatos persuasivos, se convierte en una herramienta central para articular la emoción y la identidad en la comunicación política contemporánea (D’Adamo & García Beaudoux, 2015). Las narrativas políticas efectivas siguen una estructura reconocible —inicio, conflicto y resolución—, lo que permite conectar con la experiencia cotidiana del público. En la era digital, esta técnica se ve reforzada por la lógica transmedia, que multiplica los puntos de contacto entre candidatos y ciudadanía a través de redes sociales, videos, memes y contenidos virales.

Las reflexiones de Lipovetsky (2000), Foucault (1975), Bauman (2000) y Lyotard (1979) permiten comprender cómo estos procesos narrativos operan en un contexto sociocultural dominado por el individualismo y la

fragmentación del sentido. La sociedad hipermoderna, caracterizada por la inmediatez, el consumo y la ironía, favorece una comunicación política centrada en la imagen y el protagonismo personal (Lipovetsky, 2000). El poder, entendido por Foucault como red de prácticas discursivas, se despliega hoy en estrategias mediáticas que moldean subjetividades y producen “verdades” circulantes (Foucault, 1975, 1991). Bauman (2000) advierte que la liquidez de los vínculos sociales debilita los proyectos colectivos, mientras que Lyotard (1979) describe la disolución de los grandes relatos en múltiples microrrelatos fragmentarios y emocionales.

En este escenario, las narrativas transmedia aparecen como una posible respuesta y, a la vez, una expresión de esa crisis: permiten articular microrrelatos dispersos en un entramado simbólico más coherente, pero también pueden intensificar el vacío narrativo si se subordinan a la lógica del espectáculo o la personalización política (Jenkins, 2008; Scolari, 2013).

De esta manera, el marco teórico aquí delineado no solo permite comprender las transformaciones del discurso político en la era digital, sino también ofrece una base analítica para el estudio comparativo de casos históricos y contemporáneos que evidencian estas mutaciones narrativas.

Este artículo propone una lectura integradora que combina estas perspectivas teóricas con un análisis empírico de ocho casos políticos —históricos y contemporáneos— para observar cómo las narrativas transmedia operan en contextos diversos. A diferencia de los enfoques previos centrados en la ficción o en la comunicación de masas, el presente estudio examina su potencial y sus límites en la práctica política real, explorando la tensión entre apertura colaborativa y coherencia narrativa.

5. Narrativa Transmedia y Participación Ciudadana en la Comunicación Política Contemporánea

La narrativa transmedia se entiende como una forma de contar historias que se despliega de manera coherente y expandida a través de múltiples plataformas, donde cada medio aporta una contribución específica y única al universo narrativo global (Jenkins, 2006). Este modelo no sólo fragmenta la narración, sino que potencia la participación activa del público, que deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un prosumidor: productor y consumidor simultáneo de contenido político (Jenkins, 2006; Scolari, 2013).

En el ámbito político, esta estrategia implica que un partido, líder o movimiento no se limite a los discursos institucionales o spots tradicionales, sino que construya un relato distribuido en distintos formatos: redes sociales, podcasts, vídeos oficiales y espontáneos, memes, blogs colaborativos y transmisiones ciudadanas en vivo. Cada plataforma cumple una función comunicacional diferenciada, contribuyendo a un relato coral, expansivo y emocionalmente resonante (Jenkins, 2006; Scolari, 2013; Couldry, 2012).

Este enfoque se adapta a una ciudadanía hiperconectada y fragmentada, en la cual los relatos lineales pierden alcance y credibilidad. Las campañas que logran articular estrategias transmedia exitosas no solo informan, sino que activan emociones, generan sentido de pertenencia e involucran simbólicamente a la ciudadanía, incluso cuando esa participación no se traduce directamente en acción electoral (Castells, 2009; Jenkins, 2006).

Un elemento fundamental de las narrativas transmedia políticas es la construcción de mundos posibles, universos simbólicos complejos que se configuran tanto con historias oficiales como con contenidos generados por la audiencia, tales como memes, fan art o transmisiones espontáneas. Estos mundos se legitiman socialmente al ser percibidos como compartidos y no simplemente impuestos desde arriba (Jenkins, 2006; Dena, 2009).

No toda dispersión multicanal corresponde a narrativa transmedia. Para que una estrategia funcione verdaderamente como tal, es indispensable que exista coherencia narrativa, expansión del universo simbólico y, sobre todo, participación activa y comprometida del público. De lo contrario, se trata de una mera dispersión informativa sin sentido compartido ni continuidad en el relato (Scolari, 2013; Jenkins, 2006).

Sin embargo, la narrativa transmedia en política también enfrenta riesgos importantes. Puede fragmentar el mensaje político, diluir la identidad del relato o ceder el control del discurso a actores no planificados, como influencers, opositores o grupos de desinformación. Por ello, debe ser concebida como una arquitectura comunicacional estratégica (Castells, 2009; Jenkins, 2006; Scolari, 2013).

En síntesis, el uso de narrativas transmedia en la comunicación política contemporánea representa una oportunidad para restablecer el vínculo simbólico roto entre política y ciudadanía. Si bien no sustituye el contenido ideológico ni el programa político, puede contribuir a rehacer el lazo entre política, emoción y comunidad, siempre que logre articular sentido, identidad y acción en un escenario posmoderno marcado por la fragmentación y el vacío narrativo (Lipovetsky, 2000; Bauman, 2000; Lyotard, 1979).

En los apartados siguientes, el análisis de casos permitirá observar cómo estas dinámicas teóricas se concretan en contextos reales, revelando tanto la potencia integradora de las narrativas transmedia como sus límites frente a la fragmentación del discurso político.

6. Casos seleccionados para el análisis comparativo de narrativas políticas

Para profundizar en las transformaciones de las narrativas políticas en distintos contextos históricos y mediáticos, se seleccionaron ocho casos que representan modelos y estrategias narrativas emblemáticas.

En primer lugar, se abordaron cuatro casos histórico-conceptuales: Juan Domingo Perón y Raúl Alfonsín, representantes de la etapa preconvergencia digital, caracterizados por la construcción de relatos políticos integradores, identitarios y articulados institucionalmente; y Donald Trump y Javier Milei, quienes ejemplifican las narrativas fragmentadas, personalizadas y emocionalmente intensas propias de la era digital y la convergencia mediática.

Complementariamente, se incorporaron cuatro casos empíricos extraídos de investigaciones académicas recientes que analizan campañas políticas transmedia en contextos contemporáneos y diversos: la campaña de Jorge Yunda Machado (Quito, 2019), las campañas presidenciales de Colombia y México (2018), la estrategia "Obama Trolling" en la elección estadounidense de 2012, y el caso Fish Fight en el Reino Unido (2010). Estos ejemplos amplían el panorama del análisis al mostrar las posibilidades y límites de las narrativas transmedia en escenarios culturales y políticos distintos.

Esta selección intencional permite realizar un contraste entre momentos históricos y contextos tecnológicos diversos, evidenciando cómo las narrativas políticas evolucionan y se adaptan, a la vez que enfrentan desafíos centrales como la coherencia narrativa y la colaboración activa de audiencias en entornos digitales.

6.1. Javier Milei y la narrativa del choque disruptivo en la política argentina contemporánea

Javier Milei se ha consolidado como una figura paradigmática del fenómeno del vacío narrativo en la política argentina actual. Su discurso apela a la ruptura radical con las estructuras tradicionales y las "castas políticas", se caracteriza por el rechazo y la confrontación.

La narrativa de Milei se construye fundamentalmente en torno a un estilo personalista, hiper-mediático y cargado de emotividad, que funciona como

espectáculo político más que como propuesta política sólida. Su estrategia transmedia se despliega con intensidad en redes sociales —Twitter, YouTube, Instagram— donde el foco está en la viralización de frases disruptivas, memes y discursos polémicos que apelan a la indignación y el hartazgo ciudadano.

Este fenómeno ilustra el vacío narrativo que describe Lipovetsky (2000), donde la política se reduce a la economía del protagonismo y la imagen, más que a una discusión profunda o construcción de sentido compartido. Milei se erige como un icono mediático cuya fuerza radica en desestabilizar narrativas existentes sin ofrecer alternativas claras y sólidas, fenómeno que contribuye a la fragmentación política y social (Castells, 2008; Bauman, 2000).

6.2. Donald Trump y la personalización extrema del relato político

Donald Trump representa otro ejemplo claro de cómo las narrativas transmedia pueden profundizar el vacío narrativo. Su comunicación política se basa en la construcción de una identidad fuerte, polarizadora y mediáticamente omnipresente, que sobrepasa los límites tradicionales de la política institucional.

Trump despliega un relato altamente emotivo y simplificado, que prioriza la conexión directa con la base electoral a través de plataformas digitales y discursos mediáticos intensos. En este proceso, se desvincula de propuestas políticas complejas y pone el énfasis en la afirmación personal, el espectáculo y la controversia (Jenkins, 2006; Scolari, 2013).

El vacío narrativo se manifiesta en la incapacidad para generar consensos duraderos y visiones políticas integradoras (Lipovetsky, 2000; Foucault, 1977).

6.3. Raúl Alfonsín y la transición democrática: un contraste paradigmático

Para ofrecer un contrapunto histórico, es pertinente mencionar a Raúl Alfonsín, símbolo de la transición democrática argentina en los años 80. Su narrativa política se basó en la reconstrucción de un proyecto colectivo, enmarcado en la defensa de la democracia, los derechos humanos y la institucionalidad después de la dictadura militar.

Alfonsín logró articular una gran narrativa que conjugaba la esperanza, el compromiso ciudadano y la construcción de sentido común, aspectos que hoy parecen diluirse en la volatilidad y fragmentación mediática contemporánea (Castells, 2008).

Este ejemplo permite dimensionar el vacío narrativo actual, que contrasta con momentos históricos donde la política lograba conjugar discurso, ideología y acción colectiva, sosteniendo relatos integradores y con capacidad transformadora.

6.4. Juan Domingo Perón y el relato populista clásico

Por último, la figura de Juan Domingo Perón, aunque históricamente distante, sigue siendo un referente clave para comprender cómo se construían grandes relatos políticos que movilizan masas y articulaban identidades colectivas fuertes.

La narrativa peronista, con su apelación a la justicia social, el trabajo y la soberanía nacional, configuró un universo simbólico robusto y expansivo, que fue capaz de integrar diversidad social en un proyecto político coherente. Esta construcción es hoy un contraste con las narrativas fragmentadas y efímeras que predominan en el presente.

Este contraste ayuda a ilustrar cómo el vacío narrativo no es un fenómeno absoluto ni inevitable, sino el resultado de transformaciones sociales,

tecnológicas y culturales específicas que afectan la comunicación política contemporánea.

6.5 El caso de Jorge Yunda Machado: Narrativas transmedia y la proximidad anti-carismática

El caso de Jorge Yunda Machado en la campaña por la Alcaldía de Quito en 2019 se erige como un arquetipo fundamental para comprender cómo las Narrativas Transmedia (NT) se instrumentalizan en la política latinoamericana para impulsar la personalización extrema y la proximidad simbólica. Este fenómeno fue analizado en el estudio de Cruz y Navas (2021), ilustra la necesidad de los candidatos de innovar en su comunicación, recurriendo a este formato en un entorno caracterizado por la fuerte apatía política y la desconfianza en las ideologías. La estrategia se centró en construir una imagen de político "cercano y humano", logrando una "identificación anti carismática" hacia la comunidad de electores, lo cual se alinea con la tendencia global donde la personalización de la política pone al candidato como el eje central, por encima de los partidos estables o las afinidades ideológicas.

161

La narrativa de Yunda no tuvo una postura ideológica definida, sino que se articuló sobre la proximidad como valor central, exponiendo la historia de "la llegada de un niño del campo a la ciudad", un relato de lucha, honradez y heroísmo. La comunicación utilizó un lenguaje coloquial y emotivo, empleando técnicas de propaganda como el refuerzo social y la asociación de gente común, buscando evocar respuestas emocionales en el público. La campaña se caracterizó por ser alegre y optimista, evidenciada en imágenes de gente sonriente y la alusión constante a que "¡Quito vuelve a sonreír!", y notablemente no implementó estrategias de ataque o confrontación a sus adversarios políticos. La campaña utilizó plataformas digitales como Facebook, Twitter y YouTube para amplificar su mensaje, si bien esta fue una

comunicación profesionalizada que, como sucede en otros casos latinoamericanos, se enfocó más en tácticas de proximidad y espectacularización para generar sintonía discursiva, en lugar de buscar la expansión narrativa compleja o la participación activa de los usuarios en la cocreación de contenido (Cruz & Navas, 2021). La efectividad del mensaje residió en la proximidad efectiva (mostrarse como parte de la clase trabajadora) y la proximidad simbólica (hombre común), estableciendo lazos representativos horizontales y sin mediaciones. Esta "humanización del lenguaje político" y el enfoque en el entretenimiento, donde la política entra en la era de lo espectacular, reflejan una simplificación de ideas y problemas al priorizar la emoción y el protagonismo individual.

Esta dinámica subraya cómo el vacío narrativo contemporáneo —definido por la declinación de los grandes relatos y la primacía de lo psicológico sobre lo ideológico— se alimenta de las propias herramientas digitales, transformando la batalla política en una confrontación de relatos personalizados donde la búsqueda de la proximidad emocional y el espectáculo se imponen como la nueva métrica de la eficacia política

6.6 Las campañas presidenciales en Colombia y México (2018): La persistencia de la tipología tradicional en la Narrativa Transmedia

El análisis de las campañas presidenciales de 2018 en Colombia (Iván Duque y Gustavo Petro) y México (Andrés Manuel López Obrador y Ricardo Anaya), realizado por Montoya-Bermúdez y Ferré-Pavía, proporciona una sólida base empírica para el argumento de que la política en la era de la convergencia digital se caracteriza por un vacío narrativo provocado por la superficialidad y la falta de articulación de un relato colectivo en las plataformas digitales. Según Montoya-Bermúdez y Ferré-Pavía (2022), aunque la tecnología y la multiplicidad de canales están disponibles, la investigación se propuso hacer

un diagnóstico sobre si la comunicación transmedia se había visto en los mensajes políticos latinoamericanos, asumiendo que su uso sería aún débil.

Los resultados de este estudio comparado, que abarcó sitios web y redes sociales como Twitter, Facebook y YouTube, confirmaron la hipótesis de que, si bien el discurso político migró a las plataformas digitales, este mantuvo la tipología propia de los medios tradicionales, ignorando las posibilidades del transmedia storytelling para incentivar la participación activa de los electores en la producción de contenidos. En este sentido, se evidenció que los sitios web de todas las campañas revisadas (Duque, Petro, AMLO, Anaya) priorizaron el texto escrito como la tipología central (Montoya-Bermúdez & Ferré-Pavia, 2022). Esta realidad se alinea con la observación de que, en la web, el discurso político a menudo se solapa, utilizando literalmente publicaciones que originalmente estaban dirigidas a medios escritos.

El fenómeno se replica en el uso del formato audiovisual: los videos y spots de campaña, aunque subidos a YouTube, conservaron las características del video broadcasting pensado para la televisión tradicional y masiva. Los autores sugieren que las campañas latinoamericanas siguen centradas en los medios masivos, por lo que no se exploraron otros formatos que invitaban a la inmersión, como las acciones lúdicas, performativas o sensoriales, que son clave en escenarios transmedia para el entretenimiento (Montoya-Bermúdez & Ferré-Pavia, 2022).

Respecto a la participación, coordenada fundamental de las narrativas transmedia según Jenkins, el estudio concluye que las campañas latinoamericanas no se presentan como estrategias transmediales hard, soft o chewy que realmente vinculen a los electores como prosumidores. La participación de los usuarios se limitó, en su mayoría, a la interacción mediante comentarios o la creación de memes. El análisis demostró que, aunque existen comunidades de fans con alto potencial creativo, la campaña oficial no supo aprovecharlo. Un ejemplo destacado en Colombia fue la

creación por parte de los usuarios de un personaje de ficción, Lord Petrosky, en torno al candidato Gustavo Petro, que generó memes y mashups. Sin embargo, la campaña oficial de Petro no utilizó o expandió este personaje (Montoya-Bermúdez & Ferré-Pavia, 2022).

Esto muestra una estrategia conservadora que, a pesar de usar múltiples medios, no acepta perder el control total del proceso productivo para abrir las narraciones a la participación colectiva, un camino que la industria mediática tradicional encuentra difícil.

Las campañas más exitosas en generar vinculación (AMLO y Petro) fueron las que más acudieron al storytelling para contar historias y generar esa conexión empática. El recurso para "contar historias, mantener una gran narrativa, despertar pasión, movilizar usuarios" subraya cómo, ante la ausencia de programas ideológicos complejos, la política recurre a la espectacularización y a la emotividad como atajos para conseguir el apoyo de los ciudadanos (Montoya-Bermúdez & Ferré-Pavia, 2022). En última instancia, el vacío narrativo se manifiesta en que, a pesar de contar con la tecnología para la inteligencia colectiva, los actores políticos optan por una comunicación superficial y centralizada que no permite a los ciudadanos participar plenamente en la deliberación y la construcción de un proyecto colectivo

6.7 Obama Trolling y la política agonística en línea: Memes como expresión del conflicto digital

El estudio de Benjamin Burroughs sobre "Obama Trolling: Memes, Salutes and an Agonistic Politics in the 2012 Presidential Election" constituye un aporte fundamental para su argumento, ya que documenta cómo las herramientas de la cultura participativa y la Narrativa Transmedia (NT) fueron utilizadas para la polarización emocional y la espectacularización, estableciendo un precedente directo para las narrativas disruptivas de figuras como Donald Trump y Javier Milei. Este fenómeno, en lugar de ser un simple

acto marginal, se conceptualiza como una práctica cultural generativa que se vuelve central para articular emociones políticas en las redes sociales (Burroughs, 2013).

El caso se centra en la explosión de imágenes photoshopeadas que circularon durante la campaña presidencial de 2012, como el "saludo con la mano izquierda", cuyo objetivo era representar al entonces presidente Barack Obama como antipatriótico. Esto ilustra el tránsito de la comunicación política hacia la política mediática y la política informacional, donde la construcción de significado se basa en la creación de imágenes, ya que la imagen es el mensaje más simple con el que la gente puede identificarse. En este entorno, la difusión de estas imágenes y collages que parodiaban la campaña se convirtieron en parte de la guerra mediática popular que promocionaba y criticaba a los candidatos, un proceso que Henry Jenkins denominó "Photoshop para la democracia".

Burroughs argumenta que el Obama Trolling debe entenderse como parte de una esfera pública agonística, lo que implica que el espacio de debate digital no está definido por el consenso o la deliberación racional (como se esperaría en la democracia clásica), sino por el conflicto y la lucha constante. Si bien las asunciones normativas podrían tachar el tráfico de estos memes como "destructivo para la democracia deliberativa", el autor sugiere que esta práctica es crucial para comprender cómo se comunica realmente la política en línea —con toda su "irracionalidad y emociones"— y cómo las identidades políticas y los valores culturales se expresan a través de la cultura popular interconectada (Burroughs, 2013).

Este caso refuerza la idea del vacío narrativo porque evidencia cómo la política se disuelve en el espectáculo, priorizando el impacto emocional sobre la propuesta política compleja. La comunicación se basa en la exposición de emociones, el uso de consignas repetidas y la simplificación del discurso. Los memes, que a menudo incluyen referencias de la cultura popular (como los

memes de Big Bird o bayonetas que menciona el estudio), funcionan como poderosos atajos cognitivos, utilizando el humor, la decepción y el juego afectivo para moldear la mente de los votantes. La plasmación de una posición política en un fotomontaje y su difusión es considerada por un número creciente de jóvenes estadounidenses como un acto de ciudadanía tan importante como escribir una carta, dado que estas imágenes representan un arsenal de recursos retóricos esenciales.

Así, el caso de Obama Trolling confirma que el éxito de la comunicación política ya no reside únicamente en articular un relato coherente y expansivo (como el de Perón o Alfonsín) o en la deliberación racional, sino en la capacidad de los actores políticos o sus partidarios para generar imágenes y narrativas altamente personalizadas, polarizantes y emotivas que se propagan viralmente. Este modelo se basa en la fusión de la política con el espectáculo y el entretenimiento, utilizando los medios digitales para que el público aplique su experiencia de fans a sus responsabilidades cívicas, transformando la política en un campo de batalla de imágenes y emociones (Burroughs, 2013).

6.8 El potencial cívico de las Narrativas Transmedia: El caso Fish Fight y el impacto en el cambio de políticas gubernamentales

El estudio de las campañas transmedia con impacto en la política, como las analizadas en "Transmedia Storytelling Impact on Government Policy Change" (Gambarato & Medvedev, s.f.), ofrece un contraste esencial y necesario a la discusión sobre el vacío narrativo predominante en la política contemporánea, dominada por la personalización y la espectacularización.

La campaña Fish Fight, lanzada en el Reino Unido en 2010, es un ejemplo paradigmático de este potencial cívico. La campaña fue diseñada con objetivos políticos muy específicos: primero, atraer la atención del público sobre el descarte imprudente de pescado sano debido al sistema de cuotas

de la Unión Europea (UE); y segundo, presionar a las autoridades para que enmendara la Política Pesquera Común (PPC) de la UE. La narrativa transmedia en este contexto consiste en una serie de actividades y esfuerzos coordinados que buscan un objetivo social o político mediante múltiples plataformas.

El éxito de Fish Fight radicó en su capacidad para lograr una participación máxima, un nivel de participación que va más allá de la selección de representantes mediante el voto para incidir en la formulación de políticas. La campaña demostró el poder de las NT para activar la pasión de la audiencia en pro del bien social y cívico. El rostro de la campaña fue el chef y presentador de televisión Hugh Fearnley-Whittingstall, quien se convirtió en un símbolo de la lucha, beneficiándose de la credibilidad que otorga un líder que ya estaba enfocado en el tema. La narrativa se expandió de manera consistente a través de múltiples extensiones. La serie de televisión, transmitida por Channel 4, atrajo a más de 3 millones de espectadores y fue retransmitida en otros 28 países. La sinergia entre los medios tradicionales y los digitales fue clave: durante la emisión de la primera serie televisiva, las firmas de la petición en línea aumentaron de 30.000 a 500.000 en tres días, y el sitio web registró 12 millones de páginas vistas.

La campaña aprovechó estratégicamente los recursos digitales para la acción política concreta: las extensiones estaban diseñadas para permitir a la audiencia firmar la petición, y enviar correos electrónicos y tweets a los funcionarios. El resultado de esta movilización colectiva fue que la petición alcanzó las 870.000 firmas, demostrando una preocupación pública que forzó a las autoridades a escuchar. Este impacto culminó con la presión exitosa sobre el Parlamento Europeo para que enmendara las políticas pesqueras, logrando que los oficiales cedieran a la presión por la reforma de la industria pesquera europea.

En definitiva, este caso subraya que el vacío narrativo no es una fatalidad impuesta por la tecnología digital, sino una elección estratégica de los actores políticos que deciden priorizar la propagación efímera y la controversia sobre la construcción de un proyecto de cambio social y político con profundidad. Campañas como Fish Fight demuestran que la sinergia de los medios puede recaudar conciencia pública y motivar la acción a través de la inmersión en una narrativa con propósito, cumpliendo el potencial transformador y de participación maximalista que la comunicación digital promete para la esfera cívica.

Conclusión

Este artículo tuvo como objetivo principal explorar cómo las narrativas transmedia operan como estrategias de construcción política en un entorno mediático fragmentado y participativo.

El análisis comparativo de casos emblemáticos, desde los modelos pre-convergencia de Juan Domingo Perón y Raúl Alfonsín hasta las configuraciones digitales contemporáneas de Donald Trump y Javier Milei, mostró una evolución marcada por la transformación del ecosistema mediático. Perón y Alfonsín construyeron relatos integradores y coherentes, sostenidos en medios tradicionales con control institucional, que facilitaron una narrativa homogénea y duradera. En contraste, Trump y Milei operan en un ecosistema digital fragmentado y descentralizado, caracterizado por la personalización extrema y la espectacularización, donde las audiencias hiperconectadas actúan como prosumidores activos, pero a la vez generan desafíos para mantener la cohesión narrativa.

Los casos analizados en el presente artículo —como la campaña de Jorge Yunda Machado en Quito, las elecciones presidenciales de Colombia y México en 2018, el fenómeno del Obama Trolling en 2012, y la campaña transmedia cívica Fish Fight en el Reino Unido— permiten ampliar la comprensión sobre

las posibilidades y limitaciones de las narrativas transmedia en contextos diversos. La campaña de Yunda ejemplifica la construcción de proximidad simbólica a través de narrativas emocionales que evaden posturas ideológicas claras, destacando la función de la espectacularización y la humanización en la política local. Por su parte, el análisis de las campañas presidenciales de Colombia y México evidencia la persistencia de tipologías tradicionales dentro del discurso político digital, con una participación ciudadana limitada a interacciones superficiales, lo que confirma un vacío narrativo y una débil implementación de estrategias transmediales auténticas.

El caso del Obama Trolling, ilustra cómo las narrativas visuales y los memes se constituyen en espacios de conflicto, aunque cuestionables desde la democracia deliberativa clásica, representan formas efectivas de comunicación política en redes digitales. Finalmente, la campaña Fish Fight demuestra el potencial cívico transformador de las narrativas transmedia cuando estas logran motivar una participación que incide directamente en políticas públicas, rompiendo la lógica del espectáculo y la superficialidad que domina la comunicación política contemporánea.

Un hallazgo central del estudio es la dificultad intrínseca para controlar la coherencia narrativa a medida que las narrativas se abren a la colaboración y cocreación de audiencias dispersas. Esta tensión se manifiesta de forma diferente en los contextos pre-convergencia, con un control más centralizado y homogéneo, respecto a los entornos digitales actuales, donde la diversidad de voces y la fragmentación ponen en riesgo la cohesión discursiva. Sin embargo, este mismo ecosistema ofrece oportunidades para la innovación comunicativa y para formas más participativas de vinculación política, siempre que se logre un equilibrio entre apertura y cohesión narrativa.

En síntesis, las narrativas transmedia funcionan como un espacio simbólico donde se negocian sentidos y se experimenta con nuevas formas de vinculación entre política y ciudadanía, en un entorno mediático cada vez más

complejo y fragmentado. Este artículo invita a profundizar en la relación dinámica entre narrativa, audiencia y tecnología, entendiendo que la fragmentación social y mediática puede constituir una oportunidad para generar diálogo y cohesión política, siempre que se diseñen estrategias comunicativas cuidadosas y con sentido estratégico.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). La cultura en el mundo líquido moderno.
- Burroughs, B. (2013). FCJ-165 Obama Trolling: Memes, saludos y una política agonística en las elecciones presidenciales de 2012. *The Fibre Culture Journal* , 257-276.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Alianza Editorial.
- Canel, M. J. (2010). La comunicación gubernamental.
- Couldry, N. (2012). Media, society, world: Social theory and digital media practice. Polity Press.
- Cruz, M. J. E., & Navas, J. S. G. (2021). Narrativas transmedia y proximidad política en la campaña electoral de Jorge Yunda Machado, Alcaldía de Quito 2019. *Fonseca, Journal of Communication*, (22).
- D'Adamo, H., & García Beaudoux, C. (2015). Narración de historias y construcción de relatos políticos.
- Dena, C. (2009). Transmedia practice: Theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments. University of Sydney.
- Foucault, M. (1975/2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). Microfísica del poder.
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad.

- Gambarato, R., y Medvedev, S. El impacto de la narrativa transmedia en el cambio de políticas gubernamentales. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1862-4.CH003>
- García Canclini, N. (2015). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.
- Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). Transmedia storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan.
- Lipovetsky, G. (2000). La era del vacío. Anagrama.
- Lyotard, J.-F. (1979). La condición posmoderna.
- Montoya-Bermúdez, D., & Ferré-Pavia, C. (2022). Estrategias de comunicación transmedia en campañas políticas: Los casos de Colombia y México en las elecciones presidenciales de 2018. *Latin American Research Review*, 57(2), 369-387.
- Peytibi, M. (2014). Narrativa política y emociones.
- Sánchez Medero, P. (2016). Comunicación política: Nuevas dinámicas y ciudadanía permanente.
- Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Deusto.
- Zaid, R. (2009). Economía del protagonismo y cultura del espectáculo

Recibido: 05/08/2025

Aceptado: 16 /10/2025

Cómo citar este artículo

Klein, C. A. (2025). Narrativas transmedia en la política contemporánea: Abordando el vacío comunicacional en la sociedad actual. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 13, pp. 144-171

El Plan Nacional de Lecturas en Argentina (1983-2023): Trayectoria, logros y tensiones en torno a la política pública que marcó el derecho pendiente a la lectura y la alfabetización en Argentina

The National Reading Plan in Argentina (1983-2023): Trajectory, achievements and tensions surrounding the public policy that marked the pending right to reading and literacy in Argentina

Virginia Aramburu

aramburuvirginia@gmail.com

(UNSL). Licenciada en Comunicación Social y maestrando en Comunicación Institucional. Especializando en Pedagogías de la Formación. Se desempeña en la docencia de nivel medio y superior desde hace más de una década en espacios curriculares relacionados con la Lengua, el uso del Lenguaje, Literatura, Alfabetización Académica y la Formación Profesional. Ha participado y realizado, además, investigaciones vinculadas a los campos de la comunicación, la educación, la epistemología y la salud.

172

Resumen

El presente artículo realiza un recorrido sobre la política educacional iniciada en Argentina en 1983 y definida como el Plan Nacional de Lecturas: un programa diseñado para garantizar el derecho a la lectura y la alfabetización. A raíz de tal surgimiento, se hacen mención en el texto de algunos aspectos en torno a la configuración y trayectoria que esta política pública tuvo a lo largo de los años, influenciada por los cambiantes contextos políticos, lineamientos y miradas de gestión sucedidos en la historia política argentina. Con ciclos de creación y desactivación del Plan de Lecturas se reflejan las

tensiones históricas y sociales en términos de acceso a la lectura, la alfabetización, la escritura y la educación. El texto, en un momento, argumenta que incluso con la sola existencia de políticas públicas educativas -como la del Plan Nacional de Lecturas (PNL)- no se podría asumir que éstas conduzcan directa y linealmente a una mejora en la calidad educativa. Al respecto, uno de los hechos citados en este texto, refleja que entre los años 2009 y 2015 desde el PNL se facilitó la publicación y distribución de más de 40 millones de ejemplares de cuentos y poemas, se llevaron a cabo encuentros con más de un centenar de autores y especialistas; intentando estimular el interés por la lectura entre estudiantes y docentes a lo largo del país. Por otro lado, varios ejemplos mencionados también en este artículo, ilustran los desafíos a los que se enfrentaron la alfabetización y la lectura en Argentina las últimas cuatro décadas. En este punto se destaca que las iniciativas políticas deben unirse e integrarse a un compromiso democrático y social más amplio, que apunten hacia una educación mayormente inclusiva. Al final del texto, se da apertura a nuevas reflexiones sobre la importancia y necesidad de construir un marco político que priorice el derecho a la educación, la alfabetización y la lectura y fomente el diálogo activo entre el Estado y las comunidades.

Palabras clave: Derecho a la lectura; política pública educativa; Plan Nacional argentino de Lectura.

Abstract

This article reviews the educational policy launched in Argentina in 1983 and defined as the National Reading Plan: a program designed to guarantee the right to reading and literacy. As a result of this emergence, the text mentions some aspects of the configuration and trajectory of this public policy over the years, influenced by the changing political contexts, guidelines, and management perspectives that have occurred in Argentine political history.

The cycles of creation and deactivation of the Reading Plan reflect historical and social tensions in terms of access to reading, literacy, writing, and education. The text argues that even with the mere existence of public education policies—such as the National Reading Plan (PNL)—it cannot be assumed that these will directly and linearly lead to an improvement in educational quality. In this regard, one of the facts cited in this text reflects that between 2009 and 2015, the PNL facilitated the publication and distribution of more than 40 million copies of stories and poems, and held meetings with more than a hundred authors and specialists, in an attempt to stimulate interest in reading among students and teachers throughout the country. On the other hand, several examples also mentioned in this article illustrate the challenges that literacy and reading have faced in Argentina over the last four decades. This point highlights that political initiatives must be united and integrated into a broader democratic and social commitment that aims for a more inclusive education. At the end of the text, new reflections are opened up on the importance and necessity of building a political framework that prioritizes the right to education, literacy, and reading, and fosters active dialogue between the state and communities.

Keywords: Right to reading; public education policy; Argentine National Reading Plan

Introducción:

La política educacional en Argentina ha sido un tema de debate constante a lo largo de las últimas décadas, marcada por distintas gestiones que han configurado un panorama educativo en constante transformación y cambio. Este trabajo se centra en el recorrido histórico político de ejecución de la política pública del Plan Nacional de Lecturas (PNL), con sus períodos de avance y ausencias; en donde a pesar de tales contradicciones y

contratiempos, se lo consideró como un esfuerzo significativo en el país por fomentar la lectura y la alfabetización.

A través de una contextualización de cada uno de los periodos de gestión y tinte político que dieron origen y plantearon el desarrollo de este proyecto educativo en Argentina, es posible vislumbrar a lo largo de las páginas, las diversas y diferentes miradas, perspectivas y/o posicionamientos que sobre la lectura y la alfabetización se han tenido -de acuerdo con las prioridades y enfoques específicos de cada período- delimitado y moldeando la funcionalidad misma del PNL y los principios de acceso a la lectura, la alfabetización y el derecho a la educación. Al final del texto, se esbozan reflexiones en torno al fomento de la lectura como uno de los pilares del derecho a la educación; ahondando así en las conclusiones, la incidencia que tienen las diferentes perspectivas teóricas y posturas políticas de gestión gubernamental sobre el surgimiento, formalización, actividad e inactividad de políticas públicas educativas en nuestro país como lo es el PNL.

Desarrollo

Contextualización histórica, descripción y desarrollo de la Política Educativa Plan Nacional de Lecturas

En 1983, con el regreso de la Democracia, el país se convirtió en una bisagra del periodo de dictadura, con la necesidad de salir de una educación del ocultamiento y actuar sobre las desigualdades en materia educativa. Esta etapa histórica del país estaría marcada por una serie de políticas educacionales aún en plena discusión; principalmente se pensaba sobre el tipo de sociedad que se pretendía ser. También surgía la necesidad de buscar un nuevo vínculo entre la educación y la política, que a partir de ese momento enfrentaría procesos diversos que incidieron directamente en la calidad educativa y en la perspectiva del derecho a la educación. Los periodos de

gestión política fueron gestándose -desde miradas más conservadoras y de economías liberales hacia otras más críticas y progresivas-; en donde cada una de ellas marcaron las complejas relaciones entre la educación, la sociedad y el Estado argentino.

La autora Adriana Puiggrós (2003) al respecto, hace referencia que tras los flagelos que asediaron a la educación a partir del golpe militar -tales como la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal, entre otros- se produjo una de las situaciones más graves de la educación argentina: marcada por el aumento de pobres, la deserción escolar, la repitencia y la reaparición del analfabetismo. También el aumento de la delincuencia infanto-juvenil y la presencia de centenares de chicos en la calle, entre otras problemáticas.

En este contexto de país de aquel entonces, muchos fueron los exponentes y las corrientes de pensamiento pedagógicas que intentaron provocar un cambio de rumbo y búsqueda hacia la igualdad y democratización del sistema educativo y social argentino.

A los viejos problemas no resueltos de nuestra educación se sumaban ahora otros que volvían a colocar a la Argentina en los bajos niveles de muchas décadas atrás. Los partidos políticos no habían salido indemnes del oscurantismo dictatorial: sus planteos pedagógicos registraban viejas discusiones sin saldar y sus propuestas solamente procuraban alcanzar y dar cuenta de los problemas más inmediatos. El avance de las posiciones antidemocráticas era visible dentro de muchas organizaciones políticas, la lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática; y otra contraria que preparara a la niñez y juventud con ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas y comprometidas con la justicia social, marcaría el ritmo de la disputa educacional en esos años y los siguientes (Puiggrós, 2003, p.178)

Toda América Latina también estaba abocada en aquel entonces a esta gran tarea de transición hacia las democracias a través de sus distintos referentes y corrientes ideológicas en materia educativa. Desde ese periodo, se propondría entonces, orientar los proyectos en cuanto a las demandas del contexto. La propuesta buscaba considerar en ese sentido, la tendencia de algunos países latinoamericanos hacia la ideología socialista y la apertura de otros de ellos hacia una orientación más capitalista. Éstos últimos, principalmente se daban en aquellas sociedades más complejas y fraccionadas socialmente que adoptaron este posicionamiento de liberación del Estado en torno a sus compromisos y su vinculación con cada sector y servicios; y con una economía con mayor apertura y caracterizada por la desregulación.

La Política Educativa del PNL en este contexto, fue una de las primeras medidas que recobra la importancia del libro y la lectura como vía hacia el retorno y recuperación de la democracia argentina; implementada durante el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín. La historiadora Hebe Clementi -quien ese momento encabezaba el Ministerio de Cultura- tomó conciencia de las devastadoras consecuencias que la dictadura había generado en la vinculación entre ciudadanos y ciudadanas con la práctica lectora; principalmente a partir del usufructo y la quema de libros que se dieron en sucesivos episodios a lo largo de todo el territorio argentino comenzados en la década anterior.

A partir de esta revalorización e intentos de recuperación de la cultura letrada en nuestro país, es posible inferir que el inicio del PNL estuvo enmarcado en un propósito de restauración del derecho a leer, el enriquecimiento de la lectura local, autóctona y regional, la importancia del libro, el reconocimiento de nuestros autores y autoras; y principalmente, la elevación de la palabra.

Fines de los 80 e inicio de los 90: Vínculos entre educación, sociedad, Estado y gobierno.

Para algunos autores como Arata y Mariño (2013) ambas décadas estuvieron marcadas por una crisis social y por la reforma o nuevos puntos de partida sobre cada uno de los aspectos y sectores a tener en cuenta en el modelo de país que se estaba intentando gestar desde el retorno de la democracia en 1983. Políticamente, por un lado, la década de los 80 estuvo marcada por gestiones de gobierno de sectores más radicales modernos y democráticos; aunque, por otra parte, la actividad de grupos más conservadores daba como resultado el no acuerdo en cuestiones centrales de la educación, principalmente en aspectos vinculados al acceso y la calidad educativa. Sin embargo, en este periodo se destaca la puja por un progresismo, modernismo e intenciones mayormente participativas y democráticas, contrarias al autoritarismo de la época anterior. Impulsado este nuevo modelo por la ola democrática que recorría a la sociedad, Puiggrós (2003) considera que en lo educativo:

Fue el gobierno radical quien terminó con el control policial a estudiantes y a docentes, con la currícula dictatorial y con las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades. El gobierno radical respeto el derecho de huelga de los docentes, restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros, la libertad de cátedra y reinstalo el sistema de concursos (p. 180)

A pesar de estos aspectos positivos, desde el punto de vista negativo el enfrentamiento de los sectores mencionados anteriormente durante la gestión de gobierno de Raúl Alfonsín (1983- 1989) impidieron la verdadera reforma democratizadora en materia educativa: la no comprensión estratégica de solucionar la situación salarial docente -que luego desencadenó en la mayor organización gremial docente en la historia argentina-, como también los conflictos presentados entre el gobierno

nacional y la ausencia de entrega de la coparticipación a las provincias de gobiernos peronistas, entre otras cuestiones; incidieron en la educación de estos territorios, entre otros servicios. (Puiggrós, 2003).

Para 1989 la crisis económica en Argentina afectaba a todos los ámbitos de la vida nacional. Educar en estos contextos convivía con el aumento de la pobreza, la deserción escolar, la reaparición del analfabetismo, la intención democratizadora y la politización partidista y gremialista en los cuerpos docentes e institucionales. En este nuevo rumbo nacional, político-ideológico, social, cultural y de gestión que se había desarrollado, adquiere renovados matices y transformaciones que comienzan a desarrollarse a partir de la asunción a la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999).

Las políticas educativas de los 90: neoliberalismo, mercantilización y un sistema educativo estratificado y balcanizado

179

En un intento por replantear la educación, este periodo se caracterizó por ser parte de distintas reformas en el estado. La intención era clara, trasladar la responsabilidad a cada una de las jurisdicciones provinciales y establecer poco control del gobierno nacional. Aparece aquí, en esta época, una clara desarticulación social y periodo de privatización de los servicios y los bienes nacionales, donde la educación se vio jactada.

En materia de derechos, la alfabetización y lectura, por ende, absorbió las implicancias de este proceso y fenómeno de gestión política, marcando y profundizando mayormente las desigualdades sociales en términos de acceso y calidad en la educación. Primaba la construcción aquí, de un nuevo paradigma donde el rol del educador y su vinculación con el educando se transformarían, generando además entre estudiantes una especie de alternativa competitiva. Lo ocurrido en este periodo histórico ha sido objeto de discusiones que perduran y se refuerzan aún en la actualidad (2025);

donde según consideraciones generales, la implementación de políticas liberales y comerciales propusieron privilegios para solo un sector de la sociedad, generalmente contenida en unos pocos con mayor poder adquisitivo.

La implementación de políticas en Argentina en los años 90 tuvieron sentido en la proclamación y adaptación de postulados y principios de corte capitalista que vinieron a marcar expectativas de cambio en una sociedad que, a su vez, se presentaba mayormente compleja y fragmentada. Unido a este contexto y situación política, la educación se encontraba en un vacío absoluto de contenido, ambigüedad en la currícula y consternación de las realidades que se presentaban en las instituciones educativas -con la ausencia de un currículo claro, de orientaciones pedagógicas concretas y de leyes educativas que no abarcaban las necesidades y problemáticas observables vividas en la sociedad y presentes en las escuelas-.

La reducción del rol del estado en este periodo histórico, conjuntamente con la descentralización, la concesión de servicios en manos de privados, la creación de fondos de inversión, entre otros; delimitaron la situación del país en esta época. Sin embargo, importantes leyes educativas tuvieron su comienzo en esta década. A partir de 1995 surgen leyes para la educación superior; también, se dio la reforma de la educación secundaria y la creación de un fondo para financiar inversión en capacitación docente e infraestructura. A pesar de ello, con el triunfo del candidato del Partido Justicialista Carlos Saúl Menem (1989-1999), se inauguró un nuevo ciclo histórico en la Argentina:

Mientras la política oficial promovía el ajuste del aparato estatal, so pretexto de garantizar el equilibrio fiscal; se iniciaba un cambio cultural que redefinió el modo en que se establecían los vínculos sociales. Una nueva hegemonía cultural trivializó la política y la subordinó a la economía, exaltó el triunfo de la frivolidad sobre la

utopía y propuso una salida individual a la crisis, relegando a un segundo plano los procesos de construcción colectiva en materia educativa (Arata y Mariño, 2013, p. 263)

Los cambios que se inician en Argentina en los 90' produjeron entonces transformaciones cualitativas significativas que provocaron una ruptura en la educación. Según Olga Pelayes (2008) lo visible de este periodo estuvo dado por la descentralización financiera que, a su vez, liberaron al Estado nacional de fondos que eran necesarios para el pago de la deuda externa; seguidos por la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 que estipulaba claramente el rol subsidiario del Estado en materia educativa. Además, se centralizó el control ideológico político de la misma hacia zonas neoconservadoras, se cambiaron las relaciones laborales y salariales, hubo venta de empresas públicas, flexibilización y precarización laboral, tercerización de servicios, nuevas formas de contratación docente a término, desactivación de colectivos docentes y sus luchas, desempeño docente competitivo y prácticas pedagógicas individualistas, aumento del desempleo, la pobreza y la indigencia.

181

Corti (2008) al respecto, considera que las reformas económicas y el modelo estatal -con sus políticas públicas inspiradas en lógicas de mercado emitidas durante este periodo- restringieron los derechos de ciudadanía, generando deterioro y empobrecimiento social a lo largo de todo el país:

En la educación básica y en la salud pública primo la cantidad sobre la calidad y las coberturas dejaron de ser indicadores efectivos de las necesidades básicas de la población. Ir a la escuela y alcanzar certificados no garantiza la apropiación de conocimientos, tener acceso a servicios sanitarios no garantiza salud (Corti, 2008, p.73)

En cuanto al PNL, a pesar de tal importante inicio y proyección que el plan nacional de lectura tuvo en la década de los 80', pronto estas ideas quedaron desestimadas del interés gubernamental

y de la gestión política, ya que desde 1989 hasta 2001 no tuvo ningún tipo de actividad ni promoción.

Comienzos del Siglo XXI: Periodos antagónicos de intermitencia política. Formalización, avances e inactividad del Plan de Lecturas

Hoffman y Centeno (2003) citado por Corti (2008), con respecto a los periodos históricos descritos anteriormente, sostienen que la anterior creencia de que a mayor crecimiento económico habría un efecto “derrame” sobre el conjunto de la población y una mayor igualdad en la distribución de ingresos; se vio desmentida por la experiencia finalmente fehaciente en los finales años 90 y sus subsiguientes años, tanto en América Latina como en Argentina -donde hubo crecimiento económico, pero a costa de un crecimiento que se dio también a la par, en términos de pobreza y desigualdad social-

182

Una de las principales manifestaciones de la crisis argentina surge de una encuesta sobre la educación realizada por UNICEF en el año 2000. Esta encuesta revelaba que gran parte de la población argentina, no veía a la educación, como parte de la respuesta a la salida de la pobreza (Corti, 2008, p. 73)

Estos datos demuestran en cierta medida la crisis en la que se encontraba la educación y el malestar social presente a comienzos de los años 2000, considerando a la educación como un fin en sí mismo y no como fin social. De hecho, la crisis económica y además de representatividad política que se vivía para el comienzo del siglo, provocó un estallido social que terminó con la renuncia del presidente Fernando de la Rúa (mandato desde 1999 hasta 2001) a dos años de haber sido electo democráticamente por el 48,5 % de los votos, representando la alianza UCR-Frepaso. El escenario para entonces mostraba un país colapsado, con un alto porcentaje de pobreza, disturbios

sociales y un descreimiento del sistema. Este proceso, para autores como Arata y Meriño (2013), clausuró finalmente -en términos políticos- el ciclo de reformas neoliberales de la década pasada, presentando aquí algunas de las consecuencias:

Según el documento del Ministerio de Trabajo “Distribución del ingreso, pobreza y crecimiento en la Argentina”, la pobreza tocó su punto más alto en mayo de 2003, cuando afectó al 51,7% de la población; y en el 2002, se había producido el nivel de desempleo más alto de la historia argentina, afectando al 21,5% de la población económicamente activa. (p. 274)

Dentro de ese contexto y en el marco de esas dinámicas políticas, culturales y económicas, hay que ubicar el proceso de transformación que tuvo lugar en la Argentina a partir del 2003 con las nuevas sanciones en materia educativa.

La sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional inscribió un nuevo ciclo histórico y marcó precedentes que ubican a la educación en un nivel más alto del que estaba anteriormente -en términos de lo prescripto en sus enunciados discursivos y legales-. También, coincide con la dirección política que se buscó imprimirle -desde ahí en adelante- a la educación, los primeros años del Siglo XXI.

La promulgación de la mencionada Ley de Educación Nacional (LEN) tuvo lugar durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), pero previamente a ésta, fueron sancionadas un conjunto de leyes con el objetivo de regular aquellas situaciones específicas en materia educativa, anteriormente no avizoradas; tales como: la Ley 25.864 en 2003 que estableció un mínimo de 180 días de clase; la Ley 26.058 de 2005 sobre la Educación Técnico Profesional, que recuperó con ella, la especificidad de la educación técnica; la Ley 26.075 sancionada en 2005 de Financiamiento Educativo, que garantizó un presupuesto no menor al 6% del Producto Bruto Interno; y finalmente, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral que

contribuyó a la formación y perspectiva integral y de género en las personas y los/as sujetos de la educación.

Cabe destacar que dentro de este conjunto de leyes la Ley de Educación Nacional N°26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006 en reemplazo de la Ley Federal de Educación N°24.195 vigente desde 1993. La renovada reglamentación sobre la educación de nuestro país (en vigencia actualmente) propone y regula principalmente el derecho a la educación en Argentina y cuyos postulados principales residen en: garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, promover la inclusión educativa, asegurar la gratuidad de los servicios de gestión estatal, brindar una formación ciudadana comprometida con los valores democráticos, entre otros. Se observa en este aspecto una concepción y perspectiva de derechos sobre lo educativo y sus ámbitos de institucionalización.

Durante los mandatos kirchneristas -que involucraron las gestiones de Néstor Kirchner (2002-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015)- las políticas educativas propiciaron un conjunto de transformaciones que significaron avances en cuanto a esta renovada concepción y perspectiva democrática de la educación. De este modo, las leyes educativas sancionadas y los diseños curriculares dieron origen a una nueva dinámica del trabajo docente: la participación de las centrales sindicales -con diversos posicionamientos acerca de estas políticas- significó una aproximación estrecha por parte del sector educativo hacia el Estado, visibilizado en la configuración y ejecución de programas, proyectos y normativas gubernamentales (Becher, 2022). Esto marcaría una modalidad contraria a la impuesta y desarrollada en los periodos anteriores, en cuanto a la vinculación en aspectos educativos por parte del Estado y la sociedad.

Durante el mandato de Cristina Fernández, se sancionaron la Ley de Centros de Estudiantes (N° 26.877, de 2013), la Ley de

Obligatoriedad de la Sala de 4 Años (Nº 27.045, de 2014, promulgada en 2015); y La Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (N.º 27.204, de 2015). En 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) acordó además el Plan Nacional de Educación Obligatoria, que comprendía un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: entre los que se encuentran el Plan para la Mejora Institucional (iniciado en 2010), La Asignación Universal por Hijo (AUH) demostró ser un programa que generó márgenes de inclusión social, aunque no fuera una política educativa específica. Se desarrollaron, también, otras iniciativas sobre los niveles de enseñanza obligatoria - complementarias de la responsabilidad de las provincias- como el Programa Nacional de Educación Solidaria (2003), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (2004), los Centros de Actividades Infantiles (2010), el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (2004), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) (2008) (...) Asimismo, los programas complementarios de educación contaron con regímenes especiales de contratación de docentes que implicaron un empeoramiento de las condiciones de trabajo y el avance de la privatización en algunos sectores y jurisdicciones del país (Becher, 2022, p.48-49)

A raíz de lo expuesto se observa que, a pesar de los intentos de mejorar la política educacional, existen críticas referidas sobre lo desarrollado durante el periodo del kirchnerismo. Esto subraya las contradicciones presentes entre: primero, el espíritu de las reformas de perfil antineoliberal que tuvieron estos gobiernos y luego, la lógica implementada por ejemplo en la tercerización de algunos servicios, la falta de explicitaciones en los componentes legislativos (régimen de calificación y promoción, de asistencia y de convivencia, entre otros) y el manejo de las estadísticas (Baquero et al., 2012). En este sentido,

dicha mirada sugiere que los cambios institucionales no fueron acompañados por verdaderas transformaciones legislativas.

Dentro de este periodo de gestión, en el año 2009, el PNL tuvo un importante avance: se estableció formalmente como política pública bajo la resolución N°1044/08 producto de una unificación de dos propuestas anteriores vinculadas a la lectura que venían desarrollándose en el país, las cuales anteriormente actuaban cada una por su lado, sin un marco legal de procedimientos, ni de funcionalidad. Estas propuestas consistían en el “Plan Nacional de Lectura” y la “Campaña Nacional de Lectura”, las cuales eran implementadas en y desde algunas de las instituciones educativas, pero sin tener –hasta ese momento– un desarrollo organizacional, de infraestructura, presupuesto estipulado y lineamientos de aplicación. Fue así como ambos proyectos permitieron plantear y sentaron las bases para el armado de los objetivos y las finalidades que posteriormente tendría el Plan Nacional de Lectura, que tuvo inicio a raíz de la resolución mencionada.

186

Como resultado de este periodo en donde como política pública el Plan de Lectura tuvo fuerte desarrollo y aplicación, se destaca lo comentado en el sitio web oficial del mismo:

Desde ese entonces en 2009 y hasta el 2015 más de un centenar de autores (escritores, ilustradores, artistas) y especialistas han trabajado con el Plan Nacional de Lectura en encuentros con estudiantes y docentes. En esos años, además, se publicaron y distribuyeron 40.000.000 de ejemplares de cuentos y poemas y más de 15.000.000 de libros literarios en todas las escuelas del país y en otros espacios. Por este despliegue de acciones, la Fundación El Libro otorgó al Plan de Lecturas el Premio Pregonero por su trabajo de difusión de la literatura argentina para niños y jóvenes (Plan Nacional de Lectura, [PNL], s.f.)

A pesar de tales éxitos obtenidos por el desarrollo e implementación de esta política pública educativa, en 2016 todo el proyecto fue desestimado y parado nuevamente; período que coincidió con la gestión de gobierno del presidente Mauricio Macri (10 de diciembre de 2015 al 9 de diciembre de 2019). Durante dicho mandato, la perspectiva de gobierno nacional estuvo enfocada en generar una restauración conservadora; la cual provino de la mano con el avance en el poder político de sectores del conservadurismo de derecha que se venían instalando a nivel global y también en los territorios latinoamericanos; y cuyas propuestas intentaban dar respuesta a la crisis económica –históricamente latente–, haciendo frente a la deuda y reactivar las relaciones comerciales para dar apertura a los mercados y las relaciones internacionales. Se marcaba desde aquí un retorno, en ese entonces, a las ideas neoliberales de finales del siglo pasado. Esto implicaba que, en materia de alfabetización y lectura, e inversión y despliegue de la política pública; las prioridades de gestión y desarrollo no estuvieron ubicadas en estos aspectos.

Al respecto, Carlos Vázquez Salazar (2019) considera que “la marea conservadora no es un fenómeno exclusivo de nuestra región, es una respuesta de ajuste de las élites políticas y económicas a las nuevas necesidades y formas de acumulación del capital a escala mundial” (p.198). Por lo que es posible pensar en las crisis de representatividad política que los resultados electorales dejaron en la región latinoamericana a partir de asunciones conservadoras como la llegada de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos (2017-2021), de Jair Bolsonaro (2019-2023) en Brasil, Lenin Moreno (2017-2021) y Guillermo Lasso (2021-2023) en Ecuador, Iván Duque Márquez (2018-2022) en Colombia, Mario Abdo Benítez (2018-2023) en Paraguay, entre otros.

Desde una mirada crítica, tal cambio reaccionario -con tinte conservador- sucedido en varios países de América Latina, el autor Zigmunt Bauman (2010) ha podido describir esta perspectiva política neoconservadora como

una configuración de un conjunto de políticas de orden principalmente económico, pero también como un corpus político, ideológico, lingüístico, cultural y simbólico que conlleva una forma de entender, percibir, imaginar y narrar el mundo: el neoliberalismo.

Los países que incluyeron esta oleada conservadora con la idea de mejora de las condiciones económicas y de empleo, intentaron dar fin de la corrupción política de los gobiernos de carácter popular, enriquecimiento ilícito de sus dirigentes. Apostaron a un cambio; que luego, sin embargo, no dio los frutos esperados. En Argentina esto comenzó con la victoria de Mauricio Macri en la segunda vuelta de las elecciones argentinas realizadas el 22 de noviembre de 2015.

Habiendo tomado posesión el 10 de diciembre de 2015, Macri inició su mandato con la aplicación de un macro ajuste estructural y una política de nuevo endeudamiento externo que nos sacaría adelante; hizo revertir -en su primer año de gobierno- algunos de los principales logros en materia de soberanía financiera y de ampliación y ejercicio de derechos, que habían sido alcanzados en las presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner en el período 2003-2015. (Vázquez Salazar, 2019, p. 200)

Como se ha visto reflejado en el sentir cotidiano, la disputa entre los grupos y sectores conservadores por un lado y las fuerzas progresistas y de izquierda por otro, a lo largo de la historia argentina y Latinoamericana siempre ha sido un proceso complejo y dinámico sujeto a múltiples tensiones y reestructuraciones. En este punto, es importante reconocer que el ascenso de la derecha -como de la izquierda- en la región no es un proceso lineal y tampoco algo que se encuentre plenamente consolidado. En este sentido, el ascenso de proyectos posicionados más en la derecha política (con sus particularidades) ha podido aportar, incluso, a la reconfiguración de las estrategias de resistencia; contribuyendo – como se vio en algunos países y

regiones- al reposicionamiento de las fuerzas de corte popular y de los movimientos sociales en América Latina (Vázquez Salazar, 2019); esencialmente ante los múltiples y variados desafíos a enfrentar que funcionarían como factor fundamental (en materia discursiva) de las propuestas políticas que le siguieron a la gestión macrista.

Finalizada la gestión de gobierno de Mauricio Macri, en 2019 y con la vuelta del gobierno de tinte kirchnerista de Alberto Fernández (gestión presidencial del 2019 a 2023), el PNL fue relanzado como una iniciativa del propio Ministerio de Educación de la Nación Argentina con el fin de “garantizar el derecho a leer de todos y todas” (PNL, s.f.) Este nuevo relanzamiento se caracterizó por tener jurisprudencia en todo el territorio argentino; con las posibles adecuaciones regionales, pero con disposición presupuestaria e incumbencia política a nivel nacional. Al respecto, sugería:

El Plan Nacional de Lecturas trabaja para garantizar a todos y todas su derecho a leer distribuyendo libros y lecturas digitales en escuelas, bibliotecas escolares y espacios alternativos; convidando de esa forma la literatura a las familias y ayudando a construir entornos sociales amigables hacia los libros y la lectura. Ofrece también formación a docentes, responsables de bibliotecas y a otros mediadores para poder armar así una red de comunidades lectoras (Plan de Lecturas, Portal Web Educ.ar, s.f.)

La política pública del PNL marcó desde allí (2019) un importante despliegue en los entornos educativos de todo el país, con acciones concretas que van desde la entrega de libros, la implementación de proyectos de fomento de la lectura, la creación de bibliotecas móviles (bibliobuses, mochilas viajeras, etc.); hasta la incorporación de medios de comunicación masiva y personas reconocidas de la comunidad para la difusión de campañas de interés por el libro y la lectura (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares, [CONABIP], s.f.). De tal modo, algunas de las propuestas o lineamientos que ésta

propuesta educativa sostenía -y cuyo accionar se puede ver presente en la Resolución N° 1044/08- se describen a continuación: lectura en voz alta; encuentros con escritores; convocatorias a las ONG para trabajar en pro de la lectura; generar la circulación de libros y estimulen la participación ciudadana entre y con distintas organizaciones de la sociedad civil; realización de al menos dos jornadas de lectura comunitaria al año, entre otras.

Algunas de las ediciones de libros de lectura confeccionados, editados, publicados y distribuidos a nivel nacional incluidos dentro del material y los contenidos propuestos desde el PNL bajo esta iniciativa son: "Colección Leer Abre Mundos", "Colección Narrativas de Historia y Ficción", "Colección Narrativas de Ciencia y Ficción", "Leer por leer, lecturas para compartir en voz alta" (educación primaria), "Colección de Derechos Humanos, Género y ESI" (para docentes), "Colección mirar y que te miren, pensar y que te piensen" (para docentes), "Colección Historias por Leer" (nivel inicial), entre otras.

A raíz de tales propuestas, materiales y recursos, otro aspecto a tener en cuenta al abordar el despliegue y contextualización de dicha política pública, es la impronta en materia de derechos y el posicionamiento en torno a la enseñanza y el aprendizaje. En torno a estas, el PNL expuso -a través de la Resolución N°1044 emitida el año 2008- que el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2003 ha intentado desarrollar la lectura, tanto en las escuelas como en la comunidad en general, considerando la lectura "como una herramienta indispensable para la formación integral del individuo y que una sociedad lectora posibilita la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro" (Ministerio Nacional de Educación, 2008, p.1).

Tal acepción y consideración sobre la lectura -en torno a la relevancia e importancia social y comunitaria que ésta tiene para el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la vida democrática- ha quedado, sin embargo,

opacada en estos últimos dos años donde las políticas educativas han sido nuevamente recortadas y suspendidas, desde la asunción a la presidencia de Javier Milei (Diciembre 2023-Actualidad); debido a los recortes del gasto y la obra pública, de subsidios, contrataciones, planes estratégicos y políticas públicas en materia educativa, salud, transporte, ciencia, etc.

En vinculación con este último hecho, según detalló en su artículo de opinión Agustina Lescano, una periodista del "Pausa" (diario digital santafesino), desde el actual Ministerio de Capital Humano de la Nación Argentina en donde se ubica la Secretaría de Educación (que anteriormente era un ministerio), se dieron de baja varios programas y políticas educativas sancionadas durante las gestiones de gobierno nacional anteriores a Javier Milei:

Hace unos días se dio de baja al programa "Libros para aprender" y con él la compra prevista de 14 millones de ejemplares que iban a ser distribuidos éste 2024 directamente a estudiantes de instituciones educativas de todos los niveles, de todo el país. Otra de las líneas abandonadas fue el "Plan Nacional de Lectura", que distribuyó también en todas las escuelas numerosas colecciones literarias, seleccionadas -para cada uno de los distintos niveles y sujetos educativos-. Además de las compras, sobra decir que también cayó el presupuesto que permitía la contratación de equipos jurisdiccionales que acompañaban la llegada de los libros y el desarrollo de formaciones y otras actividades de mediación de la lectura (Lescano, 2024)

En una búsqueda exploratoria realizada en la web con respecto a los portales educativos oficiales -creados para cada programa o plan educativo por el Ministerio de Educación de la Nación- se encontró con que no se ha registrado actividad ni movimiento en el mantenimiento del portal web desde diciembre del año 2023, fecha en la que el cambio de gestión hacia la libertad avanza

dejó sin efecto muchas de las políticas educativas obtenidas y ganadas años atrás.

A raíz de lo expuesto durante el recorrido histórico realizado sobre el PNL, resulta importante considerar el principio del derecho a la educación para abordar su vinculación con los aspectos del desarrollo de la lectura, la escritura y la alfabetización, ejes fundamentales que dicha política pública planteaba en materia de acceso educativo y ampliación de oportunidades formativas. En este sentido, es posible sostener que, debido a los constantes cambios ocurridos desde su reglamentación, sanción y aplicabilidad, los proyectos vinculados a la alfabetización y la lectura quedaron expuestos a los avatares políticos y a las distintas corrientes de gestión presentes en cada período.

Al respecto, Saforcada (2023) concibe el derecho a la educación como una categoría teórica y política de múltiples significaciones, resultado de luchas, tensiones y debates, especialmente en torno a su principio democratizador. Desde esta perspectiva, es posible inferir que la educación no se limita únicamente al ámbito escolar en su dimensión simbólica o conceptual, sino que abarca también otras dimensiones, tales como las políticas educativas, las características de los actores y sujetos de la educación, el presupuesto destinado a la inversión educativa, entre muchos otros aspectos que deben considerarse al momento de pensar y analizar la educación como derecho, sobre todo en aquellos aspectos relacionados a la lectura y la alfabetización.

La diversificación de consideraciones y lineamientos políticos, sumados a los puntos de inflexión que atravesaron el desarrollo e implementación de la política pública del PNL, reflejan las diferentes perspectivas que a lo largo de la historia se han fundado sobre el papel del Estado y el lugar de la sociedad en la educación, cuyos componentes han sido y son fuentes de tensiones en cada política educativa (Saforcada, 2023). En este punto -y pensando desde el derecho a la educación para analizar tal política educativa-, es posible

sostener que en la mencionada resolución nacional N°1044/08 se avala la intención de que el Estado es quien debe “garantizar el derecho a la lectura y el acceso al libro en todos sus niveles” (p.1), estableciendo para ello “una unificación de criterios, contenidos y metodologías de trabajo, con el fin de potenciar las acciones que conlleven a la conformación de un país lector” (p.2). Desde este punto de vista, el Estado debe ser partícipe y quien garantice el acceso e incentive el cumplimiento de la finalidad; por la cual dicha política pública fue creada. Saforcada (2023) además, sostiene que las políticas educativas han mostrado en cierta forma contradicciones significativas, ejemplificando el caso del nivel de matrícula, por el cual sostiene que tal indicador no asegura la calidad educativa.

En el caso del PNL, puede pensarse que las acciones orientadas a la estimulación y promoción de la lectura —como la distribución de libros y materiales, las capacitaciones docentes y otras iniciativas— deberían haber contribuido a una sociedad más alfabetizada y con mayores hábitos lectores. Sin embargo, los resultados de la evaluación Aprender 2023 revelan una paradoja: el 46,6% de los estudiantes manifestó leer materiales no provistos por la escuela en su tiempo libre (García, 2024). Este dato pone de relieve una de las tensiones e inconsistencias en torno a los hábitos y prácticas lectoras efectivamente existentes en el país.

A pesar de la continuidad de diversos planes y campañas de lectura impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación desde 2003, los avances esperados en materia de prácticas lectoras y alfabetización ciudadana no parecen haberse concretado en la realidad. En este sentido, la experiencia del PNL permite observar cómo las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación, particularmente en lo referido a la lectura y la alfabetización, se ven atravesadas por tensiones entre sus propósitos declarados y sus resultados efectivos. Al respecto, Saforcada (2003) advierte que muchas políticas educativas han sido implementadas sin atender las condiciones estructurales que posibilitan el acceso real a dicho

derecho, lo que termina por reproducir y perpetuar las formas de exclusión existentes (p. 7).

De este modo, el análisis del PNL y de sus transformaciones a lo largo del tiempo permite reconocer que la democratización de la educación y la expansión de la cultura escrita no dependen únicamente de la creación de programas o campañas, sino también de la sostenibilidad, coherencia y equidad estructural de las políticas públicas que las sustentan.

Finalmente, y a modo de cierre, es posible reconocer que, a pesar de las tensiones y limitaciones señaladas, el PNL evidencia un alcance significativo en términos de cobertura e implementación. En numerosas instituciones y establecimientos educativos de la provincia de San Luis, especialmente en las escuelas públicas, se ha recibido material de lectura elaborado en el marco de esta política, el cual ha sido incorporado por las/os docentes integrantes de este grupo en la planificación y desarrollo de sus clases. Este hecho demuestra que, más allá de las dificultades estructurales y de las fluctuaciones político-educativas, el PNL ha logrado mantener una presencia concreta en el ámbito escolar, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura y la alfabetización.

Conclusión

El recorrido histórico del Plan Nacional de Lecturas (PNL) entre 1983 y 2023 realizado en este escrito permite reconocer que la política pública en materia educativa en Argentina ha estado marcada por avances, interrupciones y resignificaciones constantes, en función de los distintos contextos políticos y modelos de gestión que se dieron paso en cada etapa de la historia. Tal como se anticipaba en la introducción, el análisis de su trayectoria evidencia que las políticas públicas implementadas para el fomento de la lectura y la alfabetización no pueden desligarse de las condiciones históricas, sociales y económicas que determinan su despliegue, alcances y garantías.

El PNL, en este sentido, se configuró a lo largo de cuatro décadas como un reflejo de las tensiones entre los proyectos de país pretendidos que cada gobierno impulsó: desde su nacimiento en el retorno a la democracia - asociada a la recuperación del derecho a la palabra y la reconstrucción del lazo social y democrático-, hasta sus períodos de desactivación durante los ciclos de gestión neoliberal, y su posterior revitalización en los años donde se priorizó la inclusión educativa, el fomento de la lectura y la alfabetización como política de Estado. Este movimiento pendular y cambiante, entre la activación y desactivación, revela que la educación y la lectura han sido campos de disputa simbólica, política y cultural, donde el Estado y el gobierno ha oscilado entre el compromiso activo y la retirada, principalmente en materia de fondos, formalización y sanción.

En consecuencia, es posible inferir a raíz del recorrido histórico realizado, que la existencia de un plan nacional o de una política pública no garantiza por sí sola la mejora de la calidad educativa ni la democratización del acceso a la lectura y la alfabetización. La experiencia del PNL demuestra que la continuidad, la coherencia institucional y la inversión sostenida en el tiempo son condiciones indispensables para consolidar una verdadera cultura lectora y alfabetizadora en nuestro país. La lectura —como práctica social, derecho y herramienta de emancipación— requiere de políticas integrales que articulen las instituciones educativas, la comunidad y el Estado en un mismo horizonte democratizador.

En síntesis, el análisis del Plan Nacional de Lecturas invita a repensar el sentido de las políticas educativas como proyectos a largo plazo, los cuales necesariamente deben trascender los cambios de gestión y sostenerse en el reconocimiento de la lectura y la alfabetización como derechos humanos fundamentales. Solo en dicho aspecto podría consolidarse una educación más inclusiva y a la vez transformadora, capaz de garantizar el ejercicio del derecho a leer y el acceso a la palabra.

Referencias Bibliográficas

- Arata, N., & Meriño, M. (2013). La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco. Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2010). Mundo consumo: Ética del individuo en la aldea global. Paidós.
- Becher, P. (2022). Los guardapolvos vienen marchando: Estrategias y practicas sindicales en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (Suteba) de Bahía Blanca (2003-2015) [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Ciencias Sociales. <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/3649>
- Comisión Nacional de Bibliotecas Populares. (s.f.). Plan Nacional de Lecturas. <https://www.conabip.gob.ar/node/29>
- Corti, A. M. (Comp.). (2008). La política educativa y la fragmentación social en Argentina. En Regulación social y políticas educacionales en América Latina. Ediciones LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis.
- Lescano, A. (2024). Con Milei a la escuela sin libros. Diario Pausa. <https://www.pausa.com.ar/2024/06/con-milei-a-la-escuela-sin-libros/>
- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s.f.). Plan Nacional de Lectura: Resolución N.º 1044. <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>
- Pelayes, O. (2008). La descentralización educativa como estrategia de regulación y cohesión social. En A. M. Corti (Comp.), *Regulación social y políticas educacionales en América Latina*. Ediciones LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis.
- Portal de Educación de la Nación Argentina. (s.f.). Plan Nacional de Lecturas. <https://www.educ.ar/recursos/153229/plan-nacional-de-lecturas>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galema.
- Saforcada, F. (2023). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 53–76). Colección Política, Políticas y Sociedad — Serie Democracias en revolución & revoluciones en democracia. Biblioteca CLACSO.
- Vázquez Salazar, C. (2019). La restauración conservadora en América Latina. *Nueva Época. Revista de Ciencias Sociales*, 14(48), 195–209. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Recibido: 31/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Aramburu, V. (2025). El Plan Nacional de Lecturas en Argentina (1983-2023): Trayectoria, logros y tensiones en torno a la política pública que marcó el derecho pendiente a la lectura y la alfabetización en nuestro país. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 13, pp- 172-197.

Más allá de la prohibición: Explorando los significados de la caza furtiva desde la Antropología

Beyond prohibition: exploring the meanings of poaching from an anthropological perspective

Lautaro Emiliano Gallardo

gallardolautaroe@gmail.com

Licenciado en Ciencias Antropológicas -orientación sociocultural- (UBA), Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO), y Magíster en Historia (UNTREF), Doctorando en Antropología (UBA). Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Co-director del Proyecto de Investigación PROIPRO 04-2523; y docente en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe).

198

Resumen:

A lo largo del tiempo, la cinegética ha sido practicada como actividad de subsistencia, deporte, de manera recreativa, ritual, como tradición y hasta con fines comerciales. En las Ciencias Sociales y en Antropología, la caza contemporánea es un tema de estudio que ha quedado relegado y que tardíamente logra salir a flote como un fenómeno social a ser investigado.

Actualmente en Argentina hay abundancia de caza con diversos tipos de políticas públicas de gestión del recurso cinegético y con tratamiento jurídico acorde a tales prácticas (Veda Total, Vedas temporales, Cotos de Caza, Caza Control para especies plaga). En la provincia de San Luis rige una veda total desde hace 21 años, y esta prohibición de la caza ha generado un fortalecimiento del furtivismo. Esta situación renueva el interrogante sobre

la definición de la cinegética y sus motivaciones, la dinámica del colectivo de cazadores, las definiciones de los propios actores sobre sus prácticas.

A partir de una investigación antropológica, se indagó sobre el atractivo y la dinámica de la actividad cinegética -a partir del discurso de sus actores- para llegar a una caracterización profunda en un contexto punitivo particular (caza prohibida por veda total en todo el territorio provincial). Como parte de la misma se realizó un extenso trabajo de campo, incluyendo entrevistas y observación participante con cazadores furtivos de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis.

Palabras claves: cinegética; caza furtiva; antropología de la cinegética; cazadores; prácticas del tiempo libre.

Abstract

Throughout history, hunting has been practiced as a subsistence activity, a recreation activity, a sport, a ritual, a tradition and even for commercial purposes. In the Social Sciences and in Anthropology, contemporary hunting is a subject of study that has been relegated and has only recently emerged as a social phenomenon to be investigated.

Currently in Argentina there is an abundance of hunting, with various types of public policies for the management of game resources and legal treatment in accordance with such practices (total ban, temporary bans, hunting reserves, control hunting for pest species). In the province of San Luis, a total ban on hunting has been in force for 21 years, and this prohibition has led to a strengthening of poaching. This situation raises questions about the definition of hunting and its motivations, the dynamics of the hunting community, and the definitions of the actors themselves about their practices.

Based on anthropological research, the appeal and dynamics of hunting activity were investigated -through the discourse of those involved- in order

to reach an in-depth characterization in a particular punitive context (hunting prohibited by a total ban throughout the provincial territory). As part of this study, extensive field work was carried out, including interviews and participant observation with poachers in the city of Villa Mercedes, San Luis.

Key Words: hunting; poaching; anthropology of hunting; hunters; free time practices.

1. Breve estado de la cuestión¹

Si el deporte y las prácticas recreativas o del tiempo libre han despertado interés tardíamente para la investigación en ciencias sociales², lo mismo se puede decir de la caza contemporánea. Según Roberto Sánchez Garrido (2006) la escasa producción antropológica sobre la cinegética nos obliga a tomar aportes de otras ciencias sociales (sociología, geografía, historia, filosofía), e incluso de otros ámbitos como la literatura y turismo.

En primer lugar, debemos mencionar el abordaje sociológico de Norbert Elias (1986) sobre la caza del zorro en la Inglaterra del siglo XVIII y principios del XIX. El autor señala la importancia de la “deportivización” que imprime el proceso civilizatorio en la cinegética en el pasado. El “empuje civilizador”, queda plasmado en las normas y restricciones adoptadas por los cazadores ingleses en el ritual cinegético y los cambios en la mediación de la muerte del animal llevada a cabo por los mastines, y ya no directamente por el ser humano:

La figuración de la caza de zorros -de la caza convertida en deporte- muestra algunas de las formas en que la gente se las ingenió para

¹ Este trabajo surge a partir de mi tesis de grado, en la que se realizaron entrevistas y observación participante de la actividad cinegética ilegal con cazadores furtivos de la ciudad de Villa Mercedes durante los años 2016, 2017 y 2018.

² Alabarces, P. (2000); Levoratti, A. y Moreira, V.(2016).

obtener placer de una actividad que implicaba ejercer violencia física y matar en una etapa en que, en la sociedad en general, incluso los ricos y poderosos habían visto cada vez más mermada su capacidad para emplear la fuerza sin el consentimiento de la ley y en la que su propia conciencia se había vuelto más sensible con respecto al uso de la fuerza bruta y el derramamiento de sangre. (Elias y Dunning, 1986, 184)

En España, existen ensayos que realizaron una contribución a la reflexión sobre la actividad venatoria. Entre estos se destacan las reflexiones de Miguel Delibes³ y José Ortega y Gasset. Este último, en “La caza y los toros” analiza algunos de los aspectos ligados a la cinegética y sus motivaciones. Dividiendo entre ocupaciones trabajosas y felicitarias, sitúa a la caza dentro de estas últimas, considerándola como “una forma de felicidad” (Ortega y Gasset, 1960, 19).

Para el autor, en el “juego” en el cual el hombre persigue a su presa y ésta huye instintivamente, se halla escondida la “mismisidad” de la caza. Esta última, se define por la escasez de piezas y por el perfeccionamiento de la técnica en la búsqueda del animal, su acecho y muerte. En otras palabras: la caza se basa en la infrecuencia del animal ambicionado (Ortega y Gasset, 1960, 49).

Seguido a estos aportes primigenios desde la literatura y ensayística sobre caza, surgieron otros producto de la reflexión sobre el Boom cinegético en España que realizaron algunos autores desde la Geografía y Turismo. Autores como López Ontiveros, Mulero Mendigorri, Rivera Mateos, y Rengifo Gallego,

³ Delibes, abordó la caza desde su producción literaria y a través del ensayo “La caza en España” (Delibes, 1972), en el cual relataba la realidad de la cinegética española, motivado por la preocupación del avance de la sociedad moderna industrial y los perjuicios que esto ocasiona. A partir de esta preocupación por el devenir cinegético, reflexionaba sobre distintos tipos de caza, diferenciando la caza tradicional y natural, cuya definición es la siguiente: “Cazar es buscar, perseguir, levantar, tirar y cobrar un animal silvestre” (Delibes, 1972, 69).

han realizado diversos análisis de la cinegética que van desde la Geografía del Ocio, Geografía Rural, Turismo y Recreación Rural, incluyendo análisis de cambios en las geografías locales ligados a la actividad venatoria.

En primer lugar, se destacan los análisis de Antonio López Ontiveros a lo largo de toda su producción. En ellos se realiza un estudio pormenorizado de las causas y motivaciones históricas, sociales y culturales de la caza en España. Retomando a Ortega y Gasset, López Ontiveros propone una visión antropológica de la caza, conjuntamente con la idea del "hombre que vuelve al pasado cazando". Realiza un recorrido histórico de la caza en España, enfocado en la Edad Media y la Edad Moderna, en el cual distingue la caza utilitaria (de campesinos), utilizada para la subsistencia, y la caza de élite (de carácter deportivo), practicada por las aristocracias como una diversión burguesa.

Si bien sus análisis se centran en explicar el Boom Cinegético en España y no están exentos de visiones reduccionistas sobre la naturaleza del ser humano, sus desarrollos teóricos sobre la caza son de mucha utilidad para el estudio antropológico de la misma. Para explicar el aumento de esta actividad en el campo español, el autor sintetiza cuatro aspectos fundamentales ("causas humanas") que han propiciado dichos cambios: 1) descenso de las horas de trabajo, 2) aumento del tiempo del ocio, 3) aumento de la renta en medios urbanos, y 4) la motorización, a partir de la introducción del automóvil. (López Ontiveros, 1986). Estos cuatro factores son los que incidieron en un aumento del uso recreativo de los espacios rurales, y que el autor relaciona con la eclosión del ocio en la sociedad actual.

En "Caza, actividad agraria y geográfica en España", describe la división que puede realizarse sobre el tema en los abordajes desde la geografía y la antropología. La investigación sobre la caza en España, para este autor, debe tomar en cuenta tres aspectos: la importancia económica de la actividad en el medio rural; la relevancia social, (por el número de cazadores que existen

y por la devoción con la cuales estos llevan a cabo su actividad); y, por último, la necesidad de un “punto de vista antropológico” puesto que “no se han originado en las sociedades modernas una pérdida de valor simbólico sobre la caza (...) sigue siendo objeto de una “elaboración simbólica” bajo otras formas con otros materiales” (López Ontiveros, 1986, 117).

De esta forma resalta las tres vertientes mediante las cuales la geografía puede realizar su aporte al estudio de la caza: 1) estudio de las manifestaciones espaciales que genera la actividad venatoria con la presencia de abundantes cotos de caza, y para explicar las distribuciones y cambios territoriales a los que da lugar; 2) como objeto de la Geografía del Ocio, a través de articular el concepto de Recreación Rural, como una actividad de diversión y placer en un ámbito rural; y 3) como análisis desde la Geografía Rural -vinculado con el punto anterior- tomándola como una nueva actividad rural de retiro y esparcimiento. Además, una cuarta vertiente es propuesta de manera hipotética: la posibilidad de estudiar este fenómeno desde la Geografía Agraria, por ser vista como una manera de explotar el medio rural para generar ganancias.

Sin embargo, López Ontiveros define su análisis como “demasiado empírico”, señalando la necesidad de completarse con una visión ideológica porque “la caza no es una actividad neutra, y unánimemente aceptada por todos, como la agricultura o la necesidad de construir carreteras, sino polémica y transida de pasión para defensores y detractores”. (López Ontiveros, 1986, 125)

Alfonso Mulero Mendigorri, aborda la relación entre cinegética y turismo a partir de la geografía de la recreación o del ocio. Este autor señala que las investigaciones sobre turismo cinegético son escasas en gran parte porque los comportamientos masivos relacionados con el ocio son muy nuevos, un nulo prestigio y escaso interés científico sobre estos temas, y falta de interés del Estado en generar conocimientos sobre dicha cuestión.

A través del análisis del turismo internacional (Mulero Mendigorri, 1991) analiza el turismo cinegético desde una mirada económica y sociológica, mediante estudios de estadísticas y encuestas, para determinar si esta actividad es realmente significativa a las economías regionales españolas. En otro de sus trabajos, el énfasis se pone en los cambios ocurridos en la región española de Sierra Morena tras el Boom cinegético, en las explicaciones del surgimiento de una actividad cinegética permanente en ese lugar, y en los cambios a nivel territorial que ésta generó.

Por último, debemos mencionar a Manuel Rivera Mateos, quien a través de un estudio de cinegética en zona de montañas, y su importancia como actividad económica, centra su análisis en distintos factores para explicar su aparición: la crisis ganadera posterior a la Guerra Civil, la industrialización, el éxodo rural, suba de salarios en el campo. Según este autor, estos cambios produjeron un abandono de las tierras, y fueron las causas del surgimiento de la explotación cinegética como una alternativa económica o como un complemento a la crisis de la explotación tradicional del campo en la zona de montañas española.

Estos antecedentes literarios, ensayísticos, filosóficos, geográficos, o desde el turismo han sido precedentes de un primer acercamiento de las Ciencias Sociales al tema de la caza. En el campo de la antropología sociocultural, los trabajos son recientes y las investigaciones (algunas contemporáneas) han sido en su gran medida influenciadas por esta producción.

Uno de los autores más relevantes es Joseba Zulaika, antropólogo vasco que realizó trabajo de campo entre cazadores de jabalí en el País Vasco, plasmando esta experiencia en "Caza, símbolo y Eros" (Zulaika, 1992), un libro dedicado al análisis antropológico de la caza del jabalí.

El autor plantea varias vertientes de análisis: una semiótica, un análisis simbólico de la caza tomada como un fenómeno ritual, una erótica de la caza, donde prevalecen la imagen del deseo, y la subjetividad del cazador como

hombre paradójico, al mezclar las instancias del deseo y la muerte de la presa como una instancia de la construcción de la erótica del cazador.

En su investigación encontramos un postulado mayor, del cual se desprenden los temas de menor envergadura: la caza como una acción ritualizada. En la cinegética se pone en juego la existencia de una semiótica particular y símbolos definidos por el grupo (huellas, olores, ladridos, señales), mediante la cual se genera aquella imagen de la presa huyendo⁴.

Según el autor, estamos ante un ritual, y para ello se afirma en los postulados de Victor Turner y Arnold Van Gennep. Además esboza un análisis psicológico y filosófico sobre la erótica de la caza como parte fundamental de la conformación de la subjetividad cazadora a partir de la contradicción entre muerte y deseo de la presa.

Roberto Sánchez Garrido, antropólogo español, ha sido sin duda alguna, un pilar fundamental en cimentar el estudio antropológico sobre el tema, introduciendo la "Antropología de la Cinegética" como un área de estudio novedosa.

205

En varios de sus trabajos Sanchez Garrido reflexiona sobre el colectivo de los cazadores, apoyado siempre en datos etnográficos recolectados en distintos trabajos de campo, realizados en distintos lugares de España. Valora sobre todo un abordaje a partir del discurso de los actores y una interpretación antropológica sobre la caza.

En "Caza y cazadores. Las construcciones teóricas sobre la actividad cinegética actual a partir de los discursos de sus actores" (Sanchez Garrido, 2006), divide la caza en tres momentos: la creación, la recreación y la representación de la caza. Todo ello vinculado al carácter social de la actividad

⁴ En esto, resulta muy cercano a determinados postulados de Ortega y Gasset, que señalaba que la mismidad de la caza era la escasez de presas y la necesidad de "buscar la caza".

(propuesta como una actividad permanente) en la cual los cazadores se vinculan a través de un código grupal compartido.

Aparecen en el análisis de los discursos, un conjunto de códigos grupales y de normas colectivas que determinan y definen en gran medida al colectivo como cazadores, reforzando una imagen homogénea frente a la sociedad, y otorgando cohesión a la amplia heterogeneidad interna.

En ese punto, la identidad cazadora, se define no solo por el tipo de práctica cinegética y por los valores morales y éticos que se desprendan de la misma (aunque en la práctica puedan cambiar) sino también por una visión global que enmarca una determinada forma de vivenciar la naturaleza, la muerte, el ocio, la diversión.

En palabras de Sánchez Garrido una identidad cazadora se basaría en “la existencia de unos códigos comunes, de un lenguaje compartido, de una simbología, que definen unas características básicas” (Sanchez Garrido, 2006, 12).

206

De este modo, estas concepciones sobre la existencia de una identidad colectiva forjada en una autoadscripción a un determinado grupo, mediante la aceptación de actitudes, características, valores, un lenguaje compartido, y códigos compartidos, será un pilar fundamental en su trabajo.

En “Percepción medioambiental y rentabilidad cinegética” analiza la percepción espacial, a través de distintos conceptos como espacio, lugar, territorio; vinculándolo a la práctica de la caza en cotos, centrándose en la visión del espacio cinegético, como un constructo sociocultural, en el cual se ponen en juego las percepciones colectivas, entendidas a través del concepto de paisaje cultural. En este artículo se acerca a la percepción de Zulaika sobre la caza como un fenómeno de deseo, y a la posibilidad de construir un análisis de la misma como un proceso ritual, al cual llega a partir de los conceptos de espacio y tiempo cinegético.

En “Cazadores y Ecologistas: un análisis antropológico de posturas encontradas” (Sanchez Garrido, 2009) se centra en el análisis del discurso de dos colectivos en conflicto: los cazadores y los ecologistas. Partiendo de la base de que los dos colectivos tienen formas distintas de relacionarse con la naturaleza y el cuidado medioambiental, establece una comparación entre los estereotipos que ambos trazan sobre el otro. Son dos formas distintas de entender y actuar en un mismo espacio, al que dotan de significados, simbolizaciones, y características disímiles. Diferentes percepciones, que se cristalizan en el discurso de ambos colectivos sobre la actividad cinegética.

En Argentina, la cinegética se abordó desde una perspectiva arqueológica en dos trabajos destacables: Paula Escosteguy y Virginia Salerno (2009) y María Clara Álvarez y Guillermo Heider (2019). Ambos artículos dan cuenta de algunos aspectos de la cinegética actual que resultan significativos para la etnoarqueología y la etnozoología.

Finalmente, la caza en Argentina ha sido estudiada desde la antropología sociocultural por Ana Rosato (1988), en su análisis de las estrategias económicas de los cazadores y pescadores del Delta Bonaerense. Si bien está más cercano a un análisis de antropología económica, la autora describe el papel que tienen en las economías domésticas isleñas, la caza de Nutria y la pesca, y como se complementan estratégicamente con otras actividades productivas desarrolladas en el entorno del Delta (Ganadería, la demanda de Piel de Nutria, y la compra de pescado de río). Este trabajo de Rosato, es sin dudas pionero en introducir la caza contemporánea como un tema de interés antropológico en Argentina.

A este antecedente se suman trabajos anteriores (Gallardo 2018; 2021) en los cuales analicé cómo los cazadores de San Luis han adaptado sus prácticas ante la prohibición establecida por la Ley No IX-0317-2004 (5514). Identifiqué estrategias que revelan tanto la cohesión como la diferenciación dentro del colectivo, basadas en comportamientos, valores y emociones

compartidas. Además, exploré cómo estos elementos no sólo marcan diferencias internas, sino que también influyen en su relación con el Estado Provincial.

2. Situación jurídica de la cinegética en San Luis.

En los últimos 50 años la situación jurídica de la caza en la Provincia de San Luis, ha tenido innumerables modificaciones en términos jurídicos y legales, tanto en lo que hace a su prohibición, como a su reglamentación, y en el marco punitivo relativo a dicha actividad.

La provincia de San Luis posee desde hace tiempo una legislación ligada a la veda de caza⁵. Desde el año 2004, la caza se encuentra prohibida, con la sanción de la Ley 5514, el día 7 de abril de 2004, conocida como “Ley de conservación de fauna, caza y pesca”. Dicha ley en su Capítulo IV, Art. 6 prohíbe toda forma de actividad cinegética en la provincia de San Luis⁶. Además de la Ley N° 5499 IX03112004 “Ley de Protección del Venado o Ciervo de las Pampas”, con intenciones proteccionistas hacia el Venado de las Pampas (*Ozotoceros bezoarticus celer*), especie en peligro de extinción.

Al mismo tiempo, se sancionaron leyes en las cuales se propició la creación de cotos de caza. La provincia prohibió todo tipo de caza en su suelo, y en paralelo sentó las bases para una explotación de los recursos cinegéticos a

⁵ Comienza con la Ley 3585 “Ley de Protección de Fauna, caza y pesca” en diciembre de 1973. Luego, en el año 1997, Decreto 1707 40 DHyS(SEVUyMA)97, establece la Veda Total de Caza Comercial y Deportiva por 5 años, extendiéndose con los Decretos 2697 MAS 2002 y 4357 MAS 2002. A finales del año 2002, se habilitó parcialmente la caza deportiva (Decreto 4806/02 MAS 2002) y se establecen las especies que pueden ser cazadas, organizando las temporadas mediante un calendario cinegético, y las regiones para tal actividad hasta diciembre del año 2003.

⁶ “A partir de la sanción de la presente Ley, queda terminantemente prohibida la caza y/o pesca, tenencia, tránsito y aprovechamiento de cualquier forma, tipo o lugar, en propiedades públicas o privadas, de animales silvestres vivos o muertos, y de sus productos y el apoderamiento o destrucción de sus crías, nidos, huevos, guaridas.”

través de la regulación de los mismos mediante la Ley número IX 03222004 (5462).⁷

Luego de promulgadas este conjunto de leyes en el año 2004 (5462, 5499, 5514), un año después, el gobernador Alberto Rodríguez Saa, aprueba el decreto N° 3764 MLyRI 2005, el 15/07/2005, reglamentando la ley 5514 Ley de Conservación de Fauna, caza y pesca. Entre otras acciones, establece las penas y los montos para los infractores de la ley 5514⁸.

En el año 2009 se firma un Decreto estableciendo la Veda Total por el periodo de 5 años. Sin embargo, en el año 2010, un año después de decretada la Veda Total, el Programa de Recursos Naturales, establece mediante una resolución, la creación de un Registro Provincial de Cotos de Caza (Resolución N° 01PRN2010). Desde ese año hasta la actualidad, se ha permitido en distintas esferas la actividad cinegética. Si bien la ley establece la prohibición, también contempla que la Autoridad de Aplicación dictamine permisos excepcionales⁹.

3. Modalidades de Cacería del Jabalí (Sus Scrofa)

A continuación se presentan distintas modalidades de caza furtiva de jabalí (Sus Scrofa) recolectadas a partir de entrevistas, observación participante y trabajo de campo etnográfico entre cazadores furtivos de la ciudad de Villa

⁷ En su capítulo I, artículo 1°, señala: "Declárase de interés público la constitución, formación y explotación de cotos de caza en el territorio de la Provincia de San Luis."

⁸ Se va perfilando cierta intención de gestionar los recursos cinegéticos de manera que empiecen a constituir un aporte económico. El espíritu proteccionista de dichas leyes es explicitado en las mismas, y es en gran medida el que se puede encontrar presente en las leyes y decretos anteriores al decreto de apertura de la Caza deportiva en 2002, en donde se deja entrever otra intención: la de volver más rentable en un futuro la caza para el Estado Provincial.

⁹ Decreto 37642005, Art. 9, 2. "La Autoridad de Aplicación, queda facultada para otorgar sin cargo permisos de caza y pesca, a aquellas personas de escasos recursos económicos que habitan en el territorio provincial".

Mercedes en los años 2016, 2017 y 2018 como parte de una investigación antropológica sobre la temática.

3.1 Caza de Jabalí con perros

a) Jauría y Cuchillo

Tipos de perros: Livianos, medianos y pesados. El puntero.

La caza con perros generalmente es aquella en la cual el cazador lleva dos o más perros para que rastreen y encuentren al jabalí, presentando pelea, para que el cazador llegue a matarlo con cuchillo.

Para este tipo de caza, los perros son entrenados y tienen funciones específicas, pudiendo dividirlos en tres grupos: livianos, intermedio o mediano y pesados.

El perro liviano, es el que tiene la función de encontrar (ya sea por rastros en el suelo o “ventearlo”, es decir, olfatearlo en el aire) y alcanzar al jabalí en su huida. Es un perro que posee un físico que le permite recorrer las distancias de una manera ágil y rápida, para alcanzar al jabalí y “empacarlo”(cortar su fuga y hacer que se detenga a pelear)

El perro pesado (se les llama así por su contextura física) en general es dogo argentino o algún perro cruza con dogo. La función es llegar cuando el jabalí se detuvo o demoró su paso y pelear. Se hace mucho énfasis en la capacidad que tienen para inmovilizar al jabalí. Por ello, es necesario que sea un perro con mucho cuerpo para que suelte su peso al morder al jabalí, dificultando la movilidad del mismo. Esta acción se conoce como “anclar” o “bajar” al jabalí.

El perro mediano sería un perro intermedio entre ambos. Puede ser un perro cruza de dogo con galgo ruso (“barbucho”) que tenga porte para la pelea y velocidad. Es una categoría engañosa, puesto que si una persona caza con dos perros -uno es pesado (dogo) y el otro es un perro cruzado con dogo- el

segundo sería considerado "liviano" en esta situación, por ser encargado de alcanzar la presa.

De esto podemos deducir que además de la contextura física del perro hay una división en sus funciones y que la misma es -en ocasiones- relacional, dado que se define por comparación de los perros utilizados para la cacería.

El puntero

La función del puntero es encontrar al jabalí, "ventearlo", es decir, encontrarlo olfateando el viento o los rastros en el suelo. La particularidad de esta tarea es que puede ser cualquier tipo de perro, (tanto un perro pesado, liviano, como un perro que no sea "de raza").

En palabras de un entrevistado:

"[...] la condición que tiene que tener el puntero, tiene que ser un perro que saque bien por aire, que vaya bien por rastro, un perro que te toree poco, lo justo y lo necesario para llamar la jauría. O sea, cuando llego, 2 o 3 toridos, "guau guau", y después prender, tocar y salir, tocar y salir, tocar y salir, el que es lo que empaca al chanco" (EDQ 002)

211

La condición del puntero/los punteros, debe ser que tengan el olfato o la capacidad para detectar la presencia del jabalí, salir en su búsqueda, y -al momento del encuentro o cuando se inicia la "pelea"- llamar a la jauría. Según DQ "[...] Esa es una de las condiciones que a mi me gustan del puntero, que no se cuelgue, qué prenda, que joda" (EDQ 002)

Es una función que se le podría adjudicar en mayor medida a los livianos o medianos, y a su vez, es una función que no siempre la cumple un solo perro (puede haber varios punteros en una jauría) Pese a que puede ser un liviano o mediano, el puntero tiene que ser un perro capaz de molestar al jabalí en su huida, pero sin entablar una verdadera lucha debido a que suele llegar

primero a su encuentro. Como no posee las características físicas de los pesados, su función entonces es empacar y frenar al jabalí en su carrera para que los pesados (que tienen ritmo más lento de andar) puedan llegar a entablar combate e inmovilizar al mismo.

b) Caza con Jauría y arma

Descrita por uno de los informantes como una “combinación letal”(EDQ 001), combina el rastreo del perro con el manejo del cuadro o los cuadros¹⁰ en los cuales se esté cazando, más la habilidad del tirador. Si bien la caza con perros y la caza con armas practicada en un mismo terreno por personas o grupos distintos es contradictoria¹¹ cuando esta es combinada previamente por cazadores de un mismo grupo es altamente efectiva.

Una de las modalidades que adopta este tipo de caza es aprovechar el terreno para arrinconar al jabalí. Así, el cazador esperará apostado en un extremo del cuadro o los cuadros en los cuales se encuentren, mientras otros cazadores con los perros conducirán el jabalí hacia el lugar del apostadero. El que espera apostado, solo tiene que estar atento a la pasada del jabalí para efectuar el disparo.

Otra forma, sería que la jauría sea acompañada por uno o más hombres armados para matar al jabalí durante la pelea mediante un tiro de arma de fuego, o para herirlo en la persecución de los perros. Esta modalidad implica el riesgo de fallar el disparo y matar a un miembro de la jauría, y por ello, no es muy practicada o generalizada.

¹⁰Cuadro en el medio rural es la división hecha con alambrados de un campo, en general, de forma rectangular o cuadrada.

¹¹ Para el cazador que está apostado sobre todo es sumamente perjudicial, por el ruido de perros, vehículos, o cazadores que pueden ahuyentar el jabalí.

3.2 Caza con arma de fuego

Prescindir de la jauría exige que la modalidad de caza se amolde bien a las costumbres del jabalí. La caza con arma o apostado, tiene diferentes formas de llevarse a cabo, siempre cumpliendo con la premisa de que sea un hombre o más, apostados con un arma de fuego esperando la aparición de la presa.

a) Modalidad de caza mediante "cebadero"

Para facilitar y aumentar las probabilidades de éxito lo que realiza en algunas ocasiones el cazador es armar un "cebadero". El cebadero consta de un palo (rascadero), donde se vierte gasoil directamente en el suelo cercano a este.¹² Cerca del rascadero se entierra maíz, para que el animal se acostumbre a alimentarse allí, y a refregarse en el poste. El gasoil lo seduce porque el jabalí al rascarse contra la madera elimina distintos parásitos.

"Vos podes esperar al animal en un cebadero, se tira en el gasoil... se revuelca, y después agarra un palo que lo usa para rascarse, que es un rascadero que le dicen... Es una modalidad muy usada de apostarse en ese tipo de lugares, pero tenes la contra que tenes que ir vos, o tener alguien en el campo que te lo cebe al menos dos veces por semana para que no le falte, ni gasoil y que no le falte el maíz. Para que el bicho se acostumbre a llegar generalmente se entierra maíz, o se pone gasoil en un palo para que el animal llegue a sobarse con el gasoil en el palo, el gasoil le mata la liendre, le combate el piojo" (EDQ001)

Si bien es una modalidad muy utilizada, porque da cierta seguridad en cuanto al cometido de abatir un jabalí, es una modalidad que requiere cierta

¹² Me resultó muy interesante esta atracción que manifestaron los entrevistados que tiene el jabalí por el gasoil

inversión de tiempo y dinero. Dinero para la compra de gasoil, maíz, combustible para llegar hasta el campo, tiempo para llegar hasta allí, algunas veces por semana para que el jabalí haga cotidiana su pasada por el cebadero.

b) Rastreo y Acecho

Para este tipo de caza, el cazador debe primero identificar el rastro de él/los jabalíes en el campo. Para ello, ubica una pasada o un sembrado donde estima que pueden ir a alimentarse, o simplemente caminando el campo atento a un rastro que le permita descubrir el camino o la ubicación del jabalí.

Las huellas son múltiples y diversas: desde un "rascadero" (el animal se rasca de manera natural en cualquier árbol o poste), hasta una huella, o un alambre "cavado o aflojado". El cazador sigue la huella, hasta encontrarlo, o hasta encontrar un lugar por donde cree que el jabalí pasará (por ejemplo, al costado de un sembrado de maíz o sorgo). Se apostará pensando en un lugar donde la visibilidad y la posibilidad de tiro sean satisfactorias y esperará hasta que la presa aparezca y pueda disparar.

214

En palabras de DQ:

"La modalidad que yo más uso, es moverme en la zona donde el animal se mueve, identificar los rastros. Tiene muchas costumbres el jabalí que generalmente las repite, entonces una vez que ya, que ya cortaste el rastro, ahí has hecho un gran porcentaje de la cacería. Después tenes que saber identificarlo, si es fresco, de cuanto tiempo es, si pasa seguido... Por ahí si no pasa muy seguido por esa zona, a lo mejor no te conviene perder la noche apostado ahí esperándolo, porque tenes pocas probabilidades de que pase, pero cuando el animal es una zona que la usa mucho, eh, te deja mucho, muchas señales visuales, que son las que a vos te incentivan a quedarte en esa zona." (EDQ001).

Entonces, lo que resta para el cazador apostado es esperar a que la presa aparezca y esté a distancia de tiro. Aunque lo escuche e intuya donde está el cazador sólo puede mantenerse alerta. No puede efectuar el disparo hasta tanto no se encuentre en un lugar y a una distancia prudente

Este tipo de caza es descrita por los entrevistados como una modalidad que “genera más trabajo”, “cuesta más agarrar un jabalí con el arma”, “es un desafío más grande”, a diferencia de la caza con jauría, por las condiciones que el cazador debe soportar:

“[...] superar el frío, superar el sueño, que no te derrumbe, que no te coma la noche, porque sino te levantas y te vas, y cuesta mucho... Vos con perros vos vas caminando, no sentís el frío, vos vas y vas y vas y vas. Te cansas, te pararon prendieron un fuego, yo no puedo hacer eso, yo si prendo fuego no cazo, si fumo, tengo que fumar cuando se den las condiciones para fumar, si no no puedo fumar. Si fumo no puedo tirar la colilla al piso, o la entierro, o la meto en un recipiente con agua, que no largue olor. Si tengo ganas de hacer pis, es un problema hacer pis cuando vos estás apostado, porque largas olor, emanas olor, así que tengo que aguantar, aguantar, aguantar, aguantar, aguantar, aguantar, aguantar, hasta que no aguantas más, iiitenes que orinar viejo!!!” (EDQ002)

215

La adversidad que representa permanecer oculto para el jabalí, y no ser detectado a través de olores, ruidos, o mediante la visión, hacen que el cazador la perciba como una lucha subjetiva. Es el hombre luchando directamente contra el jabalí sin intermediarios (perro).

Este contacto más estrecho con los distintos obstáculos que el cazador debe resolver para obtener la posibilidad de matar al jabalí, hacen que en ciertas ocasiones la caza con jauría sea considerada más “liviana” o “menos sacrificada”. En relación a la etapa de rastreo en la cual el cazador va realizando el análisis de cada uno de las huellas, y buscando el lugar propicio

para apostarse, el entrevistado DQ comenta que: “son todas cosas que los cazadores con jauría no las tienen en cuenta porque ellos, no, delegan todo eso al perro”(EDQ 001)

Esta búsqueda por hacer el trabajo de rastreo de la presa podríamos pensarlo en los términos en que Ortega y Gasset define la caza: cazar es buscar la presa. Si el que realiza esa búsqueda es el cazador, otorga una ventaja al jabalí.

En palabras de DQ: “Con el perro, vos le dejás mucho al perro, porque el perro es el que lo busca, el que lo encuentra, el que lo para, el que sale lastimado, vos tenes que llegar, -siempre y cuando el perro esté ahí prendido- llegas y matas. A mi no me... me gusta más con arma, es un desafío más grande”(EDQ001). Según Joseba Zulaika “eso es justamente lo que diferencia al buen cazador del malo: [...] debe saber elaborar un mapa imaginario de la situación y adivinar el comportamiento del animal” (Zulaika, 1992, 29).

4. Motivaciones de la caza: ¿Carne, trofeo, deporte o tradición?.

Si bien -en palabras de los cazadores- hay “una gran cuota de necesidad” en la cacería (EDQ002) la realidad de lo que se pudo recolectar mediante observación participante, es que hay un aprovechamiento de los recursos presentes en la zona rural aledaña a Villa Mercedes (ya sea de caza, u otros: leña, pesca) y la situación socioeconómica de los cazadores entrevistados nos lleva a pensar que no es posible pensar la actividad cinegética que llevan a cabo como “de subsistencia”, puesto que todos los entrevistados tienen fuente de ingreso, y el consumo de los productos obtenidos del medio rural son aprovechados al constituir un plus para las economías domésticas.

Uno de los entrevistados en un momento en que se encontraba sin trabajo manifestó que salía menos de caza por el gasto que implica (combustible y

balas). Tal vez el producto final de la cacería, permite un complemento en la alimentación y un ahorro en la compra de carne para el grupo familiar.

La obtención de alimento no es una finalidad en sí misma, sin embargo, es parte importante: ningún “buen cazador/verdadero cazador” dejaría una presa tirada en el campo sin recogerla. Sumado a esto, alimentarse del animal cazado es un momento más de la cacería. Pero está claro que este no es el fin último de la cacería, ni el principal.

Tampoco constituye un objetivo de la cacería la búsqueda del “trofeo”, entendido como la búsqueda de una presa de gran porte cuya osamenta puede servir de adorno (la cabeza, en el caso del jabalí, por la visibilidad de los colmillos). En el trabajo de campo se pudo observar que en los hogares de los entrevistados no se vieron de forma generalizada “trofeos”¹³.

Además, ir en búsqueda del “trofeo” modifica la dinámica de la cacería en su totalidad: desechando presas de menor porte, asociando esta modalidad a la caza en cotos.

217

Considerar la caza como deporte tampoco fue una definición que los actores consideraron sobre su actividad cinegética. Más bien, apelaron a otras definiciones ligadas a la herencia cultural -articulada a través de su situación biográfica- y, al mismo tiempo, apelando a ciertos reduccionismos biológicos anclados en el sentido común (la imagen del “hombre cazador”, como comportamiento instintivo de nuestra especie).

Esta herencia, pensada como una “tradición” de caza, alude directamente a la transmisión de generación en generación: de los padres de los cazadores entrevistados, y del mismo modo, de los entrevistados a sus hijos. Este vínculo generacional, establece una determinada socialización e inserción de las nuevas generaciones en la práctica cinegética furtiva: el aprendizaje de

13 Excepto DQ que tiene en su comedor un cráneo de jabalí colgado.

normas de comportamientos positivos/ negativos, aprobados/ condenados por el colectivo de cazadores, la introducción en conocimientos particulares y relativos a un determinado tipo de caza, y la existencia de un modelo o patrón de comportamiento del individuo en situación de caza en relación al entorno del mundo rural (de qué manera moverse, como relacionarse con los propietarios rurales, con otros cazadores, y con la naturaleza).

Estos aspectos involucran una identificación con un tipo de cazador, y el distanciamiento con otros cazadores ("dañinos", "de trofeo", "de coto"), además de la construcción del estereotipo del "buen cazador" o "cazador verdadero". Este, condensa las "buenas" prácticas de cacería y un patrón de conducta deseado ante a la sociedad en general, ante otros cazadores, ante los dueños de los campos, ante el discurso ambientalista, o frente al Estado Provincial.

La pregunta entonces es: ¿qué constituye la cinegética para los actores? Uno de los entrevistados responde esta pregunta diciendo que la caza:

218

"(...) no sé si es un deporte. No sé, yo creo que en mi caso es una necesidad del alma para mí. O sea, porque no encuentro el límite todavía, para mí no lo encuentro, viste. Yo voy a seguir yendo al campo, de una u otra forma vamos a seguir yendo, vamos a seguir cazando, inventaré otro hueco para el auto, cuando me encuentren el que tengo voy a buscarle otro pero el arma la voy a seguir llevando, yo voy a seguir cazando, no puedo... Es como, supongo que debe ser como un alcohólico, que le digan "che deja el alcohol", olvídate (...)" (EDQ002)

Todos los entrevistados narraron su introducción a la caza en el seno familiar, en su infancia o adolescencia, a través de sus padres:

"tuve la suerte de vivir mucho tiempo en el campo con mis padres, con mi familia. Entonces aprendí un montón de cosas del campo. Salir a la tarde por ejemplo a tirar hondazos y a cazar perdices. La

encontrabas en los caminos y con la honda cazábamos perdices. Después ya vino el rifle de aire comprimido, el 22. Y te vas haciendo cazador. En ese tiempo tener un arma un rifle del 22 cualquiera lo tenía, conseguías la bala muy barata en cualquier ferretería la comprabas, pero se usaba pura y exclusivamente para cazar no se iba a hacer daño tampoco...”(EQ001)

Esta inserción en la caza involucra padres, hermanos u otros integrantes masculinos del grupo familiar (tíos, sobrinos, etc). Todos los entrevistados que poseen hermanos que están en el mismo rango etario, manifestaron -y fue corroborado en el trabajo de campo- que ellos también cazan. Es interesante rescatar la visión del “buen cazador” o “verdadero cazador”, puesto que se busca cierto hermetismo en cuanto al aprendizaje en el entorno familiar:

“LG: ¿y a los chicos tuyos les gusta cazar?

M: si, están locos, uno tiene 11 años -va a cumplir-, y el otro tiene 16, ya el de 16 va solo (...) pero viste, yo lo manejo, por ahí va con mi hermano, el tío de él. No lo dejó ir con gente que haga desastre en el campo” (EM001)

219

En el caso del entrevistado DQ sale a cazar:

“generalmente con mi familia, mi hermano, mi hijo, o alguno de mis sobrinos... y si no es así con alguno de mis amigos, que saben salir. Ha salido “J” conmigo un par de veces, y después, uno o dos más, tampoco es tan amplio el grupo. No es cuestión de largarse a llevar a cualquiera al campo” (EDQ 001)

Al mismo tiempo, esta introducción en la actividad cinegética es vista como un comienzo de un camino de “evolución” en cuanto al conocimiento de la naturaleza y al sacrificio que acarrea la actividad de la caza:

“(...) es increíble, mi hermano, como hemos ido evolucionando, adaptándonos, haciéndonos cada vez más fuerte, más resistentes, al frío, a las inclemencias del tiempo [...] Yo, a los chicos más grandes míos los saco mucho. No los llevo siempre, no puedo, pero cuando ellos tienen ganas y pueden, vienen conmigo. Y el más grande tiene 20 años, 21 años tiene. No sale mucho viste. Y la última vez que salimos ya los últimos kilómetros no me decía ni palabra. La única frase que le salía, que me decía de vez en cuando era: “papi vos tas loco, pá vos tas loco” Pero yo te puedo asegurar que a ellos les va a pasar lo mismo, porque le va a pasar lo mismo, porque a todos nos pasa lo mismo, a todos los cazadores nos pasa lo mismo, a todos los buenos cazadores nos pasa eso: te vas adaptando, te vas a adaptando” (EDQ002)

En este último ejemplo, deja en evidencia el proceso de socialización mediante el cual se da la introducción de nuevas generaciones, y expone el recorrido hecho en el pasado de padres a hijos dentro de la tradición cinegética.

Es interesante retomar las palabras de Sanchez Garrido sobre los cazadores españoles:

“En principio, el cazador, en un momento y en una circunstancia determinada, entraría dentro de un proceso de socialización secundaria, en el que se internalizaría un submundo determinado, con un conocimiento especializado, que, no obstante, se matiza tanto a nivel individual como social en las bases de su socialización primaria. (...) . La adquisición de un determinado rol, la integración en un determinado grupo, con una trayectoria de vida diferente según cada caso, parte de un momento posterior a la socialización primaria. Empíricamente, según los datos manejados, los cazadores marcan el momento en el que empezaron a cazar y el por qué: afición que les

transmitió algún familiar, no necesariamente su padre, interés que despertó en él un amigo, interés que nació interiormente, o, incluso, necesidad para comer, entre otras.” (Sanchez Garrido, 2006, 6)

La importancia en la socialización con respecto al cuidado que tienen los cazadores de que se aprendan las prácticas de “buen cazador”, o “cazador verdadero”, constituye una preocupación hoy sobredimensionada en virtud de la imagen negativa generalizada sobre el furtivismo.

Según Sanchez Garrido, la presencia de nuevas generaciones implica

“La transmisión de un individuo a otro. No sería una comunicación exclusivamente lingüística sino que la experiencia directa, el acto, supondría el hecho fundamental. El cazador, ese que acompaña a otro cazador en sus primeras experiencias, no aprende únicamente mediante la palabra, sino que, básicamente, y teniendo en cuenta el silencio característico del momento de la caza, aprende de la acción, del lenguaje no verbal y del contexto medioambiental. Hay un proceso, más o menos amplio, hasta el momento en el que se enfrenta en solitario a la acción, donde pondrá en práctica el conocimiento adquirido y su propia actitud personal.”(Sanchez Garrido, 2006, 7, 8)

221

La heterogeneidad del grupo es también un factor que establece barreras hacia determinados comportamientos: cazar lo que se va a comer; no “hacer daño en el campo”; cazar por la carne y no por el trofeo; otorgarle la ventaja al animal de estar en su propio hábitat, lo cual resulta en una caza “no - artificial”.

Son estos límites los que diferencian la cinegética furtiva de otros tipos de caza. En este sentido, la “caza deportiva” es igualada en el discurso de los cazadores entrevistados a la caza artificial, e inclusive ligada a una condición

de clase que se relaciona directamente con la legalidad¹⁴. El furtivismo, es reivindicado como la forma válida, y al mismo tiempo, reafirma la condición de clase y de colectivo en torno a la tradición cinegética.

5. Conclusiones

Hasta aquí se ha dado cuenta de un breve estado del arte de la cinegética contemporánea en ciencias sociales, con énfasis especial en antropología, y una descripción y análisis de la normativa jurídica adoptada por la provincia de San Luis desde 1973 a la fecha. Además, a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo con cazadores furtivos de Villa Mercedes, se dió cuenta de las modalidades que adopta la caza furtiva de jabalí en la región.

Finalmente, se abordó la reflexividad de los actores intentando responder a la pregunta que titula este artículo, a partir del discurso de los cazadores furtivos sobre su actividad. Los actores rescatan aspectos ligados a la cinegética que la vinculan con la tradición familiar y en menor medida motivaciones económicas, recreativas o deportivas. La caza trasciende estas etiquetas, y va más allá cuando se la mira a través de la identidad. Bajo este prisma encontramos prácticas, lenguajes, y saberes particulares que son socializados por un grupo reducido en tamaño y vinculado al ámbito familiar, y que a su vez forma parte de uno más amplio y heterogéneo. En esta dinámica se establecen definiciones y fronteras: quien practica la caza como deporte no sería un “verdadero cazador”, identificando a esta práctica con

¹⁴ “Está prohibida, la caza está prohibida, no se puede cazar, legalmente vos vas a un coto de caza, acá en San Luis y cazas, porque hay cotos de caza acá. Y si no, buscas algún contacto en la policía y compras un permiso, al comisario o a quien corresponda, y cazas...”(EDQ 002)

En palabras de otro entrevistado: “el único lado que no se puede cazar es acá. bue, a nosotros los pobres, nosotros somos pobres, una ratas, porque es así sinceramente pero el rico si puede cazar, vos vas a un coto de caza, y olvidate. Cazas, pagas, venís y nadie te dice nada sabes a quien quieren eliminar, al pobre de la cacería (...) Vos tenes plata, te moves, vas a los coto, llamas por teléfono, reservas el turno, y venís cazas, nadie te dice nada, tranquilamente. el pobre no (...)”(EM001)

una modalidad cinegética particular (la caza en coto) y con determinadas motivaciones ("el trofeo"), e incluso con una condición de clase (aquel que puede pagar el ingreso a un coto).

La tensión entre lo lúdico, lo recreativo, lo económico, lo identitario impiden una mirada reduccionista sobre la cinegética y nos obligan a una definición que recupere la reflexividad de los actores, a partir de una mirada antropológica. Es necesario, considerar que los espacios de ruralidad pueden brindar al debate sobre las prácticas del tiempo libre un eje dinamizador, al condensar múltiples aspectos socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2000) "Los estudios sobre deporte y sociedad: objetos, miradas, agendas" en Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina, CLACSO.
- Álvarez, M. y Heider, G. (2019) "Conocimiento tradicional de caza en San Luis", Argentina Revista Etnobiología. Vol 17, número 1. Abril 2019. pp: 5-17.
- Delibes, M. (1972) La caza en España, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Escosteguy, P. y Salerno V. (2009) "La caza del coipo. Su importancia económica y social desde momentos prehispánicos hasta la actualidad", Anales de Arqueología y Etnología (2008-2009) 63-64: 277-303.
- Elias, N. y Dunning, E. (1986) Deporte y ocio en el proceso de la civilización.
- Gallardo, L. E. (2018) "Toda caza es furtiva. Una aproximación antropológica a la caza furtiva de Jabalí (Sus Scrofa) en Villa Mercedes, San Luis", Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Departamento de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

- Gallardo, L. E. (2021). "¿Carne, trofeo, deporte o tradición? Antropología de la caza furtiva en Villa Mercedes, San Luis." Ponencia en XII Congreso Argentino de Antropología Social, 2021.
- Levoratti, A. y Moreira, V. (2016) "Estudios socio-antropológicos del deporte en Argentina" en Deporte, cultura y sociedad: estudios socio-antropológicos en Argentina, Editorial Teseo, 2016 Buenos Aires, Argentina.
- Lopez Ontiveros, A. (1985) "Caza y actividad agraria en España y Andalucía. Su evolución reciente", Revue biographique des Pyrénées et du SudOuest. T. 56, 2, 1985, pp. 203-233.
- Lopez Ontiveros, A. (1994) "Caza, actividad agraria y geografía en España", Documents D'analisi Geografica 24,1994, pp. 11-30.
- Lopez Ontiveros, A. y Mulero Mendigorri, A. (1997) "Síntesis de la investigación reciente sobre la recreación rural en España (1960 1995)", Agricultura y Sociedad, número 83 (mayo agosto), pp. 77-116.
- Mulero Mendigorri, A. (1991) "Turismo y caza en España. Estado de la cuestión", Agricultura y Sociedad, número 58 (Enero marzo) 1991.
- Mulero Mendigorri, A. (2013). "El paisaje forestal cinegético en Sierra Morena", Cuadernos Geográficos 52(1), pp.108-128.
- Ortega y Gasset, J. (1960) "La caza y los toros", Revista de Occidente, España.
- Rengifo Gallego, J. (2010) "Caza y turismo cinegético como instrumentos para la conservación de la naturaleza", Anales de Geografía, vol. 30, número 2, pp. 163- 186
- Rengifo Gallego, J. (2008) "Un segmento del turismo internacional en auge: el turismo de caza", Cuadernos de Turismo, número 22, (2008); pp. 187-210.
- Rivera Mateos, M. (1991) "Caza y Agricultura en zona de montañas", Agricultura y Sociedad, número 58 (Enero-marzo) 1991.

- Rosato A. M. (1988) "Ganadería, pesca y caza en el Delta bonaerense", Desarrollo Económico, Vol. 27, número 108 (Jan.- Mar.), Instituto de Desarrollo Económico Y Social, pp. 607-626.
- Sanchez Garrido, R. (2005) "Percepción y rentabilidad cinegética: la hipótesis del 'verdadero ecologista'", revista periferia, número 7, 2005.
- Sanchez Garrido, R. (2006) "De caza y cazadores: construcciones teóricas sobre la actividad cinegética actual a partir de los discursos de sus actores", Gazeta de Antropología, 2006, 22, artículo 18.
- Sanchez Garrido, R.(2008) "El cazador escritor. Una reflexión desde la antropología sobre aspectos de la producción literaria cinegética de Miguel Delibes.", Revista de Antropología Experimental número 8, 2008. Texto 12: 160-175.
- Sanchez Garrido, R. (2009a) "Percepción medioambiental y actividad cinegética", Gazeta de Antropología, 2009, 25 (1), artículo 04.
- Sanchez Garrido, R.(2009b) "La caza desde la antropología social y cultural: Una aproximación al estado de la cuestión", Revista de Antropología Experimental, número 9, 2009. Texto 14: 191205.
- Sanchez Garrido, R. (2009 c) "Cazadores y ecologistas: análisis antropológico de posturas encontradas", Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche Volumen I – Número 4 – Enero de 2009 – págs. 196-215.
- Sanchez Garrido, R.(2010) "Caza, cazadores y medio ambiente: breve etnografía cinegética", Editorial Club Universitario, España.
- Zulaika, J. (1992), Caza, símbolo y eros, Editorial Nerea. Madrid, España.

Recibido: 19/03/2025

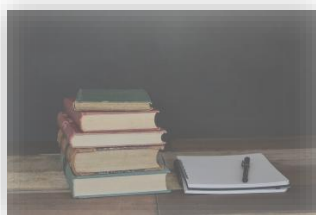
Aceptado: 22 /08/2025

Cómo citar este artículo

Gallardo, L. E. (2025). Más allá de la prohibición: Explorando los significados de la caza furtiva desde la Antropología. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 13, pp. 198-226



RevID
Número 13, 2025



227

Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>