

Nro. 3-Año 2  
ISSN: 3008-7023

**UM**  
UNIVERSIDAD DE MORÓN



# ***PRESENTE UM***

Actualidad académica  
Artículos científicos



## AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE MORÓN

Rector

*Dr. Héctor N. Porto Lemma*

Vicerrector

*Ing. Enrique Luis Otero*

Secretario General

*Dr. Pablo Gabriel Navarro*

## REVISTA PRESENTE UM

Director

*Dr. Héctor N. Porto Lemma*

Editora

*Lic. Prof. Soledad Monteagudo*

Consejo Editorial

*Mg. Arq. Marcela Kral*

*Dr. Domingo Mazza*

Comité Científico

*Mg. Esp. Lic. Martín López Armengol*

*Cdor. Lic. Mauricio Enrique Lambertucci*

*Dr. Carlos Horacio Torcasio*

*Dr. Ricardo Sebastián Piana*

*Dra. Nancy Gallo*

*Dra. Miriam Mabel Ivanega*

*Dr. Ignacio Brusco*

*Dra. Claudia Eusebio*

*Dr. Mario Eposto*

*Dr. Francisco Santos Pantuso*

*Dr. Juan María Carrea*

*Dr. Marcelo Jorge Mignone*

*Dr. Ignacio Martín Gallo*

Asesor Legal *Dr. Joaquín Diego Carabajal*

Es una publicación de la Universidad de Morón  
Título original: **Revista Presente UM**  
Cabildo 134 (B1708JPD) Morón, Prov. de Buenos Aires  
Argentina

Tel.: (054-11) 5627-2000  
Fax: (0054-11) 5627-8551

**ISSN: 3008-7023**

Las opiniones vertidas en los trabajos que se publican  
son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Reservados todos los derechos. Se encuentra rigurosamente prohibida  
sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones  
establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra  
por cualquier medio o procedimiento, incluidos el tratamiento informático  
y la reprografía, así como también la distribución de ejemplares  
mediante alquiler o préstamo público.

## ÍNDICE

Prólogo ..... pág. 7

### SECCIÓN 1 ACTUALIDAD UM

Dr. Pablo Gabriel NAVARRO. Transformando la educación superior: hacia un futuro tecnológico y “gamificado” ..... pág. 11

Matías ÁLVAREZ CHAFFER. Transformando el futuro: La importancia de la actualización y capacitación profesional en la era digital..... pág. 13

### SECCIÓN 2 ARTÍCULOS

VeraALCETEGARAY yMara DIAZ. Códigos de WhatsApp y lenguaje audiovisual en la cultura adolescente..... pág. 25

Alejandra ÁLVAREZ, Eduardo Alfredo DURO y María Dolores ZAMORANO. Hiperglucemia neonatal asociada a retardo del crecimiento intrauterino y/o desnutrición fetal. Cuando los estudios realizados no dan los resultados esperados.....pág. 47

Matías ÁLVAREZ CHAFFER. Hacia la regulación de la IA: Análisis de la disposición 2/2023 de la subsecretaría de tecnologías de la Nación. .... pág. 55

Alejandro ARCE. Aportes para pensar la relación entre candidato y electorado en la era de la videopolítica ..... pág. 77

Irene BASCHIERA. La evolución de una enfermería en revolución: Un viaje hacia el liderazgo y la gestión.....pág. 91

Silvana Inés CAMERLO. “Que quise en el siglo y que la quiero hoy tanto en Jesucristo”: Arte, filosofía y sexualidad en Pedro Abelardo y Eloisa. .... pág. 97

María Fernanda CASTRO. El artista de la ciencia .....pág. 115

María Cecilia COLOMBANI. Ciencia y filosofía en la antigua Grecia. Las huellas de un nacimiento histórico-político. .... pág. 129

Verónica Andrea DEAN y Ezequiel URQUIZA. Inteligencia artificial generativa en la educación a distancia: Oportunidades y desafíos para el docente tutor. ....pág. 141

Guido FERNÁNDEZ PARMO. ¿Qué es un cuerpo? Perspectivas crítico-materialistas acerca de la discapacidad y la disfuncionalidad. ....pág.155

Daniel G. GUTIERREZ y Darío Alberto SAMPIETRO. “Milagro más, milagro menos”: El lugar de las mujeres en el discurso solariano. ....pág. 183

Marcela KRAL. La educación ambiental como política pública en la Argentina. ....pág. 197

Jorge Mario MALLEAREL. Simón RODRÍGUEZ: El maestro irreverente. El cuestionamiento del “yo” moderno como posibilidad de una educación popular. ....pág. 213

Erika MARTÍNEZ APARICIO. Constructivismo en el aula, aprendizaje basado en problemas y storytelling, para estudiantes de la Licenciatura en Derecho, un enfoque práctico. ....,.....pág. 241

Soledad MONTEAGUDO. La sociedad cortesana en el proceso de la civilización. Una lectura de Norbert Elías. ....pág. 259

Referencias de los autores .....pág. 273

## PRÓLOGO

Con este nuevo número de *Presente UM* inauguramos su segundo año de existencia. Un año que plantea nuevos desafíos, preocupaciones y oportunidades.

Como es bien sabido, la educación en general y la universitaria en particular, se encuentran en un punto de inflexión a nivel global. Las nuevas tecnologías impactan cada vez con más fuerza en nuestra cotidianeidad sin que seamos aun capaces de calibrar completamente sus alcances. Los cambios políticos y las vicisitudes económico-financieras imponen desafíos que nos obligan a repensar el rol de la educación en estos contextos. Los conflictos bélicos reconfiguran la realidad geopolítica global. El rol mismo de la humanidad y sus perspectivas de futuro son objeto de reflexión por parte de todas las disciplinas.

Como en 2020, cuando hicimos frente a una pandemia de alcances impredecibles proponiendo más y mejor educación, la propuesta actual es que la Universidad de Morón se posicione mirando al futuro. Eso no implica de ninguna manera dejar de lado la experiencia adquirida ni los conocimientos acumulados a lo largo de décadas. Implica resignificarlos, ponerlos en valor y recalibrar sus alcances a la luz de esta nueva realidad.

Mucha de esta reflexión de síntesis se encuentra volcada en estas páginas. En cada una de ellas, y desde distintos abordajes disciplinarios, se sintetizan preocupaciones, reflexiones y propuestas de nuestra comunidad educativa. Como siempre, es nuestro objetivo que las mismas se conviertan en acción, participación y más reflexión.

Espero que su lectura los enriquezca tanto como a nosotros.

**Consejo Editorial**

*Presente UM*





SECCIÓN I  
ACTUALIDAD ACADÉMICA



## TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIA UN FUTURO TECNOLÓGICO Y “GAMIFICADO” \*

\*(Artículo publicado en Infobae el 8 de abril de 2024).

Dr. Pablo Gabriel NAVARRO

Durante los últimos años la tecnología ha irrumpido en el ámbito de la **educación superior** con una fuerza transformadora, cambiando radicalmente la forma en que se enseña y se aprende. Desde el desarrollo de plataformas virtuales para el dictado de clases a distancia hasta la implementación de ciertas herramientas como las aulas de realidad inmersiva, la educación se ha vuelto **más accesible y dinámica que nunca**. Sin embargo, este avance también plantea desafíos, como la **brecha digital** y la necesidad de garantizar que la tecnología se utilice verdaderamente para mejorar la experiencia de formación del alumno. En última instancia, el impacto de la tecnología en la educación superior depende de cómo se integre y utilice para potenciar el proceso educativo y fomentar la excelencia académica.

Por esta misma razón, aunque la tecnología ha demostrado ser un gran potenciador del proceso de aprendizaje, su complementación con ciertas técnicas de enseñanza resultan en aún mejores resultados. Según investigaciones llevadas a cabo en la Universitat d'Alacant en España, la inclusión de actividades de gamificación en el aula despierta en los alumnos una necesidad de superar sus propias expectativas, motivándolos a establecer y alcanzar nuevas metas. Este enfoque también brinda una oportunidad invaluable para aquellos estudiantes que prefieren mantener un perfil más reservado durante las clases, permitiéndoles expresar sus conocimientos y opiniones sin sentirse expuestos, mientras que los profesores pueden monitorear los resultados de forma continua e inmediata.

La “gamificación” o “ludificación” en el contexto educativo se refiere a la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento de los estudiantes. Las técnicas lúdicas en la educación superior han demostrado aumentar la participación y la motivación para fomentar el aprendizaje activo, ayudar en el desarrollo de habilidades clave, reducir el estrés y la ansiedad, permitir la personalización del aprendizaje y proporcionar feedback inmediato sobre el desempeño del alumno. Los elementos que lo componen permiten a los estudiantes vivir una experiencia atrapante en la que algo tan simple como un juego se convierte en una auténtica máquina de enseñar.

En este sentido, la tecnología desempeña un papel crucial al proporcionar herramientas que permiten crear experiencias de juego atractivas y personalizadas. **Las aulas de realidad inmersiva son una de las más recientes innovaciones.** Éstas constituyen el primer paso hacia la integración con otras instituciones universitarias en un metaverso, en el cual los estudiantes podrán desplazarse con su avatar sin moverse de su casa y conectar con docentes y alumnos de todo el mundo, accediendo a distintas ofertas académicas que se desarrollen estos verdaderos mundos virtuales.

Por supuesto, esta transición hacia la **educación inmersiva** nos convoca a modernizarnos, a entender los cambios y a adaptar nuestras técnicas de enseñanza. Estos cambios forman parte del compromiso continuo con la capacitación y la innovación en los métodos de enseñanza.

Mirando hacia el futuro seguimos viendo en el centro a la tecnología, que continuará desempeñando un papel central en la evolución de la educación superior. Y en ese mismo centro es donde estamos y queremos seguir estando, trabajando para y con los alumnos, formando profesionales para el mercado laboral del mañana, que vivirán en **un mundo cada vez más digitalizado, globalizado y competitivo.** Sin dudas, la formación es la respuesta a esa evolución, en un ritmo tan desenfrenado de estímulos y actualizaciones. Sin dudas, es la respuesta para los profesionales del futuro.

## TRANSFORMANDO EL FUTURO: LA IMPORTANCIA DE LA ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL EN LA ERA DIGITAL

Matías ÁLVAREZ CHAFFER

### Resumen

Este artículo explora la trascendental labor de la Universidad de Morón en la era digital, centrándose en la innovadora plataforma Anthology+ Blackboard y los cursos cortos de “UM en Línea”. A través de un análisis general y profundo, se destaca la crucial importancia de la actualización y capacitación profesional para estudiantes y egresados. Al abordar la relevancia de cursos especializados ofrecidos por la plataforma, se revela cómo esta iniciativa no solo fortalece las bases académicas, sino que también prepara a los profesionales para los desafíos cambiantes del mundo laboral. La transformación profesional, ineludible en este panorama de rápidos cambios, se vislumbra como una necesidad apremiante y los cursos cortos de “UM en Línea” emergen como el medio vital para navegar con éxito por este viaje educativo hacia un futuro lleno de oportunidades y desafíos.

### Introducción

En la actualidad, caracterizada por el vertiginoso progreso tecnológico y la interconexión global, la educación superior enfrenta el desafío de preparar a los estudiantes no solo para el presente, sino para un futuro laboral en constante cambio. En este escenario dinámico, la **Universidad de Morón** destaca por su discernimiento acerca de la imperativa necesidad de la actualización constante, liderando así una revolución educativa que se adapta y abraza las dinámicas cambiantes de la era digital.

En la metamorfosis profesional, donde cada día es una etapa en la evolución del conocimiento, la velocidad con la que las innovaciones tecnológicas transforman sectores enteros exige que los profesionales adquieran no solo competencias iniciales, sino que también desarrollen la capacidad de adaptarse y aprender de forma ininterrumpida. En este contexto, la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha reconfigurado la esencia misma de la educación superior, convirtiéndose en el cimiento sobre el cual se erige una nueva concepción de la formación profesional.

La intersección entre los medios educativos digitales y la instrucción convencional redefine la manera en que concebimos la educación. La universidad, lejos de limitarse a ser una entidad transmisora de conocimientos, se transforma en un ecosistema de aprendizaje dinámico que utiliza la tecnología como aliada. En este contexto, **los Cursos Cortos de “UM en Línea”** dictados mediante la plataforma educativa **Anthology+ Blackboard** emergen como un ejemplo tangible de cómo los entornos educativos digitales se convierten en el vehículo ágil que permite a los estudiantes no solo acceder a información actualizada, sino también participar en experiencias educativas que trascienden las limitaciones físicas y temporales de la educación convencional.

En este entorno, la transformación profesional no es simplemente una elección, sino una necesidad apremiante. Las demandas actuales del ámbito laboral requieren profesionales ágiles, con habilidades actualizadas y la capacidad de abordar desafíos que no estaban presentes en manuales de hace una década. La incorporación de cursos especializados a través de “UM en Línea” evidencia la adaptabilidad y visión futurista de la Universidad de Morón.

Este artículo explora cómo estos cursos no solo colman vacíos de conocimiento específico, sino que también cultivan habilidades transversales esenciales en

el contexto digital. Al abrazar la transformación profesional, la Universidad de Morón no solo satisface las expectativas contemporáneas, sino que también anticipa y da forma al porvenir de la educación superior y, por consiguiente, al éxito profesional de sus estudiantes y egresados. En esta odisea educativa hacia el futuro, los Cursos Cortos de “*UM en Línea*” se destacan como un foco de innovación, guiando a aquellos que buscan no solo sobrevivir, sino prosperar en las olas de la transformación profesional.

### **UM en Línea y Anthology+ Blackboard**

En el umbral de una era educativa transformadora, la Universidad de Morón ha lanzado con entusiasmo “*UM en Línea*”, una innovadora plataforma de educación virtual que redefine los límites del aprendizaje. Este portal no solo representa una extensión de la oferta académica de la universidad, sino que también marca un hito en la creación de un entorno educativo flexible y accesible para estudiantes y profesionales en todo el mundo.

“*UM en Línea*” se erige como una guía, orientando a aquellos que buscan capacitación y formación continua en el entorno laboral dinámico de hoy en día. La plataforma no solo ofrece una diversidad de cursos universitarios especializados, sino que también abraza la flexibilidad como principio fundamental. Los participantes tienen la libertad de estructurar su aprendizaje de acuerdo con sus compromisos y ritmo de vida, eliminando las barreras geográficas y temporales que antes podían obstaculizar la búsqueda del conocimiento.

En este viaje educativo, “*UM en Línea*” encuentra un aliado invaluable en la plataforma **Anthology+ Blackboard**. Esta avanzada herramienta tecnológica no simplemente facilita la entrega eficiente de contenido educativo, sino que también transforma la experiencia de aprendizaje en un proceso dinámico e interactivo. Anthology+ Blackboard se destaca por su capacidad para fomentar la

participación, la colaboración entre pares y la personalización del aprendizaje. Además, su interfaz intuitiva y su adaptabilidad a diversos estilos de aprendizaje lo convierten en un compañero perfecto para aquellos que buscan un aprendizaje a medida.

Esta combinación sinérgica de **“UM en Línea”** y **Anthology+ Blackboard** no solo refleja la visión de la **Universidad de Morón** hacia la educación del futuro, sino que también responde a las crecientes necesidades de una sociedad que demanda flexibilidad y accesibilidad en la formación continua. La universidad no solo ha abrazado la revolución digital, sino que lidera el camino hacia una educación superior que no conoce límites geográficos ni restricciones temporales. En este viaje educativo hacia nuevos horizontes, **“UM en Línea”** y **Anthology+ Blackboard** se entrelazan como los instrumentos esenciales para aquellos que buscan explorar y expandir sus conocimientos en la encrucijada de la educación y la tecnología.

### **Navegando Hacia Nuevos Horizontes**

En el amanecer de la revolución digital, la educación ha experimentado una metamorfosis significativa, encontrando su expresión más vanguardista en los entornos digitales. Estos espacios no son simplemente aulas virtuales, sino ecosistemas dinámicos que han redefinido la forma en que los estudiantes y profesionales acceden al conocimiento y participan en experiencias educativas.

La flexibilidad es la piedra angular de la educación en entornos digitales. Rompiendo las barreras del tiempo y el espacio, estos entornos permiten a los estudiantes y profesionales acceder a contenidos educativos desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento. Este aspecto es particularmente relevante en un mundo donde la movilidad y la adaptabilidad son esenciales para la evolución profesional.

La interactividad es otro pilar fundamental. Los ambientes digitales proporcionan recursos que estimulan la participación dinámica, la cooperación y el intercambio de ideas. Los foros en línea, las videoconferencias y las plataformas de colaboración se convierten en canales a través de los cuales los participantes no solo absorben conocimientos, sino que también contribuyen activamente a la construcción colectiva del aprendizaje.

La personalización es una virtud distintiva de la educación digital. Los programas pueden adaptarse a los ritmos individuales de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante avance según sus habilidades y necesidades específicas. Este enfoque personalizado no solo optimiza la comprensión del contenido, sino que también motiva a los participantes al brindarles un sentido de control sobre su proceso educativo.

La diversidad de recursos multimedia en los entornos digitales amplía las posibilidades pedagógicas. Desde videos y simulaciones hasta infografías interactivas, estos recursos no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también se adaptan a distintos estilos de aprendizaje, abriendo puertas a la comprensión profunda y holística de los temas.

En un mundo donde la actualización constante es la norma, la educación en entornos digitales se presenta como un catalizador indispensable para la formación continua. La rapidez con que cambian las dinámicas profesionales requiere que los estudiantes y profesionales estén inmersos en plataformas educativas que no solo ofrezcan conocimientos específicos, sino que también promuevan habilidades transversales que trascienden las disciplinas.

En conclusión, la educación en entornos digitales no es solo una evolución, sino una revolución que ha llegado para quedarse. La flexibilidad, interactividad, personalización y diversidad de recursos multimedia son las piedras angulares que configuran la nueva frontera de la educación. En este viaje educativo

hacia el futuro, los entornos digitales se alzan como aliados fundamentales, proporcionando las herramientas necesarias para navegar con éxito en las aguas turbulentas de la transformación continua.

### **Cursos que Forjan el Futuro**

En el horizonte de la evolución profesional, la necesidad de capacitación continua emerge como una brújula esencial para orientar a los estudiantes y profesionales en todas las disciplinas. En una era donde el conocimiento se actualiza a la velocidad de la luz, la Universidad de Morón reconoce que el aprendizaje es un viaje constante. Más allá de la obtención del título, la capacitación continua se erige como la clave para desbloquear puertas en el mundo laboral en constante transformación.

La importancia de mantenerse *aggiornados* en las temáticas específicas de cada profesión es fundamental. La rápida evolución de las prácticas y técnicas requiere que los profesionales no solo mantengan su conocimiento actualizado, sino que también se sumerjan en nuevas áreas emergentes. En este sentido, la oferta académica de “*UM en Línea*” mediante sus Cursos Cortos se convierte en el vehículo ágil que permite a los estudiantes y profesionales no solo acceder a información actualizada, sino también especializarse en temáticas específicas que impulsan sus carreras hacia el futuro.

Tomando como ejemplos paradigmáticos los cursos de “*Expediente y Firma Digital*”, “*Iniciación Profesional en Sucesiones*”, “*Iniciación Profesional en Divorcios*”, “*Uso responsable del ChatGPT*”, entre otros, se destaca que estos son solo ejemplos de una amplia oferta de cursos destinados a diversas profesiones y oficios. Desde áreas jurídicas hasta tecnológicas, la oferta educativa abarca un espectro variado, reconociendo que cada profesión requiere un enfoque único.

En el núcleo de esta revolución educativa se encuentra la plataforma Anthology+ Blackboard, una herramienta tecnológica que se ha convertido en la columna vertebral de los Cursos Cortos. Este entorno digital no solo facilita el acceso a los contenidos educativos, sino que también propicia la interacción y colaboración entre estudiantes y profesionales de diversas partes del mundo. La flexibilidad que brinda Anthology+ Blackboard permite que la formación y capacitación se adapten al ritmo de vida de los estudiantes y profesionales, eliminando las barreras geográficas y temporales.

En este contexto, los entornos digitales educativos son más que simples aulas virtuales; son espacios dinámicos que fomentan la participación activa, el intercambio de experiencias y la construcción de redes profesionales globales. Los Cursos Cortos, no solo ofrecen conocimientos específicos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades transversales esenciales en la era digital, como la capacidad de adaptación, la resolución de problemas y la colaboración en entornos virtuales.

### **La transformación continua**

En el tejido mismo del mundo profesional, la transformación continua emerge como un imperativo ineludible. En un panorama donde las corrientes del cambio son constantes, la capacidad de adaptación se convierte en la brújula que guía a los individuos hacia una inserción laboral efectiva y sostenible.

En este escenario dinámico, la estática y la complacencia son antónimos de progreso. La velocidad con la que las tecnologías evolucionan, las industrias se redefinen y las dinámicas laborales fluctúan exige a los profesionales no solo mantenerse a flote, sino surfear las olas del cambio con destreza. La resistencia a la transformación puede traducirse en la obsolescencia profesional, una realidad que subraya la urgente necesidad de abrazar la formación continua.

**La formación continua no es simplemente un aditamento en la carrera profesional; es el cimiento sobre el cual se erige el futuro laboral**

Las habilidades que hoy son vitales pueden volverse obsoletas mañana, y aquellos que no se sumergen en la corriente del aprendizaje constante pueden encontrarse desplazados en un mercado laboral que demanda no solo conocimientos, sino también agilidad y versatilidad.

La adopción de programas de capacitación y cursos especializados se presenta como el timón que direcciona a los profesionales hacia la vanguardia de sus respectivos campos. La formación continua no solo imparte nuevas competencias, sino que también fomenta una mentalidad de adaptación y resiliencia. En un entorno laboral donde la capacidad de aprendizaje rápido y la flexibilidad son activos valiosos, aquellos que invierten en su desarrollo continuo están mejor posicionados para enfrentar los desafíos y capitalizar las oportunidades emergentes.

El paradigma laboral actual no solo valora la experiencia pasada, sino también la disposición y la capacidad de aprender y desaprender. La transformación continua no se limita a la adquisición de nuevos conocimientos, sino que abarca la reevaluación constante de las habilidades existentes y la disposición para ajustar el rumbo según las demandas cambiantes del mercado.

La adaptabilidad, la disposición para aprender y la apertura a la evolución son los pilares que sustentan una inserción laboral exitosa. En este viaje en constante evolución, aquellos que reconocen la importancia de la transformación continua no solo sobreviven en las turbulentas aguas profesionales, sino que destacan y prosperan.

La transformación continua es la nueva constante en el mundo profesional, y la capacitación a través de los Cursos Cortos de la Universidad de Morón Emergen como un guía esencial en esta travesía de constante adquisición de conocimiento. Desde la especialización en áreas específicas hasta la construcción de habilidades que trascienden las disciplinas, los Cursos no solo responden a las necesidades cambiantes, sino que también anticipa y da forma al futuro profesional. En un mundo donde el aprendizaje es un viaje sin fin, los **Cursos Cortos de “UM en Línea” y Anthology+ Blackboard** se erigen como aliados esenciales para aquellos que buscan no solo mantenerse a flote, sino navegar con éxito en las olas de la transformación continua.





## SECCIÓN II ARTÍCULOS CIENTÍFICOS



## CÓDIGOS DE WHATSAPP Y LENGUAJE AUDIOVISUAL EN LA CULTURA ADOLESCENTE

Vera ALCETEGARAY

Mara DÍAZ

### Resumen

Este estudio investiga el impacto de los códigos de WhatsApp y el lenguaje audiovisual en los hábitos de la escritura adolescente. Los participantes de la muestra son adolescentes de 14 a 17 años que asisten a un comedor comunitario del partido de La Matanza y a un comedor estudiantil de gestión privada del partido de Tres Arroyos, ambos pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires. Se recogió información a partir de un enfoque mixto secuencial que integra métodos cualitativos como la observación y entrevistas con encuestas cuantitativas. Se realizó el análisis a partir del Método de Comparación Constante. La investigación tiene como objetivo descubrir patrones que influyen en los estilos de escritura de los adolescentes en la comunicación formal e informal. Los resultados anticipados proporcionarán perspectivas sobre la influencia matizada de los códigos de WhatsApp en la escritura adolescente, con posibles implicaciones para las prácticas educativas.

### Palabras clave

Códigos de WhatsApp, lenguaje audiovisual, cultura adolescente, hábitos de escritura, comunicación, educación.

## **Abstract**

This study investigates the impact of WhatsApp codes and audiovisual language on teenage writing habits. The participants in the sample are adolescents aged 14 to 17 who attend a community dining hall in the La Matanza district and a privately managed student dining hall in the Tres Arroyos district, both located in the Province of Buenos Aires. Data was collected using a sequential mixed-method approach that integrates qualitative methods such as observation and interviews with quantitative surveys. Analysis was conducted using the Constant Comparison Method. The research aims to discover patterns influencing teenage writing styles in formal and informal communication. The anticipated results will provide insights into the nuanced influence of WhatsApp codes on teenage writing, with potential implications for educational practices.

## **Keywords**

WhatsApp codes, audiovisual language, adolescent culture, writing habits, communication, education.

## **Introducción**

La evolución constante del lenguaje y la comunicación en la sociedad contemporánea es innegable. En este contexto, uno de los fenómenos más notorios y prominentes es el surgimiento de los códigos de WhatsApp y el lenguaje audiovisual, y su impacto en la cultura adolescente. El uso generalizado de WhatsApp como aplicación de mensajería ha dado lugar a un nuevo código lingüístico. Este código híbrido, que fusiona elementos verbales y no verbales, se ha arraigado profundamente en la comunicación adolescente diaria, y lo que lo hace especialmente relevante es que no se limita al ámbito virtual; ha trascendido las fronteras de la mensajería y se ha infiltrado en otros contextos, incluyendo la escritura en la vida cotidiana y académica. Los adolescentes, como

principales usuarios de esta plataforma, son quienes están dando forma a este fenómeno, y su influencia es palpable.

La importancia de esta investigación reside en el planteamiento del problema central: ¿Cómo *influyen* los códigos de WhatsApp y el lenguaje audiovisual en la transformación de la escritura de los adolescentes entre 14 y 17 años en los dos contextos mencionados? Para responder a ella, se formulan una serie de preguntas de investigación que abordan diferentes aspectos del fenómeno, desde los códigos lingüísticos utilizados hasta las dificultades que los adolescentes encuentran en la comprensión de los textos académicos y la relación entre el consumo digital y el aprendizaje escolarizado.

Los objetivos generales de esta investigación son determinar la influencia de los códigos de WhatsApp y el lenguaje audiovisual en la escritura de los adolescentes, comprender las características del lenguaje escrito, oral y la cultura audiovisual de los adolescentes en ambos contextos y analizar cómo difieren según su entorno socioeducativo.

### **Marco metodológico**

El presente trabajo presenta un enfoque mixto secuencial que integra métodos cualitativos como la observación, mapas zonales y entrevistas, con encuestas cuantitativas.

Los participantes fueron adolescentes en el rango etario entre 14 y 17 años concurrentes a un comedor comunitario del partido de La Matanza en adelante CC, y a un comedor estudiantil de gestión privada correspondiente al partido de Tres Arroyos en adelante CP. Los criterios de selección se basaron en la pertenencia a contextos socioeconómicos diversos y al uso diario de la comunicación digital y la escritura académica.

Para alcanzar los objetivos, se llevaron a cabo diversos momentos de investigación. La primera fase cualitativa, consistió en la exploración del fenómeno a investigar, mediante la recolección y posterior análisis de las observaciones, entrevistas en profundidad, y mapas zonales realizados en campo. Los resultados de esta etapa sirvieron para diseñar una segunda fase cuantitativa donde se interpretaron las encuestas realizadas mediante formularios de Google. De la triangulación de los datos se obtuvo: 1) Lectura profunda y codificación; 2) Identificación de similitudes y diferencias, categorías y subcategorías interpretativas; 3) Elaboración de conclusiones enriquecedoras y comprensivas con base en la explicación de los entrevistados.

El análisis de los datos se realizó mediante el Método de Comparación Constante que dio como resultado teoría fundamentada. Este producto nos permitió a los investigadores transformar el conocimiento vulgar en conocimiento epistemológico y elaborar algunas sugerencias que pueden resultar útiles para el ámbito educativo.

El método nos permitió desarrollar un informe mixto de carácter interpretativo que puede resultar un aporte valioso para la educación, siendo este especialmente relevante para los docentes del Nivel Secundario a la hora de tomar decisiones, planificar, seleccionar el material y generar propuestas inclusivas de enseñanza que sean generadoras de aprendizajes significativos.

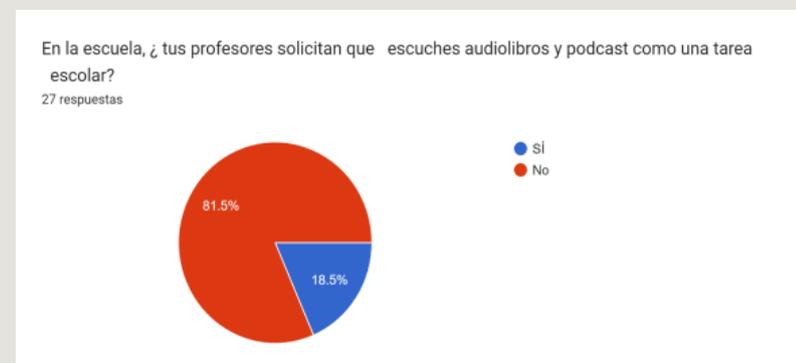
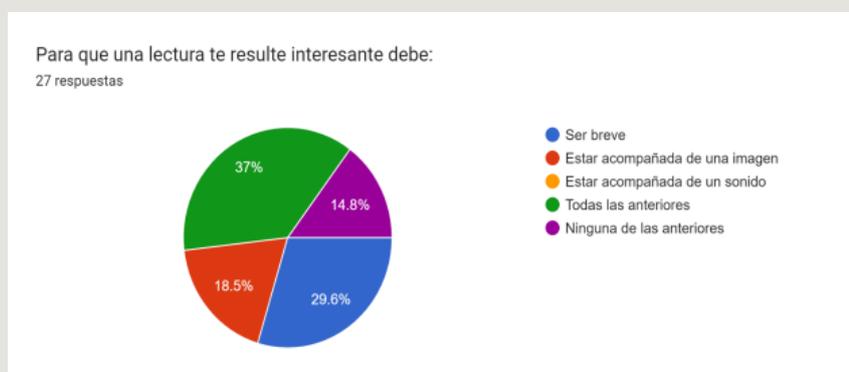
La teoría fundamentada emerge del análisis y sistematización de los datos obtenidos en cada uno de los momentos de la investigación que permitieron un diálogo constante del investigador con la realidad, momentos que se presentan en la tabla I.

**Tabla I. Análisis y síntesis de los datos relevados a partir de las técnicas e instrumentos de investigación (encuestas, entrevistas y observaciones).**

Diálogo del investigador con la realidad: los datos arrojados por las entrevistas, las observaciones y los mapas zonales, nos permitieron elaborar las categorías para las preguntas de las encuestas. su triangulación en función del objetivo 1: Los adolescentes utilizan abreviaturas en sus mensajes de WhatsApp, pero cuando se trata de trabajos académicos, escriben de manera más formal y completa. Esto indica una distinción clara entre el lenguaje utilizado en el chat y el lenguaje en los textos académicos. Los entrevistados reconocen que, aunque los estilos de escritura son diferentes, algunas muletillas propias de los chat se hacen presentes en los trabajos académicos. Un 40,7 % reconoce no utilizar el lenguaje informal propio de los chat en los trabajos prácticos. Un 50 % encuentra relación en sus faltas de ortografía como así también en la caligrafía.

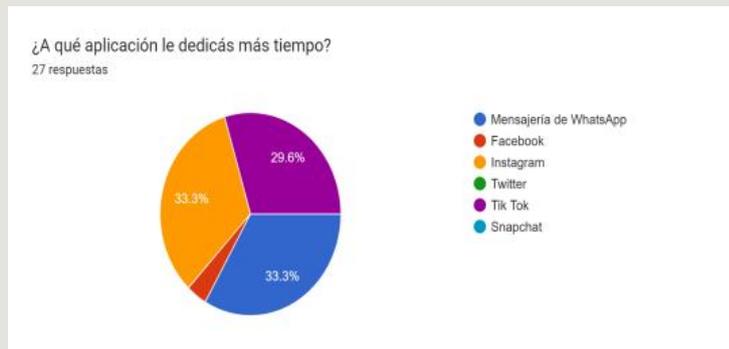


Diálogo del investigador con la realidad en función del objetivo 1.2: Los adolescentes prefieren textos breves, acompañados de imágenes y sonido, y un porcentaje importante consume podcast y audiolibros. Sin embargo, la mayoría de los profesores no incorporan estas tecnologías en sus tareas escolares. El análisis de la entrevista indica que la mayoría de los adolescentes muestran poco interés en los textos escolares tradicionales. Su preferencia tiende hacia la lectura en dispositivos electrónicos, especialmente en redes sociales, y unos pocos muestran interés en lecturas relacionadas con sus pasiones personales o áreas de interés. La relación con los profesores también parece influir en su percepción de los textos escolares.



Diálogo del investigador con la realidad en función del objetivo 1.3: Los resultados muestran que no hay una relación directa entre la falta de interés de los estudiantes por los textos escolares y la influencia de los códigos de WhatsApp. Utilizan WhatsApp como una herramienta para la comunicación y la obtención de información, y existen diferencias notables entre la escritura en WhatsApp y en sus tareas escolares. La falta de interés en los textos escolares es influenciada por otros factores, como el contenido o la presentación de los materiales escolares.

En la observación, se registra que los adolescentes crean murales con imágenes y escritura que transmiten mensajes a la comunidad. Este tipo de expresión visual y escrita es una forma de comunicación significativa y creativa para ellos, y demuestra que tienen la capacidad de utilizar el lenguaje visual y escrito de manera efectiva para transmitir mensajes a su entorno. Los observados logran expresarse de esta manera mejor que en los textos académicos tradicionales, lo que refleja una preferencia por formas de comunicación más visuales y creativas.



Diálogo del investigador con la realidad en función del objetivo 2.1: Los docentes no muestran interés por conocer el estado de sus alumnos, sus códigos propios, sus miedos y conflictos propios del adolescente para así generar estrategias y materiales que apunten a reducir la brecha entre el lenguaje coloquial de las redes sociales y el lenguaje formal en el ámbito educativo.

**Enunciados textuales:**

“No, nos conocen. Me gustaría que se tratara Educación financiera, deportes.” (Estudiante perteneciente al CP, entrevista propia, octubre de 2023).

“Me gustaría que se tratara algo más de economía, cosas actuales. Criptomonedas, inversiones.” (Estudiante perteneciente al CP, entrevista propia, octubre de 2023).

Diálogo del investigador con la realidad en función del objetivo 3.1: En relación con las preferencias de la escritura la mayoría de los adolescentes prefieren escribir con lapicera y hoja (59.3%). Sin embargo, hay una proporción significativa que prefiere escribir por celular (29.6%) y una minoría que elige la computadora (11.1%). La mayoría de los adolescentes escriben en imprenta minúscula en sus carpetas (63%), sin embargo, también hay un porcentaje considerable que elige la cursiva (18.5%) y la imprenta mayúscula (18.5%). Los estilos de escritura varían entre los grupos, los adolescentes pertenecientes al CP prefieren escribir en el celular o computadora y los encuestados pertenecientes al CC prefieren el papel y lapicera. Se distinguen algunas diferencias en las situaciones de escritura y la extensión de los mensajes de voz con respecto a los diferentes grupos investigados: el uso de abreviaturas, emoticones y códigos numéricos en chats de WhatsApp es común en ambos grupos. Estas semejanzas sugieren una influencia significativa del lenguaje coloquial y las tendencias de comunicación en línea en la forma en que estos adolescentes se expresan en sus mensajes escritos. Un porcentaje

considerable consume contenido digital auditivo, como podcast y audiolibros. Diálogo del investigador con la realidad en función del objetivo 3.3: Con respecto a los intereses y relevancia de los temas tratados en el aula, la mayoría de los adolescentes siente que los profesores no abordan temas actuales y relevantes para su vida. La falta de conexión entre los temas de estudio y la realidad actual, como la historia propia o reciente, fue mencionada como una preocupación. Las opiniones sobre si los docentes conocen o no a los estudiantes varían. Algunos sienten que los profesores están pendientes de sus problemas y son empáticos, mientras que otros perciben una desconexión y desinterés. Algunos estudiantes expresaron un interés particular en temas como educación emocional, política, y problemas sociales como las drogas y la violencia. De las entrevistas podemos observar que los adolescentes emplean abreviaturas, emoticones, GIF, stickers y códigos numéricos en sus mensajes de WhatsApp como parte de su lenguaje cotidiano, lo que refleja la influencia del lenguaje coloquial y las tendencias de comunicación en línea en su comunicación escrita. Estas expresiones y manifestaciones agregan elementos de rapidez, emoción y entretenimiento a sus interacciones virtuales.

### **Elaboración de teoría fundamentada y las narraciones explicativas de los entrevistados**

En esta fase de teorización se parte de los patrones significativos para la población con base en las experiencias recogidas de los adolescentes.

Los integrantes de la muestra encuentran una diferencia entre el lenguaje formal de los trabajos académicos y el informal del chat. Sin embargo, consideran que las muletillas, las abreviaturas e incluso la ortografía que utilizan en los trabajos académicos son influenciadas por los mecanismos del lenguaje de WhatsApp.

“Otra cosa es que tengo muchas faltas de ortografía por usar el corrector. Cuando escribo en el cole, uso el celu para saber cómo se escriben las palabras, porque si no lo uso tengo muchas faltas.” (Estudiante perteneciente al CC, entrevista propia, octubre de 2023).

Desde el marco teórico, la autora Prieto-Terrones (2018) afirma que se denomina código de WhatsApp o ciberlengua al lenguaje híbrido actualmente utilizado en los chats, que se compone de palabras propias de ese canal, construidas mediante letras, íconos, dibujos, sonidos, etc. Sus normas lingüísticas cambian velozmente, son dinámicas tendientes a variar al mismo tiempo que logran instalarse entre los más jóvenes. Se hace presente en este estudio una ciberlengua, es decir un lenguaje híbrido que, si bien es propio del espacio que constituyen las cibercomunicaciones, trascienden ese ámbito para manifestarse en los textos académicos, no desde la dualidad texto formal-texto informal, sino desde la constitución de una gramática por fuera de la “buena gramática” de la Lengua castellana. Es por ello por lo que la escritura del WhatsApp despliega una gramática que se encuentra al margen de la normativa institucional de la Real Academia Española. Se manifiesta aquí también la presencia de muletillas, abreviaturas e incluso “faltas de ortografía” en sus textos académicos.

Los adolescentes están más interesados en la lectura cuando ésta se relaciona con temas que les atraen o cuando se presenta de manera más accesible o cercana a su forma de percibir la realidad circundante. Prefieren contenido conciso que se adapte a su estilo de consumo (de medios digitales) y eligen la brevedad y la rapidez para el acceso a la información. Por otro lado, la lectura la realizan a través de las redes sociales y no de los textos escolares, por lo cual los estímulos audio visuales captan su atención y hacen que la lectura sea más interesante y atractiva para ellos.

“Algunos sí, los de lengua están buenos los de este año, porque vimos uno sobre una piba de nuestra edad que queda embarazada y era tal cual lo que pasa a esta edad, entonces se armaba cada debate después, estuvo bueno eso. De otras materias también los de Historia, son interesantes.” (Estudiante perteneciente al CC, entrevista propia, octubre de 2023).

La resistencia (de los docentes y las instituciones educativas) se plantea como un obstáculo que impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. La resistencia insiste en seguir suponiendo un alumno obediente, quieto, en condiciones de prever y anticipar, y se hace presente como una negación a cambiar las preguntas y a dejarse alterar por los signos de lo nuevo.

Los adolescentes manifiestan influencia por los códigos y abreviaturas de WhatsApp en su comunicación escrita en otros contextos, pero ésta no es la causa principal de la falta de interés en los textos académicos. Existen otros factores, como el contenido o la presentación de los materiales escolares que influyen de manera más significativa en la percepción de los estudiantes. En definitiva, la relación entre el uso de WhatsApp y el interés en los textos académicos no se puede reducir a una influencia única de esta plataforma de mensajería. Por otro lado, los adolescentes están más interesados en formas de comunicación visual y creativa que se relacionen con sus intereses personales y experiencias, en lugar de los textos académicos tradicionales.

“No, los profesores dan muy bien sus materias, nos entienden, pero no saben lo que buscamos nosotros, ni de qué nos gustaría hablar.” (Estudiante perteneciente al CC, entrevista propia, octubre de 2023).

Los adolescentes, manifiestan que los docentes no muestran inclinación por conocer el estado de sus alumnos, sus códigos, sus miedos y conflictos propios. Así mismo en la observación, se percibe que los adolescentes crean murales con imágenes y escritura que transmiten mensajes a la comunidad. Este tipo de expresión visual y escrita es una forma de comunicación significativa y creativa para ellos, y demuestra que tienen la capacidad de utilizar el lenguaje visual y escrito de manera efectiva para transmitir mensajes a su entorno, mostrando interés en ello. Sugiere también que pueden estar más interesados en expresarse de esta manera que en los textos académicos tradicionales u ofrecidos por los docentes.

“Los más grandes en general es como que están cansados de la vida, y algunos compañeros los boludean entonces se enojan, pero los más chicos digamos de 30 años, ellos preguntan qué queremos estudiar, y se copan y hablan de temas que nos interesan como las drogas, la gorra que siempre mata pibes acá, todo eso nos interesa de verdad” (Estudiante perteneciente al CC, entrevista propia, octubre de 2023).

En relación a las manifestaciones escritas y expresiones audiovisuales propias de cada grupo en el contexto comunitario/educativo en el que participan o asisten, los adolescentes del CP, utilizan un lenguaje más coloquial y relajado, con interacciones informales entre ellos y los adultos manteniendo un clima de respeto mutuo y confianza. En el CC, los adolescentes utilizan un lenguaje más formal al dirigirse a los adultos, lo que contrasta con el lenguaje coloquial de las redes sociales. Las interacciones denotan confianza y un ambiente alegre. Los datos de la encuesta reflejan la influencia de las manifestaciones escritas y expresiones audiovisuales en el contexto comunitario y educativo de los adolescentes, destacando la importancia del entretenimiento y del relato en la comunicación en línea.

“Decimos palabras que son nuestras porque nos gusta diferenciarnos de los profesores. Y ellos también dicen palabras que nosotros no entendemos. Nosotros decimos por ejemplo muchas frases también como OK, OK ¿qué prefieres tú? esa no significa nada, pero la sacamos de las redes, de un video que es re gracioso. De ahí cada vez que alguien nos pide algo, ponele borrar el pizarrón, le decimos a la profe, ¿ok, ok, profe: qué prefieres tú, ¿qué borre el pizarrón o que haga otra cosa? La profe no entiende porqué todos nos reímos, y es por eso, porque estamos imitando al del video.” (Estudiante perteneciente al CP, entrevista propia, octubre de 2023).

Los participantes tienen la capacidad de adaptarse a diferentes registros de lenguaje según el contexto en el que se encuentren. Los resultados analizados indican que, aunque puedan utilizar un lenguaje coloquial en las redes, también pueden adoptar un lenguaje formal cuando sea necesario, manteniendo un ambiente de respeto y confianza en las interacciones.

Dentro de nuestro encuadre teórico, Humboldt (1767-1835) plantea que aunque el lenguaje es individual, el individuo “es” en la nación de “los otros”, es por ello que el lenguaje tomará un rumbo determinado según sea la nación que lo hable y según sea el uso social que se le dé. En relación con los datos, podemos ver cómo los adolescentes acomodan su registro según el espacio en el que se encuentren. Si bien en los hablantes del CP, el registro no varía mucho, el uso social que le dan, como dice el autor, determina el clima respeto y confianza alcanzado en dichas comunicaciones. En este sentido, los adolescentes tienen una relación de

clientes con los adultos del comedor. Ese uso social les permite, dentro del buen clima, posicionarse desde la informalidad. Sin embargo, los adolescentes del CC, tienen un vínculo distinto con las mujeres que voluntariamente trabajan en dicho espacio. Aquí la relación es de servicio y asistencia social, por lo que los adolescentes le dan a su lengua un uso más formal.

En relación con las preferencias de la escritura, según los datos arrojados por la encuesta, la mayoría de los adolescentes prefieren escribir con lapicera y hoja. Sin embargo, hay una proporción significativa que prefiere escribir por celular y una minoría que elige la computadora. La mayoría de los adolescentes escriben en imprenta minúscula en sus carpetas. Los estilos de escritura varían entre los grupos: los adolescentes pertenecientes al CP prefieren escribir en el teléfono o computadora y los encuestados pertenecientes al CC prefieren el papel y lapicera. Si bien existen algunas diferencias en las situaciones de escritura y la extensión de los mensajes de voz con respecto a los diferentes grupos investigados, el uso de abreviaturas, emoticones y códigos numéricos en chats de WhatsApp es común en ambos grupos. Estas semejanzas sugieren una influencia significativa del lenguaje coloquial y las tendencias de comunicación en línea en la forma en que estos adolescentes se expresan en sus mensajes escritos:

“Es gracioso y es más rápido que poner palabras. Además, significa que está todo bien, que hay buen clima si en un grupo por ejemplo todos ponemos stickers o eso”  
(Estudiante perteneciente al CP, entrevista propia, octubre de 2023).

El lenguaje es la guía simbólica de toda cultura, y sus individuos están bajo el poder total de la lengua particular que se ha constituido como medio de expresión de esa sociedad. La comprensión de una frase no implica solo la comprensión de cada palabra, sino una comprensión completa de la vida de esa particular comunidad en un tiempo y en un espacio específico. La lengua de los adolescentes se encuentra íntimamente ligada a la expresión digital, tal es así que la tipografía más utilizada “imprenta minúscula” en sus carpetas como en cualquier escrito que realicen, es la propia del chat de WhatsApp.

Por otro lado, las preferencias en relación con escribir sobre papel o sobre algún dispositivo, están condicionadas por las posibilidades reales en cuanto a la adquisición de los dispositivos tecnológicos. Gran porcentaje de los adolescentes del CC, manifestó no contar con computadora ni ningún otro dispositivo que no fuese su celular. Por lo tanto, las características socioeconómicas de los contextos influyen notablemente en los grupos investigados.

Una proporción significativa de adolescentes reconoce faltas de ortografía en su escritura y las relaciona con el uso del celular, y que un porcentaje considerable consume contenido digital auditivo, como podcast y audiolibros. Así mismo de las entrevistas podemos observar que los adolescentes emplean abreviaturas, emoticones, GIF, stickers y códigos numéricos en sus mensajes de WhatsApp como parte de su lenguaje cotidiano, lo que refleja la influencia del lenguaje coloquial y las tendencias de comunicación en línea en su comunicación escrita. Estas expresiones y manifestaciones agregan elementos de rapidez, emoción y entretenimiento a sus interacciones virtuales.

Desde la constitución de nuestro marco teórico, Jakobson (1896-1982) pone de manifiesto la importancia de compartir el mismo código porque de no ser así el mensaje permanece encriptado y sin descifrar, como ocurre cuando alguien nos habla en un idioma que desconocemos. La muestra determinó que los mensajes de adolescentes se constituyen a su vez, desde el aspecto sonoro.

El código híbrido se construye en parte por el aspecto acústico que se desprende del mensaje, como así también, desde el aspecto visual.

## Discusión

Se puede constatar que el conocimiento vulgar que circula en relación con la falta de interés de los estudiantes por los textos escolares o académicos no tiene relación directa con la influencia de los códigos de WhatsApp. Si bien los adolescentes pueden estar influenciados por los códigos y abreviaturas de

WhatsApp en su comunicación escrita en otros contextos, esta influencia no es la causa principal de la falta de interés en los textos académicos. Existen otros factores, como el contenido o la presentación de los materiales escolares que influyen de manera más significativa en la percepción de los estudiantes. Se encuentra que los adolescentes están más interesados en formas de comunicación visual y creativa que se relacionen con sus intereses personales y experiencias, en lugar de los textos académicos tradicionales. Prefieren contenido conciso que se adapte a su estilo de consumo (de medios digitales) y eligen la brevedad y la rapidez para el acceso a la información. Emerge entonces un ciberlenguaje que se traduce en una ruptura con el código tradicional, y que sin embargo no es el motivo central del desinterés del estudiantado en los textos escolares.

Encontramos que la brecha existente entre el lenguaje coloquial utilizado en las redes y el lenguaje formal propio de las instituciones educativas tiene relación con la falta de interés de los docentes por conocer el estado de sus alumnos, sus códigos, sus miedos y conflictos propios para así generar estrategias y materiales que apunten a reducir la brecha entre el lenguaje coloquial de las redes sociales y el lenguaje formal en el ámbito educativo. Los adolescentes a través de murales de su propia creación buscan transmitir un mensaje a la comunidad y este tipo de expresión visual y escrita es una forma de comunicación significativa y creativa para ellos, que demuestra no solo que tienen la capacidad de utilizar el lenguaje visual y escrito de manera asertiva para transmitir mensajes a su entorno, sino que además poseen interés en ello. Sugiere también que pueden estar más interesados en este tipo de expresiones artísticas que en los textos académicos tradicionales u ofrecidos por los propios docentes.

Según el concepto de Moliner (2001) el lenguaje es una guía simbólica de la cultura, ya que los individuos están bajo el poder total de la lengua particular que se ha constituido como medio de expresión de esa sociedad. Y por ello, la comprensión de un simple refrán no implica solo la comprensión de cada palabra, sino una comprensión completa de la vida de la comunidad en un tiempo y espacio particular. En este marco, se confirma la importancia de los educadores

de conocer la cultura adolescente en relación con lo social, cultural, político y económico propio de cada contexto situado, ya que la lengua de los adolescentes se encuentra íntimamente ligada a la expresión digital, al contexto y a las posibilidades reales en cuanto a la adquisición de los dispositivos tecnológicos. En este sentido encontramos que las características socioeconómicas, influyen notablemente en los grupos investigados.

La forma en la que es transmitido el contenido impacta de manera directa en la atención/interés de los adolescentes y en consecuencia también en los aprendizajes. Jakobson (1896-1982) pone de manifiesto la importancia de compartir el mismo código porque de no ser así el mensaje permanece encriptado y sin descifrar, como ocurre cuando alguien nos habla en un idioma que desconocemos. Según los datos arrojados podemos ver cómo el código híbrido se construye en parte por el aspecto acústico que se desprende del mensaje, como así también, desde el aspecto visual. Los mensajes en las aulas según los datos que arroja esta investigación están teñidos por las exposiciones orales y los textos escritos o el material digitalizado, sin embargo, acordamos con el autor en la importancia de compartir el mismo código, para que el mensaje no termine encriptado. En este punto observamos que el mensaje, de la manera en que es transmitido en las aulas, corre el riesgo de quedar encriptado o sin descifrar ya que estos no son transmitidos desde el aspecto visual, sonoro y gráfico para generar en el educando un efecto emotivo-cognitivo que propenda a la decodificación de dicho mensaje.

Las instituciones educativas presentan limitaciones en la actualidad en cuanto al uso y a la disponibilidad de medios digitales educativos facilitadores para esta forma de transmisión del contenido, ya sea por falta de recursos, de capacitación de los docentes, por desconocimiento, por prejuicios o simplemente por desinterés. En cuanto a los adolescentes, no han demostrado desinterés o falta de motivación para aprender, sino un desinterés por el contenido de los temas presentados en clases y por sus formas de presentación, que sin dudas es la consecuencia de la ruptura de los códigos tradicionales y el correlato actual del uso de la ciberlengua.

## Conclusiones

Los datos encontrados, analizados e interpretados dan cuenta de la existencia de una ciberlengua, es decir un lenguaje híbrido que, si bien es propio del espacio que constituyen las cibercomunicaciones, trascienden ese ámbito para hacerse presente en los gustos e intereses actuales de los adolescentes. En relación con los textos académicos, la ciberlengua aparece no desde la dualidad texto formal-texto informal, sino desde la constitución de una gramática por fuera de la “buena gramática” de la Lengua castellana.

En relación con el habla dentro de las instituciones educativas, ambos grupos manifestaron utilizar un registro formal no solo al expresarse oralmente con sus docentes, sino también en sus escritos académicos. Si bien en algunos casos, aparece alguna palabra propia de la expresión de los chats, los entrevistados enunciaron que en general escriben desde la formalidad.

La lengua de los adolescentes se encuentra íntimamente ligada a la expresión digital, tal es así que la tipografía más utilizada en sus carpetas, como en cualquier escrito que realicen, es la “impresora minúscula” tipografía propia del chat de WhatsApp. Las preferencias con relación a escritura sobre papel o sobre algún dispositivo, están condicionadas por las posibilidades reales en cuanto a la adquisición de los dispositivos tecnológicos. Gran porcentaje de los adolescentes del CC, manifestó no contar con computadora ni ningún otro dispositivo que no fuese su celular. Los adolescentes del CP prefieren realizar sus tareas escolares en dispositivos digitales. Por lo tanto, las características socioeconómicas de los contextos influyen notablemente en los grupos investigados.

Se infiere que las subjetividades también han variado en sus condiciones, en otras palabras, los contextos, su economía, los tipos de relaciones vinculares, etc., que construyen las nuevas subjetividades, también han cambiado. Sin embargo, desde las instituciones, según estos datos, se siguen brindando los mismos contenidos desvinculados del interés adolescente y estas nuevas adolescencias, que como los datos indican, manifiestan una resistencia al contenido brindado por las escuelas.

Por otro lado, la forma en que este contenido es presentado, (aspecto tradicional: manuales escolares, escritura en el pizarrón, exposiciones, etc.) no se condice con la ciberlengua que ellos utilizan en lo cotidiano. Las lecturas que sí resultan de interés están relacionadas con el código híbrido, esto es: conformados por un aspecto gramatical, uno sonoro y uno visual. Las imágenes acompañadas de palabras como así también de diferentes sonidos, capturan la atención de los adolescentes haciendo que las lecturas les resulten interesantes. Estos mensajes suelen ser cortos, confirmando que la inmediatez es una característica propia de esta nueva ciberlengua.

Por lo tanto, el material brindado por las escuelas es rechazado por los adolescentes no solo por su *contenido*, sino también por la *forma* en que es presentado. Emerge entonces un interrogante en relación con el trabajo docente de estos tiempos: ¿será necesario construir desde la tarea docente una subjetividad híbrida también (que abarque la subjetividad pedagógica y la subjetividad informacional) capaz de comunicar desde esa ciberlengua? ¿No es sumamente necesario formarnos en el código híbrido para por fin compartir un código en común dentro de las aulas? ¿O no es parte del proceso de alfabetización poder leer y escribir en comunidad?

Finalmente, no se encontraron investigaciones sobre este tema específico en Argentina, tampoco en otros países. La investigación a la luz de los marcos teóricos analizados refuerza la existencia de un actual código híbrido que emerge y en consecuencia los mensajes corren riesgo de quedar encriptados dentro del aula. Este estudio visibiliza un problema existente en el ámbito educativo y colabora con los educadores para comprender la complejidad de la tríada didáctica desde una mirada actual, que busca contrastar el conocimiento vulgar con el conocimiento epistemológico.

### Sugerencias

Los códigos híbridos del lenguaje inundan las aulas de nuevos conceptos y preconceptos, discursos, representaciones, supuestos que alargan distancias entre emisores y receptores, entre docentes y alumnos. Se hace necesario entonces, recuperar saberes contextualizados y culturalmente significativos, e introducir la práctica de *conocer* en cada institución educativa, procurando respetar y valorar las diversas identidades culturales propias de cada contexto situado. Sugerimos

algunas estrategias docentes que podrían ser útiles para comenzar a construir procesos de enseñanza y en consecuencia aprendizaje que se adapten a las nuevas subjetividades y favorezcan espacios inclusivos, de diálogo, escucha, consenso, respeto y valoración por el otro, procurando una práctica que garantice el acceso a una educación de calidad en clave de inclusión, equidad y justicia social.

Los procesos de construcción de conocimiento se van dando entre sujetos que aunque diferentes entre sí “quién forma, se forma y re-forma al formar y quien es formado, se forma y forma al ser formado” (Freire, 2004).

- Confeccionar glosarios de términos y jerga juvenil.
- Generar espacios de diálogo que permitan conocer sus intereses motivacionales, sus costumbres, sus gustos, las manifestaciones y expresiones propias de cada territorio y cultura de las que cada estudiante forma parte.
- Incorporar recursos como podcast, audiolibros, videos, fragmentos de películas, IA (Chat GTP), en las tareas escolares, según contexto, para incentivar a la reflexión y al pensamiento crítico.
- Fomentar la relación entre el lenguaje coloquial y el lenguaje formal: ayudar a los estudiantes a reconocer que tanto el lenguaje coloquial como el formal tienen su lugar y propósito. Pueden aprender a adaptar su comunicación según la audiencia y el contexto.
- Enseñar sobre el uso adecuado de dispositivos digitales para el estudio.
- Ofrecer apoyo emocional a los estudiantes para ayudarles a manejar sus sentimientos de vergüenza o nerviosismo al hablar en público. Promover la autoconfianza y la autoestima como una práctica diaria.
- Ofrecer espacios de formación docente continua que aborden los siguientes temas: El uso efectivo de recursos multimedia y tecnológicos en el aula. La creatividad y adaptabilidad en la enseñanza, explorar nuevas formas de presentar información. El contenido educativo en diferentes formatos. Estrategias para comprender mejor los intereses y preocupaciones de los adolescentes, fomentando una relación más cercana.

- Promover la Participación Estudiantil. Fomentar iniciativas que permitan a los estudiantes expresar sus intereses y sugerir temas para discutir en clase.
- Revisar y actualizar los contenidos curriculares para incluir temas relevantes y actuales que conecten con la realidad de los adolescentes.
- Generar ambientes alegres y positivos para fortalecer la conexión entre los adultos y los adolescentes.

### Agradecimientos

Al profesor Luis Guzmán y a la profesora Gloria Destéfano, cuya experiencia y compromiso con la educación han orientado nuestro camino, fomentando la expresión creativa y ampliando nuestro conocimiento. A las personas a cargo de los comedores investigados y a los adolescentes por su buena predisposición en todo momento.

A nuestras familias, quienes han sido el sostén emocional constante.

### Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Humanytas.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma de vida de generación de conocimientos*. Noveduc.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Episteme.
- Camacho, A. (2023). *Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía*. Editorial Oxbridge.
- Carlino, P. (2005). Alfabetización académica: un cambio necesario. Algunas alternativas posibles. *Educere*, 6.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador.

- De la Torre, S., & Otros. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. *Contextos Educativos*.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón Ediciones.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Lom Ediciones.
- Falcón, M. (2016). *La escritura científica: El arte de escribir una tesis*. Dunken.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Giraldo, C., & Lodoño, D. (2019). La gramática al margen de la norma: La escritura en WhatsApp.
- Grillo, O. (2019). *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. CLACSO.
- Hernández Sampieri, R., & Otros. (2005). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraHill.
- Humboldt, W. (1990). *Escritos sobre el lenguaje*. Ediciones Península.
- Jakobson, R. (1956). *Fundamentos del lenguaje*. Grijalbo.
- Mendicoa, G. E. (2003). *Sobre tesis y tesistas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio.
- Moliner, M. (2001). *Diccionario del uso del español*. Errata.
- Pozzi, P. (2023). *Caja de herramientas para la investigación en humanidades*. Ediciones Imago Mundi.
- Prieto Terrones, P. (2018). *Hacia una caracterización lingüística y social del uso del WhatsApp*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.6 en línea). <https://dle.rae.es>

Revista científica de comunicación y educación. (2003). Comunicar. Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía.

Torre, S. de la, & Violant, V. (2004). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*.

Trucco, D., & Palma, A. (2020). *Infancias y adolescencias en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay* (Documentos de Proyectos LC/TS.2020/18/REV.1). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Yuni, J., & Urbano, C. (2013). *Técnicas para investigar 2* (2ª ed.). Editorial Brujas.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014a). *Técnicas para investigar 1*. Editorial Brujas.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014b). *Técnicas para investigar 3*. Editorial Brujas.

## **HIPERGLUCEMIA NEONATAL ASOCIADA A RETARDO DEL CRECIMIENTO INTRAUTERINO Y/O DESNUTRICIÓN FETAL. CUANDO LOS ESTUDIOS REALIZADOS NO DAN LOS RESULTADOS ESPERADOS**

Alejandra ÁLVAREZ

María Dolores ZAMORANO

Eduardo Alfredo DURO

### **Resumen**

La hiperglucemia neonatal asociada a retardo del crecimiento intrauterino y desnutrición fetal puede ser el inicio de una diabetes mellitus neonatal en sus formas transitoria o permanente, afecciones poco frecuentes pero con una carga de morbilidad importante a lo largo de la vida. Presentamos un recién nacido con esas características y comentamos sus alteraciones en el metabolismo de los primeros días, la planificación de los cuidados de enfermería y los estudios diagnósticos efectuado según las recomendaciones publicadas.

### **Palabras clave**

RCIU, Diabetes Mellitus Neonatal, Diabetes Monogenicas, Hiperglucemia Neonatal.

## Abstract

Neonatal hyperglycemia associated with intrauterine growth retardation and fetal malnutrition can be the beginning of neonatal diabetes mellitus in its transient or permanent forms, rare conditions but with a significant burden of morbidity throughout life. We present a newborn with these characteristics and discuss his alterations in metabolism in the first days, the planning of nursing care and the diagnostic studies carried out according to published recommendations.

## Keywords

IUGR, Neonatal Diabetes Mellitus, Monogenic Diabetes, Neonatal Hyperglycemia.

## Introducción

Las guías para la práctica de diversas asociaciones profesionales y académicas recomiendan que un examen de la glucemia se efectúe a nacidos con mayor riesgo de hipoglucemia, como aquellos con restricción del crecimiento intrauterino, bajo peso o pequeños para la edad de gestación entre otras características clínicas. (Devaskar, 2015). En general, aunque nacidos a término sanos pueden mostrar inmediatamente después del nacimiento niveles bajos de glucosa que luego aumentan gradualmente, los prematuros están en mayor riesgo de hipoglucemia. Es una sorpresa para los equipos de neonatología la aparición de valores opuestos a los esperados: una hiperglucemia neonatal. La literatura la define cuando los valores de glucemia superan 125mg% en sangre entera y 150mg% en plasma. (Decaro, 2011) En ausencia de eventos estresantes como hipoxemia grave, uso de glucocorticoides o catecolaminas, o errores en la infusión de glucosa endovenosa un diagnóstico a considerar es Diabetes Mellitus Neonatal (DMN) y establecer una planificación juiciosa de los cuidados a ofrecer.

El diagnóstico de DMN es siempre difícil y evolutivo, lo que pone al equipo perinatal en problemas. El equipo establecerá controles de la glucemia estrictos

con vigilancia de la diuresis en recién nacidos de término o prematuros tardíos con retraso del crecimiento intrauterino (RCIU), escaso aumento de peso, deshidratación y/o cetoacidosis con hiperglucemia persistente. (Busiah 2015) Un valor de glucemia aislado no es suficiente para un diagnóstico correcto, pero corresponde vigilar.

Una determinación de glucosa en sangre alta y persistente puede ser el indicio de estar en presencia de una DMN y requiere considerar antecedentes familiares para diabetes tipo I y II, descartar malformaciones pancreáticas y cerebelosas (Hoveyda 1999); y realizar estudios moleculares para estudiar los cromosomas 6, 7, 9, 10 y 11. La DMN muy frecuentemente es causada por la mutación en un solo gen que afecta el desarrollo y la función de las células beta pancreáticas, lo que conduce a una disminución de la secreción / función de la insulina. (Lemelman, 2018).

#### *Caso clínico:*

Se trata de un recién nacido varón que nace de una madre adolescente anémica (Hemoglobina 9mg%, Hematocrito 27%) con pobre control de la gestación y antecedentes familiares por vía materna de múltiples personas con diferentes tipos de diabetes, en diferentes etapas de la vida. Presento bajo peso al nacer (2500 gr. para 39 semanas de edad gestacional por ecografía a las 13 semanas), clasificado en el 3er percentil para la edad gestacional según Intergrowth-21st. Vigoroso al nacer, APGAR 9/10, no estresado, con registro electrónico de la frecuencia cardiaca fetal normal. Durante el primer día de vida presentó glucosa en sangre de más de 500mg% y luego 799mg% en plasma, ionograma con Na<sup>+</sup> 138mEq/L K<sup>+</sup> 3,6mEq/L y estado ácido base con pH 7,40 pCO<sub>2</sub> 32,0 mmHg, pO<sub>2</sub> 70,0 mmHg, CO<sub>3</sub>H 22,8mEq/L SpO<sub>2</sub> 95%, Ca<sup>++</sup> 8,2mg% y creatinina 0,75mg%, pero que requirió insulina para lograr 197mg% hasta llegar a 111mg% a las 48hrs, momento en que se le retiró la insulina. Al día siguiente y ya sin insulina, regulo su glucemia entre 99 y 138mg%, presentó cetonuria sin disminución del peso, evento que recién ocurrió al tercer día de vida pesando 2,370 gr. (menos 5,2% del peso al nacer). Al cuarto día de vida con un peso de 2,300 gr. mantiene

ionogramas normales, HbA1c 3.1%, ecografía pancreática y transfontanelar normal y glucemias preprandiales de 102mg% y 76mg% con dosaje de insulina de 0,6µIU/ml. A los 12 días de vida con glucemias alrededor de 80mg%, insulinemia de 2,0µIU/ml y con péptido-C de 28pmol/L, con diagnóstico presuntivo de DMN, potencialmente una de origen monogénica, se inician contactos con biólogos moleculares y genetistas que puedan establecer estudios de profundidad.

### **Métodos y errores preanalíticos**

La determinación de los niveles de glucosa en plasma o suero sanguíneo y en líquidos corporales (orina, líquido cefalorraquídeo, ascítico, pleural, etc.) constituye una medición de primera línea para explorar las alteraciones del metabolismo hidrogenado, lo que constituye una importancia teniendo en cuenta el alto índice de pacientes con trastornos asociados a alteraciones de la glucosa. Para la medición de la glucosa se reportan tres tipos de métodos, los métodos de oxidación-reducción, los de condensación y los enzimáticos. Los primeros aprovechan las propiedades de los tautómeros enediol de la glucosa, la cual al ser muy reactiva se oxida fácilmente. Estos métodos están en desuso actualmente por su falta de especificidad y lo trabajoso del ensayo. Los métodos de condensación son aquellos en los cuales la glucosa puede quelarse a diversos compuestos aromáticos en solución ácida, dando lugar a productos coloreados que pueden medirse fotocolorimétricamente. Por último tenemos los métodos enzimáticos, que catalizan la oxidación de la glucosa por el oxígeno, formando ácido glucurónico y peróxido de hidrógeno. Su medición se basa en el nivel de H<sub>2</sub>O<sub>2</sub> producido durante la reacción enzimática entre la glucosa y las moléculas de oxígeno. La enzima responsable es la glucosa oxidasa. Se observa una buena correlación con el método enzimático automatizado. Este método se utiliza para los recién nacidos porque la muestra, generalmente, tiene escaso volumen y fue el método que utilizamos.

Entre los errores preanalíticos de la glucemia se cuentan la excesiva presión mecánica ejercida sobre las tiras reactivas, la limpieza insuficiente del dispositivo

de entrada de muestras, así como la aplicación de una inadecuada cantidad de muestra de sangre. Estos factores pueden verse agravados por las condiciones de almacenamiento inadecuadas que disminuyen la estabilidad como contenedores abiertos (rehidratación no deseada de los reactivos), temperatura inadecuada de los stocks (desnaturalización de las enzimas) o cercanos a una fuente lumínica (fotodegradación de los reactivos y/o cromógenos) o agua oxigenada o iodopovidona como método de limpieza o asepsia. El trabajo de la enfermera neonatal en la altura o bajo fuentes de calor radiante pueden igualmente ser causa de error. (Izquierdo Ouirce et al 2012).

### **Comentarios**

Las formas clínicas que se presentan al nacer pueden ser agrupadas en DMN transitoria (DMNT) y DMN permanente (DNMP), afecciones poco frecuentes que ocurren en 1: 300 000 a 400 000 nacidos vivos. La DMNT constituye la forma mas frecuente, mas de la mitad de las DMN se resuelve en las primeras 12 semanas de vida y se asocia a una mayor predisposición a padecer diabetes en la juventud o en la edad adulta temprana (Luzuriaga, 2001). En la DMNP, los pacientes nunca remiten, siendo dependientes de tratamiento crónico. Lamentablemente solo la evolución permite desde la clínica sospechar la forma de DMN presente, que tienen una base genética diferente. (Chisnoiu et al, 2023)

El bajo peso al nacer es una característica de los pacientes con DMN y está bien descrito en la literatura, incluso en las formas que afectan a prematuros y se atribuye a la hipoinsulinemia durante el tercer trimestre del embarazo, cuando el crecimiento fetal es fuertemente estimulado por la insulina. A medida que se acerca el término esta desnutrición fetal empeora. (Von Mühlendahl & Herkenhoff, 1995).

Si bien las formas transitorias en las primeras semanas de vida remiten, los estudios moleculares muestran alteraciones con posibles recaídas en el futuro y en algunos casos genes compartidos con algunas formas de la Diabetes del Adulto de Inicio Juvenil (MODY: acrónimo en inglés Maturity Onset Diabetes of the Young), grupo heterogéneo de enfermedades monogénicas que se caracterizan por la disfunción de las células  $\beta$ .

En la literatura se sugiere el uso de insulina cuando los niveles de glucosa en sangre son superiores a 300 mg% con las precauciones de hipoglucemia inducida por insulina, Paul Rozance y William Hay en Neoreviews recomiendan la terapia con insulina para niveles de glucosa superiores a 500 mg% y para prematuros valores próximos a la mitad ya que el estado de hiperosmolaridad puede ser causa de hemorragia ventricular.(Rozance & Hay, 2017) Las DMNP no entran en remisión, desarrollan cetoacidosis más frecuentemente y requieren insulina más tiempo en menor cantidad, hasta que los estudios moleculares permitan cambiar la terapéutica por sulfonilureas. (Mancioppi, 2023). Un diagnostico temprano y un tratamiento y seguimiento adecuado se asocian con buena evolución.(Hattersley, 2009).

Ante un nacido a término con RCIU e hiperglucemia se puede sospechar DMN pero no diferenciar las formas clínicas. La sobreexpresión de genes maternos en el cromosoma 6q24 es la causa más común de DMNT, (Docherty 2013) la cual se resuelve espontáneamente pero puede reaparecer mas tarde en la vida. Nuestra obligación con estos infrecuentes pacientes en tiempos de la atención personalizada es rápidamente acercarlos a diabetologos, endocrinólogos y biólogos moleculares ya que anomalías en las secuencias del cromosoma 6q24 están presentes en más del 60% de las DMNT.

## Bibliografía

- Busiah, K., Auger, J., Fauret-Amsellem, A. L., Dahan, S., Pouvreau, N., Cavé, H., ... & Mitanchez, D. (2015). Differentiating transient idiopathic hyperglycaemia and neonatal diabetes mellitus in preterm infants. *Hormone research in paediatrics*, 84(1), 68-72.
- Chisnoiu, T., Balasa, A. L., Mihai, L., Lupu, A., Frecus, C. E., Ion, I., Andrusca, A., Pantazi, A. C., Nicolae, M., Lupu, V. V., Ionescu, C., Mihai, C. M., & Cambrea, S. C. (2023). Continuous Glucose Monitoring in Transient Neonatal Diabetes Mellitus-2 Case Reports and Literature Review. *Diagnostics (Basel, Switzerland)*, 13(13), 2271.
- Decaro, M. H., & Vain, N. E. (2011). Hyperglycaemia in preterm neonates: what to know, what to do. *Early human development*, 87, S19-S22.
- Devaskar, S. U., & Garg, M. (2015). Disorders of carbohydrate metabolism in the neonate. *Fanaroff and Martin's Neonatal-Perinatal Medicine. 10th ed. Philadelphia, PA: Elsevier Saunders*, 95-110.
- Docherty, L. E., Kabwama, S., Lehmann, A., Hawke, E., Harrison, L., Flanagan, S. E., ... & Temple, I. K. (2013). Clinical presentation of 6q24 transient neonatal diabetes mellitus (6q24 TNDM) and genotype-phenotype correlation in an international cohort of patients. *Diabetologia*, 56, 758-762.
- Hattersley, A., Bruining, J., Shield, J., Njolstad, P., & Donaghue, K. C. (2009). The diagnosis and management of monogenic diabetes in children and adolescents. *Pediatric diabetes*, 10, 33-42.
- Hoveyda, N., Shield, J. P., Garrett, C., Beardsall, K., Bentsi-Enchill, E., Mallya, H., & Thompson, M. H. (1999). Neonatal diabetes mellitus and cerebellar hypoplasia/agenesis: report of a new recessive syndrome. *Journal of medical genetics*, 36(9), 700-704.
- Izquierdo, F., Fatela-Cantillo, D., Rodríguez, M. P., & Ondina, M. (2012). Detección de interferencias y otros errores en la medición de la glucosa en glucómetros portátiles. *Documentos de la SEQC*, 12, 24.
- Lemelman, M. B., Letourneau, L., & Greeley, S. A. W. (2018). Neonatal diabetes mellitus: an update on diagnosis and management. *Clinics in perinatology*, 45(1), 41-59.

Luzuriaga, C., Cantero, P., Llorca, J., Martínez-Chamorro, M. J., & Pérez de Nanclares, G. (2001). Diabetes neonatal. *An Esp Pediatr*, 54(Supl 1), 1-8.

Mancioppi, V., Pozzi, E., Zanetta, S., Missineo, A., Savastio, S., Barbetti, F., Mellone, S., Giordano, M., & Rabbone, I. (2023). Case report: Better late than never, but sooner is better: switch from CSII to sulfonylureas in two patients with neonatal diabetes due to KCNJ11 variants. *Frontiers in endocrinology*, 14, 1143736.

Rozance, P. J., & Hay Jr, W. W. (2010). Neonatal hyperglycemia. *NeoReviews*, 11(11), e632-e639.

von Mühlendahl, K. E., & Herkenhoff, H. (1995). Long-term course of neonatal diabetes. *New England Journal of Medicine*, 333(11), 704-708.

## HACIA LA REGULACIÓN DE LA IA: ANÁLISIS DE LA DISPOSICIÓN 2/2023 DE LA SUBSECRETARÍA DE TECNOLOGÍAS DE LA NACIÓN

Matías Daniel ÁLVAREZ CHAFFER

### Resumen

En junio de 2023 la Subsecretaría de Tecnologías de la Información de Argentina ha publicado la Disposición 2/2023, que establece “Recomendaciones para una Inteligencia Artificial Fiable”. Su objetivo es asegurar que los avances tecnológicos beneficien a toda la sociedad y fortalezcan la comunidad científica y tecnológica. Se enfatiza la necesidad de una Inteligencia Artificial ética y transparente, con supervisión humana, y se promueve la formación de equipos multidisciplinarios. La iniciativa busca un desarrollo responsable de la misma centrado en las personas, destacando la implicancia significativa de las políticas públicas en la dirección y regulación para el bienestar común.

En virtud de dicha Disposición, este artículo examina la implementación de principios éticos en proyectos de Inteligencia Artificial en el sector público argentino. Considerando el contexto normativo y las iniciativas internacionales, se exploran las razones detrás de la adopción de principios éticos. Se analiza la Recomendación de Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO y la participación de Argentina en el Foro Global sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. Asimismo, el artículo concluye con la importancia de una estrategia que priorice la soberanía tecnológica y la resolución de problemas sociales, productivos y medioambientales en Argentina.

## Palabras clave

Inteligencia Artificial; Regulación; Ética; Políticas Públicas; Buenas Prácticas.

## Abstract

In June 2023, the Undersecretary of Information Technologies of Argentina has published Provision 2/2023, which establishes “Recommendations for Reliable Artificial Intelligence.” Its objective is to ensure that technological advances benefit all of society and strengthen the scientific and technological community. The need for ethical and transparent Artificial Intelligence, with human supervision, is emphasized and the formation of multidisciplinary teams is promoted. The initiative seeks a responsible development centered on people, highlighting the significant implication of public policies in the direction and regulation for the common well-being.

By virtue of said Provision, this article examines the implementation of ethical principles in Artificial Intelligence projects in the Argentine public sector. Considering the regulatory context and international initiatives, the reasons behind the adoption of ethical principles are explored. The UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence and Argentina’s participation in the Global Forum on the Ethics of Artificial Intelligence are analyzed. Likewise, the article concludes with the importance of a strategy that prioritizes technological sovereignty and the resolution of social, productive and environmental problems in Argentina.

## Introducción

La Inteligencia Artificial ha emergido como una de las tecnologías más disruptivas y transformadoras en el siglo XXI. Su capacidad para automatizar tareas, analizar grandes conjuntos de datos y tomar decisiones complejas ha impulsado avances

significativos en diversas esferas de la vida, desde la medicina hasta la industria manufacturera, y desde la toma de decisiones gubernamentales hasta el entretenimiento. Sin embargo, este poderoso motor de cambio también plantea una serie de cuestiones éticas, sociales y políticas críticas que deben abordarse con urgencia.

La irrupción de la inteligencia artificial en la sociedad contemporánea ha revolucionado la forma en que las personas interactúan con la tecnología y cómo se toman decisiones en diversos contextos.

La regulación de la Inteligencia Artificial se ha convertido en un tema central en las agendas de políticas públicas en todo el mundo. A medida que la tecnología se integra cada vez más en nuestra vida cotidiana, desde algoritmos de recomendación hasta sistemas de conducción autónoma, surge la necesidad de establecer un marco normativo que guíe su desarrollo y uso.

Este artículo examina las implicaciones de la Inteligencia Artificial en la esfera productiva y el sector público, y se destaca la importancia de establecer reglas éticas y transparentes.

En la actualidad, estamos inmersos en una era de avances tecnológicos sin precedentes, con la Inteligencia Artificial en el epicentro de esta revolución. Dicha herramienta, una disciplina que se ha desarrollado de manera vertiginosa en las últimas décadas, ha transformado no solo la forma en que interactuamos con la tecnología, sino también la estructura misma de nuestra sociedad. Desde sistemas de recomendación personalizados en plataformas de streaming hasta diagnósticos médicos asistidos por Inteligencia Artificial, la influencia de esta tecnología es omnipresente y en constante expansión.

Si bien los avances en Inteligencia Artificial han prometido beneficios significativos, también han surgido preocupaciones fundamentales que no pueden pasarse por alto. La creciente automatización de tareas, la toma de decisiones algorítmicas y la recopilación masiva de datos han planteado interrogantes éticos, legales y

sociales de gran relevancia. A medida que la Inteligencia Artificial se ha infiltrado en prácticamente todos los aspectos de la vida moderna, se ha convertido en un actor determinante en la configuración de la sociedad actual y futura (Galipienso *et al.*, 2003).

El objetivo de este artículo de investigación es abordar la profunda transformación que ha traído consigo la irrupción de la Inteligencia Artificial en la sociedad y, más crucialmente, resaltar la necesidad inminente de una regulación integral que aborde sus desafíos éticos, legales y sociales. La Inteligencia Artificial no solo ha revolucionado industrias y servicios, sino que también ha generado cuestiones vitales sobre privacidad, sesgos algorítmicos, seguridad, transparencia y responsabilidad.

En las siguientes secciones, exploraremos de manera detallada cómo la Inteligencia Artificial está impactando en áreas clave de la sociedad, desde la atención médica y la educación hasta la toma de decisiones gubernamentales y el empleo. Además, examinaremos cómo estas transformaciones han expuesto vulnerabilidades éticas y riesgos que deben abordarse con urgencia. La regulación se convierte en un imperativo para garantizar que la Inteligencia Artificial siga siendo una fuerza positiva en la sociedad, equilibrando sus beneficios con la protección de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la promoción de un desarrollo ético y sostenible.

Este análisis crítico y el llamado a la acción pretenden contribuir a una comprensión más profunda de la Inteligencia Artificial y su impacto, así como a promover la discusión y el diseño de políticas públicas que garanticen que la tecnología sea un aliado para la humanidad en lugar de un desafío existencial. La revolución de la Inteligencia Artificial está en marcha, y es nuestra responsabilidad como sociedad asegurar que esta revolución sea una que beneficie a todos y esté arraigada en principios éticos sólidos y normas reguladoras efectivas.

## **Regulación de la inteligencia artificial**

La hipótesis que establece que la regulación de la Inteligencia Artificial es esencial para mitigar los riesgos y maximizar los beneficios de esta tecnología versa sobre el postulado de que un marco normativo sólido y ético puede ayudar a preservar los valores democráticos, proteger los derechos individuales y fomentar la innovación responsable en el campo de la misma.

Aunque el término “Inteligencia Artificial” se acuñó en 1956, se subraya que, en la última década, se ha experimentado un rápido avance en esta tecnología. Las organizaciones y empresas han empezado a obtener beneficios de las ventajas que ofrece la Inteligencia Artificial, lo que ha llevado a la creciente aparición de dilemas éticos y sociales (Rouhiainen, 2018).

En respuesta a este contexto, varios países han definido estrategias nacionales y planes de desarrollo relacionados con la Inteligencia Artificial. Por ejemplo, Estados Unidos, Canadá, China, Japón y Francia han establecido directrices y regulaciones para abordar la creciente influencia de esta tecnología en diversos aspectos de la sociedad. Además, el gobierno de España ha presentado el Consejo Asesor de Inteligencia Artificial en 2020, un órgano consultivo destinado a asesorar y recomendar medidas para garantizar un uso seguro y ético de la Inteligencia Artificial.

En este contexto, la Comisión Europea ha proporcionado una definición de la Inteligencia Artificial, que abarca sistemas de software y hardware diseñados por humanos que actúan para lograr objetivos complejos mediante la adquisición y procesamiento de datos. Esta definición tiene como objetivo establecer una comprensión común de la Inteligencia Artificial, que puede ser utilizada por expertos y no expertos, para respaldar la discusión sobre cuestiones éticas y pautas de políticas.

A nivel internacional, organizaciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Foro Económico Mundial (FEM), el IEEE, la OCDE, la UNESCO y el Instituto de Ética en la IA de la Universidad de Oxford están trabajando en el desarrollo de directrices y herramientas para promover sistemas autónomos centrados en los derechos humanos en todo el mundo.

Sin embargo, cabe destacar que América Latina se encuentra en una etapa temprana en el desarrollo de regulaciones, guías, protocolos, evaluaciones y marcos regulatorios relacionados con la ética de la Inteligencia Artificial. Un informe de la red de profesionales y expertos denominada “fAIr LAC” señala que los países de América Latina, incluyendo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay, presentan esfuerzos incipientes en debates sobre cuestiones como privacidad, rendición de cuentas, seguridad, transparencia, justicia, discriminación, responsabilidad profesional, promoción de valores humanos e impacto ambiental.

La Inteligencia Artificial ha experimentado un rápido crecimiento en los últimos años y ha comenzado a influir en múltiples aspectos de la sociedad, lo que ha generado preocupaciones éticas y sociales. Varios países y organizaciones internacionales han tomado medidas para abordar estos problemas y promover un enfoque ético en dicha tecnología. A pesar de estos avances, América Latina se encuentra en una etapa incipiente en el desarrollo de regulaciones y directrices éticas para la Inteligencia Artificial. La responsabilidad y el uso ético de la tecnología son temas clave a medida que esta tecnología sigue transformando nuestra sociedad (Luz Clara y Malbernat, 2021).

Además, se sostiene que la regulación efectiva de la Inteligencia Artificial debe ser un esfuerzo multidisciplinario que involucre a gobiernos, empresas, expertos técnicos y la sociedad en su conjunto.

La necesidad de regular la Inteligencia Artificial desde un punto de vista científico y social es un tema de debate en curso y no existe un consenso absoluto al respecto (Gonzalez, 2017, 25-20). Sin embargo, hay argumentos sólidos que respaldan la regulación de la Inteligencia Artificial desde una perspectiva científica. Aquí se presentan algunos de los principales puntos a considerar:

**Riesgos Éticos y Sociales:** La Inteligencia Artificial tiene el potencial de afectar significativamente a la sociedad en términos de empleo, privacidad, sesgo algorítmico y toma de decisiones autónomas. La regulación puede ayudar a abordar estos riesgos y garantizar que se respeten los principios éticos fundamentales.

**Desarrollo Responsable:** La regulación puede promover el desarrollo responsable de la Inteligencia Artificial al establecer estándares y mejores prácticas que los científicos y desarrolladores deben seguir. Esto puede incluir la necesidad de diseñar algoritmos transparentes y explicables.

**Seguridad y Fiabilidad:** Desde una perspectiva científica, la regulación puede enfocarse en la seguridad de los sistemas de Inteligencia Artificial. Esto es especialmente crítico en aplicaciones como vehículos autónomos y atención médica, donde los errores pueden tener consecuencias graves.

**Coordinación Internacional:** La Inteligencia Artificial no se limita a las fronteras nacionales. La cooperación internacional en la regulación de esta es esencial para abordar desafíos globales y garantizar un desarrollo ético y seguro.

**Investigación Interdisciplinaria:** La regulación efectiva de la Inteligencia Artificial requiere una comprensión profunda de cuestiones técnicas, éticas, legales y sociales. Los científicos pueden desempeñar un papel crucial al aportar su experiencia en estas áreas.

**Impulso a la Innovación Responsable:** La regulación puede fomentar la innovación responsable al proporcionar un marco claro para el desarrollo de la Inteligencia Artificial. Esto puede atraer inversiones y promover el crecimiento sostenible en el campo de dicha tecnología.

Cabe descartar que el debate sobre la regulación del Inteligencia Artificial destaca una división en la discusión sobre el enfoque de misma. Por un lado, algunos defienden la adopción de normativas específicas y verticales que aborden sectores particulares, como la salud o la educación. Por otro lado, hay quienes abogan por regulaciones transversales que se centren en el tipo de tecnología en lugar de un sector en particular (Golobardes, 1997).

La perspectiva a favor de regulaciones verticales se basa en la idea de que cada dominio de política tiene sus particularidades, marcos regulatorios y riesgos. Un organismo nacional de Inteligencia Artificial podría tener dificultades para comprender y abordar todos estos aspectos de manera efectiva. En lugar de eso, se argumenta que es más adecuado contar con regulaciones sectoriales específicas que se adapten a las necesidades de cada ámbito.

Por otro lado, quienes favorecen regulaciones transversales argumentan que es necesario establecer estándares compartidos y promover la interoperabilidad entre sistemas de Inteligencia Artificial. Esto se vuelve crucial, especialmente en áreas relacionadas con la privacidad y la ética, donde se requiere coherencia y uniformidad en la regulación.

Quienes apoyan la regulación han formulado propuestas específicas para la creación de organismos o entidades de regulación de la Inteligencia Artificial. Estas propuestas varían desde la creación de un “órgano guardián” que monitorearía y requeriría explicaciones sobre las decisiones tomadas por algoritmos, hasta consejos o comisiones con capacidades técnicas para comprender y supervisar el desarrollo tecnológico en el ámbito de la Inteligencia Artificial (Abdala, Lacroix, Soubie, 2019).

Sin embargo, el debate sobre el enfoque de regulación aún no está resuelto y que existen numerosos modelos posibles que han tenido poca implementación o prueba en la práctica.

La complejidad y diversidad de enfoques que se están considerando en relación con la regulación de la Inteligencia Artificial. La elección del enfoque adecuado dependerá en última instancia de las características específicas de cada jurisdicción y de los desafíos éticos y técnicos que se plantea en ese contexto particular. La discusión y el análisis crítico de estos enfoques son esenciales para garantizar que la regulación de la Inteligencia Artificial sea efectiva y beneficiosa para la sociedad en su conjunto.

### **Los primeros pasos de argentina: la disposición 2/2023 de la subsecretaría de tecnologías de la información**

En consonancia con lo expuesto, el 01/06/2023 salió publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina la Disposición 2/2023 de la Subsecretaría de Tecnologías de la Información (DI-2023-2-APN-SSTI#JGM), dependiente de la Secretaría de Innovación Pública, mediante la cual se aprobaron las “*Recomendaciones para una Inteligencia Artificial Fiable*” (BORA, 2/6/2023).

La medida busca aprovechar los beneficios de los avances tecnológicos en beneficio de toda la sociedad y fortalecer el ecosistema científico y tecnológico del país.

El texto analiza la irrupción de la Inteligencia Artificial y su impacto en las políticas públicas. Destaca que los gobiernos deben definir estrategias para aprovechar el potencial transformador de la tecnología en beneficio del bien común. Se menciona que esta tecnología puede impulsar la innovación, mejorar la eficiencia en la gestión del Estado y la prestación de servicios esenciales, así como mejorar la comunicación con los ciudadanos.

La Disposición destaca la importancia de la Inteligencia Artificial y cómo los Estados deben desarrollar estrategias utilizar las ventajas de ésta en términos de automatización, toma de decisiones descentralizada y predictiva, y su capacidad para impulsar la innovación, aumentar la productividad y mejorar la prestación de servicios esenciales.

Se subraya que los gobiernos deben desempeñar un papel fundamental en la promoción de la investigación y el desarrollo de soluciones de Inteligencia Artificial que satisfagan las necesidades reales de las personas. También se hace hincapié en la importancia de garantizar que esta herramienta sea transparente, equitativa y responsable. Esto implica establecer reglas claras para asegurar la inclusión de todos los sectores de la sociedad, promover la responsabilidad en el uso de datos personales, evitar la discriminación algorítmica y gestionar los riesgos asociados al uso de la Inteligencia Artificial.

A su vez el texto reconoce el dinámico ecosistema científico y tecnológico de Argentina y destaca la importancia de generar las condiciones políticas e institucionales para aprovechar las capacidades del país en la innovación basada en Inteligencia Artificial. Se enfatiza en la necesidad de adoptar un enfoque multidisciplinario, considerando tanto los aspectos sociales como estratégicos, y asegurando un funcionamiento óptimo de los servicios y un enfoque ético.

El trabajo desarrollado por la Subsecretaría de Tecnologías de la Información resalta la evolución de la definición y las tecnologías de Inteligencia Artificial. Se destaca la importancia de comprender las similitudes y diferencias entre los sistemas de dicha tecnología y los seres humanos, y se señala que las Inteligencias Artificiales actuales reflejan parcialmente nuestra humanidad, pero aún carecen de características humanas como la conciencia, la autodeterminación y la experiencia subjetiva.

En este contexto, la Subsecretaría de Tecnologías de la Información de Argentina, participó en el Foro Global sobre la Ética de la Inteligencia Artificial en Praga, República Checa. Este foro tenía como lema “Asegurar la inclusión en el mundo de la IA” (<https://www.argentina.gob.ar/>).

El Foro se centró en la construcción de una coalición internacional sólida para garantizar el desarrollo ético y el uso de la IA a nivel global, tras la adopción de la Recomendación sobre la Ética de la IA en noviembre de 2021, de la cual Argentina forma parte.

Las conclusiones del Foro fueron importancia de marcar los desarrollos de Inteligencia Artificial con una perspectiva centrada en las personas y destacó la relevancia de la Recomendación de la Ética para la Inteligencia Artificial de la UNESCO en la formulación de marcos éticos nacionales e internacionales en línea con las prioridades argentinas.

No debemos olvidar que la Inteligencia Artificial se reconoce como una tecnología con el potencial de transformar la vida económica, política y social a nivel global, pero también plantea desafíos en términos de protección de los derechos

fundamentales y valores democráticos (Robles Carrillo, 2020). Por lo tanto, el Estado Argentino con esta Disposición busca promover una Inteligencia Artificial transparente, equitativa y confiable que tenga en cuenta los principios éticos en todas las etapas del ciclo de vida de los proyectos de ésta.

En cuanto a la concepción de la Inteligencia Artificial, el Anexo I de la Disposición, se destaca la necesidad de diferenciar la responsabilidad de la ejecución y se enfatiza que los algoritmos de Inteligencia Artificial no poseen autodeterminación ni agencia para tomar decisiones independientes. Se plantea la importancia de concebir la Inteligencia de manera adecuada y de establecer claridad en cuanto a la responsabilidad de su uso.

La Inteligencia Artificial ofrece soluciones para mejorar la eficiencia en la gestión del Estado, el diseño e implementación de políticas y la prestación de servicios esenciales, como así también puede mejorar la comunicación y el compromiso con los ciudadanos.

Cabe recalcar que los Estados deben definir estrategias para aprovechar el potencial transformador de estas tecnologías en beneficio del bien común y resolver problemas concretos.

En el contexto argentino, se destaca el ecosistema científico y tecnológico del país y se enfatiza la importancia de generar condiciones políticas e institucionales para utilizar las capacidades en innovación y desarrollo de soluciones basadas en Inteligencia Artificial. Se propone un enfoque multidisciplinario que considere los aspectos sociales y estratégicos de la Inteligencia, garantizando el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos y la prestación óptima de servicios.

La Inteligencia Artificial es una herramienta muy potente que puede ayudar a solucionar asuntos complejos, siempre y cuando esté contextualizada dentro del problema de política pública que se busca resolver y se aborden los temas éticos y legales que implica la aplicación de herramientas automáticas de toma de decisiones. También es menester destacar la necesidad de establecer reglas claras para garantizar la transparencia, equidad y responsabilidad en su uso (Takeyas, 2007).

Además, es importante generar condiciones políticas e institucionales para impulsar la soberanía tecnológica y abordar los problemas sociales, productivos y medioambientales del país.

La Disposición 2/2023 destaca la importancia de no forzar el uso de Inteligencia Artificial y reconocer que no siempre es la mejor herramienta para abordar un problema específico. Se enfatiza que la responsabilidad y supervisión deben recaer en los seres humanos, ya que la misma solo ejecuta acciones en respuesta a solicitudes humanas.

Se reconoce que existen desafíos en el desarrollo e implementación de la Inteligencia Artificial, y se enfatiza la necesidad de seguir principios éticos que protejan los derechos fundamentales, fomenten la innovación y el diseño centrado en las personas. Se destaca la importancia de concebir la Inteligencia Artificial de manera adecuada, evitando la atribución de responsabilidad y agencia a los algoritmos, y comprendiendo que son herramientas creadas y controladas por los seres humanos.

La aplicación de políticas públicas a la Inteligencia Artificial en Argentina es fundamental para asegurar que su desarrollo y uso se realicen en beneficio de la sociedad y dentro de los límites legales y éticos. Estas políticas deben establecer un marco regulatorio que garantice la transparencia, la equidad y la responsabilidad en el uso de la Inteligencia Artificial, así como la protección de los derechos fundamentales de las personas.

El impacto de la Inteligencia Artificial en las políticas públicas, resaltando la necesidad de definir estrategias, establecer reglas claras y promover el desarrollo de soluciones de Inteligencia Artificial centradas en el bien común y en los derechos de los ciudadanos. También se necesita abordar el marco conceptual de la Inteligencia y se discuten aspectos relacionados con la concepción y responsabilidad en su uso.

En virtud de ello, la Disposición proporciona un marco conceptual de la Inteligencia Artificial, destacando la diferencia entre la Inteligencia Artificial estrecha (que se

enfoca en tareas específicas) y la Inteligencia Artificial general (equivalente a la inteligencia humana, aún en desarrollo teórico). Se mencionan las inteligencias múltiples y se resalta la importancia de entender el alcance de las tecnologías de Inteligencia Artificial actuales en relación con los destinos de uso y los tipos de tecnología disponibles.

Es necesario analizar el impacto de la Inteligencia Artificial desde la perspectiva de las políticas públicas, destacando la importancia de aprovechar su potencial transformador de manera responsable y ética, y resaltando el papel del Estado en promover su desarrollo y garantizar su uso en beneficio de la sociedad, es por ello que en primer lugar, es necesario regular el acceso y la protección de los datos utilizados por estos sistemas, ya que su manejo puede plantear riesgos para la privacidad y la seguridad de los ciudadanos. Las políticas públicas deben establecer normas claras sobre la recopilación, almacenamiento y uso de datos personales, así como mecanismos de consentimiento informado y salvaguardias para evitar un uso indebido o discriminatorio de la información.

Además, se deben instaurar estándares éticos para el desarrollo y despliegue de sistemas de Inteligencia Artificial, evitando la discriminación algorítmica y asegurando la transparencia en el funcionamiento de estos sistemas. Las políticas públicas deben fomentar la implementación de evaluaciones de impacto en derechos humanos y pruebas de discriminación para prevenir sesgos y garantizar una aplicación justa de la Inteligencia Artificial en diferentes contextos.

Asimismo, es necesario considerar el impacto económico y laboral de la Inteligencia Artificial.

Las políticas públicas deben tener en cuenta la posible automatización de empleos y la necesidad de reconvertir y capacitar a los trabajadores afectados. Es crucial que se implementen medidas de apoyo y políticas de inclusión social para mitigar posibles desigualdades y asegurar una transición justa hacia una sociedad impulsada por la Inteligencia Artificial.

Por último, es importante promover la colaboración entre los sectores público y privado, así como fomentar la investigación y el desarrollo de la Inteligencia Artificial en Argentina. Esto implica la creación de incentivos para la innovación y la inversión en el campo de la Inteligencia Artificial, así como la promoción de la transferencia de conocimiento y tecnología entre los actores involucrados.

Con esta iniciativa, Argentina busca garantizar el desarrollo responsable y beneficioso de la Inteligencia Artificial, sentando las bases para un ecosistema ético y centrado en las personas.

### **La inteligencia artificial frente a los organismos internacionales**

La UNESCO destaca la necesidad de respetar, proteger y promover los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad humana en todas las etapas del ciclo de vida de los sistemas de Inteligencia Artificial. También se hace hincapié en la importancia de la prosperidad del medio ambiente y los ecosistemas, garantizar la diversidad e inclusión, y promover sociedades pacíficas, justas e interconectadas.

En la recomendación de la UNESCO, se detallan varios principios clave. Estos incluyen la proporcionalidad e inocuidad, la seguridad y protección, la equidad y no discriminación, la sostenibilidad, el derecho a la intimidad y la protección de datos, la supervisión y decisión humanas, la transparencia y explicabilidad, la responsabilidad y rendición de cuentas, la sensibilización y educación, y la gobernanza y colaboración adaptativas y de múltiples partes interesadas.

El Informe se enfoca en el ámbito de Educación e Investigación, donde se destacan una serie de acciones políticas que los Estados Miembros deben emprender. Estas acciones buscan empoderar a la población y reducir las desigualdades en el acceso a la tecnología digital, especialmente en el contexto de la adopción masiva de sistemas de Inteligencia Artificial.

Algunas de estas acciones incluyen la colaboración con organizaciones internacionales, instituciones educativas y entidades privadas y no gubernamentales, el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para la formación en Inteligencia Artificial, la promoción de programas de sensibilización y proyectos de investigación sobre el uso apropiado y ético de la Inteligencia Artificial en la educación.

La UNESCO destaca que el seguimiento y la evaluación continua son esenciales para garantizar el uso responsable de esta tecnología y tomar decisiones informadas. En general, se promueve la necesidad de abordar cuestiones éticas y sociales en el desarrollo y uso de la Inteligencia Artificial para garantizar que esta tecnología beneficie a la sociedad y no cause daño.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha establecido los principios sobre Inteligencia Artificial (<https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>), adoptados en mayo de 2019, que promueven el desarrollo de Inteligencia Artificial innovadora y confiable que respete los derechos humanos y los valores democráticos. Estos principios son los primeros de su tipo respaldados por gobiernos. Además de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, varios otros países, como Argentina, Brasil, Costa Rica, Malta, Perú, Rumania y Ucrania, también se han sumado a estos principios.

De acuerdo con estos principios basados en valores, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico también ofrece cinco recomendaciones a los gobiernos:

- Facilitar la inversión pública y privada en investigación y desarrollo para impulsar la innovación en Inteligencia Artificial confiable.
- Fomentar ecosistemas de Inteligencia Artificial accesibles con infraestructura y tecnologías digitales y mecanismos para compartir datos y conocimientos.

- Garantice un entorno de políticas que abra el camino a la implementación de sistemas de Inteligencia Artificial confiables.
- Capacite a las personas con las habilidades para la Inteligencia Artificial y apoye a los trabajadores para una transición justa.
- Coopere más allá de las fronteras y los sectores para avanzar en la administración responsable de una Inteligencia Artificial confiable.

Estos principios buscan establecer estándares prácticos y flexibles para la Inteligencia Artificial que puedan adaptarse a un campo en constante evolución. Complementan otros estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico relacionados con la privacidad, la gestión de riesgos de seguridad digital y la conducta empresarial responsable. Además, en junio de 2019, el G20 adoptó principios similares centrados en el ser humano, basados en los Principios de Inteligencia Artificial de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Esto demuestra un esfuerzo internacional para garantizar que la Inteligencia Artificial se desarrolle de manera ética y respetuosa con los derechos humanos en todo el mundo.

### **La unión europea como pionera en materia regulatoria**

La Unión Europea ha estado a la vanguardia de la regulación y el enfoque ético en el campo de la Inteligencia Artificial. La Comisión Europea ha tomado medidas significativas para abordar los desafíos y las oportunidades que plantea la Inteligencia Artificial, estableciendo una sólida estrategia centrada en el ser humano.

En abril de 2018, la Comisión Europea lanzó su primera Estrategia europea de Inteligencia Artificial, marcando un hito crucial en el desarrollo de la Inteligencia Artificial en la región. Lo que hace que esta iniciativa sea particularmente notable es su enfoque en situar a la persona en el centro del desarrollo de la Inteligencia

Artificial. Esta estrategia adopta un enfoque triple que busca potenciar la capacidad tecnológica e industrial de la Unión Europea, impulsar la Inteligencia Artificial en diversos sectores económicos, prepararse para las transformaciones socioeconómicas y garantizar un marco ético y legal sólido para la Inteligencia Artificial (COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO. Comunicación de la Comisión Al Parlamento Europeo, Al Consejo Europeo, Al Consejo, Al Comité Económico y Social Europeo y Al Comité de las Regiones. Inteligencia artificial para Europa).

Un año después, en 2019, la Comisión Europea dio otro paso crucial al presentar la estrategia “*Generar confianza en la IA centrada en el ser humano*”. Este título enfatiza la importancia de la confianza como requisito esencial para el éxito de la Inteligencia Artificial en la Unión Europea. Si bien la Inteligencia Artificial ofrece un gran potencial, también plantea nuevos desafíos, ya que permite que las máquinas aprendan y tomen decisiones de manera autónoma. Estas decisiones autónomas pueden llevar a resultados inexactos, sesgados o incluso manipulados por ciberataques. Por lo tanto, la implementación de la tecnología de Inteligencia Artificial debe ser reflexiva y cuidadosa para evitar consecuencias no deseadas.

La Comisión Europea reconoce la necesidad de que todas las acciones relacionadas con la Inteligencia Artificial cumplan no solo con la ley, sino también con principios éticos sólidos. Esto implica garantizar que la implementación de la Inteligencia Artificial respete los derechos de los ciudadanos y promueva la diversidad en todas sus fases de desarrollo. Es crucial que la Inteligencia Artificial no reemplace a las personas, sino que la complemente y mejore sus capacidades (Bravo, 2020, 65-77).

Para asegurar la implementación de estos principios éticos en todos los Estados miembros de la Unión Europea, se han establecido directrices éticas aplicables a desarrolladores, proveedores y usuarios de Inteligencia Artificial. El Grupo Independiente de Expertos de Alto Nivel sobre Inteligencia Artificial, constituido por la Comisión Europea, desempeñó un papel fundamental en la elaboración de estas Directrices Éticas para una Inteligencia Artificial fiable en abril de 2019.

La Unión Europea ha demostrado un compromiso sólido con la regulación y el desarrollo ético de la Inteligencia Artificial. Su enfoque en centrar a las personas, promover la confianza y garantizar la competencia ética en toda la región establece un estándar importante para la comunidad global de Inteligencia Artificial. La ética y la responsabilidad en la Inteligencia Artificial son fundamentales para garantizar un futuro en el que esta tecnología beneficie a la sociedad en su conjunto.

Luego de un largo camino, en Junio del 2023 la plenaria del Parlamento Europeo aprobó un proyecto para regular el uso de la Inteligencia Artificial en la Unión Europea, dando inicio a una delicada negociación con los 27 países del bloque.

La ley propuesta en discusión en la Unión Europea busca regular la Inteligencia Artificial de acuerdo con el nivel de riesgo que esta representa, estableciendo mayores obligaciones para sistemas de Inteligencia Artificial que plantean un riesgo más significativo para los derechos y la salud de las personas. La lista de sectores de alto riesgo incluye áreas como infraestructura crítica, educación, recursos humanos, orden público y gestión de la migración. El Parlamento Europeo ha añadido condiciones adicionales para clasificar una Inteligencia Artificial como de alto riesgo, incluyendo la posibilidad de dañar la salud, seguridad, derechos fundamentales o el medio ambiente.

La ley también establece requisitos específicos para sistemas de Inteligencia Artificial generativa, como ChatGPT y DALL-E, que pueden producir texto, imágenes, código, audio y otros contenidos. Entre estos requisitos se incluye la obligación de informar a los usuarios cuando el contenido ha sido creado por una máquina en lugar de un ser humano.

Los legisladores destacan la necesidad de un enfoque común para abordar los riesgos de la Inteligencia Artificial a nivel global y argumentan que esperar que las empresas se autorregulen no es suficiente para proteger a los ciudadanos.

Además, la propuesta de ley sugiere prohibir sistemas de Inteligencia Artificial relacionados con la vigilancia biométrica, el reconocimiento de emociones y la

vigilancia predictiva. La preocupación por la manipulación de la opinión pública y los riesgos para la democracia, impulsados por la difusión de imágenes falsas creadas con Inteligencia Artificial en las redes sociales, ha llevado a científicos europeos a solicitar una moratoria en el desarrollo de sistemas de Inteligencia Artificial más potentes hasta que estén mejor regulados por ley (<https://www.europarl.europa.eu/>).

En palabras de Margrethe Vestager, vicepresidenta de la Comisión Europea “*Lo que podemos hacer aquí es crear confianza y seguridad jurídica para permitir que la IA se desarrolle de manera positiva*” (<https://www.dw.com/>).

## Conclusiones

La incursión de la Inteligencia Artificial en nuestras vidas y en la sociedad en general es un fenómeno imparable que ha llegado para quedarse. Ha revolucionado la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. Las promesas y beneficios que conlleva son innegables, desde avances en la atención médica y la eficiencia en la producción industrial hasta mejoras en la educación y la movilidad. No obstante, estos avances no están exentos de desafíos y riesgos significativos.

La Inteligencia Artificial ha planteado interrogantes éticos cruciales relacionados con la privacidad, la toma de decisiones automatizadas y potenciales sesgos algorítmicos que pueden tener un impacto perjudicial en la vida de las personas. También se han suscitado preocupaciones sobre la seguridad de los sistemas de Inteligencia Artificial y su vulnerabilidad a ciberataques y manipulación. Además, la automatización impulsada por la Inteligencia Artificial ha llevado a la aprensión sobre la pérdida de empleos y la necesidad de una adaptación continua de la fuerza laboral.

En respuesta a estos desafíos, se ha vuelto cada vez más evidente que se necesita una regulación adecuada para guiar el desarrollo y el uso de la Inteligencia Artificial. A nivel mundial, se están implementando estrategias nacionales y comités de

expertos en numerosos países. Organizaciones internacionales como la UNESCO, la Unión Europea y la OCDE están formulando pautas éticas y recomendaciones para la implementación responsable de la Inteligencia Artificial.

Es importante señalar que la regulación de la Inteligencia Artificial no significa necesariamente una sobrerregulación que obstaculice la innovación. Debe equilibrarse para permitir avances tecnológicos mientras se protegen los derechos y valores fundamentales de la sociedad. Desde un punto de vista científico, la regulación puede ser vista como una herramienta importante para garantizar que la Inteligencia Artificial beneficie a la humanidad de manera ética y responsable.

Argentina se suma a los esfuerzos internacionales en ética de la Inteligencia Artificial, considerando antecedentes como las recomendaciones de la UNESCO, la Conferencia de Asilomar, las reuniones de la OCDE y la reunión ministerial sobre Comercio y Economía Digital del G20.

La aplicación de políticas públicas a la Inteligencia Artificial en Argentina debe buscar un equilibrio entre el fomento de la innovación y el respeto por los derechos y valores fundamentales de los ciudadanos. Estas políticas deben abordar aspectos como la protección de datos, la ética en el desarrollo de sistemas de Inteligencia Artificial, el impacto económico y laboral, y la colaboración público-privada. Solo a través de un enfoque integral y equilibrado, se podrá maximizar el potencial beneficio de la Inteligencia Artificial en beneficio de la sociedad argentina.

En este contexto, la regulación de la Inteligencia Artificial debe basarse en principios fundamentales que promuevan el respeto de los derechos humanos, la equidad, la transparencia y la rendición de cuentas. No se trata de frenar la innovación tecnológica, sino de garantizar que la IA se utilice en beneficio de la sociedad en su conjunto. La ética y la responsabilidad deben estar en el núcleo de cualquier marco regulatorio.

La colaboración intersectorial es esencial. Gobiernos, la industria, la academia y la sociedad civil deben trabajar juntos para abordar los desafíos y las oportunidades

que plantea la Inteligencia Artificial. La creación de un diálogo inclusivo y la cooperación a nivel internacional son críticos para desarrollar regulaciones efectivas y evitar la fragmentación en un mundo cada vez más interconectado.

En definitiva, la regulación de la Inteligencia Artificial es un imperativo ético y social. La Inteligencia Artificial ha llegado para transformar nuestras vidas, y su impacto no puede ser subestimado. La tecnología en sí misma no es buena ni mala; su valor radica en cómo la utilizamos y cómo protegemos los principios fundamentales que sustentan nuestra sociedad. En un mundo cada vez más digital e impulsado por la automatización, debemos garantizar que la Inteligencia Artificial se utilice de manera responsable y ética para el beneficio de todos. La búsqueda de ese equilibrio entre innovación y valores humanos es uno de los desafíos más importantes de nuestro tiempo, y su éxito tendrá un impacto duradero en la sociedad que heredamos a las generaciones futuras.

## Bibliografía

Abdala, M. B., Lacroix Eussler, S., & Soubie, S. (2019). La política de la Inteligencia Artificial: sus usos en el sector público y sus implicancias regulatorias. Documento de trabajo, (185).

Banco Interamericano de Desarrollo. (n.d.). Fair LAC: Adopción ética y responsable de la inteligencia artificial en América Latina y el Caribe. Retrieved from <https://publications.iadb.org/es/fair-lac-adopcion-etica-y-responsable-de-la-inteligencia-artificial-en-america-latina-y-el-caribe>

Boletín Oficial de la República Argentina. (2023). Detalle Aviso. Retrieved from <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/287679/20230602>

Bravo, Á. A. S. (2020). Marco Europeo para una inteligencia artificial basada en las personas: European framework for people-based artificial intelligence. *International Journal of Digital Law*, 1(1), 65-77.

Comisión al Parlamento Europeo. (n.d.). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Inteligencia artificial para Europa.

Deutsche Welle (DW). (n.d.). Retrieved from <https://www.dw.com/>

Galipienso, A., Isabel, M., Cazorla Quevedo, M. A., Colomina Pardo, O., Escolano Ruiz, F., & Lozano Ortega, M. A. (2003). Inteligencia artificial: modelos, técnicas y áreas de aplicación. Ediciones Paraninfo, SA.

Golobardes, E. (1997). ¿Dónde están los límites de una introducción a la Inteligencia Artificial?

González, M. J. S. (2017). Regulación legal de la robótica y la inteligencia artificial: retos de futuro. Revista jurídica de la Universidad de León, 4(4), 25-50.

Luz Clara, B. B., & Malbernat, L. R. (2021). Riesgos, dilemas éticos y buenas prácticas en inteligencia artificial. In XXIII Workshop de Investigadores En Ciencias de La Computación (WICC 2021, Chilecito, La Rioja).

OECD Legal Instruments. (n.d.). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence. Retrieved from <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>

Página oficial del gobierno de la República Argentina. (n.d.). Retrieved from <https://www.argentina.gob.ar/>

Parlamento Europeo. (n.d.). Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/>

Robles Carrillo, M. (2020). La gobernanza de la inteligencia artificial: contexto y parámetros generales.

Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial. Alienta Editorial.

Takeyas, B. L. (2007). Introducción a la inteligencia artificial. Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo. Retrieved from <http://www.itnuevolaredo.edu.mx/takeyas>

UNESCO. (n.d.). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa.locale=es)

## **APORTES PARA PENSAR LA RELACIÓN ENTRE CANDIDATO Y ELECTORADO EN LA ERA DE LA VIDEOPOLÍTICA**

Alejandro ARCE

### **Resumen**

La imagen de los candidatos y la percepción que tiene la ciudadanía de los mismos se transformó en central en los procesos electorales, dado que los políticos implementan campañas electorales que están centradas en transmitir sus mensajes a través de los medios audiovisuales.

La relación entre los dirigentes y el público se ve atravesada por el fenómeno de la “videopolítica” que describe el politólogo Giovanni Sartori; la espectacularidad de la política modifica la forma de comunicar de los políticos y la manera en que los individuos se acercan a lo político.

El presente trabajo busca reflexionar sobre la construcción de la imagen que muestran los candidatos para seducir al público a fin de influir en el voto, asimismo veremos los errores de ciertos candidatos que construyeron una imagen alejada de la realidad, adaptando su estrategia comunicacional de acuerdo con el humor social del momento, sin tener en cuenta el sustento sobre el que se debe cimentar la imagen del político.

### **Palabras Clave**

Candidato - Imagen - Electorado - Videopolítica - Elecciones.

## **Abstract**

The image of the candidates and the citizens' perception of them became central in the electoral processes, given that politicians launch electoral campaigns that are focused on conveying their messages through audiovisual media.

The relationship between leaders and the public is influenced by the phenomenon of "videopolitics" described by political scientist Giovanni Sartori; the spectacular nature of politics changes the way politicians communicate and the way in which individuals approach politics.

This work seeks to reflect on the construction of the image that candidates promote to seduce the public and influence the vote. Furthermore, we will see the errors of some candidates who built an image divorced from reality, adapting their communication strategy according to the social humor of the time, and disregarding the support on which a politician's image should be founded.

## **Keywords**

Candidate - Image - Electorate - Videopolitics - Elections.

## **Introducción**

Cada 4 años los argentinos vamos a las urnas para elegir al presidente de la Nación. Esto nos plantea a todos, en tanto ciudadanos, la disyuntiva de tener que elegir un candidato al momento de entrar al cuarto oscuro que nos gobernará los próximos cuatro años. Ese hecho de la vida institucional de nuestro país, como es ejercer el sufragio, mueve dentro de cada una de las personas, un conjunto de motivaciones que tienen raíces profundas en nuestro propio ser. Esto nos lleva a indagar en las razones que determinan la elección de un candidato por sobre otro durante la contienda electoral.

El candidato aparece ante el electorado como un medio para satisfacer los anhelos particulares de las personas, pero los ciudadanos no siempre desean lo mismo pues el deseo es cambiante. Basta, de ejemplo, mirar como en nuestra historia reciente el pueblo argentino eligió diversas opciones políticas: en 2015 gana la Coalición de Cambiemos, en 2019 triunfo Unión por la Patria y en el 2023 la Libertad Avanza. Según el investigador Martín Becerra “La elección, vista en términos técnicos como termómetro de legitimidad de las opciones políticas y de popularidad de los candidatos, es percibida por los electores como una oportunidad peculiar para comunicarse con el estamento político profesional. La sociedad no es un actor pasivo en la campaña, sino que expresa apoyos y quejas.” (La máquina de hacer candidatos, 2011). La sociedad cambia de una elección a otra, los deseos de los ciudadanos no siempre son iguales, una propuesta política exitosa durante una elección puede fracasar estrepitosamente en la próxima. El electorado comunica a la dirigencia política cuáles son sus deseos y necesidades por medio de su voto. A continuación, se detallan los datos de las últimas tres elecciones presidenciales, con sus respectivos ballotages en el 2015 y 2023.

### Elecciones 2023

Agrupaciones políticas	Elecciones Generales %	Votos	Ballotage %	Votos
UNION POR LA PATRIA	36.69%	9.645.983	44.31%	11.516.142
LA LIBERTAD AVANZA	29.99%	7.884.336	55.69%	14.476.462
JUNTOS POR EL CAMBIO	23.84%	6.267.152		
HACEMOS POR NUESTRO PAIS	6.79%	1.784.315		
FRENTE DE IZQUIERDA Y DE TRABAJADORES - UNIDAD	2.70%	709.932		

(Fuente: <https://resultados.gob.ar/2023>)

### Elecciones 2019

Agrupaciones políticas	Elecciones Generales %	Votos
FRENTE DE TODOS	48.10%	12.473.709
JUNTOS POR EL CAMBIO	40.38%	10.470.607
CONSENSO FEDERAL	6.17%	1.599.707
FRENTE DE IZQUIERDA Y DE TRABAJADORES - UNIDAD	2.16%	561.214
FRENTE NOS	1.71%	443.507
UNITE POR LA LIBERTAD Y LA DIGNIDAD	1.48%	382.820

(Fuente: <https://resultados.gob.ar/2019>)

### Elecciones 2015

Agrupaciones políticas	Elecciones Generales %	Votos	Ballotage %	Votos
FRENTE PARA LA VICTORIA	36.86%	9.002.242	48.60%	12.198.441
CAMBIEMOS	34.33%	8.382.610	51.40%	12.903.301
UNIDOS POR UNA NUEVA ALTERNATIVA (UNA)	21.34%	5.211.705		
FRENTE DE IZQUIERDA Y DE LOS TRABAJADORES	3.27%	798.031		
PROGRESISTAS	2.53%	619.051		
COMPROMISO FEDERAL	1.67%	407.202		

(Fuente: <https://resultados.gob.ar/2015>)

Los resultados de las últimas tres elecciones presidenciales nos muestran como variaron las preferencias del electorado a lo largo de los últimos años, eligiendo a 3 presidentes de distintos signos políticos. Tanto Mauricio Macri como Alberto

Fernández no fueron reelegidos. En el caso del último ni siquiera se presentó a la reelección, siendo el candidato del oficialismo Sergio Massa, quien era su ministro de Economía. Distinto fue el caso de Macri, que se presentó en 2019 como candidato de su fuerza política, pero perdió sin siquiera poder ir al ballottage, dado que Alberto Fernández compartiendo la fórmula presidencial con Cristina Fernández obtuvo el 48.1 de los votos ganando en primera vuelta. En el 2023, vemos que se vuelve a una situación donde es necesario ir a ballottage para definir al presidente, imponiéndose Javier Milei con la fuerza la Libertad Avanza, esta agrupación política era la primera vez que disputaba una elección presidencial, y logro ganar el ballottage con el 55.69 % sobre Sergio Massa que obtuvo 44.31 %. Como observamos precedentemente, la sociedad argentina cambio en estos últimos años sus preferencias políticas y se puede apreciar la alta volatilidad del voto de nuestro país.

### **Deseos del electorado**

Al momento de elegir un candidato político, ¿juega un papel esencial; la imagen que las personas generan del político, pero ¿existe una sola imagen? ¿O cada persona ve al candidato según su punto de vista? Según el sociólogo Hugo Haime la imagen es el lugar de articulación de los deseos de la gente y del político, por un lado, están los ciudadanos que desean su “Poder Hacer Cotidiano” que incluye temas o deseos básicos como el bienestar económico, la seguridad, la educación o la salud, ya sea para ellos o sus familias, y por el otro lado, está el dirigente que desea obtener el cargo político. (Haime, La imagen del Poder, 1997). Ambos actores se necesitan mutuamente, por ello la relación entre dirigente y ciudadanos despierta amores y odios.

Las variaciones de las intenciones de los votantes se producen por los cambios del “deseo electoral” de la gente. Sigmund Freud indica que la pulsión (alemán *Trieb*) difiere del instinto y se caracteriza por su labilidad con respecto al objeto de deseo, el psicoanalista argentino Oscar Masotta sugiere que “En términos de

querer definir habría entonces que decir que en Freud .... no hay relación de determinación de la pulsión a su objeto.” (Masotta, 1986). Es decir, el deseo se caracteriza por lo cambiante, lo que en un momento se desea al otro ya no es más interesante.

En nuestra sociedad consumimos, en todo momento, ciertas cosas de acuerdo con las imágenes que nos formamos de ellas. Las personas somos seres atravesados constantemente por el deseo y cuando un deseo es satisfecho inmediatamente se desea otra cosa. La publicidad, consciente de esto, instrumenta piezas comunicacionales con el propósito que los individuos consuman determinados productos. En el caso de la publicidad política se busca que la gente vote por un candidato determinado, cabe aclarar que no es lo mismo vender un desodorante que “vender” a un candidato, aunque algunos publicitarios consideren que casi no existen diferencia entre el marketing comercial y el político.

Los deseos del electorado son variables y los ciudadanos piensan en cada elección en forma distinta, la adhesión política por un determinado partido cada vez va disminuyendo a medida que pasa el tiempo, así cada elección es considerada de forma coyuntural por parte de los electores. Las lealtades partidarias de antaño se desvanecen y dan paso a un electorado más independiente. Esto se ve en los cambios constantes de los resultados electorales, que muestran como una fuerza política puede perder gran parte de su caudal solo en el transcurso de una elección a otra. Asimismo, se ven cambios del voto dentro de una misma elección, cuando los ciudadanos votan diferente según el cargo que está en juego. El candidato que se desea para gobernador puede ser de distinto signo político del que se elige para la presidencia. Así nos encontramos con que el actual gobernador Axel Kicilof, es de un signo distinto al del presidente Javier Milei, ambos con posturas políticas muy diferentes entre sí.

En la historia electoral argentina nos encontramos con el caso de la dirigente Elisa Carrió que, de una elección a otra de presidente, perdió casi todo su caudal electoral. En la presidencial de 2011 la Coalición Cívica apenas obtuvo el 1,84

por ciento de los votos y quedó por debajo de la fuerza de Jorge Altamira (Frente de Izquierda de los Trabajadores), que logró un 2,31 por ciento cuando, en la anterior elección, Carrió como candidata a presidente había obtenido 23,05 por ciento de los sufragios y resultó ser la segunda fuerza política detrás de la fórmula del Frente para la Victoria que consagró a Cristina Fernández de Kirchner acompañada por Julio Cobos como vicepresidente. El caso de Carrió es un caso extremo de cómo el humor de la gente varía; esta dirigente pasó de ser el principal referente de la oposición a convertirse en el político menos votado en la siguiente elección. En 2007 obtuvo 4.403.642 y en el año 2011 sólo pudo lograr 396.171 de los votos.

Si bien Carrió es un ejemplo particular por lo llamativo no es el único caso que sufrió los cambios de los deseos del electorado. Para citar otro ejemplo vemos que el peronismo en las elecciones legislativas de 2009 sufrió la derrota en las urnas, tras haberse impuesto en las elecciones presidenciales de 2007 con el 45,28 % de votos. El justicialismo llega a las elecciones de 2009 después de la conformación de la mesa de enlace, que nucleó a las cuatro entidades representativas de la producción agropecuaria como son CONINAGRO, CRA, SRA y FAA, para enfrentar al gobierno y lograr el famoso voto “no positivo” del vicepresidente Cobos que dio por tierra con la resolución 125 que pretendía modificar las retenciones a las exportaciones de soja. Ante este escenario el ex presidente Néstor Kirchner se pone al frente de la lista de diputados de la Provincia de Buenos Aires con el fin de plebiscitar la gestión y proyectarse para las próximas elecciones presidenciales que serían en 2011; pero la suerte le es adversa, y el Frente Justicialista para la Victoria obtiene el 32,18% (2.418.104) perdiendo con la lista encabezada por Francisco De Narváez de Unión- Pro que obtuvo el 34,68% (2.606.632), así la oposición se impuso en la provincia de Buenos Aires, lugar donde el peronismo concentra su mayor caudal de votos, especialmente en el conurbano bonaerense.

Ante semejante situación un observador debe preguntarse ¿Qué le sucede a un candidato cuando pierde tanto caudal político en tan poco tiempo? ¿qué es lo que lo lleva al fracaso? En los casos que vimos precedentemente vemos como Lilita

Carrió y Kirchner eran líderes que tenían un posicionamiento político claro con discursos que no variaron en su posicionamiento ideológico, pero que sufrieron en apenas pocos años el “castigo” del electorado.

### **Marketing al servicio de la política**

El político transmite mensajes para distintos públicos, según Eliseo Verón, el primero es el prodestinatario, quien es el partidario a fin al político, el contradestinatario, que es aquel que no comparte sus ideas y por último está el paradestinatario, este es el sector de la ciudadanía identificado como indecisos. Este último grupo es al que los políticos intentan convencer por medio de la publicidad política. Según el autor “Al paradestinatario va dirigido todo lo que en el discurso político es del orden de la persuasión.” (Veron). Las campañas electorales están dirigidas principalmente a ganar el voto de los indecisos para ello llevan adelante campañas publicitarias de “conquista”, con el propósito de influir en las voluntades de las personas que no están identificadas claramente con una determinada fuerza política. Para los partidarios propios el tipo de comunicación que se utiliza es el de “mantenimiento”, que refuerza las identidades políticas de los sectores afines al partido político.

La sociedad de hoy en día difiere en términos de comportamiento electoral a la de hace unas décadas atrás, las lealtades partidarias dan paso a un voto más volátil que no responde a los antiguos patrones de comportamiento de los electores. Carlos Fara sostiene que desde el 83 hasta la actualidad se da un proceso de “Desregulación del Electorado”, donde se pasó de un “voto Cautivo” a un “voto flotante”, viéndose este proceso de cambios del voto más marcadamente en los últimos tiempos. A continuación, detallaremos los indicadores de este fenómeno según el autor (Fara, 2012):

1. Fragmentación del voto.
2. Incremento de la apatía electoral.

3. Incremento del electorado independiente y apolítico.
4. Aparición de expresiones electorales de corto plazo: flash parties.
5. Ruptura de patrones tradicionales de comportamiento.
6. Nuevas coaliciones electorales.
7. Realineamientos periódicos.

En este escenario donde los ciudadanos varían su voto de una elección a otra, los individuos piensan cada elección en forma distinta, se pierde la adhesión política por un determinado partido y cada elección es pensada de acuerdo con el contexto de ese momento. Las concepciones ideológicas de antaño van perdiendo su peso dentro de la configuración política del electorado. Las lealtades partidarias a los partidos políticos se desvanecen ante los cambios sociales y culturales de la sociedad.

Esta situación en la que el electorado es más apático e independiente genera un escenario donde se torna transcendental, a la hora de realizar campañas electorales, el papel de la imagen de los candidatos y el diseño de estrategias de comunicación política basadas en técnicas de marketing,

Por ello, cada vez es más necesario la utilización de técnicas de marketing político para seducir al electorado. Antiguamente las adhesiones políticas, estaban casi exclusivamente determinadas por cuestiones de posicionamiento social, la lealtad a un partido político era invariable a lo largo de la vida de un individuo, la pertenecía a un partido político era de la “cuna a la tumba”. Hoy en día la mayoría de los electores no se identifican con ninguna fuerza política, en términos de Eliseo Verón podemos decir que la porción de los “paradestinatarios” de los mensajes de los candidatos cada vez es mayor.

Para seducir al electorado el candidato intenta transmitir una imagen que sea del agrado del electorado. Para el sociólogo Hugo Haime la imagen del candidato es la interpretación que efectúan las personas del político de carne y hueso,

y quienes llevan adelante la campaña política si dejan que la gente construya por su cuenta al dirigente “imaginario” corren el riesgo de que las personas generen una imagen negativa del candidato. Según este autor “la verdadera lucha electoral no se da en el cuarto oscuro, sino en la mente y el corazón de los electores.” (Haime, *Votando Imágenes*, 1988). Para lograr ganar las mentes y los corazones de los votantes, los políticos recurren a todo tipo de herramientas de marketing comercial transpolando su utilización al ámbito político.

Para la elaboración de la imagen del político los publicitarios hacen uso de la U.S.P o sea la propuesta única de venta que se aplica en el marketing comercial, básicamente la idea de la U.S.P se basa en dos ejes, por un lado, que el producto posea algo que lo distinga de los demás competidores y, por el otro, busca la simplificación de la imagen de este.

La imagen del candidato es un proceso que se va construyendo el votante a lo largo del tiempo, haga o no haga el candidato uso de las herramientas del marketing político para transmitir su propuesta, por lo que el resultado del proceso es subjetivo dado que se da en la mente del receptor del mensaje.

### **Imagen en la era de la Videopolítica**

En la actualidad, la imagen del político se construye a través de los medios de comunicación, antes la relación entre el político y el pueblo era cara a cara, hoy en día esta mediatizada. “Los antiguos organizaban torneos de oratoria y el público presenciaba, aplaudía y aclamaba a los vencedores. Hoy, nuevamente la palabra se ofrece al público. Pero esta vez a millones de espectadores. La televisión reproduce en directo los enfrentamientos verbales, introduciendo así las prácticas ancestrales de oradores y sofistas bajo la tutela de profesionales de la escena.” (Dorna, 1993).

La televisión ha modificado las formas de hacer política y obligó a los políticos a adaptarse a esta cultura de la imagen. El politólogo italiano Giovanni Sartori

sostiene que este cambio provocado por los medios de comunicación lleva “al nacimiento del hombre ocular moldeado por lo que ve” (Sartori, 1998). Esto genera una transformación en la política, la cual se adecua a una cultura light, donde reinan las imágenes y se pierde el contenido discursivo en la contienda electoral. Los políticos dejan los discursos ideológicos y sus propuestas se vacían de contenidos programáticos, para pasar a utilizar técnicas del marketing comercial aplicadas a la política, reduciendo las propuestas políticas a simples slogans de campañas vacíos de cualquier consigna política.

La televisión adormece las conciencias de los espectadores por medio de las imágenes; se abandonan los argumentos racionales de la palabra para dar paso a los estímulos emocionales de la imagen. Esto lleva a que los políticos se vuelquen al mundo de la televisión, y viceversa muchos personajes exitosos del mundo del espectáculo se dedican a la política; así es como “tanto políticos como periodistas se asemejan a las vedettes: seductores, sorprendentes, relatando sucesos con dramatización, en búsqueda de lo sensacional e inédito. Se trata de vender un producto con la mejor envoltura posible. La finalidad es posicionar o reposicionar su imagen: seduciendo con diversión, sorpresa, simpleza y frivolidad.” (Reciniello, Junio 2009).

Asistimos en la actualidad a la farandulización de la política, donde se paso del debate donde dos racionalidades interactuaban por medio del dialogo a una confrontación verbal que busca la espectacularidad. En la actualidad prevalece una visión sofista de la política por sobre la construcción del acuerdo político por medio de la palabra.

### **Imagen vs realidad**

Hay un dicho que sostiene que “uno es dueño de su silencio y esclavo de sus palabras” este refrán sirve para pensar cuando los estrategas de la comunicación política construyen una imagen del candidato alejada de la realidad, con el propósito de ofrecer al electorado el tipo de líder que está buscando.

La imagen del candidato son los atributos que las personas le atribuyen al político, este puede poseerlos o no. Gracias a una buena campaña publicitaria se puede “vender” a un candidato como alguien dinámico y resuelto cuando en realidad no lo es. El problema surge cuando el candidato real choca con el candidato imaginario, es decir, cuando la imagen creada por la publicidad es desenmascara. Un ejemplo de esto lo encontramos en Fernando De la Rúa, un político que construyó la imagen de un dirigente que venía a cambiar lo malo que había realizado el gobierno anterior. En su spot televisivo sostenía que “Yo voy a terminar con esta fiesta para unos pocos. Voy a construir una Argentina distinta que va a educar a nuestros hijos, va a proteger a la familia, va a encarcelar a los corruptos. Y al que no le gusta, que se vaya. No quiero un pueblo sufriendo mientras algunos pocos se divierten. Quiero un país alegre, quiero un pueblo feliz.”. Sin embargo, producto de su propia ineficacia en el poder tuvo que abandonar el gobierno a causa de la protesta de los sectores populares y las clases medias que vieron cómo se profundizaba la crisis económica ante la incapacidad del gobierno para sostener la convertibilidad monetaria.

Recordemos que el gobierno no solo falló en el plano económico sino también en su lucha contra la corrupción, ya que el vicepresidente Carlos “chacho” Álvarez había renunciado como consecuencia del escándalo de las coimas en el Senado de la Nación. El ex presidente Fernando De la Rúa ofreció durante la campaña electoral una imagen que distaba mucho de reflejar su verdadera personalidad, esta construcción de su imagen a la hora de confrontarla con la realidad se cayó dejando al descubierto al candidato real. Esto se conoce en el ámbito de la comunicación política como síndrome Ottinger, este era un candidato al Senado en las elecciones de 1976 de EE. UU, sus asesores políticos lo mostraron como una persona decidida y con gran capacidad de gestión, pero su imagen se derrumbó cuando fue a un debate con sus oponentes y demostró todo lo contrario. (Maarek, 1997).

En la construcción de la imagen de un candidato, el periodista Carlos Campolongo sostiene que “La imagen es que puede expresar más o menos las cualidades del objeto representado. El riesgo está cuando se “fuerza” una suerte de sobreactuación que puede resultar negativa” (La maquina de hacer candidatos, 2011), como sucedió con Fernando De la Rúa en Argentina o el senador Ottinger en EEUU.

### **Reflexión Final**

Las elecciones están dominadas por el fenómeno de la videopolítica. Esta plantea un desafío a nuestra sociedad, donde la ciudadanía pasa de ser un actor primordial del proceso democrático a un simple espectador adormecido por la espectacularización de la política. La volatilidad del voto y la pérdida de lealtades políticas llevan a que los candidatos hagan campañas aplicando herramientas del marketing comercial, basadas principalmente en los medios audiovisuales, para seducir a los votantes apolíticos y apáticos. En las campañas políticas actuales predomina la imagen por sobre la palabra.

La importancia de la construcción de la imagen en la política ya era planteada por un pensador como Nicolás Maquiavelo, al respecto según el florentino “los hombres juzgan más por los ojos que por las manos y si es propio de todos ver, tocar solo está al alcance de un corto número de privilegiados. Cada cual ve lo que el príncipe parece ser, pero pocos comprenden lo que es realmente” (Maquiavelo, 1995), como vemos sus enseñanzas siguen vigentes a pesar del paso de los siglos para pensar y reflexionar sobre los políticos y la forma de comunicar en la sociedad actual.

## Bibliografía

- Dorna, A. (1993). ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO POLITICO:El papel persuasivo de las figuras retóricas y de la gestualidad. *Psicología Política, N° 6*, 117-128.
- Fara, C. (2012). Características del electorado argentino. En *Manual de marketing y comunicación política* (págs. 43-50). Konrad Adenauer Stiftung.
- Freud, S. (1955). *El Malestar de la Cultura*. Buenos Aires: Santiago Rueda - Editor.
- Freud, S. (1967). *Psicología de las Masas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Haime, H. (1988). *Votando Imagenes*. Buenos Aires: Tesis.
- Haime, H. (1997). *La imagen del Poder*. Buenos Aires: Corregidor.
- La maquina de hacer candidatos. (2011). *Caras y Caretas*.
- Maarek, P. (1997). *Marketing politico*. Barcelona: Paidos.
- Maquivelo, N. (1995). *El Principe*. Plus Ultra.
- Masotta, O. (1986). *Lecciones de Introduccion al Psicoanalisis*. Buenos Aires: Gedisa.
- Reciniello, P. (Junio 2009). Reflexiones de la Propaganda politica y publicidad. *Actualidad Psicologica*, 12-15.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns*. Madrid: Taurus.
- Veron, E. (s.f.). La palabra Adversativa. En *El Discurso Politico* (págs. 11-26). Hachette.
- Weber, M. (1984). *Economia y Sociedad*. Fondo de Cultura Economica.

## LA EVOLUCIÓN DE UNA ENFERMERÍA EN REVOLUCIÓN: UN VIAJE HACIA EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN

Irene BASCHIERA

### Resumen

En la dinámica actual del cuidado de la salud, donde la enfermería constituye un pilar fundamental, emerge la necesidad de un liderazgo y gestión eficaces. Este artículo relata la transformación de la enfermería, subrayando el cambio paradigmático hacia el liderazgo y la gestión, impulsado por la Universidad de Morón. A través de este viaje, se revela cómo la profesión no solo se centra en el cuidado directo sino también se encuentra en la vanguardia del cambio sistemático en salud, abordando los retos y oportunidades que plantea el siglo XXI.

### Palabras clave

Evolución de la enfermería, liderazgo, gestión en salud, Universidad de Morón.

### Abstract

In the current dynamics of health care, where nursing constitutes a fundamental pillar, the need for effective leadership and management emerges. This article recounts the transformation of nursing, highlighting the paradigmatic change towards leadership and management, promoted by the University of Morón. Through this journey, it is revealed how the profession not only focuses on direct care but is also at the forefront of systematic change in health, addressing the challenges and opportunities posed by the 21st century.

## **Keywords**

Evolution of nursing, leadership, health management, University of Morón.

## **Introducción**

En el corazón vibrante del cuidado de la salud, donde la pasión y la pericia se entrelazan, la enfermería emerge como una fuerza inquebrantable, un pilar esencial que sostiene el bienestar humano. Permítanme llevarlos en un viaje personal y colectivo a través del alma de la enfermería, donde el liderazgo y la gestión se entrelazan en una danza de cambio y esperanza. Mi camino en este mundo trascendente comenzó en los bancos de la Universidad de Morón. Como egresada de esta prestigiosa institución, me embarqué en un viaje que transformaría no solo mi vida sino también mi comprensión del cuidado de la salud. Este viaje, impregnado de aprendizajes y experiencias, no solo me preparó para enfrentar los retos del sector, sino que también cimentó mi compromiso hacia la evolución constante de la enfermería.

## **Antecedentes Históricos: Un Viaje desde Florence Nightingale hasta la Vanguardia de la Salud**

La historia de la enfermería, tejida con el hilo de la dedicación y el compromiso, es un relato de transformación profunda. Desde los albores de la medicina, donde Florence Nightingale redefinió el cuidado sanitario durante la Guerra de Crimea, esta profesión ha estado en constante evolución. Nightingale, con su lámpara en mano, no solo iluminó los oscuros corredores de los hospitales de campaña, sino que también abrió el camino hacia la modernización de la enfermería, estableciendo las bases para la educación formal y la práctica basada en la evidencia.

A lo largo de los años, la enfermería ha navegado por mares de cambio, adaptándose a las transformaciones en los sistemas de salud y respondiendo a las crecientes necesidades de la sociedad. Desde los primeros días de asistencia en el campo de batalla hasta la incorporación en los equipos multidisciplinarios de los hospitales modernos, los enfermeros y enfermeras han expandido su rol más allá del cuidado asistencial directo. Este viaje de crecimiento profesional refleja no solo una evolución en las habilidades y competencias requeridas sino también un cambio paradigmático en la percepción de la enfermería como profesión.

En las primeras décadas del siglo XX, la enfermería comenzó a tomar un papel más activo en la promoción de la salud pública, marcando su presencia en las comunidades y no solo en los entornos hospitalarios. Esta expansión del campo de acción fue paralela al desarrollo de teorías de enfermería que enfatizaban el cuidado holístico, viendo al paciente más allá de la enfermedad y considerando su entorno, su familia y sus necesidades psicosociales.

La segunda mitad del siglo XX y el amanecer del XXI trajeron consigo avances tecnológicos sin precedentes, desafíos globales como pandemias y cambios demográficos, especialmente el envejecimiento de la población. Estos cambios demandaron de la enfermería una adaptación que iba más allá de la asistencia: requerían liderazgo, gestión, investigación y educación continuada. La respuesta de la profesión ha sido formidable, asumiendo roles de liderazgo en la gestión de la salud, la política sanitaria y la educación, y convirtiéndose en pieza clave de la investigación en salud.

Este recorrido histórico, desde Florence Nightingale hasta nuestros días, subraya la transición de la enfermería de un rol tradicionalmente subordinado a uno de liderazgo y protagonismo en la salud. Los enfermeros y enfermeras de hoy están en la vanguardia del cuidado de la salud, enfrentando los desafíos actuales con una base sólida de conocimientos, habilidades de gestión y una profunda comprensión de las necesidades humanas. La metamorfosis de la enfermería no es solo un testimonio del crecimiento profesional, sino un espejo de los cambios en los sistemas de salud y las necesidades de la sociedad, reflejando la esencia misma de la profesión: cuidar, liderar y transformar.

## **Cambio de Paradigma en la Enfermería: Navegando hacia el Liderazgo Innovador**

El liderazgo y la dirección estratégica representan hoy los pilares fundamentales sobre los cuales se erige la práctica contemporánea de la enfermería. Frente a retos de magnitud global, como la crisis sanitaria desencadenada por el COVID-19, el progresivo envejecimiento demográfico y el constante avance de las nuevas tecnologías, la Universidad de Morón ha rediseñado su enfoque pedagógico en la formación de enfermeros. Mediante la integración de cursos ofrecidos por Coursera, así como la inclusión de módulos dedicados al desarrollo de habilidades interpersonales, innovación tecnológica y coordinación de proyectos, nuestra institución equipa a sus estudiantes con las competencias necesarias para asumir roles de vanguardia en el ámbito sanitario del mañana.

Este renovado enfoque educativo se complementa con la implementación de escenarios de simulación clínica de última generación. Estos espacios de aprendizaje simulado permiten a los futuros profesionales de la enfermería adentrarse en entornos seguros que replican con alta fidelidad las situaciones reales que enfrentarán en su práctica diaria. A través de esta metodología, se facilita la adquisición de experiencia práctica indispensable para la toma de decisiones críticas, el manejo de equipos interdisciplinarios y la promoción de iniciativas de mejora continua en los servicios de salud.

La adaptación y respuesta a estos desafíos contemporáneos por parte de la Universidad de Morón evidencian un cambio paradigmático en la concepción de la enfermería: de una práctica asistencial tradicional a una disciplina caracterizada por su proactividad, liderazgo innovador y capacidad de adaptación al cambio. Este nuevo paradigma no solo prepara a los enfermeros para enfrentar los desafíos actuales de la salud pública sino que también los posiciona como líderes indiscutibles en la transformación del cuidado de la salud para responder a las necesidades futuras de la sociedad.

### **Casos de Éxito y Desafíos**

La trayectoria hacia el liderazgo y la gestión en enfermería está llena de historias inspiradoras. Como egresada y directora, he visto a muchos tomar las riendas de roles significativos en el sistema de salud, superando obstáculos y contribuyendo a un futuro más prometedor en la atención sanitaria. Estas experiencias reflejan el impacto positivo de una educación orientada hacia el liderazgo y la gestión en enfermería.

### **Conclusiones y Perspectivas Futuras**

La Universidad de Morón se destaca como un faro de evolución en la enfermería, promoviendo un cambio hacia el liderazgo y la gestión. Mirando hacia el futuro, es claro que la enfermería continuará siendo una fuerza clave en la respuesta a los desafíos sanitarios globales, liderando con innovación, compasión y eficacia. Al forjar enfermeros y enfermeras listos para liderar y gestionar, no solo transformamos la profesión, sino que también moldeamos el futuro de la atención sanitaria.

Este artículo es un llamado a todos los profesionales de la enfermería para abrazar el cambio, liderar con valentía y gestionar con sabiduría, navegando juntos hacia un futuro brillante en el cuidado de la salud.

## Bibliografía

Chamorro, M. Z., Julian, F. J., & Vivas, M. S. P. (2016). Evolución de la educación en enfermería. *Medwave*, 16.

Galuska, L. A. (2012). Fomentando el liderazgo en enfermería para nuestro futuro previsto. *Avances en Ciencias de Enfermería*, 35, 333-345.

Page, A., Halcomb, E., & Sim, J. (2021). El impacto de la educación en liderazgo de enfermería en la práctica clínica: una revisión integrativa. *Revista de Gestión de Enfermería*.

## “QUE QUISE EN EL SIGLO Y QUE LA QUIERO HOY TANTO EN JESUCRISTO”: ARTE, FILOSOFÍA Y SEXUALIDAD EN PEDRO ABELARDO Y ELOÍSA

Silvana Inés CAMERLO

### Resumen

“Devorado por la fiebre del orgullo y la lujuria”, Pedro Abelardo prepara un alevoso plan para conocer a Eloísa. Abelardo logra instalarse en su casa, dentro del claustro de Nuestra Señora, con el fin de preparar a la joven en la carrera de Letras. Muy pronto, se convierten en amantes. Abelardo, recibirá la peor de las venganzas por parte de los parientes y amigos del tío de Eloísa, Fulberto: la castración, o tal vez, la emasculación. Pensará que será un monstruo para los demás. La monstruosidad implica la *transgresión*, al decir de Michel Foucault. Abelardo no solo puede ser un monstruo por eunuco, sino también por romper con las instituciones establecidas, tanto en lo académico como en lo religioso y en lo filosófico.

El pilar central de la habitación de la planta baja, en la Sala de Guardia de la Conserjería en la Rue de la Cité, y la segunda parte del *Roman de la Rose* son dos manifestaciones artísticas que se ocupan de estos amantes.

### Palabras clave

Abelardo- Eloísa- Arte- Sexualidad- Edad Media- Transgresión.

## Abstract

“Full of pride and lust fever”, Peter Abelard prepares a malevolous plan to meet Heloisa. Peter Abelard manages to settle in her house, within the cloister of Notre Dame, in order to prepare the young woman for a career in Literature. Very soon, they become lovers. Peter Abelard will receive the worst revenge from the relatives and friends of the uncle of Heloisa, Fulbert: Castration, or perhaps, emasculation. Peter Abelard will think that he will be a Monster to the others. Monstrosity implies transgression, according to Michel Foucault. Peter Abelard can not only be a Monster for being a eunuch, but also for breaking with established institutions, both academically, religiously and philosophically.

The central pillar of the room on the ground floor, in the Guard Room of the Conciergerie on Rue de la Cité and the second part of the *Roman de la Rose* are two artistic manifestations that represent these lovers.

## Keywords

Abelard- Heloise- Art- Sexuality- Middle Age- Transgression.

## Introducción: Seducir a Eloísa

En su ensayo, Régine Pernoud (1973) se interroga hasta qué punto Pedro Abelardo no es una víctima de sí mismo. Centrado exclusivamente en su persona, aún después de lo que llama “conversión”, todo el tiempo piensa que conspiran contra él. Llega a creer que intentan envenenarlo, cuando se encuentra en Saint-Gildas en el cargo de Abad. Parecería ser presa de un delirio persecutorio.<sup>1</sup>

Toda su existencia será un inoportuno, el que interrumpe al interlocutor, lo confronta y argumenta al punto de la exasperación. Provocará al mismo tiempo

---

1 Su famosa arrogancia intelectual no distaba mucho de la grandiosidad psiquiátrica, según Andrea Sansore y otros.

la cólera y el entusiasmo. En muchas ocasiones, por obra de las discusiones protagonizadas, se convertirá en una suerte de monje errante, vagando de monasterio en monasterio.

Rival de sus maestros – el realista Guillermo de Champeaux, el nominalista Roscelino de Compiègne<sup>2</sup> y el teólogo Anselmo de Laon – se siente envidiado por ellos, cuando verdaderamente es él quien compite con soberbia. Gana la cátedra de las escuelas de Nuestra Señora, desplazando a Anselmo o quizás a otro enseñante a quien este habría querido poner en su lugar. Además de su prebenda como clérigo, Abelardo cobra un dinero a cambio de sus clases, en una época en la que, al decir del poeta Baudrí de Bourgueil: “al maestro interesado que vende palabras banales que únicamente llena la oreja del alumno si este ha llenado su cofre”, se lo condena. Abelardo acumula honores y dinero sin inmutarse.

Es sumamente buen mozo y al ser “devorado por la fiebre del orgullo y la lujuria”, prepara un alevoso plan. Aparentemente, siente rechazo por las prostitutas y no puede frecuentar a las mujeres de la nobleza, debido a su trabajo como profesor. Piensa en una joven de diecisiete años, bella e inteligente, llamada Eloísa, a quien un tío, Fulberto, tiene a su cargo. Abelardo logra instalarse en su casa, dentro del claustro de Nuestra Señora, con el fin de preparar a Eloísa en la carrera de Letras.

---

2 Una de las disputas filosóficas más importantes durante la Edad Media es la referida a la cuestión de los Universales. Se establecen dos corrientes: el Realismo, representado por Guillermo de Champeaux, que sostiene que los términos enumerados en la introducción de Porfirio comprenden realidades. La especie es algo real. La especie humana es la misma en cada hombre. En Sócrates y en Platón, la especie es la misma. La humanidad de uno es la misma que la del otro. Sin embargo, no son el mismo hombre. La otra vertiente es la del Nominalismo, representado por Roscelino y Anselmo de Canterbury, para quienes los Universales no son sino meros nombres. Abelardo desarrolla el sistema que más tarde se denominará Conceptualismo: la especie y el género son una noción colectiva que la razón es capaz de concebir por comparación y abstracción. La humanidad consiste en una serie de individuos que se parecen entre sí. La tesis de Abelardo despierta la desconfianza de las autoridades eclesiásticas y causa la ira de los partidarios de cada una de las escuelas mencionadas.

Muy pronto, Abelardo y Eloísa se convierten en amantes: “Mis manos iban con más frecuencia a su pecho que a los libros”, confiesa el clérigo. Finalmente, son sorprendidos *in fraganti*. Abelardo es expulsado de allí inmediatamente.

Eloísa queda embarazada y Abelardo la rapta. Ella se disfraza de monja para evitar que la reconozcan y es recibida en la casa de la hermana de Abelardo, en Pallet. En ese lugar da a luz a su hijo, a quien llama Pedro Astrolabio.

Abelardo intenta reparar la deshonra de Eloísa, llegando a un convenio con el tío: contraer matrimonio con la sobrina, pero con la condición de que el enlace se mantenga en secreto para no perjudicar su propia reputación. No es la primera vez que nos percatamos de que el filósofo hará gala de su individualismo y de su egoísmo. Este arreglo no es del agrado de Eloísa, aunque terminará accediendo. Conoce a Abelardo muy bien y no le parece que este vaya a tolerar el llanto de un niño ni una vida doméstica a la que no se halla acostumbrado. No le daría tiempo para la Filosofía ni para las meditaciones basadas en las Escrituras. Y para colmo de males, Fulberto no le perdonaría nunca la afrenta. Por esos motivos, se niega.

El hecho de que Abelardo sea clérigo no le impediría casarse. En esos tiempos, se entendía por clérigo a una persona instruida, erudita. Se lo autorizaba a contraer matrimonio solo una vez y con una mujer virgen. Abelardo también es canónigo, esto es, uno de los hombres consejeros del obispo al que asiste en la administración de la diócesis. Este privilegio no lo perdería tampoco si se casara con Eloísa.

A juzgar por la correspondencia que se conserva de los dos amantes, Eloísa es una mujer apasionada. La perspectiva de los hijos, las cargas familiares y las obligaciones sociales tampoco parecen ser muy estimulantes para ella. Dice:

*Aunque el nombre de esposa parece ser más sagrado y lleno de fuerza, para mi corazón fue siempre más suave otro, el de vuestra amante, o incluso, dejadme decirlo, vuestra concubina, el de vuestra prostituta. Me parecía que cuanto más humilde me hiciera por vos adquiriría más títulos para vuestro amor y dificultaba menos vuestro glorioso destino. (...) el título de cortesana con vos me hubiera*

*parecido más grato y más noble que el título de emperatriz con él.* (Augusto, el amo del mundo).

Concubina, cortesana, prostituta, amante: así prefiere ser considerada Eloísa, cuyo disfraz de religiosa será un preanuncio de su cargo de priora y posteriormente, del de Abadesa. En la disputa epistolar que tiene con Abelardo, Roscelino no solo pondrá en duda la conversión de su otrora discípulo, sino que lo acusará de entregar el dinero obtenido a cambio de la enseñanza de “falsedades” a su “prostituta” para “de esta forma remunerar impudicamente el estupro del pasado”. La historia de Abelardo con Eloísa es para Roscelino un remedo de otras tan conocidas “desde Dan a Betsabé” en todo Israel.

### **Discusión: Ser un monstruo**

En cuanto a Abelardo, recibirá la peor de las venganzas por parte de los parientes y amigos de Fulberto: mediante la complicidad de un sirviente al que se soborna, entran en su habitación, lo castran y se dan a la fuga.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Sansore y otros sostienen que Abelardo no fue castrado, sino parcialmente emasculado. Si los testículos se le hubiesen removido (esto es, la castración), Abelardo habría padecido de hipogonadismo. Habría experimentado como síntomas: cambios rápidos en la conducta, el humor y el metabolismo, insomnio, depresión, sofocos, problemas de memoria. Pero no parece ser este el caso de Abelardo. Luego de una comprensible conmoción debida al infeliz suceso, al poco tiempo abrió sus escuelas, escribió libros y compareció ante el Concilio de Soissons. Otros síntomas del hipogonadismo son: distimia, fatiga, inercia, desesperanza, pensamientos suicidas, ansiedad, pánico, apatía, miedo indeterminado, similares a los que los pacientes con cáncer de próstata, sometidos a una terapia de privación de andrógenos, tienen. Tampoco puede atribuirse esta sintomatología a Abelardo, quien peleó contra maestros, poderosos abades, la Iglesia de Francia y el Papa. El filósofo reúne las características de aquellos adultos, cuyo comportamiento agresivo, tanto físico como verbal, hacen pensar en niveles elevados de testosterona. La avanzada edad a la que llega Abelardo, considerando la expectativa de vida durante la Edad Media, es otro motivo para confirmar el buen estado de sus gónadas. Por último, Abelardo tuvo un accidente, mientras cabalgaba cerca de los acantilados de Saint-Gildas. El saldo fue la fractura de una vértebra del cuello. Si hubiera sufrido de hipogonadismo, el daño habría sido mayor y la fractura posiblemente habría ocasionado su muerte. Se cree que el análisis que pueda realizarse a futuro de los huesos, distribuidos en diversos lugares y conservados como reliquias, permitirá verificar la existencia de osteoporosis, la que puede

Abelardo recibe el mismo castigo destinado a aquellos que mantienen relaciones homoeróticas durante la Edad Media.<sup>4</sup> La mutilación le provocará más vergüenza que dolor. En un principio, se comparará con los eunucos del Antiguo Testamento, del *Levítico* y del *Deuteronomio*, más precisamente.<sup>5</sup> En unos pasajes de estos textos, se excluye del sacrificio a los animales capados y se prohíbe la entrada en el templo a los eunucos por ser considerados “fétidos e inmundos”. “Voy a ser para todos una especie de monstruo”, afirma.

¿Qué clase de monstruo supone Abelardo que sería? ¿En qué tipo de monstruo se convertiría el castrado, el emasculado o el eunuco? Para Michel Foucault (2010), desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, el monstruo es la mezcla o la mixtura:

- a- *De dos reinos* (animal + humano): un hombre con cabeza de buey, por ejemplo. Nos remite a una infracción del derecho humano y del derecho divino, es decir, a la fornicación entre un individuo de la especie humana y un animal. “Hay monstruos que nacen con una figura bestial y mitad humana o recuerdan en todo a animales, que son el fruto de sodomitas y ateos que se unen contra natura con las bestias y derraman en ellas, y con ello engendran varios monstruos horribles y grandemente vergonzosos de ver y mencionar”, se dice en *De monstris et prodigiis*, en *Opera*, de A. Pareus (1582).

---

sugerir el hipogonadismo o cancelar esta hipótesis, a partir de los datos suministrados por la biografía.

4 Hacia finales de la Edad Media, en Perugia, el castigo por adulterio también era la castración o la emasculación. En los *fabliaux*, eran frecuentes las castraciones o las emasculaciones, cuando un marido deseaba vengarse de un clérigo por haberse acostado con su mujer. La venganza apuntaba a colocar al perpetrador en una condición inferior tanto anatómica como social y económica.

5 El Antiguo Testamento menciona varias veces la castración no sólo en el *Levítico* o en el *Deuteronomio*, sino también en *Números*. Existían cuatro modos de operación: estrujamiento, aplastamiento, arrancamiento o amputación de los testículos.

- b- *De dos especies*: un cerdo con cabeza de carnero, por ejemplo.
- c- *De dos individuos*: un hombre con un cuerpo y con dos cabezas. Aquí se plantea un problema: cuando nace un monstruo de estas características, ¿hay que darle un bautismo o dos? ¿Hay que considerar que se tuvo uno o dos hijos?
- d- *De dos sexos*: un individuo que es mujer y hombre a la vez. En este caso, se ignora si hay que brindarle un trato de varón o de niña; si se lo autoriza a casarse y con quién; si puede resultar titular de beneficios eclesiásticos o si puede recibir las órdenes religiosas.
- e- *De vida o muerte*: un feto sobrevive por un escaso tiempo (horas, días) ¿A quién corresponderían los bienes? ¿Debe considerarse al niño nacido o no?
- f- *De formas*: un individuo que carece de brazos o de piernas, por ejemplo. (Este último caso, ¿se correspondería con la mutilación de la que es objeto Abelardo? No tiene sexo. De todos modos, él no ha nacido así, sino que fueron unos hombres quienes lo han convertido en ese “monstruo”).

La monstruosidad implica la *transgresión*: de los límites naturales, las clasificaciones, el marco y la ley del marco. Pone en entredicho cierta prohibición de la ley o provoca la imposibilidad de aplicarla, ya sea esta civil, religiosa o divina. El monstruo es *un laberinto o un enigma jurídico*. Combina lo imposible y lo prohibido. Es la infracción llevada a su punto máximo. El monstruo es suscitado por la violencia, la voluntad de supresión, los cuidados médicos o la piedad. Explica en sí mismo todas las desviaciones que se derivan de él, aunque él es ininteligible.

Por lo tanto: cada época privilegió una forma de monstruo. En la Edad Media, la forma privilegiada es *el hombre bestial*.

Quizás pueda vérselo a Abelardo en varios aspectos como un *Anomal*. Este concepto de Deleuze y de Guattari (2004) alude a la posición o conjunto de posiciones respecto a una multiplicidad. Las posiciones de un individuo excepcional, un elemento preferencial con respecto a la manada. No es un representante de una especie. Solo contiene afectos, pero estos no son sentimientos familiares o subjetivos ni son caracteres específicos o significativos. Lovecraft llama *Outsider* a esa cosa o entidad que llega y desborda por el borde, lineal y a la vez, múltiple. La relación que establece el Anomal es de alianza. Rompe con las instituciones centrales, establecidas o que tratan de establecerse, con los imaginarios sociales efectivos, siguiendo a Castoriadis. Se encuentra al borde de las instituciones reconocidas. Y no existe banda sin Anomal.

Ojo por ojo, diente por diente. Foulques, amigo de Abelardo y prior de Deuil, le comunica en una carta que sus agresores han tenido su merecido: se les confisca los bienes, se les hace “saltar los ojos” y se los castra.

Roscelino también se vale de la mutilación efectuada para humillar a Abelardo: “(...) actúas no como un ser que reflexiona, sino bajo la inmensidad de tu dolor, así como el perjuicio que se ha hecho a tu cuerpo”, le escribe. Lo llama “Pedro Incompleto” “puesto que te han quitado lo que hace al hombre”.

Eloísa piensa que la cólera de Dios ha caído sobre ellos no cuando pecaron, sino paradójicamente, cuando quisieron enmendarse contrayendo matrimonio. Abelardo cree que se trata de una *conversión*, no de una penalidad. La culpa es suya: hasta en los días no permitidos por la Iglesia (Pascua, otras festividades solemnes), obligó a Eloísa a entregarse a la fornicación, a pesar de las reconvenciones que ella le hiciera. Incluso, en una oportunidad, en el refectorio de la Abadía de Argenteuil, “nuestra impudicia no la detuvo el respeto a un lugar consagrado a la Virgen”.

La mutilación sufrida enfrió en Abelardo “los ardores de la concupiscencia” de un solo golpe, preservándolo de la caída para siempre. Lo que es una tortura para Eloísa (la lujuria que todavía siente, aunque haya tomado los hábitos) y

lo que es una tortura para Abelardo (la castración) deberá ser concebida como un bien para los esposos, quienes constituyen un solo cuerpo en Cristo. En este momento de su vida, Abelardo se comparará con Orígenes, eunuco por elección, “con vistas al Reino de Dios”.

Dos o tres años después de ser convocado para el abaciado en Saint Gildas-de-Rhuys, se entera de que Eloísa es echada de Argenteuil, junto con sus compañeras. Según un legado papal, Mateo de Albano, un grupo pequeño de esas monjas se ha conducido de “manera infame” y “su comportamiento impuro y escandaloso mancillaba a todo el vecindario”. Abelardo invita a Eloísa y al resto de religiosas a ocupar el oratorio desierto de El Paráclito, bajo la anuencia de Inocencio II, quien les confirma la residencia a perpetuidad. Dado el estado de Abelardo, nadie sospecharía de sus honestas intenciones. Decide ejercer las tareas conjuntas de sacerdote, maestro y Abad, y, por lo tanto, trasladarse a El Paráclito. Pero tiene que regresar a Saint Gildas casi de inmediato: sus enemigos piensan que aún “lo dominan los placeres carnales”.

El 2 de junio de 1140 se celebra la exposición de reliquias en Sens. Abelardo proyecta transformar la ocasión en tribuna pública y desafiar a San Bernardo de Clairvaux, su opositor en Teología. Abelardo es acusado poco menos de hereje, sobre todo por sus tesis acerca de la Santísima Trinidad. Acudirán a la ceremonia gran parte del pueblo, prelados, señores y hasta el rey Luis VII. Inesperadamente y a último momento, Abelardo desistirá de presentarse.

Nos interesa recalcar aquí este acontecimiento, debido a la comparación que Jean Cottiaux <sup>6</sup> establece de los dos contrincantes: Si bien en Sens empezará a afirmarse el nuevo arte que introduce la lógica en la Arquitectura —y la tendencia racional es muy afín a nuestro filósofo—, Abelardo no parece ser sensible a este desarrollo artístico de su tiempo. En su correspondencia, no existe registro alguno de curiosidad respecto del tema. Recordemos que ha sido compañero de Suger, constructor de Saint Denis. Suger es el primero que utilizará el crucero de

---

6 Citado por Pernoud.

ojivas para la reconstrucción de esta abadía, lo cual permitirá la expansión del Gótico. En su autobiografía, *Carta a un amigo o Historia calamitatum*, tampoco Abelardo menciona a Suger.<sup>7</sup>

Sin embargo, Cottiaux afirma que Abelardo anuncia por alguna razón el triunfo del Gótico: “Los diferentes aspectos de su pensamiento se mantienen (...) como esos arcos de bóveda que vio construir según un nuevo principio”.

En cambio, si se desea comprender a San Bernardo de Clairvaux, hay que reparar en la Arquitectura cisterciense. Bernardo lleva a cabo una profunda y violenta reforma que se extiende a Thoronet, Sénanque y Fontenay. Se niega al lujo y al ornamento y devuelve al Románico su vigor.<sup>8</sup>

---

7 Suger busca a partir de la elección de las imágenes la identidad entre la luz divina y la transparencia pintada de las figuras representadas en el vidrio y la construcción de un nuevo género de relato a través de las vidrieras. Confronta la acusación, proveniente de Bernardo, del arte como distracción. Afirma que este puede ser usado de un modo similar al estudio de las Sagradas Escrituras por una persona espiritualmente avanzada. Las obras de arte son solo accesibles a los letrados. Algunas exigen un elevado nivel de cultura especializada, de modo tal que los incultos pueden no llegar a comprenderlas. El éxito de Suger en la nueva concepción de las vidrieras es tal que los cistercienses deben promulgar un nuevo estatuto (el canon 80) por el cual se prohibirán las imágenes en las vidrieras y en los manuscritos.

8 Bernardo abogará por un decidido aniconismo. Se debe entender por *aniconismo* la falta de admisión de imágenes de la divinidad. La *iconoclastia*, en cambio, consiste en una ideología religiosa que no acepta imágenes de Dios ni tampoco de los santos, pero sí tolera símbolos no figurativos. Bernardo se inspirará para elegir la falta de imágenes en una reforma que se asienta en la vuelta a los orígenes paleocristianos, a la Iglesia primitiva. Propone como modelo las basílicas romanas (San Pedro, San Juan de Letrán, San Pablo Extramuros, Santa María la Mayor, entre otras). Se intentará recuperar la tradición de los Padres de la Iglesia y rechazar las imágenes, sobre todo en capiteles y en el exterior del templo. Entre 1115 y 1119, Bernardo consigue que el Capítulo General Cisterciense apruebe unas leyes sobre el rechazo al arte. Una es la del artículo 10: limita el uso de materiales preciosos en la liturgia; otra, el estatuto 20: prohíbe el uso de esculturas y pinturas en cualquier parte del monasterio, debido a que constituyen un medio de distracción para el espíritu. Este estatuto afecta el culto de las reliquias, aunque continúan permitiéndose las cruces pintadas. Dado que la Iglesia tiene el deber de instruir a la audiencia analfabeta, las imágenes no son necesarias puesto que los monjes no son incultos. A partir de este momento, se verifica una notoria disminución del

Cerca de un mes después del Concilio celebrado en Sens, Abelardo es condenado. Según escribe Inocencio II, se le impone un “perpetuo silencio” a causa de sus “dogmas depravados”. El Papa también ordena que se lo encierre en una casa religiosa y que sus libros sean quemados. Por intermedio de Reinaldo de Barsur-Seine —quien tal vez sea enviado por el mismo San Bernardo a Cluny, monasterio en el cual Pedro el Venerable da refugio al supuesto hereje—, Abelardo hace las paces con su oponente.

Abelardo transcurrirá sus últimos días en Saint- Marcel-de Chalon. Muere, cerca de los 63 años de edad, en abril de 1142. Según Joseph Jeannin en *La Dernière Maladie d`Abelard. Mélanges Saint- Bernard*,<sup>9</sup> Abelardo padece de la enfermedad de Hodgkins: un estado leucémico con manifestaciones cutáneas pruriginosas. La razón por la cual desiste de presentarse en Sens, se debería a un desfallecimiento característico de la enfermedad. Jeannin hace este diagnóstico, a partir de los informes de Pedro el Venerable y de Godofredo de Auxerre.

Uno de los monjes de Cluny, llamado Thibaud, es quien comunica a Eloísa la muerte de su amado. No obstante, Pedro el Venerable le escribe una carta en la cual reconoce que ella es “una verdadera filósofa”, quien ha dejado “la lógica por el Evangelio, Platón por Cristo, la física por el Apóstol y la Academia por el monasterio”. La compara con Pentisilea, reina de las Amazonas,<sup>10</sup> y con Débora,

---

empleo de monstruos en los capiteles. La postura de Bernardo es seguida por Elredo de Rieval y por Guillermo de Saint- Thierry, miembros de la Orden del Cister.

**9** Citado por Pernoud.

**10** Para Deleuze y para Guattari, Pentisilea es una Anomal, que rompe con la ley de la manada y elige a Aquiles como un enemigo favorito. Eloísa, por metonimia, participaría de la misma posición de la que hemos hablado en el caso de Abelardo. Hija de Ares, Pentisilea interviene en la guerra de Troya y mata a numerosos aqueos. Aquiles la asesina. Una copa griega del siglo V a. C representa a Aquiles, hundiendo su espada en el pecho de Pentisilea. Mientras la Amazona siente que la vida se le escapa y su cuerpo va cayendo, le dirige una última mirada suplicante al héroe, quien se enamora de ella.

profetisa de Israel. Manifiesta el deseo de continuar en diálogo con ella, puesto que se siente “fascinado por su erudición” y atraído por lo que las personas le han referido acerca de su piedad. Comprobamos que la visión que Pedro el Venerable tiene acerca de esta mujer en particular no sólo difiere de la mencionada más arriba por Roscelino, sino también de la de los hombres de la época en general respecto de la mayoría de las mujeres. Pedro agrega que, aunque la Providencia les ha negado a los monjes la presencia de Eloísa hasta el momento, al menos les ha podido conceder la del “*hombre que le pertenece*”. Es realmente curiosa esta forma de referirse a Abelardo, teniendo en cuenta que Pedro el Venerable es un Abad que le escribe a una Abadesa. Existe en esta expresión respeto por la relación que Abelardo y Eloísa han mantenido (“Oh, mi hermana Eloísa, que quise en el siglo y que la quiero hoy tanto en Jesucristo...”, manifiesta Abelardo en su profesión de fe, *Apologie*) y se desmarca totalmente de “los ultrajes verbales de San Bernardo”, al decir de Pernoud (1973).

Eloísa solicita a Pedro el Venerable el cuerpo de Abelardo, a fin de enterrarlo en El Paráclito, conforme a la voluntad del fallecido. El Abad de Cluny hace el traslado personalmente.

Eloísa fallecerá veinte años después, en 1164, aproximadamente a la misma edad que Abelardo.

### **Consideraciones finales: Abelardo y Eloísa en las Artes Visuales y en la Literatura**

En cuanto a manifestaciones artísticas acerca de estos personajes, encontramos el pilar central de la habitación de la planta baja, en la Sala de Guardia de la Conserjería en la Rue de la Cité, París, construida por Felipe el Hermoso. El recinto servía como antecámara en la que el rey tenía su lecho de justicia. La obra se trata de *Los amores de Eloísa y Abelardo* (circa 1310). La figura que representa a Eloísa viste hábito y sostiene con su mano derecha el pene de su amante. Podría sugerir que ella “extraña” ese órgano y que a Abelardo se lo ha emasculado y no castrado. Hacia la derecha, se encuentra un castor. Este

animal es símbolo de la castración. En la Antigüedad y durante la Edad Media, los castores eran cazados debido a que en el interior de sus sacos era producida una sustancia oleosa, empleada con fines medicinales. Se creía que el castor se castraba a sí mismo a fin de concluir con la persecución de la que era objeto y para no proporcionar utilidad después de muerto (Sansore et altri, 2022).



*Los amores de Eloísa y Abelardo* (circa 1310), Sala de Guardia de la Conserjería en la Rue de la Cité

La segunda parte del *Roman de la Rose* menciona a los amantes en el apartado *ejemplos femeninos*, otorgados por Amigo en su discurso. Jean de Meun, con su característica misoginia, le hace decir al personaje que “ya no se ven (...) en ningún país mujeres honestas” y que a los hombres que continúan casándose “debe de gustarles el peligro”. Ofrece un listado de mujeres y cita autores, apócrifos y auténticos.

Lucrecia, que al haber sido violada por el hijo del rey de Roma, se dio la muerte con una daga. Penélope, quien esperó a su esposo Odiseo durante veinte años. Las mujeres castas son tan frecuentes como el Ave Fénix, los cuervos blancos o los cisnes negros, lo cual equivale a decir que son imposibles o fantásticas. Cita a Juvenal, quien recomienda que, de hallar a una mujer casta, se acuda al templo de Júpiter, se comience a orar de rodillas y se sacrifique a su consorte, Juno, una vaca dorada. Juvenal pregunta a su amigo Póstumo, si no era mejor ponerse a vender burros, mulas o caballos, tirarse por la ventana o colgarse de lo alto de un puente que haberse casado. Asimismo, menciona a Valerio, presunto autor de la obra epistolar *Dissuasio Valerii ad Rufinum philosophum ne uxorem ducat*, escrita en realidad por el historiador Gautier Map en el siglo XII. Nombra a Foroneo, rey mitológico del Peloponeso, quien confiesa a su hermano que si no se hubiese casado, habría vivido de forma más feliz.

Finalmente, se llega a la historia de Abelardo y Eloísa. Ella “fue su amiga, en ningún momento quiso consentir/ por nada en el mundo casarse con él/ Aquella mujer lo obligó a escuchar/ como bien letrada y muy entendida/ como buena amante, como bien amada/ buenos argumentos para que entendiera/ que del matrimonio debía guardarse”. Además: “Ella le rogó que la amase siempre/ pero sin pedirle nada por derecho (...) / él, de esta manera estudiar podría/ sin preocupaciones, con gran libertad/ mientras que ella misma haría otro tanto (...)”. Dice que los problemas vinieron una vez que se casaron y que “a Pedro cortaron sus miembros viriles”. Luego recapitula la errancia de Abelardo y el destino de Abadesa de Eloísa.

El desarrollo se dirige a presentar una visión misógina como ya se ha indicado, y a expresar gamofobia, culpabilizando a la mujer.



Copa. Aquiles y Penthesilea. (470-460 a.C.), Staatliche Antikensammlungen, Múnich.



Pedro Abelardo y Eloísa. Miniatura del *Roman de la Rose* (1275- 1280), de Jean de Meun.  
Museo Chantilly

## Bibliografía

- Deleuze, Gilles- Guattari, Félix. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pretextos.
- De Lorris, Guillaume- Meun, Jean. (1987). *Roman de la Rose*, Madrid, Cátedra. Falcón Martínez, Constantino- Fernández Galiano, Emilio- López Melero, Raquel. (1980). *Diccionario de la mitología clásica II*, Madrid, Alianza Editorial.
- Foucault, Michel. (2010). *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Pernoud, Régine. (1973). *Eloísa y Abelardo*, Madrid, Espasa Calpe.
- Quintavalle, Arturo Carlo. (2016). El viaje, la imagen, la transformación del sistema simbólico de la Iglesia entre la Reforma gregoriana y la herejía cátara en Castelnuovo, Enrico- Sergi, Giuseppe (directores), *Arte e historia en la Edad Media. Tomo III. Sobre el ver: público, formas y funciones*, Madrid, Akal.
- Rudolph, Conrad. (2016). La resistencia al arte en Occidente en Castelnuovo, Enrico- Sergi, Giuseppe (directores), *Arte e historia en la Edad Media. Tomo III. Sobre el ver: público, formas y funciones*, Madrid, Akal.
- Sansore, Andrea- Jannini, Tommaso- Dolci, Susanna- Jannini, Emmanuele, *Castration and emasculation in the Middle Age. The andrological conundrum of Peter Abelard*, *Andrology*, 2022, 10: 825-836. Recuperado 12 de marzo de 2024 de [www.doi.org](http://www.doi.org)



## EL ARTISTA DE LA CIENCIA

María Fernanda CASTRO

### Resumen

Casi dos siglos antes (187 años exactamente) de que Sir Isaac Newton fuera sacudido por la manzana que lo llevó a proponer la ley de la gravitación universal; y 104 años antes de que Galileo Galilei estableciera que todos los cuerpos caen al vacío con la misma aceleración; el polímata florentino Leonardo da Vinci fue capaz de teorizar sobre cómo funciona la gravedad, en sus cuadernos de dibujo.

### Palabras clave

Da Vinci- Gravedad- Cuadernos de dibujo.

### Abstract

Nearly two centuries -precisely 187 years- before Sir Isaac Newton had been shaken by the apple that led him to present the Law of Universal Gravitation; and 104 years before Galileo Galilei had established that all objects accelerate at the same rate when free-falling through a vacuum; the Florentine polymath Leonardo da Vinci was capable of theorizing on how gravity works, in his drawing notebooks.

### Keywords

Da Vinci- Gravity- Drawing notebooks.

## Introducción

Leonardo di ser Piero da Vinci nació en Florencia el 15 de abril de 1452, como hijo ilegítimo de Piero Fruosino di Antonio y Catarina di Meo Lippi; pero a pesar de ello, se crió en el hogar de su padre como si fuera un hijo legítimo. Su abuela paterna, Lucia di ser Piero di Zoso, unaceramista próxima a Leonardo, fue probablemente la persona que lo inició en las artes (Gallimard, 1996). En su hogar paterno aprendió a leer y a escribir, y adquirió conocimientos de aritmética, sin embargo, prácticamente no aprendió latín, base de la enseñanza tradicional de la época; el hecho de que tuviese una ortografía caótica muestra que su instrucción no estuvo exenta de lagunas.

Pero aquel pequeño Leonardo, estaba destinado a ser el ejemplo perfecto de un hombre renacentista, un polímata que entre sus aptitudes podemos nombrar la de pintor, anatomista, arquitecto, paleontólogo, botánico, escritor, escultor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, poeta y urbanista.

En 1469, ingresó como aprendiz a uno de los talleres de arte más prestigiosos de Florencia, bajo la tutela de Andrea del Verrocchio, donde Leonardo adquirirá gran parte de su excelente formación multidisciplinaria, y será también allí, donde tuvo contacto con otros grandes artistas como Sandro Botticelli, Perugino y Domenico Ghirlandaio (Bortolon, 1967).

Fue gracias a la creación de Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, más conocido como Johannes Gutenberg o Johannes Gutemberg, que Leonardo pudo acopiar una buena cantidad de libros, que lo ayudaría a incrementar su curiosidad y conocimientos.

## El científico dentro del artista

El método científico de Leonardo, se basaba fundamentalmente, en la observación, su manera de entender el mundo se basaba en describir e ilustrar minuciosamente todo; nunca dudó en corregir textos clásicos basado en su forma de observar cada tema y buscar la relación con otros fenómenos.

Estudiando la dinámica de los fluidos, perfeccionó el tornillo de Arquímedes, y describió la dinámica de los vórtices de agua y los fluidos turbulentos, estudios que fueron compilados en el *Codex Leicester*. Algunas páginas del código tratan de las teorías de Leonardo sobre el paso de la luz del Sol a la Tierra y a la Luna. También abordan sus reflexiones de los mares. Sin embargo, la mayor parte del cuaderno está dedicado al estudio del agua en movimiento, en mares, ríos y canales en forma de vena d'agua (venas de agua), en la superficie de la Tierra y bajo ella.

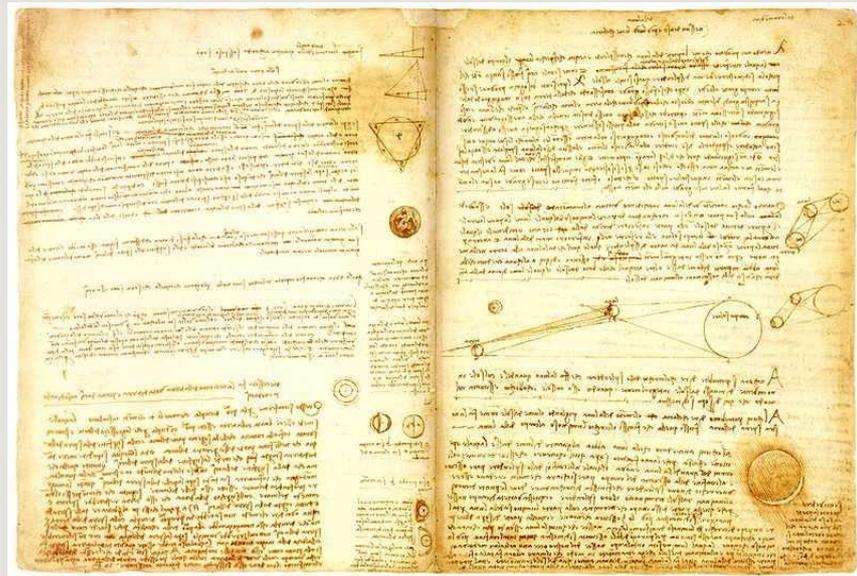


Fig. 1: Una página del *Código Leicester*, que desde 1994 es propiedad de Bill Gates.

Basado en los escritos de Mariano di Jacopo detto il Taccola, más conocido solo como Taccola (“Cuervo”), Leonardo tomaría y modificaría varias de las ideas de Taccola, como el paracaídas, el cual plasmaría en el *Códice Atlántico* (*Codex Atlanticus*); en éste, puede leerse como Leonardo, presta gran cuidado al tipo de material necesario para crear el paracaídas, sugiriendo hacerlo de lino encerado, para hacerlo impermeable al aire y al agua, como las plumas de las aves. También perfeccionó el snorkel; el salvavidas para que los caballeros pudieran atravesar los ríos; y el submarino (que en el trabajo de Taccola es más imaginación que algo realizable).

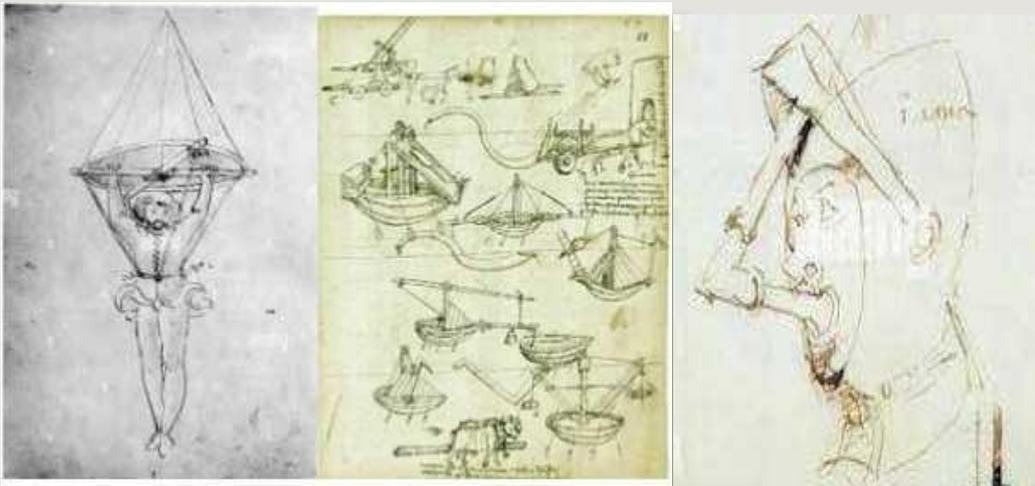


Fig. 2: Dibujos de paracaídas, submarino y snorkel de Taccola.

Utilizando su propio método científico, Leonardo estableció los principios básicos de la dendrocronología (el uso de los anillos de crecimiento de los árboles, que permite determinar el crecimiento y variaciones climática) reconociendo la relación entre los anillos y las precipitaciones atmosféricas en el periodo vegetativo. Anticipó los conceptos de la paleobiología, ya que fue una de las primeras personas en documentar en manuscritos la presencia de diversos fósiles en rocas, lo que le llevó a creer que la tierra podría ser más antigua que lo que se suponía en el pensamiento en ese entonces.



Fig. 3: Dibujo de un fósil del Códice Leicester.

Con sus estudios anatómicos, aspira principalmente a representar y entender el cuerpo humano en todas sus proporciones y como unidad orgánica. El ojo fascina especialmente a Leonardo, observa la trayectoria de los nervios ópticos y encuentra el punto en el cerebro donde se cruzan, el centro de la vida psíquica y de la percepción sensorial (lo que él denomina el *sensus comunis*). Aquí cree que se halla el centro de los sentidos. Con relación al encéfalo, describió el bulbo olfatorio y el recorrido de algunas ramas de los pares craneales.

Demostó especial interés en detallar los ventrículos cerebrales debido a la influencia de las teorías propuestas por sus antecesores que integró con sus descubrimientos para explicar las funciones que se les atribuían en la época. Además, fue pionero en neurofisiología con sus experimentos de la médula espinal en ranas. También fue el primero en comprender el movimiento activo del corazón y su relación con el pulso y la percusión sobre la pared torácica, además de describir correctamente el funcionamiento de las válvulas cardíacas. Sus dibujos anatómicos secuenciales y detallistas, no son estáticos, da la sensación de movimiento cinematográfico, y no serán superados hasta la aparición de la fotografía en el siglo XIX. Junto a su amigo *Giacomo Andrea da Ferrara*, resolvió el acertijo que Marco Vitruvio Polión, propuso en el siglo I anterior a nuestra era, ¿Cómo puede la figura humana entrar en un círculo y a la vez en un cuadrado?, basándose en lo que consideraban la proporción física ideal, descentró levemente el cuadrado, llevó el centro del círculo al ombligo y, el del cuadrado a los genitales, logrando así resolver el acertijo de 16 siglos de antigüedad.

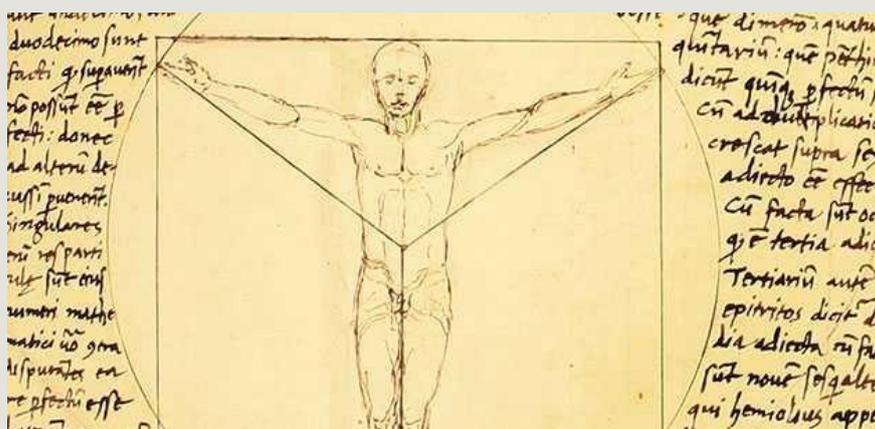


Fig. 4: El 'Hombre de Vitrubio' (C. 1490), Giacomo Andrea Da Ferrara, Biblioteca Ariosteia, Ferrara (Cart. Sec. XVI, Fol. Figurato, Classe II, N. 176, Fol 78V).

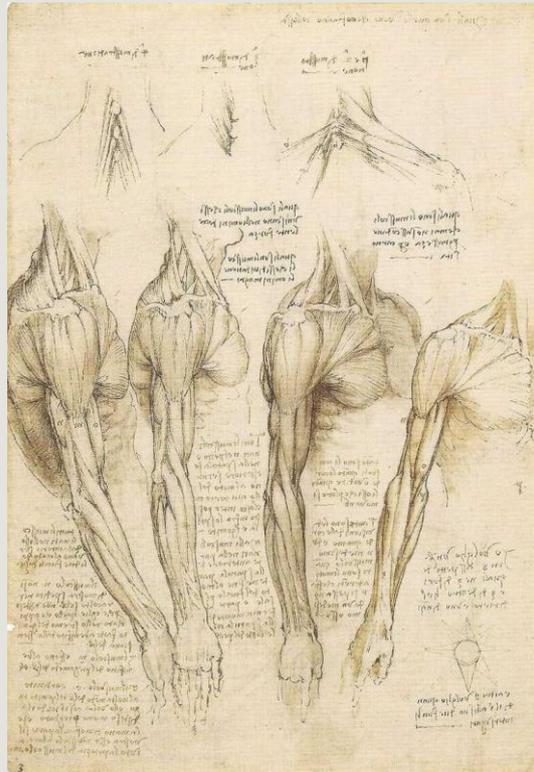
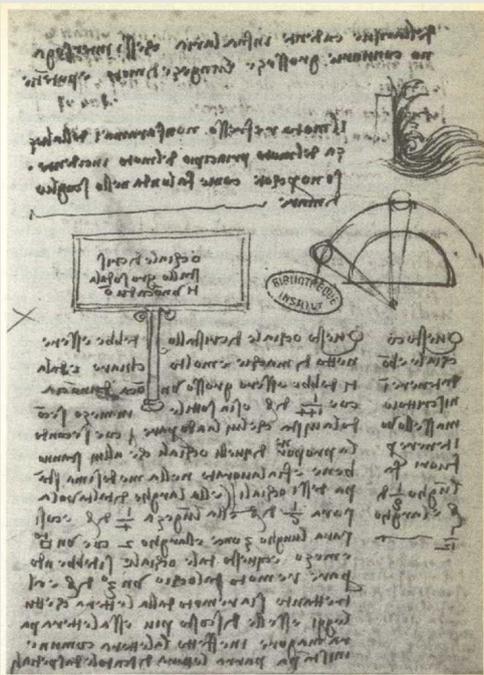


Fig. 5: Dibujos anatómicos de Leonardo da Vinci de su Atlas Obscura.

Dedujo que la luna no tiene luz propia, sino que refleja la luz del sol como si fuera un espejo convexo. La gran imaginación de Leonardo lo llevó a soñar en cómo veríamos a la Tierra desde la Luna. Y así resolvió un misterio de cómo se puede apreciar el resplandor de la Tierra. La solución es sencilla para una persona del siglo XXI: Cuando el Sol se pone en la Luna, esta se oscurece, aunque no completamente. Hay todavía una fuente de luz en el cielo: la Tierra. Nuestro

propio planeta ilumina la noche lunar con un brillo 50 veces mayor que una luna llena, produciendo el resplandor ceniciento. La cuestión es que, en torno al año 1500, muy pocas personas sabían que la Tierra giraba alrededor del Sol. Aunque se equivocó en una cosa, la Luna carece de océanos y atmósfera, como él propuso. Vio a la Luna y a la Tierra como objetos similares, en una época en donde se consideraba que el centro moral, intelectual y físico era la Tierra y todo lo demás giraba a su alrededor. Él imaginó cómo veríamos a la Tierra de encontrarnos en la Luna, y lo escribió así: “*Si estuviéramos en la Luna... la Tierra se vería con el mismo efecto que la Luna*”. Se dio cuenta que, desde la Luna, la Tierra presentaría fases como las de la Luna, e imaginó que la Tierra también debería reflejar la luz del Sol.

Realizó una descripción nítida del Sol: “*El Sol tiene sustancia, forma, movimiento, resplandor, calor y energía generativa; y todas estas cualidades emanan del mismo sin mostrar su disminución.*”, “*Algunos dicen que el Sol no está caliente porque no es el color del fuego. Que es mucho más pálido y más claro. A éstos hay que responderles que cuando bronce licuado está en su máximo calor se parece al Sol en color, y cuando está menos caliente, tiene más el color del fuego*”; y se destaca una pequeña frase que dice: “*El sol no se mueve*”.



Leonardo ciertamente exploró algunos de los aspectos teóricos que intervienen en la construcción de telescopios (e incluso hizo declaraciones como: “*Construir anteojos para ver la Luna magnificada*”), aunque en realidad nunca construyó uno. Otros de sus aportes fue que propuso la existencia de las placas tectónicas, ciencia que no se desarrolló hasta los años 70 del siglo XX.

Fig. 6: Una página del cuaderno de Leonardo, que muestra un boceto y el texto puede estar relacionado con el diseño de un telescopio.

Describió la ley de continuidad, “*La velocidad del agua multiplicada por la sección que atraviesa es constante en todo el trayecto*”. La simplicidad con la que explica el hecho es tan sencilla como evidente, de tal forma que su comprensión es abrumante. Entendió que tanto la luz como el sonido se propagan a través de ondas. Reconoció la relatividad del movimiento del aire contra un objeto quieto. Y enunció lo que hoy conocemos como la tercera ley de Newton anotando en su *Códice Atlántico* que, “*con tanta fuerza ejerce el ala del águila contra el aire, como el aire contra el ala del águila*”.

### **Codex Arundel y su anticipación de la ley de gravitación universal**

El *Códice Arundel*, (Biblioteca Británica, Arundel, 263) es una colección encuadernada de páginas de notas escritas por Leonardo da Vinci y que datan mayoritariamente de entre 1480 y 1518. El código contiene una serie de tratados sobre una variedad de temas, incluyendo mecánica y geometría. El nombre del código proviene del conde de Arundel, que lo adquirió en España en la década de 1630. El manuscrito fue comprado a principios del siglo XVII por Thomas Howard, segundo conde de Arundel (1585-1646), coleccionista de arte y político. Sunieto, Henry Howard, sexto duque de Norfolk (1628-1684), le presentó a la recién fundada Royal Society en 1667. El manuscrito fue catalogado por primera vez en 1681 por William Perry, un bibliotecario, como cuaderno científico y matemático (Perry, 1681).

Fue comprado por el Museo Británico en la Royal Society junto con otros 549 manuscritos de Arundel (la mitad de la colección de Arundel) en 1831. Fue catalogado por el Museo Británico en 1834. Permaneció en la Biblioteca Británica como MS Arundel 263 cuando la biblioteca se separó del Museo Británico en 1973.

El facsímil más reciente se publicó en 1998 (Giunti, 1998). El 30 de enero de 2007, el manuscrito pasó a formar parte del proyecto “*Turing the Pages*” de la British Library, cuando fue digitalizado junto con el *Códice Leicester*. Estos dos manuscritos de cuadernos de Leonardo se hallan reunidos online.

El manuscrito contiene 283 hojas de papel de diferentes tamaños, la mayoría de ellas aproximadamente 22 cm x 16 cm. Sólo algunas de las hojas están en blanco. Dos folios, 100 y 101, se numeraron incorrectamente dos veces. El códice es una colección de manuscritos de Leonardo originarios de cada período de su vida laboral, un período de 40 años. años de 1478 a 1518. Contiene breves tratados, notas y dibujos sobre una variedad de temas, desde la mecánica hasta el vuelo de los pájaros. Leonardo utilizaba habitualmente una sola hoja de papel para cada tema, de modo que cada folio se presentaba como un pequeño tratado cohesionado sobre un aspecto del tema, repartido en el reverso y en frente de una serie de páginas. Esta disposición se ha perdido por que los encuadernadores de libros posteriores han cortado las hojas en páginas y las han colocado unas sobre otras, separando así muchos temas en diversas secciones y dando lugar a una disposición que parece aleatoria (*Catalogi Manuscriptorum Angliae*).

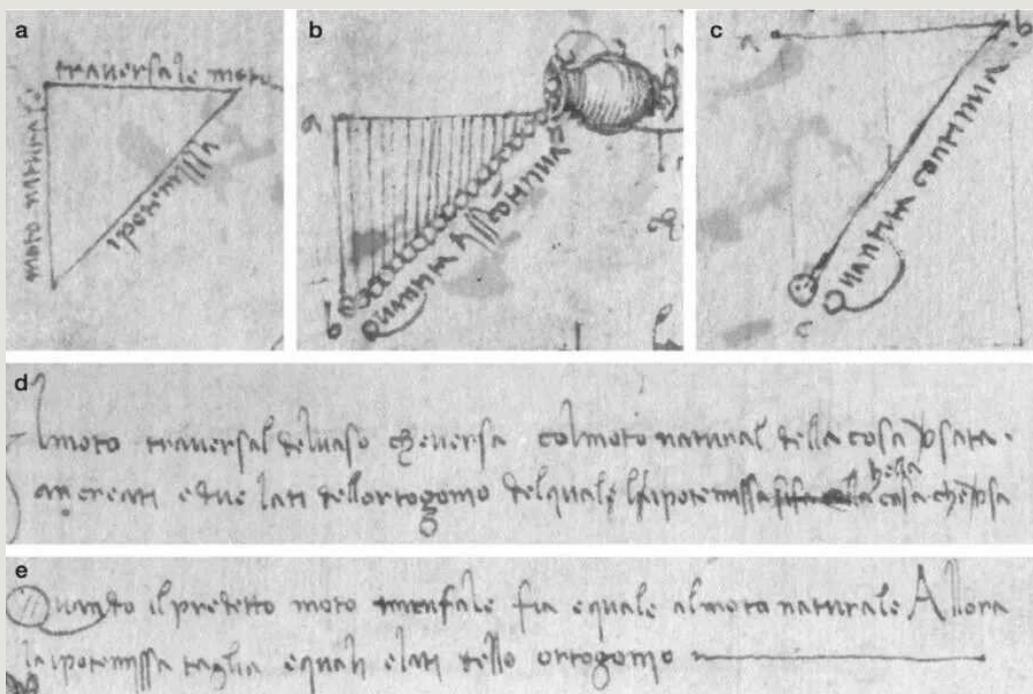
Para que entender la trascendencia del hallazgo, hay que tener en claro la línea de tiempo; fue en 1604 que Galileo Galilei estableció que todos los cuerpos caen al vacío con la misma aceleración. Luego la teoría de la gravedad de Newton sería creada por el físico entre los años 1665 y 1666, durante una cuarentena por la gran plaga de Londres. Pero, Leonardo da Vinci, que vivió entre 1452 y 1519, se adelantó mucho en la exploración de los conceptos de la gravedad, aunque no fuera del todo exacta. Según una investigación realizada por ingenieros del Instituto Tecnológico de California (Caltech) y por especialistas de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes de Suiza Occidental (Hes-so), da Vinci estuvo cerca de definir la constante gravitatoria “g” con un 97% de precisión. Los investigadores examinaron los dibujos del *Codex Arundel* que representan un experimento en el que una jarra se mueve horizontalmente vertiendo material (agua o más probablemente, granos de arena).

Incluso se realizó un experimento computarizado con los datos de da Vinci y, los ingenieros señalaron que, el italiano había usado correctamente una ecuación incorrecta en sus cálculos, “*Si hubiera podido corregirlo, habría definido la “g” casi a la perfección.*”, señalaron los investigadores. En el estudio se analizaron diagramas de los cuadernos del renacentista, ahora digitalizados, entre ellos

bocetos de triángulos que muestran la relación entre el movimiento natural, el movimiento dirigido y la igualación del movimiento, es decir, el reconocimiento de que la gravedad es un tipo de aceleración.

En el caso de Leonardo, se trataba de pensar en la arena que salía de un frasco. El polímata sedio cuenta de que si se tiraba de la jarra a lo largo de un plano horizontal a la misma velocidad que la fuerza que tiraba de los granos, la arena formaría la hipotenusa de un triángulo. Esta constatación del cambio de velocidad que experimenta un objeto que cae con el tiempo constituyó un paso crucial en el camino hacia la determinación de la constante gravitatoria en el planeta Tierra. *“Al desarrollar un enfoque de equivalencia geométrica para demostrar las leyes del movimiento, Leonardo demostró una notable perspicacia en la dinámica de los objetos que caen al evitar la necesidad de conocer el valor exacto de “g”, siempre que asumamos que “g” representa la tasa de cambio de velocidad o aceleración. (...) Si llevó a cabo el experimento que representó en su manuscrito, entonces podría haber sido el primer humano que generó a sabiendas un efecto de fuerza “g” sin estar en condiciones de caída libre”*, escribieron los investigadores responsables del hallazgo (Gharib, Roh, Noca, 2023). A pesar de la limitación de las herramientas, Leonardo da Vinci mostró una ingeniosa resolución de problemas. Los autores examinan una combinación del pensamiento de Leonardo y experimentos físicos sobre la aceleración de los objetos que caen, Leonardo escribió la *“Equatione di Moti”*, o igualación de movimientos, observando la equivalencia de los dos movimientos ortogonales, uno efectuado por la gravedad y el otro prescrito por el experimentador. Los autores presentaron una solución analítica utilizando la mecánica newtoniana para confirmar el “principio de equivalencia” de Leonardo. El problema que surgió para Leonardo fue que el inventor seguía algunos principios aristotélicos, como la teoría del ímpetu, que explicaba el movimiento de un proyectil frente a la gravedad. Ésta también era explicada por Aristóteles como la tendencia de los objetos a volver a su orden natural. Dado que la gravedad y los proyectiles representaban diferentes teorías, parece que Leonardo se vio inmerso en un callejón sin salida.

No sabemos si Leonardo hizo más experimentos o investigó más en profundidad, pero el hecho de que se aferrase a los problemas de esta manera, a principios del siglo XVI, demuestra lo avanzado de su pensamiento.



## Conclusión

Puede que Leonardo da Vinci se haya subido a los hombros de grandes científicos, filósofos e inventores que le precedieron, para acopiar conocimiento y modificarlos; también puede que haya evitado publicar sus ideas y sabiduría adquirida, seguramente resguardando su vida de las persecuciones producidas por la inquisición; pero sus aportes gracias a su método científico, e su impecable y detallista observación hace que, el gran maestro florentino, pueda ser considerado como el “artista que salvó a la ciencia”.

## Bibliografía

Bortolon, Liana; 1967; *The Life and Times of Leonardo*.

Dean, Katrina; *Keeping books of nature: An introduction to Leonardo da Vinci's Codices Arundel and Leicester*, British Library.

Gallimard; 1996; *Léonard de Vinci: art et science de l'univers*.

Gharib, Morteza; Roh, Chris; Noca, Flavio; 2023; «Leonardo da Vinci's Visualization of Gravity as a Form of Acceleration». *Leonardo* 56: 21-27.

Giunti, Florence; 1998; *Leonardo da Vinci, Il Codice Arundel 263 nella British Library*.

Perry, Guilielmo; *Librorum Manuscriptorum Bibliothecae Norfolciana in Collegio Greshamensi in Edward Bernard, Catalogi Manuscriptorum Angliae, 1697, vol. 2, 74-84, No254*.

<https://codex-atlanticus.ambrosiana.it/#/>

«An Introduction to Leonardo da Vinci's Codices Arundel and Leicester» <https://web.archive.org/web/20190711034345/http://www.bl.uk/ttp2/pdf/leonardodean.pdf>.

Armadillosystems.com (ed.). «*Tunning the PagesTM*». [https://web.archive.org/web/20130729185353/http://www.armadillosystems.com/ttp\\_commercial/case.html#](https://web.archive.org/web/20130729185353/http://www.armadillosystems.com/ttp_commercial/case.html#)

<https://lenguajecinematografico.files.wordpress.com/2013/08/el-tratado-de-la-pintura.pdf>

## CIENCIA Y FILOSOFÍA EN LA ANTIGUA GRECIA. LAS HUELLAS DE UN NACIMIENTO HISTÓRICO-POLÍTICO

María Cecilia COLOMBANI

### Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en rastrear las huellas del primer balbuceo científico entre los griegos y vincularlo con ciertas configuraciones histórico-culturales, enmarcadas en el “proceso de secularización” del pensamiento. Partiremos de ciertos aspectos que configuran el desplazamiento de una “lógica de la ambigüedad” a una “lógica de la no contradicción”. Dicho pasaje implica un cambio de paradigma, un nuevo escenario de configuración mental, donde la totalidad de la vida socio-política e intelectual sufre una profunda transformación, un nuevo orden entre las palabras y las cosas. De los viejos reinos micénicos a la emergencia de la *polis*, un cambio profundo ha acontecido en el *kosmos* humano, social y científico.

Cambio y *krisis* son las nociones solidarias de tal desplazamiento y, en ese marco, el comienzo de la ciencia griega nos permite ver, por primera vez, el intento de brindar una interpretación puramente naturalista del universo como un todo, *holon*. El pasaje del *mythos* al *logos* implica una progresiva secularización del pensamiento, en tanto proceso de desacralización y laicización, que impacta en el escenario de la ciencia incipiente.

### Palabras clave

Nacimiento, Ciencia, Filosofía, *Logos*, *Mythos*.

## Abstract

The purpose of the present work is to trace the traces of the first scientific babbling among the Greeks and link it with certain historical-cultural configurations, framed in the “secularization process” of thought. We will start from certain aspects that configure the shift from a “logic of ambiguity” to a “logic of non-contradiction.” This passage implies a paradigm shift, a new scenario of mental configuration, where the entirety of socio-political and intellectual life undergoes a profound transformation, a new order between words and things. From the old Mycenaean kingdoms to the emergence of the polis, a profound change has occurred in the human, social and scientific cosmos.

Change and crisis are the supportive notions of such displacement and, within this framework, the beginning of Greek science allows us to see, for the first time, the attempt to provide a purely naturalistic interpretation of the universe as a whole, holon. The passage from mythos to logos implies a progressive secularization of thought, as a process of desacralization and secularization, which impacts the scene of incipient science.

## Keywords

Birth, Science, Philosophy, *Logos*, *Mythos*.

## Introducción

El propósito del presente trabajo consiste en rastrear las huellas del primer balbuceo científico entre los griegos y vincularlo con ciertas configuraciones histórico-culturales, enmarcadas en el “proceso de secularización” del pensamiento. Partiremos de ciertos aspectos que configuran el desplazamiento de una “lógica de la ambigüedad” a una “lógica de la no contradicción”. Dicho pasaje implica un cambio de paradigma, un nuevo escenario de configuración mental, donde la totalidad de la vida socio-política e intelectual sufre una profunda transformación, un nuevo orden entre las palabras y las cosas. De los viejos reinos micénicos a la

emergencia de la *polis*, un cambio profundo ha acontecido en el *kosmos* humano, social y científico.

Cambio y *krisis* son las nociones solidarias de tal desplazamiento y, en ese marco, el comienzo de la ciencia griega nos permite ver, por primera vez, el intento de brindar una interpretación puramente naturalista del universo como un todo, *holon*. El pasaje del *mythos* al *logos* implica una progresiva secularización del pensamiento, en tanto proceso de desacralización y laicización, que impacta en el escenario de la ciencia incipiente.

De una etapa pre-lógica y pre-filosófica, donde no hay rastros aún de un “interés científico”, arribamos a una nueva mirada frente a la naturaleza, que obedece a un fenómeno multicausal, que conlleva una mirada peculiar y un *logos* desacralizado. El viejo tiempo mítico ha cedido su lugar a una *historia* y a una *theoría* enredadas en una dimensión generativa, que supone una preocupación por el nacimiento de todas las cosas, *ta panta*, a partir de un principio generador. Los señores jónicos saben que el conocimiento de la naturaleza, a partir de la incipiente especulación científica, redundará en beneficio económico. Una vez más, la especulación naturalista no puede pensarse por fuera de las condiciones materiales de existencia. Desmitificar la naturaleza es el primer paso para observarla desde la familiar mirada de lo cotidiano y así convertirla en un objeto de estudio. En este marco, proponemos medir la amplitud de esta revolución científico-intelectual, analizando la obra de Anaximandro.

En el escenario aludido, que implica una primera migración o desplazamiento mental de un tipo de pensamiento a otra estructura mental, es nuestro propósito abordar el período arcaico como período instituyente (CASTORIADIS, 2001: 119), magmático, en el que se está gestando una nueva manera de comprender el mundo y cuyo resultado será la consolidación de la filosofía como acontecimiento histórico, una verdadera revolución intelectual. Un período instituyente se caracteriza principalmente por su potencia creativa e imaginativa, por sus movimientos, sus producciones, que implican desplazamientos. Se trata de un período dominado por el aspecto abierto e indeterminado de lo que Castoriadis llama la “imaginación

radical” (2001: 199). Según este filósofo la imaginación radical alude a un magma de significaciones, infinita y que es condición de posibilidad y de sentido de nuevas formas, siempre móviles, de comprensión de la realidad. En un período instituyente las significaciones no alcanzan una expresión acabada y terminada que cristalice en ideas, sino que se encuentran como encarnadas en diversas prácticas sociales.

Si la filosofía piensa con conceptos (DELEUZE y GUATTARI, 1997: 13), podemos considerar que el mito piensa con “imágenes”. El mito como lenguaje, como forma de producción de sentido, como *logos* explicativo,<sup>1</sup> define una concepción del mundo, que se relaciona con lo religioso, con dos ámbitos heterogéneos en su calidad de ser: el *topos* divino y el humano, como cartografía de lo real y como forma de dar cuenta de la distancia metafísica que separa a ambos planos.

En este contexto, de migraciones y desplazamientos simbólicos, lo que mantiene en escena una determinada configuración de pensamiento es el vigor de las fuerzas que consolidaron su emergencia y que la sostienen; en este escenario, el mito pierde su intensidad como *logos* explicativo, y consideramos que es Hesíodo quien se halla en el enclave mismo de su declinación. El desplazamiento-migración se da por el propio debilitamiento de esas fuerzas que se agotan, clausurando el modelo ficcionado, a partir de la búsqueda de otro tipo de respuestas. (FOUCAULT, 1979)<sup>2</sup>.

Rastrear las huellas del primer balbuceo científico entre los griegos y vincularlo con ciertas configuraciones histórico-culturales, enmarcadas en lo que llamaremos “proceso de secularización” del pensamiento, nos lleva a partir de ciertos aspectos

---

1 A la manera en que Aristóteles entiende que el amante del mito es, en cierto modo, filósofo, tal como lo expresa en *Metafísica*. 982 b.

2 En la conferencia “Nietzsche, la historia, la genealogía” el autor aborda la tensión *Ursprung-Erfindung*, origen-emergencia, recorriendo la letra nietzscheana. Se plantea la dimensión de la emergencia del acontecimiento a partir de las fuerzas que lo posibilitan por sobre la imagen estática del origen, a-histórico y no contaminado con los avatares de la historia. Foucault está buceando en la genealogía nietzscheana un nuevo modo de pensar el acontecimiento en el marco de las condiciones posibilitantes, que son siempre de carácter histórico-deviniente y no substancial.

que configuran el tradicionalmente llamado “pasaje del mito al *logos*”, o bien abordar el desplazamiento de una “lógica de la ambigüedad” a una “lógica de la contradicción”. Dicho pasaje implica un **cambio de paradigma**, un nuevo escenario de configuración mental, donde la totalidad de la vida socio-política sufre una profunda transformación, un nuevo orden entre las palabras y las cosas. De los viejos reinos micénicos a la emergencia de la *polis*, un cambio profundo ha acontecido en el *kosmos* humano y social, independientemente de que podamos hilvanar ciertas líneas de continuidad, propias, de los cambios de paradigma.

**Cambio y crisis** parecen ser las nociones solidarias de tal desplazamiento.

El objetivo es mostrar cómo el **cambio de paradigma** aludido, supone una primera y profunda revolución en la misma configuración de las relaciones sociales. Se trata en última instancia, de efectuar un rastreo genealógico para ver sobre qué bases se ha asentado un **cambio** profundo en el modo de concebir y de instalarse frente a lo real.

Indagar ciertas prácticas institucionales en el marco general de la Esparta Arcaica, nos permite mostrar en qué medida no podemos desvincular la aparición del incipiente *topos* filosófico-científico de las condiciones materiales de existencia, plasmadas en prácticas sociales, que parecen romper con la vieja imaginería mítica.

La asamblea deliberativa, en el marco general de la economía espartana, parece ser el enclave que da cuenta de una nueva e inédita organización del *kosmos* social, subtenida por la noción de isonomía. La espacialidad que plasma la asamblea guerrera parece preanunciar la espacialidad que materializará la nueva imagen del mundo y la nueva arquitectura discursiva que pueda aprehenderla.

## El pasaje del mito al *logos*. De una lógica de la ambigüedad a una lógica de la contradicción

El **pasaje del mito al *logos*** constituye una verdadera revolución en el campo del pensamiento. De la Grecia Arcaica a la Grecia Clásica no sólo se ha transformado el modo de **conocer** la realidad, sino también, el modo de **transmitir** tal conocimiento. El *logos* sufre una progresiva secularización, ya que, de la vieja **palabra mágico-religiosa**, de matriz litúrgica, a la **palabra política**, de registro secularizado, pocos rasgos quedan en común. Del poeta inspirado, de registro hesiódico, al filósofo de la *polis*, la palabra resulta la bisagra dominante de la transformación.

De la figura del poeta, encargado de pronunciar el *logos alethes*, a la figura del *filosophos*, el saber y el discurso han sufrido importantes cambios en su modo de enunciación, en los sujetos de tal enunciación y en la dimensión ritual de su puesta en circulación, pero, no obstante, la trama devuelve un hilo que borda una misma intención: vehiculizar la perspectiva del hombre sobre lo real, plasmar en *logoi* un modo de conocimiento del mundo, un modo de instalación.

La más remota sabiduría griega se juega en el interior de esa lógica, en el interior de esa tensión que exige la presencia de ciertos seres excepcionales, antecedentes del futuro filósofo, para descifrar una palabra que siempre debe ser interpretada, de-velada y des-cubierta. Para comprender este aspecto, debemos inteligir la idea de fractura ontológica, de dos *topoi*, de dos razas, impermeables la una a la otra, tal como sostiene Louis Gernet, y que constituye el nudo dominante de esa lógica de la ambigüedad donde nos hemos instalado.

Es de los dioses de quienes se obtienen dos cosas imprescindibles para la percepción del *kosmos*: la propia idea de orden y la justicia. Sabemos que el *kosmos* es tal cual es porque los dioses así lo han querido. Allí donde se trata de inteligir el fundamento último de lo real, aquello que se denomina *arkhe*, principio, razón de ser. La referencia a la divinidad es el pasaporte de una respuesta tranquilizadora y sosegante.

El siglo VI va a representar una verdadera revolución intelectual y el pasaje de este tipo de pensamiento que hemos desplegado a un tipo de pensamiento racional, cuyo fundamento último no es ya la divinidad, sino la razón. Se trata de la **emergencia del logos**, de un tipo de racionalidad que habrá de marcar los destinos del pensar occidental. Esta emergencia no es aislada sino complementaria de otras emergencias. La **filosofía** como nuevo modo de reflexión nace de la mano de la **polis**, ciudad estado y forma racional de distribución del territorio y de la incipiente expansión demográfica griega. Nace también de la mano de la **demokratia**, como forma de gobierno que obedece al mismo registro de racionalidad que se impone. **Razón, filosofía, ciudad, ciencia incipiente y democracia** parecen ser las aristas de un movimiento que marca a fuego el destino de Occidente.

### **De las antiguas teogonías a la nueva cosmología**

“El hecho original del comienzo de la ciencia griega es que nos ofrece por primera vez en la historia el intento de brindarnos una interpretación puramente naturalista del universo como un todo. La cosmología desplaza a los mitos” (Farrington, 2020, p. 30).

En efecto, el pasaje del *mythos* al *logos* implica una progresiva secularización del pensamiento, en tanto proceso de desacralización y laicización.

El viejo *Kosmos* obedecía a una organización divina, donde la divinidad constituía ese telón de fondo mágico-religioso, desde el cual se “explican” cómo las cosas han llegado a ser lo que son.

Por ello, la explicación del universo es inseparable de los mitos de soberanía, relatos que dan cuenta del largo combate de los dioses hasta instaurar el orden.

El *kosmos* se ha desmitificado y la mirada se ha desplazado hacia un universo homogéneo, la *physis*. Tal como sostiene Jean Pierre Vernant, “fue a principios del siglo VI, en la Mileto jónica, donde hombres como Tales, Anaximandro, Anaxímenes, inauguran un nuevo modo de reflexión acerca de la naturaleza a la que toman por objeto de una investigación sistemática y desinteresada” (Vernant, 1976, p. 82-83).

El viejo tiempo mítico, el tiempo prestigioso y fuerte de los comienzos ha cedido su lugar a una *historia*, enredada en una dimensión generativa, que supone una preocupación por el nacimiento de las cosas, a partir de un principio generador.

La vieja imaginería mítica, sostenedora de las hazañas de seres sobrenaturales ha cedido su lugar a una *teoría*, a un cuadro de conjunto, donde “la novedad de la filosofía residía en el hecho de que cuando analizaban la razón de las cosas, lo hacían a la luz de las experiencias cotidianas, sin considerar mitos antiguos” (Farrington, 2020, p. 22).

Hay un correlato político en este desplazamiento. La vieja *monarkhia* micénica suponía la presencia fuerte del *anax* en el punto más alto de la pirámide de un poder que emana directamente de la divinidad, desplegando un complejo dispositivo de supersticiones que coloca al *anax* en el lugar de un “señor o mago de las estaciones”, reactualizando ritualmente la propia ciclicidad cósmica.

En Jonia, en cambio, el poder político se articula en una aristocracia mercantil empeñada en el rápido crecimiento de la técnica, ya que de ella depende su propio desarrollo económico.

Los señores jónicos saben que el conocimiento de la naturaleza, la especulación desembarazada de todo elemento mágico-religioso, redundará en beneficio económico. Una vez más, la especulación naturalista no puede pensarse por fuera de las condiciones materiales de existencia.

### De la asamblea guerrera a Anaximandro. La bisagra topológica

Anaximandro de Mileto, sucesor y discípulo de Tales, nacido en -610, parece ser un pensador de lo más interesante dentro de la tradición milesia.

En efecto, “Anaximandro logró una concepción del universo mucho más perfecta, fundada en mayor número de observaciones y más profunda meditación” (Farrington, 2020, p. 33).

La observación constituye una bisagra nodular en la nueva cosmología. La observación implica una nueva mirada frente a la naturaleza, que se vuelve precisamente, un objeto de observación y estudio sistematizado.

Para que algo se convierta en un *topos* observable debe perder su halo mágico y convertirse en algo ordinario que el *logos* pueda captar.

Desmitificar el *logos* es convertirlo en una herramienta idénticamente apropiable, desdibujando su vieja “eficacia”, su antiguo “*esse*”, y con ello volverla un derecho. Desmitificar la naturaleza es el primer paso para observarla desde la familiar mirada de lo cotidiano y así convertirla en un objeto de estudio.

Ahora bien, “si se quiere medir la amplitud de la revolución intelectual realizada por los milesios, el análisis debe fundarse, esencialmente, en la obra de Anaximandro. Es en él, finalmente, donde se encuentra expresado con mayor rigor el nuevo esquema cosmológico que caracteriza profunda y duraderamente la concepción griega del universo” (Vernant, 1976, p. 82-83).

La idea de que el mundo está suspendido en el espacio, donde se sostiene “por su equidistancia a todas las cosas”, parece ser el punto nodular de una cosmología que pone la noción de equilibrio en el centro de la configuración mental y espacial.

El *kosmos* se halla en perfecto estado de equilibrio, sosteniendo un punto central, equidistante de las partes. Tal como la espacialidad que plasmaba la asamblea guerrera, la configuración cosmológica inaugura relaciones isonómicas al interior de las nuevas explicaciones “desembarazadas de toda la imaginaria dramática de las teogonías y cosmogonías antiguas “ (Vernant, 1976, p. 82-83).

Así como la palabra mágico-religiosa no parece tener cabida en el *kosmos* isonómico de la asamblea, donde la palabra diálogo tensiona las relaciones de poder, así “entre los físicos de Jonia, el carácter positivo ha invadido de pronto la totalidad del ser. Nada existe que no sea naturaleza, *physis*. Los hombres, la divinidad, el mundo, forman universo unificado, homogéneo, todo él en el mismo plano; son las partes o los aspectos de una sola y misma *physis* que pone en juego por doquier las mismas fuerzas, manifiesta la misma potencia vital” (Vernant, 1976, p. 82-83).

El pensamiento racional es aquello que, puesto “*es to meson*”, como la palabra, es capaz de ser aprehendido por los hombres y así inteligir el orden de la *physis*. La *arkhe*, como tanto principio ordenador y rector, “aquello que contiene y rige a todas las cosas”<sup>3</sup>, ha perdido su “*esse*”, ha devenido pasible de ser conocido.

La nueva concepción del universo descansa en la noción de *arkhe*. Anaximandro dice que “el principio y elemento primordial de los seres es el infinito, siendo el primero que introdujo ese nombre de principio. Afirma que éste no es agua ni ninguno de los otros que se llaman elementos, sino otro principio generador infinito, del cual nacen todos los cielos y los universos contenidos en ellos”<sup>4</sup>.

## Conclusiones

En la economía general de esta nueva construcción mental, la idea de equilibrio es central en el marco de la espacialidad que se inaugura. Basta pensar en la posición de la tierra, ubicada en el centro, sostenida por equilibrio de fuerzas. “(Y dice) que la tierra se mantiene equilibrada, sin estar sostenida por nada, permaneciendo en reposo, a causa de la distancia equidistante en que se halla de todas las partes”<sup>5</sup>, o bien, “Hay quienes afirman que se mantiene en reposo por razón de igualdad, como Anaximandro, entre los antiguos. En efecto, (afirman),

---

3 Anaximandro. Aristóteles, *Física*, III,4.

4 Simplicio, *Física*, 24, 13.

5 Hipólito, *Philosophumena*, I,6.

lo que se halla colocado en el centro y queda a igual distancia de los extremos, no está estimulado a moverse más bien hacia lo alto que hacia lo bajo o hacia los lados, y es imposible que cumpla al mismo tiempo, un movimiento en direcciones contrarias; de manera que, necesariamente, se halla en reposo”<sup>6</sup>.

Aparece, pues, una concepción donde la inmovilidad de la tierra, que no exige apoyo alguno, se explica a partir de la ausencia de predominio, *arkhia*, de alguna de las fuerzas atractivas. No hay así ninguna que sobresalga, que se erija desde una posición que rompa el equilibrio y la equidistancia.

La noción de “*meson*” retorna con fuerza y la espacialidad que las prácticas guerreras plasmaban en la configuración topológica de un espacio equilibrado, donde la tensión de fuerzas obedecía a una imagen isonómica, parece intersectar su representación con la nueva imagen del universo.

## Bibliografía

- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*, FCE, Buenos Aires.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, Barcelona.
- Detienne, M. (1986). *Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica*, Taurus, Madrid.
- Farrington, B., (2020). *Ciencia y Filosofía en la Antigüedad*, Buenos Aires, Ariel,
- Foucault, M. (1979). “Nietzsche, la historia, la genealogía” en *Microfísica del poder*, Barcelona, Ediciones La Piqueta.
- Mondolfo, R. (1980). *El pensamiento antiguo*. Losada, Buenos Aires.
- Vernant, J. P. (1976). *Los orígenes del pensamiento griego*, EUDEBA, Buenos Aires.

---

6 Aristóteles, *De Caelo*, II, 295.



## **INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA EL DOCENTE TUTOR**

Verónica A. DEAN  
Ezequiel URQUIZA

### **Resumen**

El modelo educativo universitario tradicional donde el alumno debe rendir exámenes, evaluaciones escritas o presentar trabajos prácticos y monografías para aprobar la asignatura se ve desafiado por la fácil accesibilidad que los estudiantes hoy tienen a poder realizarlos mediante las herramientas de inteligencia artificial generativas (IAG) más básicas, todas al alcance de la mano.

Es por ello que los objetivos del presente artículo son analizar y reflexionar sobre el cambio disruptivo que estas han provocado y cómo el rol del docente tutor en la educación a distancia universitaria en particular debe resignificarse a efectos de lograr adaptarse a las formas en que la IAG impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Especialmente en relación a la mirada que los estudiantes adoptan frente a la incorporación de estas herramientas en su vida académica.

Se encontró así que frente al inicial rechazo que muchos docentes presentaban a las implicaciones que podía tener a la hora de desempeñar su rol educativo, hoy se evidencia mayor consenso sobre la necesidad de involucrarse en delinear estrategias que permitan un uso ético y responsable por parte de sus alumnos promoviendo en ellos en que se convierta en una herramienta enriquecedora para el pensamiento crítico y no en un “atajo mental” a la hora de aprender.

### **Palabras clave**

Docente tutor - educación a distancia - inteligencia artificial generativa - aplicaciones.

## Abstract

The traditional university educational model where students must take exams, written assessments or submit practical work and monographs in order to pass the course is being challenged by the easy accessibility that students have today to be able to do them through the most basic generative artificial intelligence (GAI) tools, all within reach of their hands.

That is why the objectives of this article are to analyse and reflect on the disruptive change that these tools have brought about and how the role of the tutor in university distance education in particular must be redefined in order to adapt to the ways in which GAI impacts on the teaching-learning processes, especially in relation to the view that students adopt when faced with the incorporation of these tools in their academic life.

It was found that, in contrast to the initial rejection that many of them had of the implications it could have for their educational role, there is now greater consensus on the need to get involved in outlining strategies that allow students to use it ethically and responsibly, encouraging them to use it as an enriching tool for critical thinking and not as a “mental shortcut” when it comes to learning.

## Keywords

Tutor teacher - e-learning - generativa artificial intelligence - applications.

## Introducción

La aparición de Chat GPT<sup>1</sup> en el año 2022 produjo la popularización de la inteligencia artificial. Si bien esta tecnología existe desde hace décadas, la novedad refiere a este nuevo tipo de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) que, como en el caso de GPT, permite que cualquier persona con un simple usuario y contraseña en versión gratuita acceda a la respuesta de sus preguntas y solicitudes.

---

1 chat.openai.com

En educación superior generó al comienzo posiciones diversas. Así el Instituto de Ciencias Políticas de París como la Universidad de RV de Bangalore en la India decidieron prohibirlo para sus estudiantes fundamentando la decisión en evitar el plagio. Otras, en cambio, aceptaron el desafío de generar estrategias para adaptarse para lo que Lara (2023) plantea como “el fin de la educación tradicional”. Sin embargo, a dos años de su masiva irrupción ya hay consensos en que tomar posiciones extremas podría ser un error al no considerar las posibles oportunidades que puede brindar para mejorar la práctica en el aula virtual.

En este trabajo en particular, queremos centrarnos en la figura del docente tutor universitario y su “convivencia” con la IAG. Aquí nos referimos a la figura de un docente que, en primer lugar, está al frente de la tutoría de un curso en la modalidad a distancia. Ya hace muchos años Ezequiel Ander-Egg (1997) la caracteriza como “La acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor (...).” Existe una vasta bibliografía que coincide con la función de guía por parte del educador. Por lo tanto, podemos decir que el docente tutor orienta al estudiante en la experiencia del aprendizaje, llevando adelante acciones que facilitan la comprensión de los contenidos, la realización de actividades didácticas, la respuesta de consultas, requerimientos de asistencia, y la personalización de la enseñanza.

Pero hoy esos docentes tutores se encuentran en un contexto donde sus estudiantes tienen a su disposición herramientas que acarrearán claras diferencias en cuanto a los tradicionales entornos de búsqueda y consulta a los que todos estábamos acostumbrados y que llegaron para quedarse y superarse.

¿Cómo puede el docente-tutor incorporarlas con sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

## Qué significa ser docente-tutor en educación a distancia

Antes de comenzar a tratar la temática del docente-tutor en la modalidad, es importante recordar la definición sobre Educación a Distancia. En Argentina y a partir de la Resolución Ministerial 2599/2023 se entiende por Educación a Distancia *la modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.*

Podemos así identificar un conjunto de elementos que componen la modalidad:

- a. Estudiante: es el elemento central de la mediación educativa destinatario de la misma y en función del que se estructura todo el proceso.
- b. Docentes: facilitan el proceso de enseñanza. Podemos encontrar roles diversos como: tutores, diseñadores didácticos, expertos en la disciplina, autores de contenidos, ente otros.
- c. Materiales: son los recursos que nutren la mediación educativa.
- d. Tecnología: son los medios por donde se establece el diálogo didáctico mediado.
- e. Institución: es la estructura formal que, de acuerdo con su organigrama, normativa, recursos humanos y materiales, políticas institucionales y equipamiento hacen posible el desarrollo de la modalidad.

En cuanto a la función de tutor, tal como sostiene Trucco, G. (2016) la función de tutor *“constituye uno de los pilares sobre los que se asienta el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre el que se sostiene la EAD. Su postura pedagógica, su capacidad para lograr procesos de interacción multidireccional, su presencia*

*en el aula, influyen sobre las posibilidades de integración social como académica del alumno lo cual afecta las posibilidades de permanencia o no en el sistema de EAD”.*

Con la actualización constante de las plataformas virtuales, que ofrecen un vasto abanico de herramientas comunicacionales y de diseño de cursos, la tutoría se complejiza ya que el docente debe realizar acciones de “gestión” de cursos que previamente no eran de su incumbencia, por ejemplo: habilitar u ocultar contenidos, responder consultas sobre trámites o dificultades administrativas, verificar la veracidad de trabajos con herramientas externas al campus virtual, entre otras.

Es vasta la bibliografía que se centra en describir las características que debe tener el docente tutor en la modalidad a distancia. Si bien sostenemos que las cualidades humanas como la cordialidad, aceptación, honradez y empatía que ya señalaba Garcia Aretio (1999) siguen siendo esenciales, otras -como sostiene Basantes-Andrade *et al.* (2020)- se enfocan además en lo procedimental y técnico. Haciendo una integración de ambas corrientes podemos organizar las competencias básicas del docente tutor en la modalidad a distancia en los siguientes grupos:

- Competencias personales: aquí encontramos las comentadas previamente que refieren a la personalidad del docente. El manejo de las emociones, la toma de decisiones, las relaciones humanas con los otros miembros del curso y la empatía para con ellos.
- Competencias pedagógicas: es el conocimiento general de la modalidad a distancia, con sus características particulares. Asimismo, refiere a las estrategias, metodología y técnicas a utilizar durante el dictado del curso.
- Competencias académicas: tienen que ver con el manejo de los contenidos que conforman su asignatura o curso que demuestre que es un especialista en su tema.

- Competencias técnicas y digitales: refieren a la correcta utilización de la tecnología y las herramientas disponibles para la tutoría a distancia. Desde cómo se usa la plataforma virtual desde el punto de vista del profesor hasta la interface que utiliza el alumno, quien puede requerir asistencia ante dificultades técnicas. Además, en la sociedad actual el tutor en educación a distancia debe internalizar que la inteligencia artificial no es algo pasajero y que su uso es y será cada vez más parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Prohibirla no es la salida al cambio, desconocerla tampoco puesto que ya las inteligencias artificiales conversacionales se han integrado a la sociedad actual en una multiplicidad de ámbitos, del que el educativo también es parte.

### **¿Cuáles son las ventajas que puede generar la inteligencia artificial generativa al docente tutor?**

Como tutores-facilitadores en la modalidad virtual, las herramientas de inteligencia artificial nos brindan muchas oportunidades en materia de automatización de tareas, respuestas a preguntas y creación de contenidos en general. Tal como lo hace Robles (2023), existen múltiples artículos que hablan sobre los beneficios que se obtienen al momento de utilizar herramientas de IAG.

A continuación, ofrecemos una breve enumeración de oportunidades factibles de llevar a cabo en un curso en la modalidad a distancia:

#### **a. Elaboración de materiales.**

Si bien es un proceso desarrollado antes del dictado de un curso, el docente puede realizar actualizaciones o modificaciones a los materiales elaborados. Por lo tanto, la implementación de la IAG es factible con las herramientas de conversación (como Chat GPT, Copilot) que permitirán resumir textos para complementar bibliografía o brindar un apoyo adicional al estudiante, generar

imágenes para realizar un estudio de casos, infografías como también traducir texto en diversos lenguajes.

De todas maneras, Gomez Cardosa y Garcia Brustenga (2023) se posicionan sobre las posibilidades de uso y riesgos que pueden presentarse en aspectos como calidad, ética, propiedad intelectual esta última desafiada hasta el punto de “redefinir el proceso creativo”. En un contexto donde las IAG pueden generar contenido educativo de manera autónoma, surge la necesidad de reflexionar sobre el rol humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Accesibilidad de los contenidos.

Este concepto refiere a la disponibilidad de un contenido para todas las personas. Apunta a facilitar el uso de materiales para quienes tengan dificultades de salud o discapacidades (por ejemplo, si un alumno tiene problemas auditivos, podemos subtítular un video).

c. Asistencia en la búsqueda bibliográfica y generación de resúmenes para la preparación de una clase.

Tal como lo explican Alonso *et al.* (2021) en áreas como la farmacología y la biomedicina la IA generativa ha permitido transformar la forma en que los científicos pueden acelerar las revisiones bibliográficas como lo hace <sup>2</sup>BechSci o Elicit<sup>3</sup> que sirve además para resumir los resultados de búsqueda.

Los estudiantes pueden ya acceder a estas funcionalidades a la hora de hacer sus trabajos académicos.

---

2 <https://www.benchsci.com/>

3 <https://elicit.com/>

d. Armado de presentaciones para clases expositivas.

Herramientas como Smallppt<sup>4</sup> permite tomar ideas como punto de partida y transformarlas en diapositivas. Al mismo tiempo, el docente puede ir reconstruyendo esa primera elaboración en base al rediseño que su propia mirada le permite modificar.

f. Generación de consignas para actividades como de imágenes proporcionando un concepto o definición.

Cuántas veces el docente tutor debe repensar casos prácticos o ejercicios para no repetir los utilizados en cohortes anteriores. Aquí la IAG, a través de su formato conversacional, permite integrarse de manera muy cómoda al docente asistiéndolo al dar la chance de reformular los resultados obtenidos hasta alcanzar la expectativa inicial.

g. Análisis comparativo entre las respuestas dadas por los estudiantes y las de chat GPT.

Como ejercicio a realizar en encuentros sincrónicos en la modalidad a distancia permite al docente-tutor mostrar la real validez y relevancia de las respuestas obtenidas contrastándolas con el propio conocimiento que ese tutor tiene sobre su área de incumbencia profesional. Consideramos que aquí se halla la mejor oportunidad para la función orientadora del docente hacia sus estudiantes atento que una función tutorial “cercana” se vuelve pilar fundamental en el sostenimiento de la calidad educativa en la modalidad mostrando los eventuales “sesgos” que los resultados proporcionados por las IAG pueden presentar.

---

4 <https://smallppt.com/>

### Los desafíos a enfrentar

Los usos que el estudiante en la modalidad a distancia haga con las IAG en el ámbito académico lo consideramos uno de los más grandes desafíos. En su momento el “linkeo”, el “gugleo” fueron acciones que el docente facilitador tuvo que internalizar para poder determinar su buen uso como práctica educativa.

El “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2005) más que nunca puede resultar de aplicación a la realidad actual en la educación universitaria.

“Para que pasar tiempo pensando si puedo obtenerlo mediante un simple prompt o solicitud a mi IA”; “para que llevar adelante un trabajo grupal colaborativo con mis pares si puedo hacerlo con mi asistente virtual”. Estas son algunos de los pensamientos que llenan las mentes de nuestros estudiantes.

La pérdida del pensamiento crítico y la excesiva dependencia tecnológica a la hora de encontrar respuestas sin mediar reflexión son algunos de los desafíos que los docentes tutores deben asumir respecto a sus alumnos. Es ampliamente sabido que la información que provee una IAG puede resultar sesgada y por ende no ser fiable. Los estudiantes no obstante y, apelando a lograr un resultado rápido, la utilizan igualmente. Es un nuevo desafío como en su momento significó enfrentar el “copy-paste”.

Ya la UNESCO (2023) se ha preocupado al respecto dando a conocer una guía para aprovechar la IA en pro de mejorar la educación donde uno de los aspectos más salientes tiene que ver con implementar sistemas de monitoreo para garantizar que la IA se utilice de manera ética y efectiva.

Coincidiendo con las palabras de Ocaña-Fernández *et al.*, (2019): “*el gran desafío de la universidad del nuevo milenio estriba en la urgente necesidad de planificar, diseñar, desarrollar e implementar competencias digitales a fin de formar mejores profesionales capaces de entender y desarrollar el entorno tecnológico en función a sus necesidades, así como implementar la universalización de un lenguaje digital sustentado en programas desarrollados bajo formatos de inteligencia artificial.*”

## Discusión

Este trabajo se enfocó en la importancia que tradicionalmente ha tenido el rol de docente tutor en la modalidad a distancia universitaria para llegar a los retos que se le presentan en tiempos de inteligencia artificial generativa particularmente en relación al uso que los estudiantes puedan hacer de ella.

Nuestras reflexiones han recorrido brevemente las oportunidades y los desafíos que esta conlleva, pero focalizando la necesidad de reconocer cuestiones “de primera necesidad” para el docente tutor en su rol de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos inclinamos en priorizar que internalizar en los estudiantes un uso ético y responsable de la IAG que potencie el aprendizaje evitando que caigan en la dependencia tecnológica debería ser el primer objetivo de los docentes tutores conjuntamente con el de las instituciones educativas de su pertenencia.

No obstante, también se pudo evidenciar la necesidad de rever los procesos tradicionales de enseñanza y especialmente lo referido a evaluación a fin de propender a ello.

Gomez Vahos *et al.* (2019) concuerdan sobre la necesidad de abordar dichos cambios en el proceso de formación y evaluación del aprendizaje que se viene realizando tradicionalmente, así como la capacidad de apropiación del docente en el uso de estas nuevas tecnologías.

Otros (Vallejo y Gonzalez, 2023) ven la posibilidad de terminar con las tareas repetitivas e implementar el conocimiento holístico para preparar a los alumnos a tener una visión interdisciplinaria de los temas.

## Conclusiones

La presencia de la inteligencia artificial generativa en la educación a distancia universitaria plantea desafíos importantes para el docente tutor, pero también abre nuevas oportunidades para la innovación y el mejoramiento de la experiencia educativa. Es crucial que los docentes se adapten a estos cambios tecnológicos y desarrollen habilidades para trabajar de manera efectiva en el aula virtual.

Entendemos que el camino es confluir en la capacitación para el ejercicio de la acción tutorial dentro de cada institución universitaria para permitir a los docentes estar en condiciones de elegir las herramientas de inteligencia artificial que mejor respondan a sus necesidades en un ámbito de uso ético y responsable. O bien, no elegir las, pero indispensablemente sabiendo que del otro lado de la “pantalla” muchos las estarán utilizando para el cumplimiento de sus actividades académicas.

Pero, ¿es qué acaso no hace ya mucho tiempo que se ha planteado que ese rol tradicional frente a un aula tanto presencial como virtual debía resignificarse? Ya la pandemia dejó demostrado que la educación no depende de un edificio, ni de cuatro paredes y una pizarra. Y en referencia a la educación a distancia principalmente no podemos más que coincidir con Kemelmajer (2020) las siguientes palabras: *“Si algo pone de manifiesto la tecnología -indica Morán- es que para aprender en línea hay que apostar por la innovación metodológica. Una clase magistral de un docente universitario que expone ya no se sostiene.”*

¿Cuál es el sentido, por ejemplo, de asistir a un encuentro sincrónico en una asignatura si solo se conecta el estudiante para cumplir porque la actividad es obligatoria? ¿Cuál el de cumplir con la realización de un trabajo práctico cuyas consignas claramente las puede resolver el Chat GPT o Copilot?

Priorizar el conocer a quienes están “del otro lado” más allá de cumplir con la entrega de las calificaciones que obtenga por sus actividades o trabajos se hace prioritario, al saber que los estudiantes pueden proveerse de asistencia virtual para el seguimiento de sus asignaturas de manera independiente consultando a

las nuevas herramientas de inteligencia artificial generativa. Deben generarse, por ende, los mayores beneficios para ellos en los aspectos comunicacionales, de intercambio y de debate sustentados en respaldo emocional dentro de las aulas virtuales.

En otras palabras: los docentes tutores deben ofrecer, además del conocimiento y expertise en su tema, la contención que una experiencia “humana” puede conllevar. Ni los chatbots ni tutores virtuales pueden a nuestro criterio, reemplazar a aquel tutor empático que se preocupa no solo por lo que aprenden sus alumnos, sino que se adapta a los nuevos tiempos, que usa las eventuales situaciones de conflicto con ellos para enseñar, estimulando sus fortalezas. Ese rol siempre será irremplazable. Ahora en la era de la inteligencia artificial, si ese docente en cambio, solo piensa que su conocimiento académico es suficiente para sus alumnos, claramente podrá ser suplido por una inteligencia artificial.

## Bibliografía

Ander-Egg, E. (1997). Diccionario de pedagogía. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Basantes-Andrade, Andrea V., Cabezas-González, Marcos, & Casillas-Martín, Sonia. (2020) *Competencias digitales en la formación de tutores virtuales en la Universidad Técnica del Norte*, Ibarra-Ecuador. Formación universitaria, 13(5), 269-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500269>

Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Canal-Alonso, A., Egido N., Jiménez P., Prieto, J., Corchado, J.M., (2021) *Revolucionando la Farmacéutica: La Inteligencia Artificial Generativa como asistente bibliográfico*. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/153138/Generative\\_literature\\_es.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/153138/Generative_literature_es.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

García-Aretio, Lorenzo. (2012). Un libro de 1994, ahora en línea, “Educación a distancia hoy”. Contextos universitarios mediados (ISSN: 2340-552X). 12.

Gomez Cardosa, D. y Garcia Brustenga, G. (21/12/2023). 6 tendencias de IA generativa en educación para 2024. Posibilidades de uso y riesgos. Recuperado de: <https://blogs.uoc.edu/elearning-innovation-center/es/6-tendencias-de-ia-generativa-en-educacion-para-2024-posibilidades-de-uso-y-riesgos/>

Gómez Vahos, Luz Estela; Muriel Muñoz, Luz Enid; Londoño-Vásquez, David Alberto El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC 1 Encuentros, vol. 17, núm. 02, 2019, Julio-, pp. 118-131 Universidad Autónoma del Caribe Colombia Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>

Kemelmajer, Cintia (2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-entiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>

Lara, L.R. (2023, 21 febrero). El Chat GPT y el final de la educación tradicional. EduCOM. Tecnología educativa para la formación continua. Recuperado de: <https://educom.com.ar/chat-gpt-y-el-final-de-la-educacion-tradicional/>

Ocaña-Fernández, Yolvi, Valenzuela-Fernández, Luis Alex, & Garro-Aburto, Luzmila Lourdes. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

Robles, E (2023), *20 formas de integrar la IA si te dedicas a educación*. Recuperado de: <https://sites.google.com/view/edreirobles/20-formas-de-integrar-la-ia-por-profesionales-de-la-educaci%C3%B3n?authuser=0> Fecha de consulta: 18/04/2024

Trucco, Gabriela. (2016). *Estudiantes y tutores en la educación a distancia*. Ponencia Mendoza, . Recuperado de: <https://cvl.bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=9831> Fecha de consulta del artículo: 14/04/24.

UNESCO (2024). Guía para el uso de la inteligencia artificial generativa en educación e investigación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227/PDF/389227spa.pdf.multi>

Vallejo, A., Gonzalez, A. La aplicación de la inteligencia artificial en educación: una reflexión crítica sobre su potencial transformador. Recuperado de: [https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletin\\_aulacavila/2023/02/27/la-aplicacion-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-una-reflexion-critica-sobre-su-potencial-transformador/](https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletin_aulacavila/2023/02/27/la-aplicacion-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-una-reflexion-critica-sobre-su-potencial-transformador/)

Resolución 2599 / 2023. Ministerio de Educación. Modalidad de Educación a Distancia - Nuevo Reglamento Fecha de sanción 15-11-2023. Publicada en el Boletín Nacional del 21-Nov-2023.

## ¿QUÉ ES UN CUERPO? PERSPECTIVAS CRÍTICO-MATERIALISTAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD Y LA DISFUNCIONALIDAD<sup>1</sup>

Guido FERNÁNDEZ PARMO

### Resumen

El objetivo del artículo es confrontar la visión tradicional de cuerpo, propuesta tanto por la filosofía como por la biología, definido por su funcionalidad, su individualidad y su especie, con una perspectiva crítico-materialista que lo define por su potencia, su carácter relacional y su ser-otro. A partir de estos conceptos, nos propondremos cuestionar las categorías de «cuerpo normal», «discapacidad» y «disfuncionalidad» y mostrar, entonces, cómo los verdaderos cuerpos discapacitados son aquellos que han sido separados de su potencia, de sus relaciones con otros cuerpos y de sus devenires-otros.

### Palabras clave

Cuerpo, Discapacidad, Disfuncionalidad, Biología, Filosofía.

### Abstract

The aim of the article is to confront the traditional vision of the body, proposed by both philosophy and biology, defined by its functionality, its individuality and its species, with a critical-materialist perspective that defines it by its power,

---

<sup>1</sup> El siguiente artículo es resultado del trabajo realizado en la investigación “Psicología, psicoanálisis y psiquiatría en *El Anti-Edipo*: una crítica materialista del deseo a la luz de la tradición posthegeliana”, perteneciente a la SECyT de la Universidad de Morón.

its relational character and his being-other. Starting from these concepts, we will propose to question the categories of «normal body», «disability» and «dysfunctionality» and show, then, how the true disabled bodies are those that have been separated from their power, from their relationships with other bodies. and of their becomings-others.

### Keywords

Body, Disability, Dysfunctionality, Biology, Philosophy.

### Introducción

El siguiente texto parte de una pregunta algo obvia, a saber, «¿qué es un cuerpo?», de la que se desprenden dos más: «¿qué es un cuerpo normal?» y «¿qué es un cuerpo anormal?». Las preguntas no se dirigen, por supuesto, a ninguna supuesta realidad que fuera preciso develar, son preguntas que nos hacemos a nosotrxs mismxs: ¿cuáles son los supuestos que esconden nuestras representaciones sobre el cuerpo «normal» y el «anormal»? ¿Qué es eso que la sociedad no deja de discapacitar, de des-potenciar, de atenuar?

Nuestro propósito es presentar una perspectiva del cuerpo crítico-materialista que nos permita entender de qué hablamos cuando hablamos de «discapacidad», haciendo foco en la materialidad de los cuerpos, en ese substrato previo a las normalizaciones y marcas simbólicas que la sociedad y la cultura imponen. Intentaremos mostrar que los cuerpos, materialmente entendidos, nunca *son* «discapacitados» (adjetivo), aún en el caso de *estar* «discapacitados» (verbo).

Conocemos desde hace tiempo las críticas, tanto teóricas como prácticas, que se hicieron a la naturalización del cuerpo «normal», desde las investigaciones de Foucault sobre las relaciones entre poder y normalización (1989), pasando por los estudios correspondientes al modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), hasta las propuestas del Foro de Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005). Ahora bien, si reconocemos que el «cuerpo normal» es una construcción,

un efecto de mecanismos discursivos e ideológicos, ¿qué es entonces un cuerpo? ¿qué cuerpo es el que queda cuando le restamos las construcciones normalizantes? Más aún, ¿qué cuerpo es el que invocamos para resistir a la normalización?

Partimos de la idea deleuziana que afirma que la materia es tanto «intensa» como «extensa». La primera de ellas es la «intensa», la materia energética definida en tanto variación de potencia (más o menos «caliente», más o menos «duro», etc.), que no tiene lugar ni es identificable y que Deleuze y Guattari llaman «Cuerpo sin Órganos» (CsO) (1980). Se trata de la materia en tanto variación incesante, «caliente» y «variante», que resiste a toda captura generada por los dispositivos socio-naturales de la identidad. La segunda, la «extensa», es la materia que coincide con la definición clásica de Descartes que sostiene que un cuerpo es algo que ocupa un lugar en el espacio y que posee una serie de cualidades identificables que pueden ser conocidas con claridad y distinción. Esta materia extensa, «fría» y «ralentizada», es la que encontramos, por ejemplo, en la noción de «organismo», que veremos más adelante, en tanto materia organizada por procesos naturales y sociales.

Siempre hay un cuerpo que se substrahe al poder, al encauzamiento y a la reproducción, siempre queda una materia excedente que desborda a las identidades. Y todo por razones ontológicas:

“Los cuerpos mismos, en sus materialidades, nunca son auto-presentes, cosas dadas, inmediatas, ciertas evidencias, porque la encarnación, la corporeidad, insisten en la alteridad [...] La alteridad es la posibilidad misma y el proceso de la encarnación: condiciona pero también es un producto de la flexibilidad o plasticidad de los cuerpos que los hace distintos de sí mismos, distintos de su “naturaleza”, sus funciones e identidades”<sup>2</sup> (Grosz, 1994, p. 209).

---

2 Traducción propia.

Todos los cuerpos están hechos de esta materia que, por definición, escapa a toda identidad y fijación ya que su ser consiste en la capacidad de devenir otra cosa diferente. Por esto, el problema no será la «discapacidad» ni la «disfuncionalidad», sino, como sostiene Davis, “el modo en que la normalidad es construida para crear ‘el problema’ de la persona discapacitada”<sup>3</sup> (2006, p. 3).

Hemos dividido nuestro texto en dos partes, la primera consiste en presentar, brevemente, cómo se ha entendido al cuerpo desde la biología mediante la noción de «organismo», es decir, responderemos a la pregunta «¿qué es un cuerpo normal?». Esto nos resulta importante ya que, si queremos comprender en qué sentido la discapacidad es una construcción social, es preciso antes que de-construyamos esta noción profundamente anclada en nuestro sentido común. Desde la biología, este cuerpo normal es un organismo definido por su funcionalidad, su individualidad y su especie.

En la segunda parte, mostrando que todo organismo es un efecto, es decir, algo secundario respecto de otra realidad primera, nos centraremos en el concepto de Deleuze y Guattari de «Cuerpo sin Órganos», definido ahora por su potencia, su carácter relacional y su ser-otro.

Por último, en nuestra conclusión, y una vez que hayamos mostrado que desde la perspectiva crítico-materialista de los cuerpos no existe la anormalidad ni la discapacidad ni la disfuncionalidad, nos preguntaremos entonces cuál es el problema que tenemos, y esto será una «alienación» definida ya no respecto a una supuesta naturaleza humana, como había hecho Marx en los *Manuscritos Económico-Filosóficos*, sino respecto de la propia materialidad entendida como la vida misma.

---

3 Traducción propia.

## 1. El organismo

### 1. 1. La función contra la potencia

En primer lugar, un organismo es un cuerpo definido como una totalidad funcional compuesta de partes -los órganos- determinadas por una función propia, el corazón bombear la sangre, los pulmones introducir oxígeno y los genitales la reproducción de la especie. «Funcionar» quiere decir satisfacer una necesidad natural acorde a una medida (presión sanguínea, niveles de azúcar en sangre, percentil, etc.). Además, un organismo es un ser «uno», forma una unidad, integra a las partes interrelacionándolas de tal forma que, si una funciona mal, es la totalidad la que lo hace. El conjunto de funciones particulares está sintetizado en una «unidad funcional» que integra las partes en un Todo. *Un organismo es una unidad contenida en sí misma.*

El cuerpo así entendido define un orden entre partes que expresa la buena medida, la medida normal que debe tener. Cuando el organismo funciona bien, el orden se reproduce. Así nació, tanto en la biología como en la economía, la idea de normalidad como promedio y la división funcional en el siglo XIX. Un cuerpo normal humano es un cuerpo promedio, específicamente, un «hombre» que reúne en sí mismo todas las propiedades promedio que lo hacen grande, bello y bueno al mismo tiempo (Davis, 2006, p. 5). Cualquier forma extrema representa un alejamiento de este promedio que es entendido como justo medio, al que ni le sobra ni le falta nada, expresado por la campana de Gauss (fisonomía, mujeres, homosexuales, gorduras, etc.). El organismo tiene una medida promedio que es el resultado del buen funcionamiento de sus partes. La disfuncionalidad, la discapacidad, la anormalidad serán todo aquello que caiga de un lado o del otro de ese promedio perfecto. Promedio y justo medio son el fundamento de la jerarquización ontológica de las diferencias que algunos cuerpos presentan: cuanto más nos alejemos de un lado o del otro, más anormales y disfuncionales seremos, más en falta moral y ontológica estaremos.

Por otro lado, entonces, la funcionalidad es normal cuando cada una de las partes de la totalidad cumplen de la mejor manera su función, el acento recae ahora en la división de ese organismo promedio. El corazón debe tener determinado ritmo, la sangre ciertos niveles de azúcar, el sistema digestivo una capacidad de absorción de nutrientes, los miembros determinados movimientos, el sexo el orgasmo en tanto finalidad ineludible para la reproducción, etc.

El paradigma aquí está expresado en Adam Smith cuando elogiaba la división del trabajo como el medio gracias al cual se incrementa la productividad: “De todas formas, la división del trabajo ocasiona en cada actividad, en la medida en que pueda ser introducida, un incremento proporcional en la capacidad productiva del trabajo” (1996, p. 35). Smith combina la vieja ideología del «*improvement*» que subyace en la formación de la propiedad privada moderna (Fields, 2017) -“los indios no trabajan la tierra, los palestinos no la aprovechan”, etc.- con la división del trabajo. El bienestar general de la sociedad es alcanzado mediante la mejora -el *improvement*- de cada función.

## 1. 2. El individuo contra el cuerpo extendido

Esta concepción define al organismo como una totalidad encerrada, contenida, en oposición a una exterioridad. El individuo se define por una interioridad opuesta a la exterioridad, el cuerpo es como un grano de trigo, contenido por una membrana que lo aísla del exterior, en cuyo interior la unidad funcional puede mejorar cada vez.

El individuo es el ser definido por la exclusión de los otros, es decir, lo que define a su ser no depende de otros, como si nuestra piel fuera el cerco impermeable que mantiene afuera a todo aquello que no es *propio*. *La primera propiedad privada es la interioridad*. Además, la interioridad es el ámbito de la soberanía, el territorio privado que hace del individuo un sujeto autónomo. De hecho, Kant entendía por «organismo» un ser que “se organiza a sí mismo” (1961, p. 218). En

este sentido, un individuo-organismo es un ser separado de su ambiente, aislado, que puede reproducirse a sí mismo. Siendo artífice de sí mismo, se realiza cuando alcanza la soberanía, que en el individuo-humano es, además, autonomía.

El cuerpo así entendido es importante para la interpretación neodarwinista de la evolución centrada en la idea del «gen egoísta» y la competencia entre los individuos de una misma especie para la supervivencia. La evolución, la vida misma de los organismos, es el proceso que se da al interior de una especie que define qué individuos marcarán las tendencias más aptas. Según Dawkins, el autor del famoso libro *El gen egoísta*, la vida de un cuerpo-individual se juega en el esfuerzo genético por la reproducción, entendiéndose al “individuo como una máquina egoísta, programada para realizar cualquier cosa que sea mejor para sus genes considerados en su conjunto”<sup>4</sup> (2006, p. 86).

### 1. 3. La especie contra el enjambre

Un individuo es ese ser que va del “huevo al huevo”, es decir, que empieza en un embrión y termina generando uno nuevo de la misma especie. Esta noción es la que está detrás, de algún modo, de la perspectiva neo-darwiniana de la evolución intra-especie y del gen egoísta. Ahora bien, para la biología, un organismo se define como ese cuerpo que responde cohesivamente ante la evolución por sus propiedades inherentes (Huneman-Wolfe, 2010, p. 141). Una especie es “una población o un grupo de poblaciones naturales, cuyos miembros pueden cruzarse entre sí pero no pueden (o no lo hacen habitualmente) cruzarse con miembros de otras poblaciones (ver el recuadro al final de este punto)” (Belleli, 2001, p. 114). La clasificación supone que los individuos poseen ciertos rasgos esenciales o reales que los separan de otras especies. Desde la enorme clasificación de cuño aristotélica que hiciera Carl Linneo en el siglo XVIII, un cuerpo-especie

---

4 Traducción propia.

es entendido como un cuerpo que es *lo-que-es* con independencia de otros cuerpos-especie, de ahí las derivas posteriores en la teoría del «gen egoísta». La clasificación misma impone un modo de percibir y nombrar a los seres que los separa, distingue e identifica para un mayor dominio de su conocimiento.

En su libro *Systema naturae* de 1735, Linneo establecía, desde sus primeras páginas, que conocer las cosas mismas consistía “en tener una idea verdadera de los objetos; los objetos se distinguen y conocen clasificándolos metódicamente y dándoles nombres apropiados. Por lo tanto, la clasificación y la asignación de nombres serán la base de nuestra ciencia”<sup>5</sup> (en: Farber, 2000, pp. 7-8). Las especies fueron entendidas como conjuntos definidos en sí mismos, sustancias, según el principio aristotélico de género y diferencia específica -el *homo sapiens*, por ejemplo-, imponiendo un orden en la naturaleza que fue preciso mantener mediante las operaciones de poder y dominio de la ciencia. El conocimiento científico se convirtió así en una especie de gendarmería que velaba por la pureza de las clasificaciones para mantener a cada especie dentro de su *tópos* biológico.

La taxonomía de Linneo impuso en la naturaleza un orden jerárquico que va de conjuntos más amplios a más específicos, cada uno de ellos definido por alguna cualidad identificable considerada esencial y común a todos sus miembros. Así, por ejemplo, el ser humano pertenece a los siguientes conjuntos: Reino: animalia; Phylum: *Cordado*; Clase: *Mammalia*; Orden: *Primate*; Familia: *Hominidae*; Género: *Homo*; Especie: *Homo Sapiens Sapiens*. Aunque Linneo mismo no propuso todas estas categorías, nos interesa aquí resaltar que la biología continuó reproduciendo este supuesto aristotélico, que en Linneo se correspondía con el fijismo y su concepción cristiana de la naturaleza, separando así los reinos y de ahí en más a cada una de las especies por cualidades esenciales. Las especies, de esta manera, son entes constantes e invariantes cuya función principal es, como explica González Bueno, “perpetuar los caracteres mismos que sirven para definirlos” (2001, p. 89).

---

5 Traducción propia.

## 2. El Cuerpo sin Órganos

### 2. 1. El cuerpo-potencia contra la función

Cuando nos ubicamos en la perspectiva crítico-materialista, un cuerpo se define por su potencia, de tal modo que nunca debemos preguntarle «¿qué es?» sino «¿qué puede?». Vivimos bajo la tiranía de la pregunta socrática que busca la esencia de las cosas y que limita la comprensión a «definir» y «delimitar» a los cuerpos en territorios a los que le caiga la pregunta por su esencia. Pero, ¿qué pasaría si los cuerpos fueran, antes de ser lo que son, una materia fluida definida no por rasgos o cualidades estables (el género y la especie) sino por su capacidad de transformación? Tal como sostuvo Deleuze siguiendo a Spinoza, “No sabemos lo que un cuerpo puede” (2003b, p. 28), porque la potencia siempre depende de las relaciones que el cuerpo posee con otros cuerpos. El cuerpo-potencia no se define por su identidad y pertenencia estable (animal, vegetal, humano, etc.) sino por la capacidad de afectar y de ser afectado por otros otros cuerpos, por la plasticidad que le permite crearse y ser cada vez diferente.

Desde el punto de vista de sus organismos, el caballo y el buey pertenecen a especies distintas, percibimos rasgos característicos y comunes a una población dada, sus cuerpos son fácilmente reconocibles e identificables. Pero, ¿qué pasa debajo de esa clasificación en el plano de la materialidad entendida por su potencia? Entonces, imaginemos un caballo de tiro, un caballo de salto y un buey utilizado para arar la tierra. Desde el punto de vista de las sensaciones e intensidades, el caballo de tiro siente cosas semejantes a lo que siente el buey de arado: el arrastre, la resistencia del suelo, el peso, etc. El caballo de salto, por otro lado, es recorrido por intensidades como la velocidad, la altura, el peso de la gravedad. Si tuviéramos que clasificar estos animales por sus potencias, deberíamos decir que el caballo de tiro y el buey del arado pertenecen a los animales que «arrastran» y al caballo de salto a la categoría de animales que «saltan». Una clasificación en la que los seres ya no se definirían por sus cualidades esenciales sino por sus potencias, y los cuerpos entonces ya no se nombrarían con «sustantivos» sino con «verbos». Richard Nelson, en su libro sobre los koyukon de

América del Norte, *Make Prayers to the Raven*, nos cuenta que para ese pueblo un búho es un animal que “cae repetidamente como desmayándose” (1983, p. 108), y un zorro es ese animal que es visto pasando como un destello de fuego a través de la maleza (1983, p. 158).

Si percibimos solo «caballos» y «bueyes» es porque la clasificación de Linneo sigue operando sobre nosotros como un “*a priori* histórico” (Foucault, 1998, p. 7), presionando sobre nuestra percepción para ver una cosa y no otra. Pero, ¿qué pasaría si viviéramos, en lugar de Occidente, en esa China del cuento de Borges “El idioma analítico de John Wilkins” en la que los animales se clasificaban, por ejemplo, como “los que de lejos parecen moscas”, “los que acaban de romper el jarrón” o “los que se agitan como locos”? ¿Por qué no percibir en el buey de la aldea y en el caballo que arrastra el carro cuerpos que pueden lo mismo, que son capaces de afectar y ser afectados por la pesadez, el arrastre, el tirar? Si esto es posible es porque antes que «reinos» y «especies» existe una única materia de la que todos estamos hechos definida por variaciones de potencias que encontramos en individuos de distintas especies.

Si el cuerpo es esa materia energética, creativa y plástica, ¿cómo llega a ser un organismo reducido a unas determinadas cualidades esenciales y funciones específicas? La respuesta debemos buscarla en los dispositivos de poder que lo atraviesan normalizándolo, domesticándolo, rectificándolo, según los modelos que cada época y sociedad ha necesitado: el orden moral, las instituciones, la familia, las leyes, las normas, los regímenes discursivos. Se habla, por ejemplo, de un cuerpo heteronormativo cuando está normalizado según las exigencias de la heterosexualidad reproductiva: existe allí un cuerpo que está bajo el orden del poder, el poder ha producido un organismo, que cumple bien su función consistente en la reproducción de la familia nuclear burguesa. Un cuerpo está entero si coincide con ese orden considerado como el fin último de la materia.

Ahora bien, este plano de realidad del cuerpo corresponde únicamente a la materia «ralentizada» y «detenida», y, por lo tanto, solo a una parte de la misma. El cuerpo posee una potencia de creación y de sensaciones que no se agota

en el funcionamiento orgánico. La cara «caliente» y «variante» de la materia se define por la potencia de transformación o «plasticidad» y no por un orden determinado, de tal modo que no podríamos decir de ella que está incompleta, o que le falta algo, sino que es más o menos potente. En efecto, la plasticidad se define, según Malabou, como la capacidad de la materia de ser de otra manera y de abrir nuevas posibilidades de ser cada vez que se obtura y detiene por algún motivo (un accidente cerebral o una toma de poder): “La plasticidad designa entonces el movimiento de constitución de una salida ahí mismo donde ninguna salida es posible [...] la plasticidad hace posible la aparición o la formación de la alteridad ahí donde el otro falta absolutamente” (Malabou, 2010, p. 8). Cada ser es pleno en su potencia, la falta solo puede aparecer cuando establecemos un modelo abstracto con el que comparar la multiplicidad de cuerpos diferentes. Así lo había visto Spinoza cuando afirmaba que de un no vidente decimos que le falta la visión cuando lo comparamos con otros hombres, pero que si lo consideramos en sí mismo “de ese hombre tan poco como de una piedra podemos decir que ha sido privado de la vista” (2006, p. 54).

La Materialidad es el cambio incesante, el río heraclíteo que constantemente está siendo nuevo, es la diferencia de intensidad que entonces debe ser pensada en tanto fuerza genética, es decir, fuerza que trae algo nuevo al mundo. Si el Ser es, como afirmaron Heráclito y Nietzsche, e intuyó Hume, cambio incesante, cambio sin sujeto, entonces hablamos de que es creación incesante. En efecto, si no hay un sujeto detrás de los cambios, el cambio deja de ser un accidente sufrido por aquello que permanece idéntico y se convierte en el sujeto mismo, sujeto acéfalo y huérfano que cada vez es de otro modo.

Si el cuerpo no se define por su función sino por su plasticidad, tampoco lo hace por su unidad. Un cuerpo nunca es uno, su esencia es ser múltiple.

El cuerpo «discapacitado» se vuelve «otro» precisamente porque muestra, al cuerpo normal, la arbitrariedad de su unidad funcional, la limitación de los poderes a la mera reproducción de lo «mismo», y, en este sentido, moviliza ansiedades psíquicas que nos remontan al momento en el que buscamos constituir

un cuerpo unificado en el estadio del espejo (Shildrick, 2007<sup>a</sup>, p. 232). Por eso, el cuerpo «discapacitado» es aquél que, como afirman Goodley y Lawtham, “vuelve extrañas [*queers*] y lisiadas [*crips*] las normas heteronormativas y capacitistas de todos los días”<sup>6</sup> (2011, p. 90). Dicho de otro modo, es el cuerpo «discapacitado» el que se encuentra más cerca de la potencia de la materia diciéndole a los cuerpos normales cuán sujetos están a los dispositivos de poder. Lo que desde la perspectiva hegemónica se ve como «falta», desde la crítico-materialista se ve como «plasticidad creativa» que desafía la propia idea de orden.

*Podemos extraer algunas lecciones del cuerpo-potencia. ¿Dónde está la falta en el cuerpo-potencia? ¿Dónde queda la disfuncionalidad cuando ya no partimos del orden como lo que está, ontológicamente, en primer lugar? ¿Qué pasa con la discapacidad cuando la materia misma se define por su plasticidad y potencia? A un cuerpo no vidente no le falta nada si rechazamos la metafísica que naturaliza tanto el promedio normal como la división funcional en la naturaleza en su totalidad en el organismo particular. No hay cuerpos discapacitados ni disfuncionales, al punto que antes deberíamos decir que es el cuerpo-normal el discapacitado, el que ha sido separado de su potencia de creación y transformación.*

## 2. 2. El cuerpo-relación contra el individuo

Si el cuerpo no es un organismo, esto es, no está definido por ciertas propiedades más o menos estables que lo distinguen separándolo de otros cuerpos, ¿qué le da unidad a un cuerpo? En el texto *El sueño de D’Alambert*, Diderot propone la imagen del enjambre de abejas para comprender qué tipo de unidad es la de lo que llamamos el «cuerpo sin órganos»: “¿Habéis visto alguna vez un enjambre de abejas escaparse de un panal?... El mundo, o la masa general de la materia, es un gran panal [...] Este racimo es un ser, un individuo, un animal cualquiera”

---

6 El texto original, de difícil traducción, es: “‘*queers*’ and ‘*crips*’ the heteronormative and ableist norms of everyday”. También podríamos haber traducido “transgrede y desvía las normas...”.

(1997 p. 147-148). Un cuerpo es un conjunto de cuerpos relacionados sin unidad, no hay principio de la co-relación, ni centro ni estructura, como ocurre en el caso del vuelo de los estorninos. El enjambre adquiere unidad pero sin centro, diremos, una unidad-en-la-multiplicidad, unidad sin sustancia, *anâtman*<sup>7</sup> como decían los budistas.

Ahora bien, si no hay sustancia que unifique las partes, ¿dónde empieza y termina el cuerpo? Diderot da a entender que, finalmente, solo existe un cuerpo que es todo el mundo, la masa general de la materia. Aunque esto es cierto, también lo es que existen cuerpos con cierto grado de unidad, que, en el plano empírico, podemos identificar. Aunque todo el universo sea un gran enjambre, existen focos de consistencia en los que la materia adquiere una unidad que permite la replicación y la reproducción de cierto orden, ocurre así, por ejemplo, en el plano del organismo.

Si el organismo-individuo no posee un fundamento ontológico, si no hay unidad, lo que se pone en tela de juicio es que, entonces, la evolución se limite a la reproducción intra-especie. Para poder comprender cómo deviene la vida una vez que las especies no son conjuntos homogéneos y cerrados en sí mismos, la bióloga Lynn Margulis propuso el término «simbiogénesis». La simbiogénesis es el proceso que explica cómo una especie evoluciona en relación con otra especie, es decir, no sólo por la competencia intraespecie de los individuos sino por procesos de asociación inter-especie.

“La visión como una lucha crónica encarnizada entre individuos y especies, distorsión popular de la idea darwiniana de la «supervivencia de los mejores dotados», se desvanece con la nueva imagen de cooperación

---

7 El budismo niega que exista un «alma», «yo» o «sí mismo» en el sentido de un substrato permanente sujeto de todos los cambios, de allí que, en el «vacío de sustancia», el Sujeto y el Objeto se identifiquen (Conze, 1970: 95). Los cuerpos son siempre agregados de otros cuerpos unidos provisoriamente. Esto quiere decir que la acción no posee sujeto, el vuelo de los estorninos no es la sumatoria o yuxtaposición de cada uno de los individuos y su acción de volar, deberíamos entender más bien que allí el cuerpo es la acción misma sin que posea un sí mismo. La acción es lo que genera la unidad.

continua, estrecha interacción y mutua dependencia” (Margulis-Sagan, 1995, p. 48)

Margulis y Sagan sostiene sobre la simbiogénesis que “la unión de distintos organismos para formar nuevos colectivos, ha resultado ser la más importante fuerza de cambios sobre la Tierra” (1995, p. 52). Este nuevo criterio reemplaza a la competencia intraespecie que la versión del «gen egoísta» de la teoría de la evolución propuso en el siglo XX. La simbiogénesis es el proceso a través del cual surge un organismo nuevo a partir de la relación de dos seres distintos. La unión simbiótica se llama «holobionte», un ser que “se adapta mejor al ambiente que sus componentes individuales”<sup>8</sup> (Guerrero, Margulis, Berlanga, 2013, p. 134), lo que quiere decir que no son los individuos comandados por su «gen egoísta» los que están más aptos para la supervivencia, sino aquellos que entran en relación de co-dependencia con otros seres de especies distintas.

El propio Darwin tendía a pensar la evolución, en *El origen de las especies*, únicamente como el resultado de la competencia, al punto que los términos «asociación», «cooperación», «comunidad», «colaboración», «simbiosis», están ausentes de su libro (Margulis, 2007, p. 16). Margulis y Sagan sostienen que “todos los organismos visibles evolucionaron por medio de simbiosis, unión que conduce a un beneficio mutuo al compartir permanentemente células y cuerpos” (1995, p. 53). Los ejemplos serían interminables, veremos algunos más adelante, digamos ahora que en la naturaleza nos encontramos con que un “organismo” depende, a veces, de la actividad que realizan los individuos de otras especies. Incluso los humanos, como las vacas, no podríamos digerir nuestra comida si no es gracias a la presencia de bacterias en nuestro cuerpo. De hecho, alrededor de un diez por ciento del peso seco de nuestro cuerpo corresponde a bacterias que no son congénitas a nuestro organismo. Cada intestino humano, recuerdan Gilbert, Sapp y Tauber en su artículo “A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals”, “ha entrado en una asociación persistente con más de 150 especies de bacterias” y que el “conjunto de genes contenido por este metagenoma simbiótico es

---

8 Traducción propia.

aproximadamente 150 veces más grande que el del genoma eucariota humano”<sup>9</sup> (2012, p. 327). Entonces, los autores concluyen “no hay una entidad circunscrita, autónoma, que sea designada *a priori* como “el yo”. Lo que cuenta como “yo” es dinámico y depende del contexto” (2012, p. 333).

Una primera consecuencia que podemos extraer de esta falta de unidad e individualidad del cuerpo es que un cuerpo siempre depende de otros cuerpos y que, entonces, el organismo ni siquiera existe sustancialmente. Veamos algunos ejemplos, antes de avanzar con las lecciones sobre la cuestión de qué es un cuerpo normal.

El biólogo Scott Turner ha propuesto la idea del «organismo extendido» para pensar compuestos de cuerpos que funcionan con una relativa unidad, lo que en otro contexto se llamaría un «simbionte». El modelo paradigmático trabajado por Scott Turner es el del termitero, que en realidad es un compuesto de termitas (*Termitidae Macrotermitinae*), hongos, celulosa, temperatura y viento. Estas terminan “tercerizan” la digestión de la celulosa a los hongos que cultivan dentro del nido. En primer lugar, la madera es macerada en los intestinos de las termitas obreras que la depositan luego en el campo de los hongos en el que se mezclan con las esporas producidas allí. Los hongos “digieren” el forraje macerado a una forma más simple de azúcar que las termitas pueden re-consumir y digerir. Pero hay más elementos que intervienen, por ejemplo los flujos de aire producidos tanto por el calor generado por las termitas como por el viento capturado por el montículo, así como la presión atmosférica interior. Entonces, Scott Turner concluye:

“Los montículos son una estructura adaptativa, similar en principio a los límites adaptativos que separan las células, los organismos o cualquier otro medio vivo de su entorno. ¿Es el entorno del nido, por tanto, un entorno vivo? Claramente, lo es, mantenido por un órgano de fisiología extendida, el montículo”<sup>10</sup> (2004, p. 339).

---

9 Traducción propia.

10 Traducción propia.

El termitario es un “un agenciamiento simbiótico entre dos heterótrofos, termitas y hongos” (2004, p. 57). Esto quiere decir que el agenciamiento «termita-hongo» es un simbiote organizado a partir de los intereses fisiológicos comunes y no por una coincidencia de intereses genéticos en la que cada especie estaría “aprovechándose” de la otra.

El organismo extendido es un cuerpo agenciado cuyas funciones fisiológicas exceden al «organismo individual» y que incorpora, en ese intercambio de energía, especies heterogéneas, tal como lo hace la mariposa *Phengaris Nausithous* alimentada por las hormigas. Un cuerpo es trebu una diferenciación de potencia (correr, girar sobre sí misma, velocidad del agua), que genera una consistencia que es posible identificar. Lo mismo podríamos decir de las relaciones entre el agua y el lecho del río, etc. La frontera que separa a un cuerpo de otro no es un límite que excluye *-limes* en latín-, es, más bien un umbral *-limen-* que convierte a la distinción en algo borroso, una zona definida por su *acción* de “hacer pasar”. Así lo comenta Robert Tally: “El *limen* sugiere un espacio entendido más explícitamente como un sitio de transgresividad<sup>11</sup>, un punto de entrada a otra zona. A diferencia de la forma dada al espacio o lugar cerrado por sus límites percibidos (*limites*), el espacio liminal o sitio del *limen* es uno de abrirse, desplegarse o devenir” (2016, p. xi).

Pero hay más, ya que en el caso de los organismos vivos, el límite, dice Scott Turner, no es una cosa sino un «proceso» (2000, p. 5). Dicho de otro modo, no se trata de una «distinción» sino de una «diferenciación», de una acción que acontece en la materia que se modifica en función de las variaciones accidentales. Las fronteras entre los cuerpos tienen potencial adaptativo manejando el intercambio de energía activamente para generar consistencias que adquieren cierto grado de reproducción.

---

11 Recordemos que «queer» podría ser entendido como «transgresión».

*Entonces, extraigamos algunas lecciones sobre nuestro tema. ¿Qué discapacidad existe cuando no hay individuo? ¿Sería correcto afirmar que las termitas son “disfuncionales” porque su aparato digestivo no logra procesar la celulosa? Llevado a una perspectiva de cuerpos humanos, un cuerpo que se traslada con una silla, ¿no es algo semejante a una termita apoyándose en los hongos? ¿Por qué sería un pene más normal que un strap-on? ¿Es la mariposa discapacitada porque sin la ayuda que las hormigas le dan para alimentar al chapullo no sobreviviría?*

## 2. 3. El cuerpo-Otro (co-dependiente) contra el especismo del neodarwinismo

El organismo extendido nos enseña, en primer lugar, que el cuerpo es más que el organismo, que los seres vivos forman unidades co-dependientes en una compleja trama de relaciones. En esa trama, un cuerpo deviene-otro, pasan por el cuerpo de uno vibraciones del cuerpo del otro y en este sentido es posible experimentar como el otro.

El organismo extendido nos habla de esa zona del cuerpo que desborda la identidad del individuo, de algún modo, de una vida que ya no se define como «mía» o «tuya» sino que es, simplemente, como sostiene Deleuze, *una vida*:

“La vida del individuo ha sido sustituida por una vida impersonal, y sin embargo singular, que exhala un puro acontecimiento liberado de los accidentes de la vida interior y exterior, es decir, de la subjetividad y de la objetividad de lo que ocurre” (2003a, p. 361).

El concepto que busca dar cuenta de esa vida impersonal que pasa entre las fronteras de uno y de otro es el de «devenir», tal y como Deleuze y Guattari lo trabajan en *Mil Mesetas*. Con él, se pretende dar consistencia a la experiencia inclasificable de lo que pasa por el medio, del movimiento que va de una identidad a otra, esto es, de esas experiencias que no pertenecen completamente a ningún organismo. «Devenir» no quiere decir «llegar a ser», ni «convertirse», mucho menos «hacer de» o «imitar». Por esto, Deleuze y Guattari suele escribir «devenir-

mujer» o «devenir-animal». Devenir, propiamente hablando, no es algo, no es un estado cualificable e identificable, sino el concepto de cambio y del paso de un estado a otro, de ahí la anotación «-animal» o «-mujer».

Ahora bien, si nos concentramos en el medio, en esa zona inasignable, no debemos pensar que el cambio o el paso es una transición entre un estado y otro, seguiríamos presos de la primacía de la identidad. La potencia de transformación no es un efecto producido por otro diferente a mí -lo que supondría que *en primer* lugar existo yo y el otro, dos identidades separadas, y, luego, en segundo lugar, la relación que los pone en contacto-, es más bien la fuerza propia de la materia que rasga las superficies cerradas de los cuerpos organizados. Lo que está en primer lugar es la materia y su plasticidad, y luego, como efecto, las organizaciones fijadas por el poder. El devenir nunca nos saca de nuestra identidad, más bien, la contamina, la hace vibrar, hace pasar por ella sensaciones-otras, la transforma.

Un cuerpo es un modo consistente de ser en el que el movimiento incesante y abismal de la materia se ha ralentizado, aunque nunca detenido más que en sus superficies. El poder es quien pretende reducir el cuerpo a su superficie fría y detenida, negando las vibraciones y ebulliciones que presionan desde su materialidad. Al poder le gustaría que la realidad fuera un orden estable, perfectamente delineado, reproduciéndose siempre del mismo modo, sin ruidos, sin fallas, sin alteraciones. Ahora bien, lo que el poder histórico haga con la materia no puede competir con su fuerza ontológica de transformación.

Un cuerpo es además un grado de intensidad, su modo implica, antes que un organismo u orden, una potencia variable, un más o un menos. Metafísicamente, estamos acostumbrados a pensar al cuerpo según sus límites y perímetros, sus cualidades esenciales, sus totalidades, pero materialmente somos además potencia de transformación que varía en función de las relaciones que sostenemos con otros cuerpos. De dos cuerpos de «mujer», la metafísica ve el orden de sus órganos y su funcionamiento, pero no tiene nada que decir sobre sus intensidades y potencias variables. Es curioso, porque todxs lo sabemos muy bien: no hay dos cuerpos que sientan de la misma manera, el *páthos* como sensación de la

materia nada tiene que ver con la organización ni con los órganos ni su buen funcionamiento, sino con lo que se siente en sus zonas excitables que no necesariamente coinciden con los órganos.

Por último, el cuerpo es materia sintiente, esto es, siente según grados e intensidades. La falta y la incapacidad surgen de la imposición del modelo metafísico que define al cuerpo por un tipo de organización particular abstracta, pero cuando definimos al cuerpo por sus devenires, lo hacemos por la potencia de ser-otro. Hay cuerpos “enteros” que no sienten nada, derrumbados por la apatía que el poder impone, mientras que hay cuerpos “discapacitados” que están llenos de vibraciones y sensaciones generadas por sus alianzas con otros cuerpos. El cuerpo es, así, esa materia consistente definida no por su «forma» sino por su «potencia». La potencia de un cuerpo es la capacidad de sentir de otro modo sin imitación, ya que sentir nunca es representar, de ahí que no sea un mero “actuar” como otro (vestirse de mujer si se es varón para devenir-mujer).

Deleuze y Guattari sostienen que eso que acontece entre los cuerpos, “es la efectuación de una potencia de manada, que desencadena y hace vacilar el yo” (1980, p. 294). El devenir sacude las identidades y las abre a su afuera, a sus otros, las contamina para descubrir “la vie générique” (Deleuze-Guattari, 1973: 8) de todos los seres, nos pone en contacto, en definitiva, con la materialidad común de los cuerpos.

El ejemplo paradigmático que Deleuze y Guattari utilizan para pensar el devenir es el de la relación entre la avispa y la orquídea en el proceso de polinización de la flor. Sabemos cómo la avispa macho se acerca a la orquídea atraído por las partículas que esta desprende y que poseen las mismas cualidades que las feromonas de la avispa hembra. ¿Qué pasa entre la avispa y la orquídea? La respuesta tradicional afirmaba que la orquídea engañaba a la avispa con fines reproductivos en un proceso mecánico, involuntario y «apático». Según la lectura que estamos haciendo, en la relación acontece un cambio en el tenor de la existencia de cada cuerpo, un «afecto», la expresión de una variación en la potencia que no se reduce a la reproducción; es decir, el cuerpo-potencia se

despierta cuando entra en relación con otro cuerpo, pero, curiosamente, lo que surge allí no estaba contenido en el organismo, es un cambio surgido de la misma relación que, en este caso, es genética (está antes que los términos relacionados).

El «devenir» debe ser entendido como una vida que pasa entre cuerpos-organismos distintos, o, para decirlo en los términos de Margulis, que expresa esa vida común a los seres y que nos permite, a cada uno de nuestros cuerpos normalizados e identificados, tener experiencias asignadas a otros cuerpos: “es una composición de velocidades y de afectos entre individuos completamente diferentes, simbiosis” (1980, p. 315):

“Si el devenir es un bloque (bloque-línea) es porque constituye una zona de vecindad y de indiscernibilidad, un *no man’s land*, una relación no localizable que arrastra a los dos puntos distantes o contiguos, que lleva uno a la vecindad del otro, -y la vecindad-frontera es indiferente tanto a la contigüidad como a la distancia-. En la línea o el bloque de devenir que une la avispa y la orquídea se produce una común desterritorialización, de la avispa en tanto que ella deviene una pieza liberada del aparato de reproducción de la orquídea, pero también de la orquídea en tanto que ella deviene el objeto de un orgasmo de la avispa liberada a su vez de su propia reproducción. Coexistencia de dos movimientos asimétricos que forman un bloque, en una línea de fuga en la que se precipita la presión selectiva. La línea, o el bloque, no une la avispa y la orquídea, ni tampoco las conjuga o las mezcla: pasa entre las dos, arrastrándolas a una vecindad común en la que desaparece la discernibilidad de los puntos”<sup>12</sup> (1980, p. 360).

Lo que muestra este ejemplo es que la vida no pasa por los destinos de la especie o de las identidades, sino todo lo contrario, por modos de existencia que nos hacen sentir de otro modo, sentir como otros, gracias a asociaciones que ya no se definen por la competencia entre individuos sino por puestas en relaciones generativas de nuevos modos de sentir.

---

12 Traducción propia.

Hustak y Myers han resaltado, en el proceso de polinización entre la avispa y la orquídea, elementos como el «placer», el «juego» o la «improvisación», mostrando la individualización tanto del insecto como de la flor, poniendo en evidencia que la relación no se limita a una reproducción mecánica desigual en la que la flor se aprovecharía de la “ceguera” de la avispa. El enfoque reemplaza la «evolución» por la «involución» al resaltar las relaciones entre seres heterogéneos que permiten un devenir-avispa de la orquídea y una devenir-orquídea de la avispa. Así lo explican:

“En este ensayo complementamos las lógicas evolutivas con un modo involutivo de atención. Nos preguntamos: ¿Qué pasaría si la topología de los encuentros entre insectos y orquídeas estuviera condicionada no solo por una economía calculadora que apunta a maximizar la aptitud, sino también por una ecología afectiva moldeada por el placer, el juego y las proposiciones experimentales?”<sup>13</sup> (2012, p. 77-78).

El encuentro entre la avispa y la orquídea no puede limitarse a ser un mecanismo ciego en el que un individuo se aprovecha del otro con fines reproductivos porque acontecen fenómenos de excitabilidad de tejidos que nada tienen que ver con la descendencia sino, más bien, con la lógica de los afectos que aumentan o disminuyen el tenor de la existencia tanto de la orquídea como de la avispa. El propio Darwin, en su texto sobre la orquídeas, *On the Various Contrivances by Which Orchids Are Fertilised by Insects*, observó que los tejidos de las orquídeas eran excitables al punto que podían activamente alterar sus anatomías, girar, torsionarse, ante la llegada del insecto. La Naturaleza, comenta Darwin, “ha dotado a estas plantas de lo que a falta de un término mejor debería llamarse sensibilidad”<sup>14</sup> (1890, p. 179). Las orquídeas, sostienen Hustak y Myers, “se encontraban atrapadas en un ensamblaje interespecie *queer* que perturbó las sexualidades y las especies normativas victorianas”<sup>15</sup> (Hustak-Myers, 2012,

---

13 Traducción propia.

14 Traducción propia.

15 El texto original: “were caught in a queer interspecies assemblage that disrupted normative Victorian sexualities and species”.

p. 82). La avispa tenía su devenir-orquídea y la orquídea su devenir-avispa, por un momento las especies se mezclan en una danza afectiva que busca ser de otro modo. El cuerpo-relación se presenta como el fundamento para asociaciones afectivas definidas según líneas de alianza y no filiativas, es decir, de agenciamientos heterogéneos entre especies. De algún modo, la orquídea y la avispa parecen responder al grito de Donna Haraway en *Seguir con el problema*: “¡Generen parientes, no bebés!” (2019, p. 157).

*Finalmente, nos preguntamos, ¿quién es el sujeto discapacitado? El concepto de «devenir» ubica a la vida en esa zona intermedia e indiscernible que desborda la identidad del cuerpo individual. En definitiva, la vida no pasa por ningún Yo o Sujeto individual sino que acontece en los que pueden ser llamados “encuentros afortunados” de dos o más cuerpos donde la existencia aumenta su tenor. Nos preguntamos entonces, ¿quién es el sujeto discapacitado? ¿dónde quedan las discapacidad y las disfuncionalidades cuando la vida es siempre ser de otro modo? En otras palabras, ¿cómo sostener las categorías de la falta cuando ya no partimos de la identidad? El poder no puede más que operar sobre los cuerpos individuales pero nunca sobre los devenires, siempre inesperados y desafiantes.*

### **Conclusión: el cuerpo común contra la privatización**

Hemos visto que el cuerpo es la materia que desborda a la función y se define, antes bien, por su potencia y plasticidad. Nuestro sentido común suele pensar en cuerpos individualizados, privatizados, entendidos como máquinas que deben cumplir bien su plan genético. El cartesianismo sigue, llamativamente, presente incluso en tiempos en los que la división del trabajo social se ha desnaturalizado por las propias exigencias del capitalismo.

Si el cuerpo es potencia no hay falta, todos los cuerpos están discapacitados respecto de la potencia vital. Incluso podríamos decir, es el cuerpo normal el primero en sufrir su discapacidad por la negación de las diferencias implicadas

en toda materia. De un cuerpo definido por la potencia no decimos que “posee una discapacidad” o que “es minusválido”, sino que, en sus relaciones con otros cuerpos en el cuerpo-enjambre, aumenta o disminuye el tenor de su existencia. La vida no se define por un buen funcionamiento, mucho menos por la reproducción de lo mismo. Por supuesto, los cuerpos pueden disminuir la potencia, no estamos haciendo una defensa romántica del Cuerpo sin Órganos, ya que éste también tiene sus peligros: la completa des-organización, el cáncer, las adicciones y tantas formas en las que la materia no es compatible con nuestras vidas. El Cuerpo sin Órganos no es un concepto que de cuenta de una nueva esencia del cuerpo, sino un concepto práctico que nos propone experimentar con nuestros afueras para aumentar el tenor de la existencia.

Nos interesa pensar las consecuencias que tiene esta concepción del cuerpo para las representaciones esencialistas y rehabilitadoras que todavía subsisten en nuestra experiencia frente a la discapacidad. Más importante que el buen funcionamiento y la reproducción son la creación y la intensidad en nuestras relaciones horizontales con otros cuerpos. Se trata de alianza y no de filiación. La pregunta que debemos hacernos es “¿cómo hacer vibrar un cuerpo?” y no “¿cómo hacerlo funcionar correctamente?”. La discapacidad no existe.

El Cuerpo sin Órganos también es el cuerpo inter-especie. Si la naturaleza nos muestra que un organismo no se termina en la piel del individuo sino que incluye cuerpos de otras especies de animales, vegetales, hongos y bacterias, solo nos queda ampliar esas alianzas a otros tipos de cuerpos. Porque si las termitas tienen un aparato digestivo que incluye a las esporas de los hongos, ¿por qué no ver como «natural» a una pierna prostética, a un bastón, a los anteojos, a un *strap-on*, a una bomba de insulina, una silla de ruedas o un respirador artificial? Si no hay organismo-función, es preciso experimentar al cuerpo con todas sus extensiones y tercerizaciones, afirmar la absoluta dependencia de la vida humana respecto de otros cuerpos no humanos: animales, vegetales, minerales, artificiales. La separación entre deficiencia, disfuncionalidad y discapacidad, ya no puede ser sostenida (Canimas Brugué, 2015, p. 82), del mismo modo que no podemos seguir hablando de Naturaleza y Cultura o Mente y Cuerpo. La disfuncionalidad no existe.

El devenir de los cuerpos nos habla de una sexualidad no humana entendida como la práctica de encontrarse con el otro que fisura al individuo soberano encerrado en sí mismo para despejar la ilusión, como sostiene Shildrick, “de la separación y distinción necesarias al sujeto soberano”<sup>16</sup> (2007a, p. 225). El sexo, con todo el placer, el riesgo y la ansiedad que conllevan cuando acontece el encuentro con el otro, es la experiencia del organismo extendido, agenciando partes de cuerpos heterogéneos que potencian el tenor de la existencia. Cuando el sexo no es el descentramiento del individuo, cuando no es agenciamiento entre partes, es consumo, sexo alienado que vive al cuerpo del otro como una cosa, una totalidad que busca o bien la funcionalidad en la reproducción o su versión capitalista del consumo narcisista. En este sentido, el sexo «no humano» es la experiencia de la relación de co-dependencia que está detrás de las formas vitales de existencia. Esta relación de co-dependencia o reciprocidad no quiere decir, como afirman Goodley y Lawthom, que haya «concenso», ya que se trata de encuentros que movilizan ansiedad, conflicto, incertidumbre y dificultad (2011, p. 98). Recordando a Freire, quien decía que “aprender es una aventura creadora” (20022, p. 68), y a Badiou, quien cree que el amor es “una aventura obstinada” (2015, p. 37), podríamos decir que el sexo es una aventura incierta que nos abre a los otros como aquella *terra incognita* que es preciso explorar.

Se trata entonces de quedarse «a ras de la tierra» y conectarse con otros cuerpos para aumentar el tenor de la existencia, ponernos en relación con todo lo que no somos y experimentar una especie de sexo post-humano en el que ya no se trate de hacer funcionar normalmente (tautología) los genitales para reproducirnos sino devenir-otro, entrar en agenciamientos que nos permitan actualizar y realizar las potencias de la materia. En este sentido, el cuerpo discapacitado (como verbo) es quien mejor expresa la naturaleza del sexo: siempre deseamos en un ensamblaje de elementos heterogéneos, el deseo nunca se limita al acoplamiento entre organismos de la misma especie, por el contrario, deseamos esa parte del cuerpo, junto a esta temperatura, esa luz tenue, esas texturas, olores, flujos: agenciamiento de cuerpos heterogéneos. En este sentido, como afirma Shildrick,

---

16 Traducción propia.

ya no es “posible distinguir entre un cuerpo original y una prótesis” (2009, p. 133).

Por último, lo que importa es lo que pasa entre las alianzas con esos otros cuerpos. Las relaciones rizomáticas que constituyen a nuestros cuerpos son resultado de experiencias que es preciso cultivar. No hay fórmulas ni recetas, sino la aventura del encuentro con el otro humano y no humano, la exploración de relaciones que que potencian nuestra acción. *Lo que importa es continuar.*

## Bibliografía

- Badiou, A. (2015) *Elogio del amor*. Paidós: Buenos Aires.
- Belleli, C. et al. “De qué hablamos cuando hablamos de evolución”, en: Garreta, M.-Belleli, C. (2001) *La trama cultural. Textos de Antropología*. Editorial Caligraf: Buenos Aires.
- Canimas Brugué, J. (2015) “¿Discapacidad o diversidad funcional?”, en: *Siglo Cero*, vol. 46 (2), No. 254, abril-junio, pp. 79-97, Universidad de Salamanca.
- Conze, E. (traductor y comentador) (1970) *Buddhist Wisdom Books. The Diamond Sutra and The Heart Sutra*. George Allen & unwin Ltd. London.
- Darder, A. (2009) “Decolonizing the Flesh: The Body, Pedagogy, and Inequality”, *Counterpoints*, vol. 369, “Postcolonial Challenges in Education”, pp. 217-232; en: [https://www.academia.edu/30111133/Decolonizing\\_the\\_Flesh\\_The\\_Body\\_Pedagogy\\_and\\_Inequality](https://www.academia.edu/30111133/Decolonizing_the_Flesh_The_Body_Pedagogy_and_Inequality)
- Darwin, Ch. (1890) *On the Various Contrivances by Which Orchids Are Fertilised by Insects*. John Murray Publisher; en: <https://archive.org/details/variouscontriv00darw>
- Davis, L. J. (2006) “The Bell Curve, the Novel, and the Invention<sup>[1]</sup> of the Disabled Body in the Nineteenth Century”, en: Davies, L. (ed.) (2006) *The Disability Studies Reader*. Routledge: London/New York.
- Dawkins, R. (2016) *The Selfish Gene*. Oxford University Press: Oxford.
- Deleuze, G. (1993) *Différence et répétition*. PUF: Paris.
- Deleuze, G. (2003a) *Deux régimes de fous*. Les Éditions de Minuit: Paris.

- Deleuze, G. (2003b) *Spinoza. Philosophie pratique*. Les Éditions de Minuit: Paris.
- Deleuze, G.-Guattari, F. (1973). *L'Anti Oedipe*. Les Éditions de Minuit: Paris.
- Deleuze, G.-Guattari, F- (1980) *Mille Plateaux*. Les Éditions de Minuit: Paris.
- Diderot, D. (1997) *El sueño de D'Alambert*. Compañía Literaria: Madrid.
- Farber, P. L. (2000) *Finding Order in Nature*. The Hopkins University Press: Baltimore and London.
- Fields, G. (2017) *Enclosure. Palestinian Landscape in Mirror*. University of California Press: California.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- González Bueno, A. (2001) *El príncipe de los botánicos*. Linneo. Nivola: Madrid.
- Goodley, D.-Lawthom, R. (2011) "Disability, Deleuze and Sex", en: Beckman, R. (ed.) (2011) *Deleuze and Sex*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Guerrero, R.-Margulis, L.-Berlanga, M. (2013) "Symbiogenesis: the holobiont as a unit of evolution", en: *International Microbiology*, 16, pp. 133-143, en: [www.im.microbios.org](http://www.im.microbios.org)
- Grosz, E. (1994) *Volatile Bodies*. Indiana University Press: Indianapolis.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema*. Consoni: Buenos Aires.
- Huneman, Ph.-Wolfe, Ch. (2010) "Introduction", en: *Hist. Phil. Life Sci., Special Issue: The Concept of Organism: Historical, Philosophical, Scientific Perspectives* 32 (2010), 147-154; en: <https://www.researchgate.net/publication/49687350>
- Hustak.-Myers, N. (2012) "Involutionary Momentum: Affective Ecologies and the Sciences of Plant/Insect Encounters", en: *A Journal of Feminist Cultural Studies*, Volume 25, Number 3, Brown University.
- Kant, I. (1961) *Crítica del Juicio*. Losada: Buenos Aires.
- Margulis, L.-Sagan, F. (1995) *Microcosmos*. Tusquets: Barcelona.

- Margulis, L. (2007) “Discurso”, en: Lynn Margulis. Doctor Honoris Causa, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, en: <https://www.uab.cat/Document/199/201/LlibreLynnMargulis.pdf>
- Malabou, C. (2010) *La plasticidad en espera*. Palinodia: Santiago de Chile.
- Nelson, R. *Make Prayers to the Raven. A Koyukon View of the Northern Forest*. University of Chicago Press, Chicago.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad*. Cinca.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, en: [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)
- Scott F. Gilbert, Jan Sapp and Alfred I. Tauber (2012) “A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals”, en: *The Quarterly Review of Biology*, Vol. 87, No. 4 (December 2012), pp. 325-341 Published by: The University of Chicago Press, en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/668166>
- Scott Turner, J. (2000) *The Extended Organism*. Harvard university Press: Cambridge
- Schildrick, M. (2007a) “Dangerous Discourses: Anxiety, Desire, and Disability”, en: *Studies in Gender and Sexuality*, 8(3), pp. 221-44, The Analytic Press. DOI: [10.1080/15240650701226490](https://doi.org/10.1080/15240650701226490)
- Schildrick, M. (2007b) *Dangerous Discourses of Disability, Subjectivity and Sexuality*. Palgrave MacMillan: Hampshire.
- Spinoza-Blijenbergh (2006) *Correspondencia. Las cartas del mal*. Caja Negra: Buenos Aires.
- Tally, R. (2016) “Foreword: ‘A Utopia of the In-Between’, or, Limning the Liminal”, en: Downey, D., Kinane, I. y Parker, W. (eds.) *Landscapes of Liminality. Between Space and Place*. Rowman & Littlefield. Londres.



## **“MILAGRO MÁS, MILAGRO MENOS” . EL LUGAR DE LAS MUJERES EN EL DISCURSO SOLARIANO**

Daniel G. GUTIÉRREZ  
Darío Alberto SAMPIETRO

### **Resumen**

Carlos Alberto Solari, más conocido por su apodo: “Indio”, es uno de los referentes de la cultura popular argentina de los últimos cuarenta años. A lo largo de su producción escrita y figurativa, se pone de manifiesto cómo va ocupando un lugar cada vez más destacado la figura de las mujeres. Inmerso en una creciente corriente “redondológica”, el presente trabajo se propone describir y analizar, a través de algunas de sus canciones y apelando a las herramientas de distintas disciplinas humanísticas, las reivindicaciones culturales que las mujeres han articulado a lo largo de las últimas décadas en Argentina.

### **Palabras clave**

Indio Solari, feminismo, hermenéutica, redondología.

### **Abstract**

Carlos Alberto Solari, better known by his nickname: “Indio”, is one of the references of Argentine popular culture of the last forty years. Throughout her written and figurative production, it becomes clear how the figure of women occupies an increasingly prominent place. Immersed in a growing “redondológica” current, this work aims to describe and analyze, through some of its songs and appealing to the tools of different humanistic disciplines, the cultural demands that women have articulated over the last decades in Argentina.

## Keywords

Indio Solari, feminism, hermeneutic, redondología.

## Presentación

Inmerso en una creciente corriente “redondológica”,<sup>1</sup> el presente trabajo se propone describir y analizar, apelando a las herramientas de distintas disciplinas humanísticas (como la filosofía, la sociología y la hermenéutica), la construcción de ciertas mujeres en la poesía solariana para ponerla en correlación con las luchas de reivindicación que estas han sostenido a lo largo de las últimas décadas en Argentina.

Carlos Alberto Solari, más conocido por su apodo: “Indio”, es uno de los referentes de la cultura popular argentina de los últimos cuarenta años. Vocalista y líder, primero, de la mítica banda *Patricio Rey y sus redonditos de ricota* (1977-2000) para hacer luego lo propio en *Los Fundamentalistas del Aire Acondicionado* (2004-presente), fue construyendo una letrística tan críptica como plena de significancias interpeladoras. A lo largo de su producción poética,<sup>2</sup> se pone de manifiesto cómo va ocupando un lugar cada vez más destacado la figura de las mujeres. En el discurso amoroso<sup>3</sup> y heterosexual que vehiculiza Solari en sus letras, se hace patente que el yo poético masculino es construido como “perdedor” u objeto de deseo, otorgándole a la mujer el lugar de sujeto de

---

1 Entendemos por “Redondología” la producción de trabajos académicos y literarios que se han publicado en Argentina a raíz del fenómeno social generado por la banda Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota. Entre los trabajos “redondológicos” más destacados de los últimos años se encuentran Cillo (2013), Gago, Valle y Gatto (2013), Cermele (2014), Del Mazo y Perantuaono (2015), Boimvaser (2016), Sampietro (2021), entre otros, sin dejar de lado la descollante y reveladora autobiografía de Solari, *Recuerdos que mienten un poco* (2019).

2 Es nuestra intención profundizar la temática abordada en este trabajo con un futuro análisis de la obra figurativa solariana, que abarca no sólo el arte de los discos sino también el de sus recientes novelas gráficas *Escenas del delito americano* (2017) y *La vida es una misión secreta* (2021).

3 Cf. Barthes (2004).

deseo y posicionándola triunfalmente, pero también describiendo su doliente realidad social. Cabe remarcar, además, que *Patricio Rey y sus redonditos de ricota* fue la primera banda del medio local cuya manager fuera una mujer, Carmen “la negra” Poli.<sup>4</sup>

El tratamiento de las mujeres en el discurso solariano puede ser estudiado conforme a una multiplicidad de ejes. En la presente comunicación vamos a abordar, por razones de tiempo y de espacio, los ejes (1) la mirada masculina absorta en la belleza física e intelectual de las mujeres y (2) la visualización de la trata a la vez que la empatía con las trabajadoras sexuales. Decidimos centrar la atención en estos dos ejes porque entendemos que con el primero de ellos se manifiesta -una vez más- la naturaleza filosófica del discurso solariano<sup>5</sup> relativo, en este caso, al ser de las mujeres, mientras que el otro eje pone en juego una serie de variables socioculturales propias del discurso contemporáneo acerca de la reivindicación de las mujeres de una determinada clase y posición cultural.<sup>6</sup>

En concreto, se abordarán las letras de “Ella debe estar tan linda” (*Un baión para el ojo idiota*, 1988), “Esa estrella era mi lujo” (*¡Bang! ¡Bang! Estás liquidado*, 1989), “Un poco de amor francés” y “Tarea fina” (*La mosca y la sopa*, 1991), “Gran Lady” y “La hija del fletero” (*Lobo suelto, cordero atado*, Vol. 1, 1993), “Caña seca y un membrillo” y “El arte del buen comer” (*Lobo suelto, cordero atado*, Vol. 2, 1993), “Ella baila con todos” (*Luzbelito*, 1996), “Pogo”, “La pequeña novia del carioca” y “¡Esto es to-to-todo amigos!” (Último bondi a Finisterre, 1998), “Murga de la virgencita” y “Una piba con la remera de Greenpeace” (*Momo Sampler*, 2000). Tal elección del corpus tiene su fundamento en que estas canciones ponen expresamente en escena -aunque no son las únicas- un

---

4 Para un desarrollo del rol significativo de “Poli” como “ingeniera psíquica” de la banda (término con la que se la suele describir en los discos), puede consultarse Sampietro (2021).

5 Un abordaje filosófico más amplio del discurso solariano en términos políticos locales puede encontrarse en Gutiérrez (2019).

6 Por lo general, Solari describe a mujeres tanto de clases vulnerables como a mujeres de clase media, pero siempre mujeres de ciudad, de metrópolis, sea de barrios desamparados o de barrios más pudientes.

personaje masculino (deberíamos decir *stricto sensu* una mirada, ya que casi siempre se manifiesta la instancia de enunciación masculina en la forma de un yo poético) y un personaje mujer.

### **Una mirada masculina absorta en la belleza física e intelectual de las mujeres**

Solari siempre se ha presentado a sí mismo como un artista vinculado al lenguaje de las artes visuales, particularmente, el lenguaje del cine y el del cómic. Sabido es que en estas artes la mirada constituye el dispositivo por excelencia de generación de sentido. A partir de las teorías posestructuralistas de las artes visuales (Metz, 2001), la hermenéutica de las mismas se centró en la noción de *mirada*, especialmente en la constitución de un modelo de espectador denominado *voyeur*, entendido como el punto de observación privilegiado que representa la circulación del deseo entre autor, texto y espectador. Dicho espectador está muy presente en la configuración letrística de Solari, toda vez que las historias o situaciones que se narran o describen en sus canciones ponen en escena una mirada que puede ser la del mismo autor empírico, pero también, y es este el caso más frecuente, una máscara, una suerte de *alter ego* que el autor construye para contar lo que cuenta desde la perspectiva de un observador participante.

Particularmente llamativo es el caso de este sujeto “altérico” y voyeurístico cuando refiere la contemplación de la belleza física y/o intelectual de las mujeres, lo que parece quedar especialmente ilustrado en las siguientes canciones: “Ella debe estar tan linda”, “Esa estrella era mi lujo”, “Un poco de amor francés”, “Tarea fina”, “La hija del fletero” y “La pequeña novia del carioca”. En esta última se expresa la fascinación casi mística por la belleza física de la mujer con una imagen por lo demás muy metafórica y poética (sin mencionar la indescriptible intención expresiva que se puede apreciar escuchando la manera de entonar Solari estos versos, casi como si se tratara de un himno litúrgico):

A la suave luz de la luna  
vi tu espalda.  
Hay un lugar allí para mis huellas  
y un lunar nocturno.  
("La pequeña novia del carioca")

Se trata de la misma belleza física que será "endiosada", al enunciar:

Con las piernas más bonitas.  
Las más lindas piernas que vi.  
Y un juego rico de amores:  
caída libre para dos.  
("Tarea fina")

Los dos versos siguientes operan una suerte de síntesis estética de la belleza de las mujeres, condensada en el sintagma cuantificado del segundo verso:

La hija del fletero,  
linda infinita.  
("La hija del fletero")

Sin embargo, como se dice ya desde antiguo en un célebre *Leitmotiv* del género amatorio, los ojos son tan sólo el camino hacia el amor. Y el amor no es solamente del orden de lo físico, sino también, y en la misma medida, algo trascendente, un fenómeno del orden de lo misterioso. Por eso en las letras de Solari también se puede vislumbrar el embeleso por las cualidades intelectuales y "metafísicas" de las mujeres, como cuando canta hechizado:

"El lujo es vulgaridad",  
dijo y me conquistó.  
De esa miel no comen las hormigas.  
("Un poco de amor francés")

Si no va sin freno, no anda bien  
ni me encadena a su show.  
("Tarea fina")

La fascinación por las mujeres llega a tal punto que propone la apoteosis del género:<sup>7</sup>

Ella fue por esa vez  
mi héroe vivo...  
¡Bah!, fue mi único héroe<sup>8</sup>  
en este lío.  
La más linda del amor...  
("Esa estrella era mi lujo")

Fascinación y embeleso, pues, que pueden rozar no obstante el peligro y la vinculación tóxico-afectiva (por apego masculino más que por peligrosidad femenina):<sup>9</sup>

Quiero morder el tallo de su rosa,  
aunque me clave sus uñas espinas.  
("Ella debe estar tan linda")

Pensando desde Hegel la noción de identidad, creemos que Solari con esta construcción entre fascinada y apoteótica de la belleza -en sentido amplio- de las mujeres constituye en su discurso al ser-varón erotizado como indefectiblemente un *ser-con* el ser de otro, el cual se revela en su singularidad como ser-mujer:

"La intuición genial de Hegel consiste en hacerme depender del otro en mi ser. Yo soy un ser *para-sí* que no es *para-sí* sino por medio del otro. Así, pues, el otro me penetra en mi propio meollo." (Sartre, 1993: 266).

La referencia de Sartre a Hegel parece estar remitiendo a la estructura pura de la identidad absoluta (A=A) que supone la completa alteridad de sí (no-A) en

---

7 Desde una perspectiva feminista "el género designa lo clasificado («hombre» o «mujer»), pero apela también y sobre todo al sistema general de identidad sexual que organiza tal clasificación con sus funciones normativas y prescriptivas. (...) el feminismo insiste en el carácter relacional de las identidades de género" (Richard 2002: 95).

8 Como consumado artesano del lenguaje que es, Solari elige *ex professo* utilizar "héroe" y no "heroína", y esto con el firme propósito de extrañar la lectura y cortocircuitar las categorías preestablecidas del/a oyente.

9 Un ejemplo claro de apego y obsesividad masculina respecto de la mujer se puede encontrar en "Te voy a atornillar" (*Gulp!*).

su proceso constitutivo. Para poder afirmarse, A necesita negarse, desdoblarse, alterizarse. Según esta lógica identitaria, entonces, el yo necesita del reflejo de lo otro para reconocerse como tal, lo que va en la misma línea que la noción de identidades en construcción, socialmente dislocadas, nunca sólidas o esencialistas, conforme a una relación de poder-saber constitutiva de toda subjetividad.<sup>10</sup>

De tal modo, no sólo por la forma y el tono de lo escrito, sino también por la modulación y la intención con las que canta en sus letras, la mirada solariana acerca de las mujeres transmite un empoderamiento del ser-mujer toda vez que esa mirada está henchida de *significancia*, entendiendo por esta cualidad perceptivo-intuitiva “el sentido en cuanto es producido sensualmente” Barthes (2003: 100). Dicho en otros términos, el destino de la mirada masculina solariana abreva en la misma y distintiva experiencia del ser-mujer, experiencia siempre en conflicto, tensa y contingente.

### **La visualización de la trata a la vez que la empatía con las trabajadoras sexuales<sup>11</sup>**

El singular abordaje de la acuciante realidad de la trata es elaborado por Solari a modo de un proceso de toma gradual -es decir, a lo largo de su discografía- de conciencia, pasando de describir la vivencia del goce sexual más lujurioso habido en los prostíbulos<sup>12</sup> para desembocar en una visualización expresa de los fenómenos sociales de la trata y del eventual femicidio.

---

10 No nos posicionamos teóricamente en conceptos esencialistas, sino en ciertas posiciones de sujeto, entre las que se encuentran las posiciones de mujer (Laclau-Mouffe, 2004), creyendo en la existencia de una multivariabilidad interseccional para definir cualquier identidad (Butler, 2006). Los análisis de género en los cuales nos posicionamos van desde las ideas de Haraway (1995) hasta la de Preciado (2011).

11 Aclaramos que nuestro objeto de estudio no es la trata ni el trabajo sexual ni el femicidio, sino el posicionamiento ético-político-artístico de Solari en sus letras respecto de estos complejos temas.

12 Muy ilustrativa resulta al respecto “Superlógico” (*Gulp!*).

Lo primero a considerar es la construcción de una suerte de *locus amoenus* invertido para poner en escena -reiteramos que la estética de la poética solariana toma su inspiración del lenguaje del cómic, por lo cual organiza sus letras a modo de viñetas- el ambiente opresivo y suburbano de prostíbulo:

Llegué a transar una Vulcan roja  
y allí conocí,  
en un tugurio de frontera  
visteando en portuñol.

(...)

Paredes de cartón piedra, ¡un lujo!,  
y el milagro sensual  
de mujeres fantasmas gringas  
y morenas joyón.  
("Gran Lady")

Y están las pibas de Ushuaia  
que son princesas del frío,  
corazones adiestrados  
que se van a los caminos.  
("Pogo")

Pero Solari también aborda la escenificación del ambiente exclusivo de la prostitución VIP:

Rodeado de grandanetas  
que se salen de la blusa  
con bestial dulzura, rouge y risas de Barón B.  
("El arte del buen comer")

Ella baila con todos,  
paseando su mirada,  
y cuando toma tu copa, ¡ay!,  
brinda por tu amor.  
("Ella baila con todos")

De ofrecer tan sólo este tipo de descripciones, la poética solariana se reduciría a una mera constatación de hechos, no adquiriendo jamás el carácter de discurso. Pero que es un discurso lo demuestra su autor al posicionarse respecto del flagelo social de la trata, ofreciendo una mirada que escenifica la situación precaria y hastiada de unas muchachas que son obligadas a ejercer la prostitución de manera clandestina y en condiciones paupérrimas, para lo cual construye un observador que es testigo ocular de lo que narra. Insertas en estos escenarios, las mujeres (muchas veces jovencitas de barrios “desangelados”) que los pueblan son miradas con compasión y hasta con celo de libración por el observador (que -aclaramos una vez más- no es el Solari empírico, sino un constructo literario), al describir minimalistamente cada detalle, ya sea constatando la condición existencial y el hastío de una sexualidad tan capitalizada como iterativa:

Negrta yace asustada;  
la hormiga se le durmió.  
“Dios ya no quiere que baile”, me dijo.  
 (“Caña seca y un membrillo”)

Muerde el labio y va otra vez  
para ahogar arcadas gusto a menta  
junto con sus bostezos.  
 (“Murga de la virgencita”)

Ya se cansó de dormir todo el tiempo en sillones  
y de taparse la boca para no gritar.  
 (“Una piba con la remera de Greenpeace”)

ya sea observando con ternura e impotencia a unas jóvenes en situación de trata:

Sus chulos son legión  
de “cucharangos” que hacen temblar  
de miedo su boquita  
¡Ay! ¡ay!, ¡mi virgencita!<sup>13</sup>  
 (“Murga de la virgencita”)

Sueña con algún pajarraco  
que le dé un pie y sople su amor  
y la alegría por la que su mundo gira.  
 (“Una piba con la remera de Greenpeace”)

para alentar finalmente la posibilidad de libración psicofísica y de redención social:

¡Vamos, negrita, bailá hasta el fin!  
¡Vamos, negrita, hazelo por mí!  
 (“Caña seca y un membrillo”)

Se aparta corriendo de mamones zoquetes  
y fiolos pipiolos.  
Usa su lengua como un sable,  
mientras se ríe y nos apura.  
Y por las dudas nunca está cerca de las vías  
sin mirar atrás... ¡mirar atrás!  
 (“Una piba con la remera de Greenpeace”)

Sea quizás el caso de “Murga de la virgencita” el más especial y significativo de todos los consignados en este párrafo y esto por dos razones. Por un lado, porque, si atendemos a la performance vocálica de Solari, la canción adquiere un tono singularmente emotivo, casi dando la sensación de estar entonando una elegía. Por otro lado, porque vincula sutilmente la situación de trata con la

---

13 Solari aclara sobre este tema: “En la canción yo me refiero a las nenitas de trece, condenadas a chupar las pijas de los camioneros” (2019: 581).

del final frecuentemente tanático que suelen tener muchas de estas mujeres (o, como dice Solari, “adolescentes de apenas 13 años”), siendo pocas las que escapan de semejante destino, de ahí el tono cargado de impotencia en la frase “milagro más, milagro menos: una polilla en busca de la luz”, con el que se destaca además toda la carga de muerte que conlleva esta metáfora:

Milagro más, milagro menos:  
otra polilla en busca de la luz.  
 (“Murga de la virgencita”)

Como corolario a la vez que metacomentario de lo antedicho, no podemos dejar de mencionar el grito desgarradoramente reivindicativo con el que Solari cierra Último bondi a Finisterre y que es emblemático de su postura acerca de las luchas de las mujeres en el plano local:

¡La Sole se fue!  
¡De lo linda que era...!  
 (“¡Esto es to-to-todo amigos!”).<sup>14</sup>

## Conclusiones

Consideramos que Solari, como en tantas otras cuestiones, es un visionario al diagnosticar y visibilizar aquellos fenómenos socio-culturales de nuestra argentinidad que permanecen *in nuce* para la mayoría de nosotros. En este caso, nos referimos a su “feminismo” *avant la lettre*, en tanto y en cuanto anticipa la pluralidad de voces que a partir de la segunda década del siglo XXI pasó a conformar la visión contra hegemónica de la sociedad argentina. Al hablar de “feminismo” en Solari, no estamos postulando la existencia de un “Indio

---

<sup>14</sup> Soledad Rosas (1974-1998) fue una joven anarquista que salió de Argentina en junio de 1997. Tenía 23 años, vivía en zona norte y se había licenciado en Turismo. Un año después, fue encontrada ahorcada en Turín, donde había estado presa y acusada de ser la terrorista más peligrosa de Italia. Solari compuso la canción para reivindicar a esta joven.

feminista”, sino que solamente tratamos de sugerir el carácter comprometido y político de sus letras en materia de cuestiones de género.

La selección de las canciones a las que hicimos referencia no fue arbitraria pero tampoco exhaustiva (no estamos considerando, por ejemplo, el amplio y muy valorado stock de canciones inéditas).<sup>15</sup> La poética de Solari es tan rica y tan polisémica que conforma todo un festín semántico. Creemos que los versos seleccionados son los que mejor representan las ideas que quisimos resaltar respecto del discurso solariano sobre las mujeres... ciertas mujeres.

Ofrecimos, además, apenas un acercamiento general a los significados, resonancias y lecturas que habilitan las canciones seleccionadas para abordar la temática aquí analizada. No es la solariana una letrística fácilmente descifrable, requiriendo siempre del/a oyente/lector/a no sólo un rico acerbo filosófico, social, histórico y cultural, así como el manejo de ciertos principios poéticos y hermenéuticos, sino también, y sobre todo, la puesta en juego de los sentidos vivenciales personales acerca de lo que se describe y se narra en sus canciones, lo que denota su influencia de la generación de los *crooner beats* (Ginsberg, Burroughs, Kerouac) como cultores de un estilo narrativo que describe crudamente la realidad social de las sociedades pos-industriales.

Cabe advertir, por último, que un desarrollo ulterior de esta investigación deberá completar lo aquí analizado con aquellas canciones que ponen en juego otros ejes de análisis, como el poder sexo-afectivo vinculante de la mujer como sujeto deseante (“Superlógico”, *Gulp!*; “Semen-Up”, *Oktubre*; “Un poco de amor francés”, *La mosca y la sopa*; “Mariposa Pontiac”, *Luzbelito*), el goce sexual como

---

15 Uno de los temas inéditos que quedó afuera del último disco de Patricio Rey y sus redonditos de ricota (*Momo Sampler*) fue “Reina Momo”, tema reivindicatorio de la mujer. Comenta Solari en su autobiografía: “Por eso aparece *Momo Sampler*. El carnaval es eso, la mascarada: una fiesta basada en el principio de que, mientras dure, no se sepa que vos sos vos, de tal modo de permitirte hacer lo que quieras. ¡Durante el carnaval, vale todo! Investigué bien el asunto, leí muchos libros sobre el tema. Por eso hablo de la Reina Momo. La transformación de reina en rey fue cosa de un Papa que dijo: «Mejor machito, porque de otro modo las mujeres se nos van a descajetar.»” (2019: 572).

juego compartido (“Ñam fi frufi fali fru”, *Gulp!*; “Ropa sucia”, *Bang! Bang!*) y la asunción del rol de “perdedor” del sujeto sexualizado masculino (“Esa estrella era mi lujo”, *Bang! Bang!*; “La hija del fletero”, *Lobo suelto*, vol. 1; “Perdiendo el tiempo”, *Lobo suelto*, vol. 2; “Gualicho”, Último bondi a Finisterre), aspectos que tan importante rol juegan en la economía del discurso amoroso heterosexual solariano, quedando asimismo pendiente la analítica aquí propuesta aplicada sobre las letras de su etapa solista.

### Referencias bibliográficas

- Barthes, R (2003). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- (2006). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Butler, J. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Boimvaser, J. (2016) *A brillar, mi amor. Mitología no autorizada de Patricio Rey y sus redonditos de ricota*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cermele, P. (2014) *Yo no me caí del cielo. Redondos: genealogía de una postura*. Lomas de Zamora, Sudestada.
- Cillo, P. (2013) *Filosofía ricotera. Tics de la revolución*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- del Mazo, m. y Perantuono, P. (2015) *Fuimos reyes. La historia completa de los redonditos de ricota*. Buenos Aires: Planeta.
- Gago, I., Valle, A. y Gatto, E. (2013) *A quién le importa. Biografía política de Patricio Rey*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gutiérrez, D. (2019) “*Lupus hominis lupus*. La tensión constitutiva animal/ser humano en la poética de *Lobo suelto / Cordero atado*”. En *Actas del I Encuentro Internacional de Arte y Pensamiento sobre Animalidad*, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Buenos Aires: Cátedra.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Metz, C. (2001) *El significante imaginario: psicoanálisis y cine*. Barcelona: Paidós.

Preciado, B. (2011) *Manifiesto Contrasexual*. Barcelona: Anagrama.

Richard, N. (2002) "Género". En Altamirano C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Sampietro, D. (2022) *Mimados y temidos. Los Redondos y la prensa (1980-2001)*. Mar del Plata: Eudema.

Sartre, J.-P. (1993) *El Ser y la Nada*. Barcelona: Altaya.

Solari, C. (2019) *Recuerdos que mienten un poco (memorias en conversaciones con Marcelo Figueras)*. Buenos Aires: Sudamericana.

## Discografía

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1985), *Gulp!* [Vinilo], Argentina: Del Cielito Records [12 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1986), *Oktubre* [Vinilo], Argentina: Del Cielito Records [9 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1988), *Un baión para el ojo idiota* [Vinilo y Cassette], Argentina: Del Cielito Records [8 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1989), *Bang! Bang! Estás liquidado* [Vinilo y Cassette], Argentina: Del Cielito Records [9 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1991), *La mosca y la sopa* [Cassette y CD], Argentina: Del Cielito Records [10 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1993), *Lobo suelto, cordero atado*, Vol. 1 [CD y Cassette], Argentina: Del Cielito Records [13 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1993), *Lobo suelto, cordero atado*, Vol. 2 [CD y Cassette], Argentina: Del Cielito Records [12 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1996), *Luzbelito* [CD y Cassette], Argentina: Del Cielito Records [11 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (1998), *Último bondi a Finisterre* [CD y Cassette], Argentina: Patricio Rey Discos [10 tracks].

Patricio Rey y sus redonditos de ricota (2000), *Momo Sampler* [CD y Cassette], Argentina: Patricio Rey Discos [11 tracks].

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EN LA ARGENTINA<sup>1</sup>

Marcela KRAL

### Resumen

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis comparado de políticas públicas tendientes a mitigar el impacto del cambio climático y concientizar a la población sobre sus alcances y efectos. Dentro del conjunto de las políticas públicas que pueden llevarse adelante a tal efecto, las acciones estatales centradas en la educación y la formación ambiental resultan un núcleo que consideramos fundamental, puesto que, en la Argentina, la adopción de políticas de mitigación del cambio climático que han sido comprometidas en organismos internacionales durante décadas, implican modificaciones en las actividades cotidianas de las personas y en las actividades económicas con el objetivo de lograr una disminución en las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) a fin de reducir o hacer menos severos los efectos del Cambio Climático (CC). Esto solo puede lograrse, a nuestro entender, con políticas que tiendan a generar conciencia y sensibilicen a la población al respecto.

El tipo de análisis que nos proponemos se enmarca en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sustentable (en adelante, ODS) n°13 que señala la importancia de “adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”, dentro de ellas, el ODS n° 13 identifica, entonces entre sus objetivos particulares, dos variables que resultan centrales en nuestro proyecto de investigación: por

---

<sup>1</sup> El presente trabajo constituye un avance preliminar del proyecto de investigación “Análisis de las políticas de mitigación y adaptación al cambio climático”, que financia la Universidad de Morón para el período 2023-2025.

un lado, las políticas públicas y los planes nacionales como herramientas de importancia fundamental para combatir el cambio climático y, por otro lado, la mejora de la educación que redundará además en la mayor comprensión y en el desarrollo de una sensibilidad humana particular para reducir los efectos del cambio climático y para detectarlos tempranamente.

En primer lugar, nos proponemos realizar en primer lugar un análisis de carácter general y teórico, respecto de los objetivos y lineamientos generales de la Ley Yolanda y de la Ley de Educación Ambiental. En segundo lugar, queremos presentar los resultados de nuestro trabajo de campo, aportando datos actualizados y que consideramos de relevancia, sobre el impacto de la Ley de Educación Ambiental Integral en algunas escuelas secundarias del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires (en adelante, AMBA).

### **Palabras clave**

Políticas públicas, Educación Ambiental, Ley Yolanda, Ley de Educación Ambiental Integral.

### **Abstract**

In this work we propose to carry out a comparative analysis of public policies aimed at mitigating the impact of climate change and raising awareness among the population about its scope and effects. Within the set of public policies that can be carried out for this purpose, state actions focused on environmental education and training are a core that we consider fundamental, since, in Argentina, the adoption of climate change mitigation policies that have been committed in international organizations for decades, imply modifications in the daily activities of people and in economic activities with the objective of achieving a decrease in greenhouse gas (GHG) emissions in order to reduce or make less severe the effects of Climate Change (CC). This can only be achieved, in our opinion, with policies that tend to raise awareness and sensitize the population in this regard.

The type of analysis that we propose is framed in the fulfillment of the Sustainable Development Goal (hereinafter, SDG) No. 13, which indicates the importance of “adopting urgent measures to combat climate change and its effects”, among them, the SDG n°13 identifies, then, among its particular objectives, two variables that are central to our research project: on the one hand, public policies and national plans as tools of fundamental importance to combat climate change and, on the other hand, the improvement of education that also results in greater understanding and the development of a particular human sensitivity to reduce the effects of climate change and to detect them early.

In this presentation, then, we propose to first carry out a general and theoretical analysis, regarding the objectives and general guidelines of the Yolanda Law and the Environmental Education Law. Secondly, we want to present the results of our field work, providing updated data that we consider relevant, on the impact of the Comprehensive Environmental Education Law on some secondary schools in the Metropolitan Area of Greater Buenos Aires (hereinafter, AMBA).

### **Keywords**

Public policies, Environmental Education, Yolanda Law, Comprehensive Environmental Education Law.

### **Políticas públicas ambientales en la Argentina reciente**

Aunque en los últimos años se verifica una creciente conciencia ambiental a nivel social en la Argentina, esta no se refleja en la generación de una agenda gubernamental que contemple estos aspectos como centrales a la hora de definir políticas públicas. Aunque se han encarado algunos proyectos, en general se ha tratado de iniciativas espasmódicas, que de ningún modo constituyen políticas de estado. Aquí nos centraremos en el análisis de dos de ellas: la Ley de Educación Ambiental Integral y la Ley Yolanda.

De entre las pocas medidas legislativas con impacto educacional de los últimos años, la Ley 27.621 llamada de “Educación ambiental integral” promulgada en 2021, se proponía como “una política pública nacional permanente y concertada” cuyo principal instrumento de impacto era la “Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral” (ENEAI).

Por otra parte, la promulgación de la Ley Yolanda, en noviembre de 2020, proponía una agenda de concientización y capacitación en materia ambiental para todos los trabajadores de la función pública sin importar su rango ni pertenencia jurisdiccional. El nombre de la Ley refería a la primera secretaria de Recursos Naturales y Ambiente Humano de Argentina (y de América Latina), que fuera designada en 1973. Este dato señala la importancia pionera que la Argentina ha asignado a la cuestión ambiental. El propósito de la Ley era brindar una capacitación que permitiera a los funcionarios percibir la transversalidad de los temas ambientales a la hora de diseñar e implementar políticas públicas.

La Ley Yolanda contempla una capacitación mínima de 16hs. reloj, presenciales o a distancia, que debe culminar con una evaluación a ser diseñada por cada organismo que la implemente. Según la norma, quienes no cumplan con la capacitación incurrir en falta grave, lo que es pasible de sanciones. En septiembre de 2023, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (en adelante, MAyDS), informó que habían culminado la capacitación 50.000 agentes de los tres poderes de la Administración Pública Nacional (MAyDS, 13/9/2023). Para el mismo período, se estima que sólo el Poder Ejecutivo Nacional empleaba a 300.000 agentes (INDEC, 2023).

Por su parte, la Ley de Educación Ambiental Integral fue diseñada en conjunto entre el MAyDS, el Ministerio de Educación (ME), el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) y el Consejo Federal de Educación (CFE) y tiene como propósito territorializar la enseñanza ambiental tanto en ámbitos de educación formal (de los que se ocuparían el ME y el CFE) como no formal (a cargo del MADyS y el COFEMA).

La Ley comprende a la Educación Ambiental como un proceso permanente, integral y transversal, basada en 11 principios que incluyen el respeto a la biodiversidad, la equidad, la igualdad desde un enfoque de género, el reconocimiento a la diversidad cultural, la necesidad de participación y formación ciudadana, el cuidado del patrimonio cultural y natural, el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano (Ley 27621, art.5). Además, la norma dispone que, cada año, al celebrarse el Día Mundial del Ambiente, cada jurisdicción debe promover una acción comunitaria en la que se fomente el “Compromiso Ambiental Intergeneracional”, con el objeto de “establecer un pacto de responsabilidad con el ambiente y las generaciones sucesivas” (Ley 27621, art.6).

El único informe de avance (MAyDS, 2022) que da cuenta de la implementación de la Ley señala en términos de capacitación que 17.000 docentes cumplieron los tramos formativos dictados por especialistas del MADyS y alrededor de 5.000 lo aprobaron. Si bien el informe detalla una serie de acciones que se analizarán más adelante, no ha podido recabarse información cuantitativa más reciente. En parte ello obedece al carácter descentralizado que tiene la educación en la Argentina.

En diciembre de 2023, con motivo del cambio de autoridades ejecutivas, se resolvió la disolución del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el traspaso de sus funciones a la Subsecretaría de Ambiente, dependiente orgánicamente del Ministerio del Interior. Su página web no ha sido actualizada desde entonces.

Como decíamos al comenzar, la desaparición del Ministerio y el limitado grado de avance de la implementación de las Leyes parecen señalar que los esfuerzos del Estado Nacional en torno a la capacitación y concientización de los problemas ambientales son más bien espasmódicos y de ningún modo constituyen una política de Estado.

Esta situación cobró particular notoriedad para nosotros a fines de 2023, cuando decidimos realizar un trabajo de recopilación de datos cuali-cuantitativo con

estudiantes y docentes de las escuelas medias con las que la Universidad de Morón mantiene estrecha colaboración.

En una primera etapa, implementamos una encuesta semiestructurada entre docentes de escuelas medias con el objeto de conocer el nivel de conocimiento que percibían que tenían sobre cuestiones ambientales y el compromiso que consideraban tenían las autoridades educativas con la problemática y con la capacitación de los agentes que debían impartir estas cuestiones entre sus contenidos disciplinares.

En una segunda etapa, encuestamos a cerca de 250 estudiantes de escuelas medias sobre sus intereses, los canales de información y los aprendizajes formales desarrollados en la escuela en torno a la cuestión ambiental.

Los resultados preliminares de estos relevamientos nos permiten detectar el impacto que la legislación más reciente ha tenido tanto en la formación de agentes estatales (los docentes) como en los jóvenes que son destinatarios directos de la Ley de Educación Ambiental Integral.

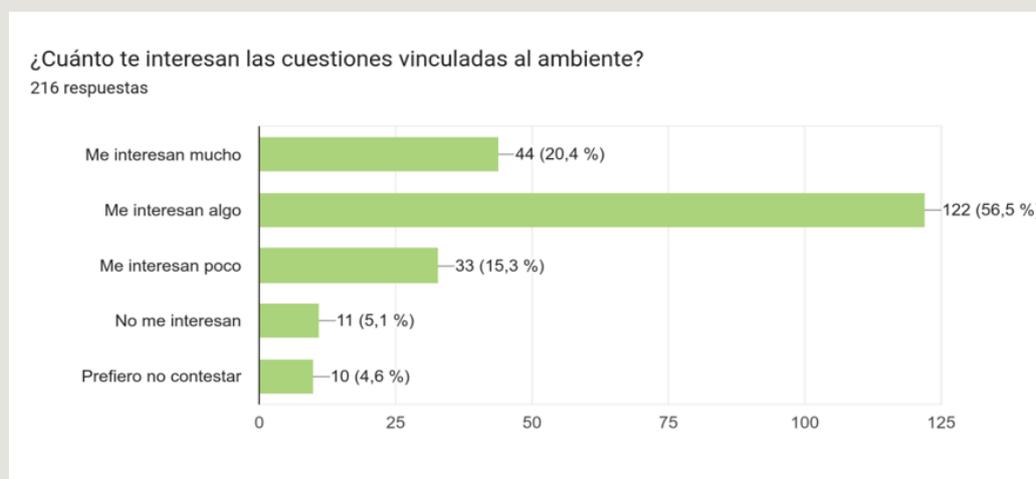
En una tercera etapa, pretendemos ampliar los resultados de ese informe cuantitativo mediante entrevistas en profundidad tanto con docentes como con estudiantes, con el objeto de conocer con mayor detalle las necesidades, preocupaciones e intereses de estos sujetos.

### **Encuestas a estudiantes**

Los resultados se ordenaron según cuatro ejes: Interés, información, cuidado del ambiente, escuela y ambiente.

### a. Intereses

Como muestra el gráfico, más de un 75% manifiesta interés en las cuestiones vinculadas con el ambiente. Los temas que refieren como más significativos o interesantes son: la contaminación, el cambio climático, el calentamiento global.



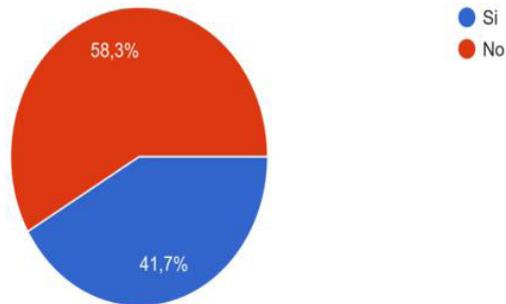
### b. Información

Consultado este universo sobre si habitualmente recibían información sobre cuestiones ambientales un rotundo casi 60% manifestó que no; respecto de los canales por los que reciben información (se trató de una pregunta semiestructurada, donde los encuestados podían ingresar los canales), la amplísima mayoría (70%) manifestó que lo hace a través de redes sociales. Un 16,7% dijo hacerlo a través de la escuela. Aunque la brecha entre ambos canales de información es porcentualmente muy significativa, la escuela se constituye en el segundo ámbito donde los estudiantes reciben información al respecto.

Este dato resulta significativo, porque como se verá más adelante, un 65% señala que en la escuela se habla poco o nada de cuestiones ambientales.

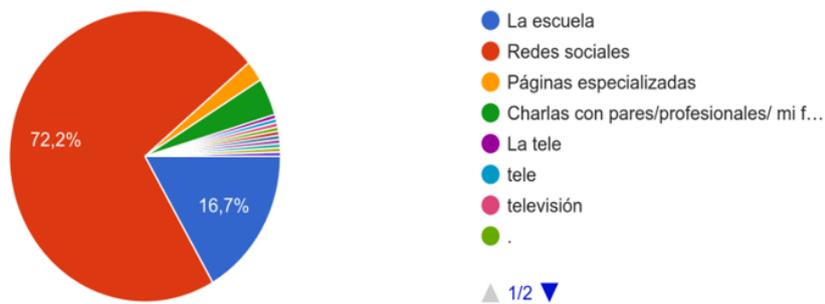
¿Recibís habitualmente información sobre cuestiones ambientales?

216 respuestas



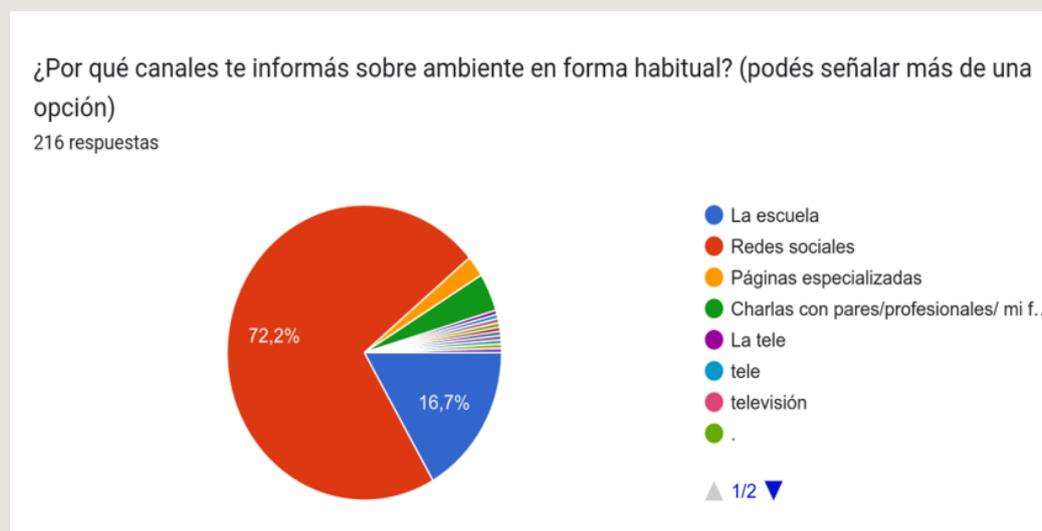
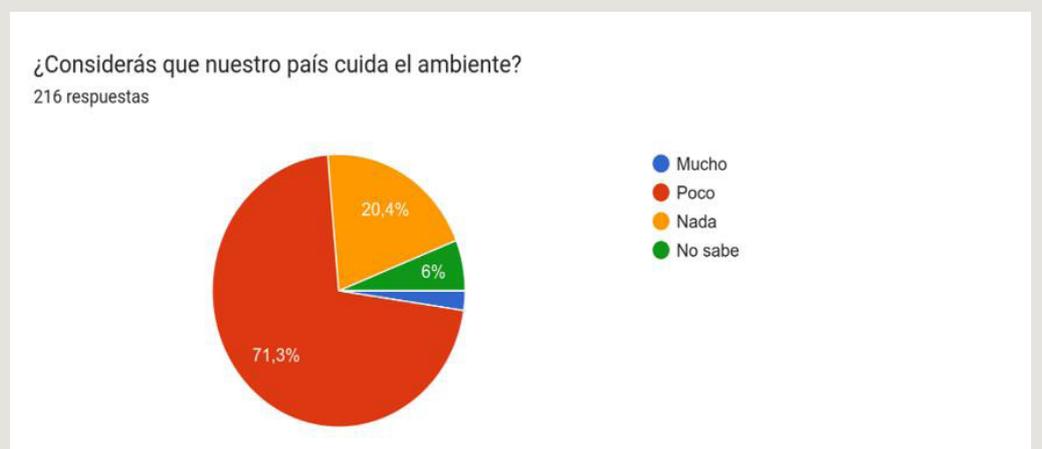
¿Por qué canales te informás sobre ambiente en forma habitual? (podés señalar más de una opción)

216 respuestas



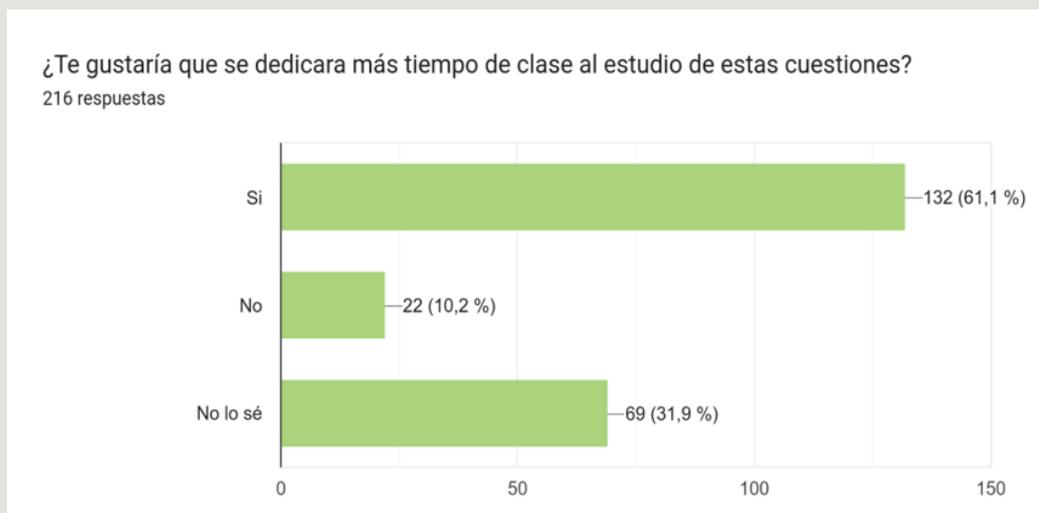
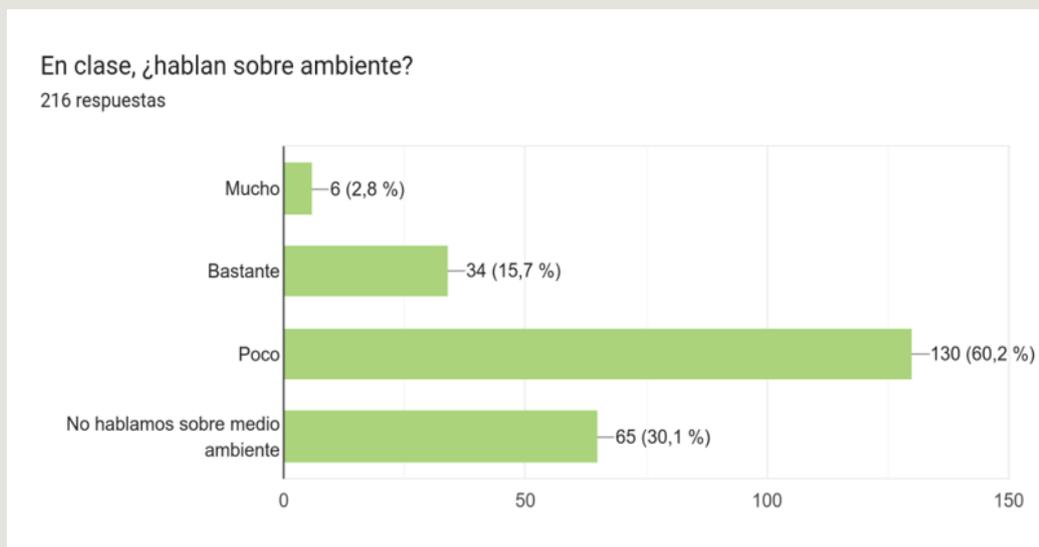
### c. Cuidado del ambiente

El tercero de los ejes refirió a la percepción que los estudiantes tienen respecto de las políticas públicas y el estado como cuidadores del ambiente. En este sentido, la abrumadora mayoría consideró que el estado hace poco o nada al respecto. Consideraron, en cambio, que son las ONG's las principales promotoras de cuidados del ambiente, seguidas por activistas y la población en general (esto está probablemente asociado a las plataformas por las que reciben información). El estado ranquea en cuarto lugar, solo por arriba de los empresarios.



#### d. Escuela y ambiente

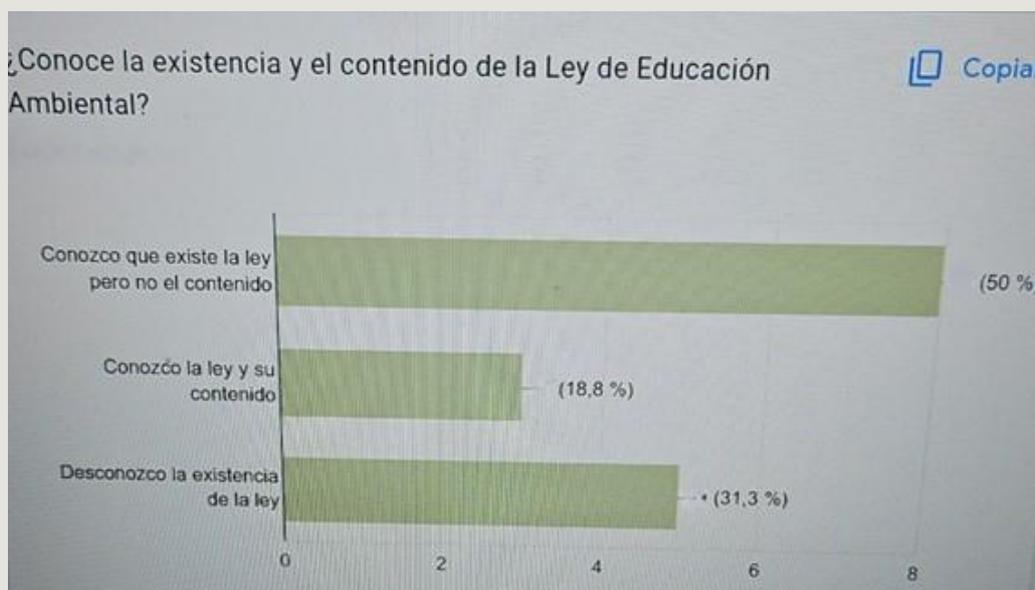
En el último de los ejes se abordó la problemática del cuidado del ambiente en las aulas. El 30% manifestó que en las aulas no se habla de ambiente; el 60% que se hace en escasa medida.



## Encuestas a docentes

Los docentes encuestados se sienten en una situación de precariedad respecto de los contenidos que deben impartir.

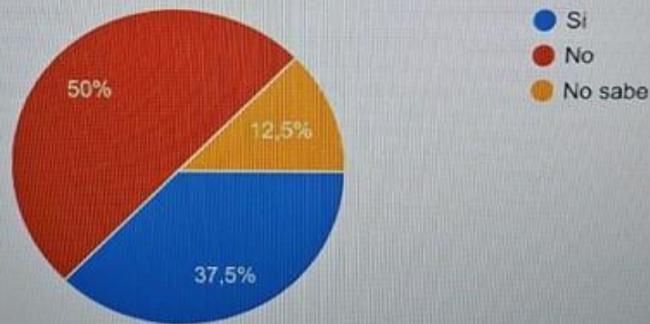
La primera cuestión sobre la que se indagó refería al conocimiento que tenían de la existencia y el contenido de la Ley de Educación Ambiental. Un 31% desconocía la existencia de la Ley; un 50% conocía la existencia de la ley, pero no su contenido. Es decir que solo cerca de un 20% había podido acercarse a lo establecido en la normativa.



En segundo lugar, se les preguntó respecto de si las materias que impartían tenían prescritos en los diseños curriculares tenían contenidos vinculados a la problemática ambiental. Un significativo 12% manifestó no saberlo. Un 37,5% dijo que sí.

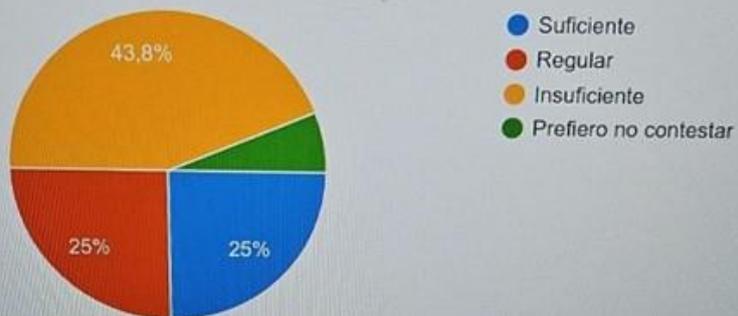
## La capacitación en la cuestión ambiental

La materia que imparte, ¿tiene prescrito en el diseño contenidos vinculados a la problemática ambiental?

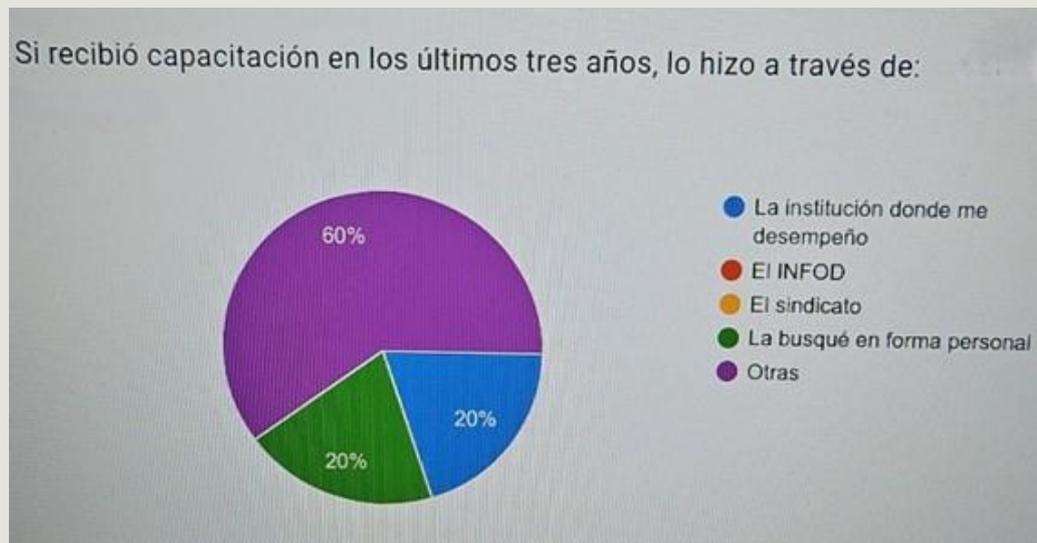
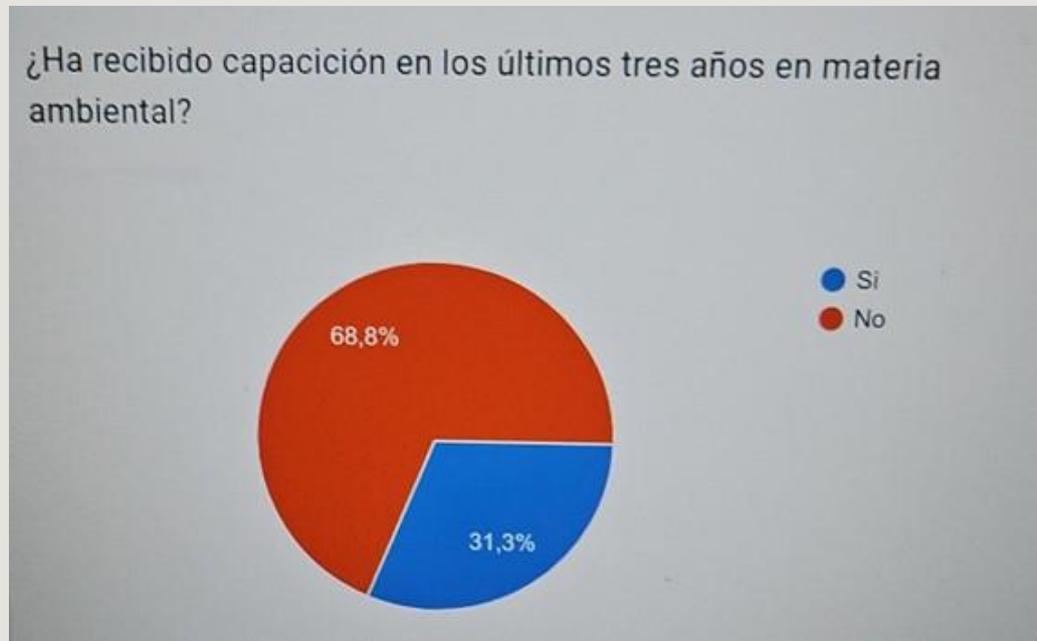


Este último universo -el que se reconoce en la necesidad de trabajar con contenidos vinculados a la problemática ambiental-, sostiene que ha recibido una capacitación regular (25%) e insuficiente (43,8) para hacerlo.

En relación con los contenidos que debe dictar en materia ambiental, considera que la capacitación que ha recibido (en su carrera o en forma posterior) es:



Finalmente, se les consultó sobre si habían recibido capacitación en la temática en los últimos tres años. El 31,3% que contestó afirmativamente dijo que lo hizo a través de mecanismos que no son los previstos en la Ley de Educación Ambiental.



## Conclusiones

Los resultados de la encuesta administrada a los docentes son concluyentes respecto del bajo conocimiento de la existencia de la Ley de Educación Ambiental Integral (más de un 80% desconoce su contenido) y de su escasísima implementación.

Por otra parte, más de un 65% considera que el conocimiento que tiene en materia ambiental es escaso o nulo y sólo un 20% lo ha recibido por medio de carriles institucionales de capacitación.

Esos resultados parecen ser el espejo de lo que señalan los estudiantes: consideran que en la escuela se habla poco de ambiente y que esto es algo que debería subsanarse. El 60,2% consideró necesario que la escuela dedicara más tiempo de estudio a estas cuestiones.

La cuestión ambiental despierta un interés moderado entre los jóvenes encuestados. Sólo el 20,4% dijo estar “muy interesado” en el tema. Un porcentaje similar dijo estar “poco” o “nada” interesado.

La pequeña muestra territorial que hemos llevado adelante parecen confirmar lo que decíamos al comenzar: el limitado grado de avance de la implementación de la Ley parece señalar que los esfuerzos del Estado Nacional en torno a la capacitación y concientización de los problemas ambientales son más bien espasmódicos y de ningún modo constituyen una política de Estado.

Sin embargo, esto brinda una oportunidad a las instituciones de enseñanza de nivel superior para pensar estrategias que permitan capacitar a los docentes y acompañarlos en el abordaje de estas cuestiones que se encuentran muy mediadas por las nuevas tecnologías, muchas veces con su carga de información imprecisa e inexacta.

## Bibliografía

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). “Dotación de personal de la administración pública nacional, empresas y sociedades”. Septiembre de 2023, año 2, n° 10. Consultado en [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/economia/dotacion\\_personal\\_apn\\_10\\_23910FFD4507.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/economia/dotacion_personal_apn_10_23910FFD4507.pdf) el 2 de marzo de 2024.

Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral de la República Argentina (27.621), artículo 5°. Consultada en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto> el 3 de marzo de 2024.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable. Publicación del 13 de septiembre de 2023. Consultada en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-yolanda-ya-son-mas-de-50-mil-las-personas-capacitadas> el 2 de marzo de 2024.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, “Informe de avances de la implementación de la Ley 27.621”. 29 de diciembre de 2022. Consultado en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/if-2022-140179494-apn-ssiei\\_mad-1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/if-2022-140179494-apn-ssiei_mad-1.pdf) el 3 de marzo de 2024.



## SIMÓN RODRÍGUEZ: EL MAESTRO IRREVERENTE. EL CUESTIONAMIENTO DEL “YO” MODERNO COMO POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN POPULAR

Jorge Mario MALLEAREL

### Resumen

Nuestra finalidad fue presentar cómo la obra, la vida y el proyecto político-educativo de Simón Rodríguez nos dejaban un intersticio para revisar los conceptos de: igualdad vinculado al concepto de *naturaleza humana*, desapego y desidentificación. Éstos, supusimos, aparecen problematizados en sus escritos sin un señalamiento programático, aunque desde ellos pudimos observar el temperamento opositor al modelo de educación colonial monárquico y la defensa de la política republicana. Conjuntamente, examinamos algunos tramos de su vida pues, además de haber sido un gran pedagogo latinoamericano, dejó un legado que algunas concepciones pedagógicas del siglo XX recogieron. Por eso creímos que en su propuesta educativa iban implícitos cuestionamientos a ciertas ideas no expuestas de forma sistemática, como las de esencia o naturaleza humana en relación a la distribución racial, y la del *yo moderno europeo*. En este sentido, nuestro horizonte fue poner en tensión ambas ideas formuladas a pesar de aparecer oblicuamente dentro de su bibliografía y biografía.

### Palabras clave

Educación. Yo moderno. Desapego. Desidentificación.

## Abstracts

Our purpose was to present how the work, life and political-educational project of Simón Rodríguez left us an interstice to review the concepts of: equality linked to the concept of human nature, detachment and disidentification. These, we assumed, appear problematized in his writings without a programmatic indication, although from them we could observe the opposition temperament to the monarchical colonial model of education and the defense of republican politics. Furthermore, we examine some sections of his life because, in addition to having been a great Latin American pedagogue, he left a legacy that some pedagogical concepts of the 20th century picked up. That is why we believed that its educational proposal implicitly questioned certain ideas that were not systematically manifested, such as those of human essence or nature in relation to racial distribution, and that of the modern European self. In this sense, our horizon was to put both formulated ideas in tension despite appearing obliquely within his bibliography and biography.

## Keywords

Education. Modern me. Detachment. Disidentification.

## Introducción

Intentaremos analizar determinadas ideas nodulares que, a pesar de no ser tratadas con especificidad programática, emergen del recorrido vital y bibliográfico de Simón Rodríguez cuando se concentra en el plano político y educativo, implicados ambos en su proyecto de educación popular o social. Cabe señalar que fue él quien “habla por primera vez de educación social en América; adelantándose de esta manera varias décadas a las corrientes de pedagogía social surgidas en Europa a partir de 1860” (Granda Paz, 2021, p.28). Entre estas ideas encontramos tres que querríamos analizar por haberlas considerado centrales

para nuestros objetivos: 1) el supuesto de la igualdad que conectaremos al concepto de esencia o naturaleza humana; 2) el desapego y 3) la disolución del yo moderno o desidentificación. En base a estas nociones quizá sea posible acercarnos a cómo Rodríguez, sin hacerlo con rigurosa sistematicidad, cuestionó ciertas aspiraciones del programa moderno europeo. Reiteramos, nuestro análisis se dirige a poner en tensión las nociones mencionadas, aunque ellas nazcan de forma oblicua en el recorrido bibliográfico<sup>1</sup> y biográfico de Simón Rodríguez.

El marco de referencia utilizado para realizar el análisis propuesto, además de sus obras más destacadas, se fundará en un desarrollo teórico y evaluativo del concepto de esencia o naturaleza humana, como también en la noción de *ego cogito* intuido por Descartes. Éste y el concepto de naturaleza humana son problematizados porque se imponen implícita y críticamente en su literatura y en su vida, tanto cuando alude al yo social o cuando denuncia las diferencias raciales.

En su biografía, además de intentar visibilizarlo como uno de los grandes pensadores latinoamericanos, nos pareció interesante enfatizar que en él no hubo distancia entre vida y obra, entre lo que pensó y realizó. Además, a lo largo de su vida únicamente habló de aquello “de lo que se podía hacer con los niños para que el mundo fuera al fin distinto” (Pietri, 1981: 182). Dardo Cúneo, en el prólogo a *Inventamos o Erramos*, agrega: “Considerémoslo escritor de un solo gran tema y sus concurrentes emplazamientos, de libro único y sus variadas llamadas” (Rodríguez, 2008, p.XVIII).

En cuanto al ambiente histórico político-social, en su juventud atraviesa la monarquía borbónica, mientras que, a su regreso, como intelectual maduro y después de 23 años de recorrer diversas geografías, se encuentra con una República como resultado del triunfo de la revolución realizada por Simón Bolívar. Sus luchas tuvieron como horizonte resaltar la labor de la escuela comprendida como un medio insustituible para la formación republicana, anticolonial e igualitaria,

---

1 Se respetarán las citas en su escritura original.

evitando importar modelos pedagógicos impuestos externamente. Más aún, como explica Mora García, habría tres ejes claves en el pensamiento educativo de Rodríguez contra la colonia: “a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular sin distinción de clases sociales; y c. La escuela como centro de innovación cultural, alternativo al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista” (Mora García, 2020, p.6). Estos ejes, además de ser centrales al interior de nuestro trabajo, se entrelazan con las tres ideas propuestas en la introducción.

Así, en el rastreo del contenido bibliográfico hallamos manifestaciones de la importancia del vínculo entre educación y política. Al respecto Rodríguez expresa: “El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión del pueblo, y ésta no se forma sino instruyéndolo” (Rodríguez, 2016, p.241). De este modo, conjeturamos que no era posible dicha educación republicana si las diferencias raciales no eran reelaboradas, y si el concepto de *yo moderno europeo* continuaba pensándose de forma individual y no como un *yo en relación* como parece haberlo interpretado Rodríguez, aun asistemáticamente. Ésta sería nuestra hipótesis a partir del problema que podría plantearse con estos dos interrogantes: ¿puede pensarse, en este caso, la república igualitaria anhelada por Simón Rodríguez sin que el concepto de raza mediado por el de naturaleza humana y el *yo cartesiano* sean sometidos a una crítica? ¿Aparece dicha crítica en él, a pesar de no hacerlo desde una metodología precisa?

Entre los resultados más importantes logrados luego de examinar los diferentes textos fue comprobar que si bien no hubo un abordaje teórico explícito respecto al *yo*, éste se presentaba ineludiblemente en su obra, en sus vivencias y al interior del ámbito escolar. Del mismo modo, un hecho que nos pareció precursor es que, al plantear lo popular, lo social, como fuerzas que permitirían una sociedad homogénea, estaba realizando un aporte anticipado a los autores que se opondrán, en el siglo XX, al racismo, al imperialismo y al capitalismo dentro de los llamados movimientos descoloniales y postcoloniales. En general estos movimientos señalaron que el racismo europeo fue utilizado a modo de

justificación “natural” para el ejercicio del dominio y la explotación. Es decir, apelando a las diferencias biológicas entre europeos y no europeos, hicieron de estos últimos la mano de obra esclava generadora de riquezas para Europa.

A continuación, recorreremos ciertos tramos de la biografía de Simón Rodríguez, como también algunos rasgos de su itinerario que motivaron discusiones entre sus estudiosos. Luego, en los apartados siguientes, explicaremos con más detenimiento las temáticas formuladas. Bajo el título de “Igualdad *a priori*: una idea problemática”, revisaremos el concepto de Educación Popular manifiesto en Simón Rodríguez para observar cómo la posibilidad de dicha educación requiere de un posicionamiento antirracista, para ello repasamos la concepción de *racismo* detallada por Todorov. En la sección que sigue, denominada “Desapego y Desidentificación: el yo en tensión entre lo individual y lo social”, advertimos que la posibilidad de una República, aparte de estar ligada a que la enseñanza de las primeras letras realice una transformación radical, también lo estaba con el desapego y la desidentificación. Estas dos características, inherentes a la personalidad de Rodríguez, fueron llevadas por él al mundo social, pues sin ellas ganaba terreno el egoísmo que reprime cualquier proyecto comunitario. Teniendo en cuenta esta perspectiva examinamos la idea de YO inscrita en la filosofía de René Descartes (1596-1650). En la conclusión repasaremos los tópicos sobresalientes tratados, procurando desde éstos imaginar la trascendencia que tendrían hoy sus ideas educativas.

### **El nomadismo como un modo de existencia**

En este apartado se describen ciertos aspectos de la vida de Simón Rodríguez y, simultáneamente, determinadas circunstancias que suscitaban debates en la tradición académica centrada en sus escritos y en su figura controversial. En principio habría que afirmar que el pensamiento de Rodríguez no mantuvo un mismo posicionamiento siempre, pues en su madurez fue manifestándose de otro modo. Quizás, es factible pensar en por lo menos dos Simón Rodríguez: un

pensador *joven* y un pensador de *madurez* que vuelve a América tras largos años de viajar por el mundo. Hay investigadores que suelen referirse a tres Rodríguez, “el que nace y vive en Caracas, el que anda viajando por América Central, Estados Unidos y Europa y el que vuelve a América a completar la revolución iniciada por Bolívar” (Kohan, 2013, p.25). El Joven Rodríguez se marchó cuando todavía estaba el régimen Monárquico español, mientras que, el presente artículo centrará la atención en el pensador de madurez, en el que regresa después de haber adquirido una vasta experiencia y se pone a trabajar para profundizar la República, independizada de la monarquía borbónica por Bolívar, la cual fue exitosa políticamente pero no desde la perspectiva económica.

Simón Rodríguez nació en Caracas, Venezuela, en 1769 y murió en Amotape, Perú, en 1854. Fue un niño expósito. Abandonado por su padre Cayetano Carreño y por su madre Rosalía Rodríguez, lo crío su tío sacerdote, con quien compartió el apellido, además de su importante biblioteca desde muy pequeño. Ser un niño expósito, dejado en la oscuridad de la noche lo transforma, dirá Uslar Pietri, en: “Hijo de nadie. Hijo de la piedra, como decían los viejos españoles. Hijo de todo el pueblo, de toda la gente, parecido a todos los rostros” (Uslar Pietri, 1981, p.20). Cabe agregar que a sus 22 años se recibió de maestro. Entre sus obras figuran: *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el Estado actual de la Escuela. Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella. (Reflexiones en adelante); Defensa de Bolívar; La educación republicana; Luces y virtudes sociales* y otras tantas. Quienes suelen ser identificados como sus ascendencias intelectuales más sobresalientes se encuentran autores prohibidos como Voltaire (1694-1778), el marqués de Condorcet (1743-1794), el barón de Montesquieu (1743-1794), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Hay dudas acerca de las certezas de estas lecturas. En su tesis Maximiliano Duran indica lo siguiente: “La formación intelectual de Rodríguez es uno de los temas más conflictivos de su biografía” (Durán, 2015, p.11). A propósito, detengámonos un momento en la polémica existente alrededor del filósofo francés Rousseau pues, en general, una parte de la tradición académica

acepta que *Reflexiones*, el primero de los libros de Simón Rodríguez escrito en 1794, se basa en el *Emilio* de Rousseau. Aunque, otra parte, niega esta idea debido a que los libros europeos y de lectura vedada pertenecían a personas cuya élite, el joven Simón no parece haber frecuentado. Otro motivo fue el idioma de estos textos. La lengua original de la obra rousseauniana estaba en francés, un idioma que no dominaba. En cambio, cuando regreso a América en 1823 contaba con una serie de idiomas aprendidos. Asimismo, otras lecturas motivadoras para Rodríguez fueron los trabajos de Alejandro de Humboldt sobre la América Tropical y su descripción de plantas, animales, ríos, etc.

Situémonos en otro desacuerdo, en este caso, de origen político. Según Durán, se carece de fundamentos sólidos acerca de su colaboración “activa del Complot de la Guaira, como tampoco hay pruebas que lleven a pensar en cualquier tipo de participación revolucionaria antes de 1823” (Durán, 2015:18). Esta conspiración encabezada por los militares Manuel Gual y José María España solicitaban entre otras cosas: la emancipación de España, un sistema de gobierno republicano y la abolición de la esclavitud. El tema es que un conjunto de sus comentaristas indica que por la atmósfera social de aquel momento es probable que el maestro haya conspirado, otro conjunto, lo impugna, en base a la falta de documentación. Los que son de la opinión de que Rodríguez es uno de los revolucionarios, lo piensan “como una prueba más de las ideas subversivas de Rodríguez” (Durán, 2015, p.94). Alguien más cauto como Juan Medina Figueredo habla de “*presunta*”<sup>2</sup> participación en la conspiración de Gual y España” (Figueredo, 2001, 358). La presunción como la negación de su participación en el complot son coincidentes con la falta de pruebas documentadas.

Un asunto también significativo en su recorrido biográfico es el haber sido maestro en la Escuela de Lectura y Escritura para niños, en la cual, en el año 1795, cuenta entre sus estudiantes a Simón Bolívar, cuyos sentimientos hacia él permanecieron vivos hasta conducirlo a defender al Libertador de sus enemigos por medio de la escritura. Simón Rodríguez fue probablemente la persona que sembró en

---

2 La cursiva es nuestra.

Bolívar su ímpetu revolucionario y anticolonial. Suele relatarse que estas ideas se engendraron en Europa, después de una reunión que mantuvieron en Roma. Rodríguez ayudó en esa ocasión a Bolívar a superar un estado depresivo, causado por la prematura muerte de la esposa del Libertador, María Teresa del Toro Alayza, apenas diez meses después de su matrimonio. Es generalmente aceptado que entre ambos “Simones” hubo una relación sin altibajos, sin embargo, también hay ciertas dudas. Están quienes se suman a esta visión de coincidencia entre el maestro y el libertador, ya sea en lo filosófico como en lo político. En cambio, algunos apoyados en documentos afines a Bolívar, por un lado, y en las obras de Simón Rodríguez, por el otro, respaldan la sospecha de cierta discrepancia en cuanto al sistema republicano. Mientras que Bolívar se inclinaba a reproducir las constituciones europeas y estadounidense, su maestro opinaba lo siguiente: “las medidas que se han tomado en Europa (i quieren tomarse en América) quitando al rei un poco de autoridad, i a la nobleza algunos privilegios para cortar abusos ... son insuficientes, i dejan campo para volver al despotismo o a la anarquía” (Rodríguez, 2016, p.441). Respecto al pueblo, Bolívar piensa a veces que es poco capaz de llevar adelante determinadas transformaciones, en varias de sus obras: *Manifiesto de Cartagena*; *Carta de Jamaica o Discurso de Angostura* tiene una posición en la que habría una distinción *natural* (una distinción de nacimiento) entre la élite y la gente del pueblo, lo cual además de dejar entrever que habría personas mejores y personas peores, también, y literalmente, clasifica a las personas en activas y pasivas. En cambio, Rodríguez piensa “que *Pueblo y representante* son una misma cosa” (Rodríguez, 2016, p.67). Asimismo, aunque Rodríguez como Bolívar defendieron una educación popular, hubo discrepancias. Es cierto que Simón Bolívar llevó a Simón Rodríguez a Chuquisaca, Bolivia, para que pueda concretar su plan respecto a construir una escuela para todos y todas. Pero también es cierto que autorizó el modelo educativo del inglés Joseph Lancaster (1778-1838) muy diferente a la propuesta pedagógica rodrigueceana. De esta forma, la revolución bolivariana, a través de Francisco de Paula Santander, general de Bolívar, confiaba en este procedimiento que tenía ventajas económicas y de sistematización. El menor gasto se debía a que al utilizarse estudiantes *monitores* se llegaba a una gran cantidad de estudiantes con menos docentes.

Santander expresa que el énfasis de esta metodología radicaba “en la instrucción y reproducción de información y en la inculcación de conductas aceptadas. El sistema se caracterizaba por una disciplina rígida y un estricto sistema de premios y castigos. [se orientaba] a la formación de ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles” (Ortega, 2011, p.34). La alternativa simoniana se opone a la docilidad y economía pedagógica reveladas aquí. Su ofrecimiento educativo insumía un mayor presupuesto debido a sus exigencias burocráticas que giraban en torno a la conveniente preparación docente, mejoras en sus pagos como la construcción de más escuelas. Pero, lo distintivo es la diferenciación que realiza entre la educación motivadora de un pensamiento libre, crítico, reflexivo y autónomo, de aquella educación que lo detiene, representativa de la idea lancasteriana. En virtud de esto, para Rodríguez la denominada “enseñanza mutua” era un invento del inglés “para hacer aprender la Biblia de memoria. Los discípulos van a la Escuela. . . a aprender¡. . . no a enseñar! ni a ayudar a enseñar. [...]. Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS, para que. . . POR LA VIDA!. . . sean CHARLATANES” (Rodríguez, 2016, p.621).

Destaquemos otros hitos de la vida del maestro caraqueño. En 1797 se va de Venezuela dejando a su esposa, María de los Santos Ronco, y a su hermano. Lo hace una vez liberado de la cárcel, lo cual aconteció después de no encontrarse pruebas incriminatorias de su supuesta participación conspirativa en el referido complot de la Guaira contra el régimen colonial. Una vez liberado de este suceso se fue a Jamaica y se cambió el nombre y apellido por el de Samuel Robinson, seguramente con motivo de sustraerse a la persecución imperialista. Sobre esta cuestión es posible arriesgar una sospecha que será problematizada en otro apartado de este escrito, en el que analizaremos una forma de vínculo con sus ideales políticos y pedagógicos, en cuanto a que el nombre es aquello que nos *identifica*, nos *singulariza*, nos hace *individuos*. En cambio, para Rodríguez en una verdadera República el individuo quedaría subsumido en una unidad mayor que es *el pueblo*. Por tal motivo, la educación imaginada por él tendría entre sus fines mostrar que el individuo no es un ser aislado, sino que *es en relación con*

aquello que lo rodea, no es un sujeto que se constituye en soledad, sino un ser *social* que se forma en el vínculo con los otros, las otras y las cosas. Esta idea -la disolución del yo- ligada a la filosofía moderna, será ampliada más adelante.

En cuanto a sus viajes, cabe agregar que estuvo muy poco en Jamaica y pasó a EEUU donde se quedó unos años. Luego fue a Europa y recorrió varios países sin conocer España. Trabajó de maestro en diferentes regiones europeas, de cajista de imprenta en Filadelfia y, corrido por la pobreza, fabricó velas. En lo político se involucró con el socialismo participando de encuentros ocultos, introduciéndolo en América, lo que también avivó polémicas.

En otro orden, varias mujeres acompañaron a Simón Rodríguez, sin embargo, querríamos destacar a la indígena boliviana llamada Teresona con quien concretó su segundo casamiento. Este hecho es bastante simbólico para alguien que pregonó la igualdad y desestimó las diferencias raciales. Por eso, opinamos junto a Kohan, que este suceso parece “una apertura [...] a los nativos de esta tierra” (Kohan, 2013, p.57).

Un dato conocido es el haber sido apodado “Sócrates”. Quizás se ganó este mote porque, como el ateniense, vivió desapegado de las cosas y de los bienes, su tarea era la búsqueda incesante del conocimiento para sí y para los demás, combinándose desapego y tarea pedagógica. Asimismo, esto no despierta controversias debido a que es Bolívar quien lo llama de este modo. Dice Juan David García Baca en el prólogo a *Sociedades Americanas* que el Libertador, en dicho texto, “llamó a Simón Rodríguez *El Sócrates de Caracas y filósofo cosmopolita*. [...] Añádase que en la carta del 19 de enero de 1824, Simón Bolívar, con el título ganado y afirmado ya de Libertador –[en] respuesta a la de Simón Rodríguez– comience diciendo: Oh mi Maestro; [...] Sin duda es usted el hombre más extraordinario del mundo” (Rodríguez, 1990, p.X). Luego de ese emotivo encuentro, conversan sobre planes a realizar, y así fue como, en 1826 en Bolivia, se abrió la escuela Modelo de Chuquisaca. Ese año se despiden para no volver a reencontrarse. Simón Rodríguez se quedó y el general se fue de regreso a Lima. En lo que siguió de su vida siempre estuvieron presentes los caminos y la escritura, respecto a

ésta: publicó libros y escribió en el periódico *El Mercurio* de Valparaíso, de Chile. Allí estuvo con su viejo compatriota Andrés Bello, con quien mantenía ciertas discrepancias intelectuales y sociales, además de llevar vidas muy distintas. Según Pietri, mientras Simón Rodríguez continuaba rodando pobre por América, Bello “había apuntado a los pelucones, con la gente de orden y de haber. Y lo había hecho con éxito. Había llegado a Senador, a alto funcionario del Estado, a Rector de la Universidad de Chile” (Pietri, p.304). La vida de Bello fue más parecida a la del argentino Domingo Sarmiento, de hecho, ambos defendieron “el valor de la literatura y la lengua española (Pietri, p.305).

En la pobreza y olvidado, muere a los 84 Simón Rodríguez en Perú. Cuando se cumplieron 100 años de su fallecimiento fue llevado a Caracas “para tener sepultura definitiva en el Panteón Nacional” (Rodríguez, 2008, p.235).

### **Igualdad *a priori*: una idea problemática**

La reafirmación de la igualdad y el concepto de educación popular presentes en la obra de Rodríguez se hace disruptivo, no exclusivamente por el término en sí de popular -en Argentina Sarmiento también anhelaba una educación popular o universal- sino porque el maestro de Caracas indica que a clases no se asiste “para aprender a ser iguales o para ser formados como ciudadanos” (Durán/ Kohan, 2016, p.6). Esta afirmación surge porque para él *ya somos iguales*, la igualdad es presente no futuro. Era una idea original, pero compleja todavía hoy. Partamos de lo siguiente: su propósito fue una sociedad inclusiva, una sociedad de iguales, contraria a la sociedad de castas de su época, en la cual, aún luego del establecimiento de la República, seguían vigentes las distinciones de clase y de raza. De este modo, la sociedad dividida en estamentos clasificaba a las personas en inferiores y superiores apoyándose en diferencias anatómicas, biológicas, naturales y hereditarias. Entonces, los negros, los indios, los pardos, tendrían reservados lugares en el orden social por determinaciones biológico-naturales. Éstos, harán los trabajos manuales y de servidumbre, mientras que los blancos

desempeñarían las tareas de administración y dirección. Desde luego esta es una concepción racista, aunque debido a que estamos situados en el siglo XVIII y XIX se podría hablar también de una actitud *racialista*. Fue el lingüista Bulgaro, Tzvetan Todorov (1939-2017), quien distinguirá el simple racismo del racialismo o teoría de las razas. El racismo, según él, “viene de antiguo y cuya extensión probablemente es universal; [por el contrario] el racialismo es un movimiento de ideas nacido en Europa occidental, y cuyo período de más importancia va desde mediados de siglo XVIII hasta mediados del XX” (Todorov, 2007, pp.115-116). La particularidad radica en que el primero se expresa sin fundamentarse en ninguna hipótesis corroborada acerca de las razas como tampoco en argumentos científicos, sino más bien en un *comportamiento* o en una conducta de desprecio *irreflexiva, impensada*, hacia otro u otra por sus aspectos físicos y/o culturales. Podría ser -y continúa siéndolo- el hábito de discriminar a alguien por su color de piel, por su pertenencia étnica. En cambio, el racialismo, para sostener las diferencias raciales, se afirma en argumentos “científicos” o teorías. Lo particular de esta diferencia está en que el racista desprecia sin razones fundadas, en tanto que el teórico de las razas, a pesar de tener “fundamentos”, paradójicamente, puede carecer de un proceder racista, discriminatorio hacia personas o culturas diferentes. Agrega Todorov que un pensamiento racialista, para serlo, debe reunir cinco características: *la existencia de las razas, la continuidad entre lo físico y lo moral, la acción del grupo sobre el individuo, jerarquía única de valores y la política fundada en el saber*. Detallemos algunas, por ejemplo, la *existencia de las razas*. Con ella Todorov quiere significar la reafirmación de que hay “agrupamientos humanos cuyos miembros poseen características físicas comunes [por este criterio los racialistas] están en contra de los cruzamientos entre razas” (Todorov, 2007, p.116). Contrariamente, como veremos, Simón Rodríguez propondrá realizar mezclas dentro de la enseñanza. En relación a la *continuidad entre lo físico y lo moral* sería el caso en el que “las diferencias físicas *determinan* las diferencias culturales” (Todorov, 2007, p.117). Se acepta que “hay una transmisión hereditaria de lo mental y es imposible modificarlo con la educación” (Todorov, 2007, p.117), aunque hasta hoy “no se ha podido aportar ninguna prueba de este determinismo” (Todorov, 2007, p.117). En cuanto a la

*jerarquía única de valores* está fundada en que el racalista “no se contenta con afirmar que las razas son diferentes, cree también que son superiores o inferiores, unas a las otras” (Todorov, 2007, p.118). Es decir, los miembros del racismo poseerían una escala de valores que, generalmente, hacen que la etnia a la cual pertenecen esté “en la cima de su jerarquía” (Todorov, 2007, p.118). A esto último se lo llama *etnocentrismo*. La última de las características es la *política fundada en el saber*. Una vez realizada la descripción del mundo desde las anteriores características, las cuales obrarían como fundamento de que la realidad es de la manera descrita, “el racalista extrae de ellos un juicio moral y un ideal político. Así, el sometimiento de las razas inferiores, o incluso su eliminación, se pueden justificar gracias al saber acumulado en materia de razas” (Todorov, 2007, p.119). En este sentido, el conocimiento avala la esclavitud, porque el saber en materia de razas “probaría” que hay personas cuya naturaleza (su color de piel, u otras particularidades físicas y/o culturales) las hace inferiores.

Este breve rodeo explicativo inspirado en Todorov tenía entre sus propósitos manifestar el clima de ideas del siglo XVIII europeo, circunstancia por la cual nos pareció poco probable que los autores europeos leídos en hispanoamérica no se expresasen en algunas de estas categorías racialistas. Es decir, creemos que aquel espíritu de época contagió en mayor o menor medida a las colonias con estos postulados y que el racismo de estos siglos fundó su política en cierto *saber de las razas*, como lo detalla la última de las características definida por Todorov. Si bien estas observaciones pueden ser objeto lícito de debate, no lo sería en cambio la política racial implementada por la Corona española en tiempos de Simón Rodríguez, aún en su regreso a una República. Dicha política, rechazaba el cruce pedagógico entre razas o “naturalezas humanas” disímiles. En los pensadores europeos circulaba la creencia ligada al racismo apoyado en la noción de naturaleza humana. Un caso es el de Hume, quien escribió: “Me inclino por sospechar que los negros son *por naturaleza* inferiores a los blancos. Apenas ha habido nunca una nación civilizada de ese color de piel, y ni siquiera un individuo eminente en la acción o en la especulación. No existen entre ellos fabricantes ingeniosos, y no cultivan las artes ni las ciencias”. (Hume, 2018, p.175). El filósofo,

en este caso, apela a una supuesta naturaleza humana para revelar que habría razas superiores e inferiores, cumpliéndose la segunda y la cuarta característica de las cinco presentadas por Todorov. Estos serían argumentos pertinentes para ejercer el esclavismo y la explotación, pues la *naturaleza* presente en la blancura de su piel los había puesto, humanamente hablando, por arriba de los negros, de los mulatos o de los indios, lo cual “reafirmaba” Europa, cuando señalaba, en estos últimos, la “ausencia”, de arte, religión y cultura. Asimismo, Kant en unas lecciones dictadas en 1758 acerca de “Geografía Física” establece algo similar: “La humanidad encuentra su mayor perfección en la raza de los blancos. Lo indios amarillos tienen un talento menor. Los negros están muy por debajo, y en el lugar inferior está una parte de los pueblos americanos” (Santos Herceg, 2010, p.410). En esta cita de Santos Herceg recogida del texto kantiano referido, surge la cuarta proposición racista sobre el aspecto jerárquico. Sospechamos que estas ideas latentes en el corazón de Europa formaban parte del espíritu de las colonias y, si bien reconocemos lo que dice Todorov acerca de que no necesariamente un teórico de las razas (como Hume o Kant) debía convertirse en un racista, sin embargo, tememos que las ideas racistas se hayan expandido produciendo formas de racismo extremas que los gobiernos imperialistas parecieron haber aprovechado en el ejercicio de la explotación y el dominio, naturalizando un estado de cosas: el orden social, por ejemplo.

Rodríguez desmerece estos postulados racistas que plantean una herencia biológica que determina la actividad ciudadana e intelectual de las personas. No lo hace a modo de edificio teórico organizado, pero sus escritos y acciones desmienten la certeza de una supuesta esencia o naturaleza humana que determina, *de-fine* o *limita* a las personas, tanto física como culturalmente, a espacios específicos de la sociedad como lo hizo Aristóteles al escribir que había personas que nacían para ser amos y otras para ser esclavos. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en la Ilustración debilitará este pensamiento que quiere reducir el deber ser al ser. En el *Contrato social* dice al respecto en una crítica al jurista Hugo Grotius (1583-1645) que su “manera más constante de razonar es la de establecer siempre el derecho por el hecho” (Rousseau, 1960, p.52). Rousseau se opone a esta idea y

el pensador político Benjamin Constant (1767-1830) lo apoya, según Todorov, de esta manera: “El poder está dispuesto en demasía a representar a sus propios excesos, esos excesos caprichosos y voluntarios, como una consecuencia de las leyes de la naturaleza. De la inferioridad reconocida de tal raza y de la superioridad de tal otra al avasallamiento de la primera, la distancia es demasiado fácil de franquear” (Todorov, 2007, p.42). Manifiestamente Rousseau se opondrá a “un determinismo rígido” (Todorov, 2007, p.41), aunque reconoce dos clases de desigualdades. Una que llamó “natural o física, porque se halla establecida por la Naturaleza, y que consiste en la diferencia de edades, de salud, de fuerzas del cuerpo [...]; otra, que puede ser llamada desigualdad moral o política, porque depende de una especie de convención [...] consiste en los diferentes privilegios de que gozan unos en perjuicio de otros” (Rousseau, 2006: 31). Si bien su afán era dilucidar en qué momento “la naturaleza fue sometida a la ley” (Rousseau, 2006, p.32), igualmente piensa que el hombre no está sometido a ella como el animal. Escribe: “La “naturaleza ordena a todo animal, y la bestia obedece. El hombre experimenta la misma impresión, pero se reconoce libre de acceder o resistir” (Rousseau, 2006, p.43).

Detallamos las nociones de racismo, racialismo y naturaleza humana porque supusimos que Simón Rodríguez no podía desconocer la presencia de esa atmósfera político-intelectual, menos después haber recorrido Europa y en posesión de una curiosidad extraordinaria. En este sentido, presumimos que en el devenir de su pensamiento está contenida una comprensión clara de la utilización realizada por el poder colonial de la existencia de “naturalezas humanas” superiores e inferiores. Así, mientras dicho poder auspició posiciones sociales privilegiadas, cimentadas en alguna característica especial dada por la Naturaleza (el blanco de la piel, por ejemplo), Rodríguez expone que “la Naturaleza / no hace Razas / de Estúpidos / de Esclavos / de Pobres ni / de Ignorantes / la Sociedad las hace / por su descuido, nó por su conveniencia” (Rodríguez, 2016, p.442). Frente a esta impugnación de que la naturaleza sea la causa de la ignorancia o la estupidez, él propondrá una educación que mezcle las diferencias empíricas dentro de las aulas para impedir, como temió Todorov, que “la diferencia se [degrade] en

desigualdad; la igualdad en identidad” (Todorov, 2005, p.157). A raíz de esto, en vez de desestimar la cultura no europea y adoptar la europea o *identificarse* con ella por creerla *naturalmente* superior como era común en su época, destaca la necesidad de “colonizar el país con sus propios habitantes” (Rodríguez, 2016, p.371). De este modo, no percibe en los dominados una naturaleza inferior, y aunque haya una desigualdad natural con los europeos, ello no se traduce en una desigualdad moral o política que lleve a la inferiorización del no europeo. En este sentido, el maestro de Caracas parece asociarse al filósofo francés cuando éste exige, según Todorov, “buscar un nuevo tipo de fundamento, en la libertad y en la voluntad, antes que en la naturaleza” (Todorov, 2007, p.42). Simón Rodríguez se separará también de esta “obediencia” a la naturaleza, pues, como se verá en varios pasajes suyos en los que la intuición aforística reemplaza el desarrollo teórico, entiende que las diferencias son políticas, no naturales, y que dicha legitimación se fundamenta en relaciones sociales y económicas, y no en un nexo *fáctico* o empírico desde el cual quedaría corroborada la asimilación entre diferencia y desigualdad. Dicha asimilación sería tan solo un artilugio de explotación. Explica Rodríguez: “Los indios y los negros no trabajarán siempre, para satisfacer *escasamente* sus pocas necesidades, y con *exceso* las muchas de sus amos” (Rodríguez, 2016, p.76), de sus amos europeos blancos. Retomando la idea del nexo empírico mencionada, se puede decir que dicho nexo es hipostasiado e impuesto en el plano social para subrayar un “contraste”. Aníbal Quijano, en el siglo XX, denuncia este posicionamiento y alude a la “raza”, escribiendo que la conquista de América vino a inaugurar el capitalismo colonial basándose en tres ejes, siendo el de “raza” uno de ellos. Así, por medio de ella, se codificaron los contrastes que había entre los conquistadores y lo conquistados. En este sentido, la noción de “raza” refiere a que existen determinadas estructuras biológicas que colocan a los conquistados “en situación natural de inferioridad respecto a los otros [conquistadores]. Esta idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, *fundante*\*, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa *base*”, en consecuencia, fue clasificada la

---

\* Las cursivas son nuestras.

población de América, y del mundo después” (Quijano, 2000, p.202). Por medio de la raza se procura fundamentar, volviendo a las descripciones que realiza Simón Rodríguez, los distintos privilegios educativos que iba a distinguir quién recibía una educación de calidad y quién recibía una educación evangelizadora y de sumisión en los llamados hospicios, encargados, según Durán, de “administrar y formar a los sectores más bajos de la sociedad” (Durán, 2015, p.38); y, agrega que a “excepción de los negros todas las castas tienen instituciones en las que pueden acceder a las primeras letras. Incluso los niños no deseados, aquellos cuya vida valía muy poco, son tenidos en cuenta por el Estado para ser educados y formados como súbditos fieles, productivos y piadosos” (Durán, 2015, p.38). Simón Rodríguez tendrá una opinión desfavorable de esas fundaciones. Dirá que ellas “son todas piadosas. . . Unas para expósitos – Otras para huérfanos – Otras para niñas nobles – Otras para hijos de militares –” (Rodríguez, 2016, p.253). Su criterio es negativo debido al afán de estas instituciones en separar por razas y con ello dejar que las *diferencias* queden expuestas como esenciales o sustanciales y no accidentales. Por el contrario, el maestro emprende un programa educativo que abarque a todos/as, *mezclándolos* dentro de las aulas sin excepción, superando, de este modo, el pensamiento racista que separa para que las naturalezas “inferiores” no se mezclen con las “superiores”. Desestima esta perspectiva pues entiende que hay una igualdad *a priori*, a pesar de las diferencias raciales y sexuales existentes. Significa que la igualdad *ya está*. La igualdad que imagina el caraqueño es, según la tesis de Durán, un *axioma*, es decir, una verdad o principio tan evidente que no requiere ser demostrado. Por ejemplo: si se dijese: “el todo es mayor que la parte”, de estas afirmaciones no habría que demostrar su verdad, son evidentes por sí misma. Esto podría significar que la inclusión de todos/as a la escuela se debe simplemente a que son *políticamente iguales*, es decir, ciudadanos. La igualdad que afirma es un principio y no es un objetivo. Aseverará: “Escuela para todos porque todos son ciudadanos” (Rodríguez, 2016, p.78). Aquí radica lo novedoso, inédito y controversial de su pensamiento, que podemos valorarlo como un *su-puesto*, quizás del mismo modo que lo hacemos con los supuestos utilizados por las ciencias. La geometría utiliza la categoría de “espacio” sin que pueda dar razón de su existencia, en este

caso, el espacio es un *supuesto*, pero el conocimiento surgido de la geometría y basado en él garantiza el pasaje a una realidad empírica: la construcción de un edificio después de haberse utilizado conocimientos geométricos, por ejemplo. En este sentido, para Rodríguez educar sería sinónimo de reafirmar lo que *ya se es: ciudadano o ciudadana*. Entonces, desde el supuesto de la igualdad *a priori* queda visibilizado que educación y política son inseparables. Recordemos la expresión de las primeras páginas respecto a que la vida republicana sólo era posible con un pueblo instruido. Dirá también: “La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, / es formar hombres para la sociedad” (Rodríguez, 2016, p.574). De este modo, no habría verdadera República sin una educación popular, lo cual suele repetir, en este caso en *Luces y virtudes sociales*: “El objeto del autor, tratando de las Sociedades / americanas, es la / **EDUCACION POPULAR** / y por / popular..... Entiende..... general” (Rodríguez, 216, p.350).

Como vemos Simón Rodríguez estuvo atento a la importancia de una participación escolar de tipo general, pero también lo estuvo frente a la diferenciación e inferiorización que la colonia impuso sobre toda persona no europea. Con una claridad lógica terminante alega: “Este Indio no es lo que yo Soy. /Yo soy hombre /Conclusión. Luego él es bRUTo. /Consecuencia. Háganlo trabajar a palos” (Rodríguez, 2016, p.581). Independiente a la relación entre racismo, violencia y trabajo plasmados en la cita, y trascendiendo la escritura “literal” de Simón Rodríguez, decimos que en ella está sugerida una denuncia hacia el racismo, y hacia cierta comprensión de lo que acarrea las diferencias físicas y culturales subrayadas en el verbo SER. En efecto, al decir ese “indio NO ES lo que yo Soy”. El verbo SER en ambos casos es determinante. En el caso de “NO ES”, es fundamental, porque señala una ausencia o falta de ser o de esencia; y, en el otro, que afirma “yo Soy”, indica completitud de ser o de esencia, que representaría el prototipo o modelo encarnado, en este tema, por el hombre europeo blanco. El indio *no es*, en relación al modelo auto-propuesto por Europa que, cuando se pregunta *qué es* un hombre, mira sus propias características (etnocentrismo), reafirmandolas como esenciales y universales, es decir, como aquellas que no pueden faltarle a ningún ser humano: racionalidad, color de piel, vestimenta.

En el siglo XX, Achille Mbembe refuerza estas ideas de desprecio de lo diferente diciendo que los negros “dejan de ser considerados hombres *como todos*” (Mbembe, 2016, p.54). También Angela Davis se refiere al gesto de dominación racista, y comenta lo siguiente: “Los poderes mistificantes del racismo emanan de su lógica irracional e inextricable. Según la ideología dominante, las personas negras eran supuestamente incapaces de realizar progresos intelectuales. Al fin y al cabo, habían sido bienes muebles e inferiores, por naturaleza, a los arquetipos blancos de la humanidad” (Davis, 2017, p.150). Estas últimas dos intervenciones contemporáneas ilustran el vínculo entre raza, naturaleza y explotación.

Simón Rodríguez en su madurez intelectual va a combatir este etnocentrismo, por medio de un programa educativo que hacía tambalear el sistema colonial monárquico. Se empeñó en cambiar el funcionamiento de la escuela a partir de desarticular la idea de separar por raza las aulas. En este aspecto, como lo expresáramos, si bien pudo haber discrepado en temas puntuales con el Libertador, también hubo acercamientos de importancia. Por ejemplo, respecto a la necesidad de fundir al pueblo en una totalidad o de *mezclar* en favor de la *unidad*, Bolívar va a indicar, en el Discurso de Angostura en 1819, que la República no saldrá del caos “si no fundimos la masa del pueblo en un todo; la composición del Gobierno en un todo; la Legislación en un todo; y el espíritu nacional en un todo. Unidad, Unidad, Unidad, debe ser nuestra divisa. La sangre de nuestros Ciudadanos es diferente, mezclémosla para unirla” (Discurso de Angostura, 1819). En este sentido Rodríguez también pensó en hacer distinta la enseñanza escolar, proponiendo “extenderla a todos. A los blancos y a los pardos. [Por tal motivo] Los vecinos y el Cabildo no verían con buenos ojos aquella novedad” (Pietri, 1981, p.17). Así fue que, impulsado por Bolívar, llevó adelante su proyecto de reunir en las aulas a niños y niñas, blancos, indios, pardos y mulatos. Se percibe en esta acción un posicionamiento antirracista, ajeno a afirmar la existencia de una naturaleza humana desde la cual clasificar a las personas en capaces e incapaces de aprender. Cabe señalar que si bien en su juventud, antes de exiliarse, propuso un plan educativo en el que todavía no contemplaba que las diferencias raciales se mezclasen en una misma aula, en su madurez esto cambió. Para ello, en su

regreso, impulsó mediante el proyecto de Educación Popular o Social a desafiar la dinámica colonial occidental que sólo pretendía dar una educación segmentada por sexo y razas. No era fácil, sin embargo, soportar para la arquitectura colonial aquella mezcla en la educación sin distinciones de clases, de sexo o de raza, reunida en un *espacio común*. La élite, todavía con ideas monárquicas y coloniales, no lo admitió, como fue dicho por Uslar Pietri más arriba. El maestro instituyó aquel proyecto de educación popular que ordenó Bolívar en Chuquisaca para incluir a niños y niñas, “nó en Casas de misericordia á hilar por cuenta del Estado – nó en Conventos á rogar á Dios por sus bienhechores [...] nó en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo á servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles ó esposas inocentes” (Rodríguez, 2016, p.251). El acontecimiento de Chuquisaca representa un cuestionamiento frontal al ordenamiento social realizado por la colonia como efecto de los argumentos referidos a la inferioridad o superioridad inscriptos en la naturaleza de una raza que la definiría inexorablemente.

### **Desapego y Desidentificación: el yo en tensión entre lo individual y lo social**

Ahora bien, para seguir la reflexión sobre la necesidad de la idea de igualdad que plantea Simón Rodríguez en la educación y en la política para la concreción de la República, detengámonos en el término *desapego* y, posteriormente, en el de *desidentificación*. Creemos percibir en el primero de ellos un posicionamiento que surge a partir de su austeridad. Quizás, por ello, y también por la sabiduría que Bolívar solía atribuirle, se ganó el apodo: “el Sócrates de Caracas”. El filósofo de Atenas vivió desapegado de las cosas y de los bienes, su tarea era la búsqueda incesante del conocimiento, combinándose desapego y tarea pedagógica. En Rodríguez esta coherencia estuvo presente en su vida y en su compromiso político-pedagógico. Escribe en una carta a José Ignacio Paris: “mi patria es el mundo, y todos los hombres mis compañeros de infortunio. No soy vaca para tener querencia, ni nativo para tener compatriotas. Nada me importa el rincón donde me parió mi madre, ni me acuerdo de los muchachos con quienes jugué al trompo” (Rodríguez, 2016, p.701). En la carta ubicamos el mencionado *desapego*

inscripto en “mi patria es el mundo”, y cierta *desidentificación* solidaria con un plano de horizontalidad en: “todos los hombres son mis compañeros”.

Quizás esta acción de desapegarse de lo material, como también de las personas cercanas (recordemos sus viajes) le permitieron entablar relaciones diferentes con las cosas y romper con el sentido de *propiedad* y de lo *privado* en su acepción liberal, enfocándose más en aquello que *es común* o es de todos. Afirma, respecto a la propiedad, que las “cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos” (Rodríguez, 2016, p.358). Lo social, lo que es general, lo instala en la problemática de una libertad contraria a la libertad individual. Escribe: “Libertad personal y/ derecho de propiedad/ se oyen alegar, con frecuencia/ por hombres de talento/ La primera [Libertad personal]/ para eximirse de toda especie de cooperacion al bien general [...] El segundo para convertir la USURPACIÓN en posesion” (Rodríguez, 2016, p.356). Quizás este desapego, como forma de vivir, desafía a una sociedad cuyos valores están regidos por el capital y la mercancía, y que celebra la libertad individual y desmerece lo común, lo general, es decir, lo que es propio de una comunidad. El liberalismo del siglo XIX -como hoy el neoliberalismo, salvando cuestiones relativas a cada época y a cada territorio- intentó abolir el sentido de comunidad y de acciones que generen lazos sociales personificados en el pueblo. Simón Rodríguez lo recrimina así: “Segun el sentir jeneral, Pueblo es un extraño colectivo: los individuos son todos bonísimos. . . . y el todo, detestable” (Rodríguez, 2016, p.62).

Asimismo, para revisar la idea del *todo* frente a la de *libertad individual* y estudiar el significado de desapego y el de desidentificación, es preciso examinar el concepto de YO como *propiedad*. Es decir, un *yo* que surge de un interior *mío* desvinculado de un exterior social, mundano o familiar. Un *ego* que se constituye sin *relación con los otros*. Este *yo* nace en el corazón del proyecto Moderno europeo del siglo XVII, posiblemente con el filósofo francés Rene Descartes. Él es quien produce la idea de un *yo*, de un sujeto separado del resto de los otros/as y de las cosas. Explica Fernández Parmo, “nos hemos pensado como **sujetos**, esto es, seres definidos en sí mismos, y por sí mismos, en donde el Yo es el propietario soberano de una interioridad privada” (Colombani/Parmo, 2019, p.124).

Con motivo de referirnos a este *yo* moderno y a la educación, regresemos por un momento al anticipado cambio de nombre que realizó Simón Rodríguez por el de Samuel Robinson y al tema de la *desidentificación*, recordando que decía “todos los hombres son mis compañeros”. Entonces, “el nuevo nombre” junto a la declaración de sentirse cercano o compañero de toda persona, quizás nos expliquen mejor su *ser en el mundo*. Sumemos a esta temática su carácter de niño expósito siguiendo la anterior descripción de Uslar Pietri, quien explica que la elección del nombre del náufrago Róbinson lo hizo dar cuenta de “que su llegada al mundo había sido parecida al naufragio del inglés. Lanzado, abandonado, expelida en tierra desconocida” (Pietri, 1981, p.20). El abandono frente a una puerta por una mujer en la noche, lo colocó ante el azar de ser llamado “de cualquier manera. Con cualquiera de los nombres de la ciudad” (Pietri, 1981, p.21). Pudo ser nombrado de mil formas, por eso subraya Pietri que: “Nada tenía que ver el secreto torrente de su sangre con aquellos nombres” (Pietri, 1981, p.21).

Estos detalles simbólicos se añaden a que este cambio de denominación personal tuvo, como relatan varios de sus comentaristas, el fin de evitar ser reconocido y perseguido una vez que se exilió de Venezuela. No obstante, sin oponerme a ellos, tomaré esta mudanza de nombre como una conjetura viable para profundizar la idea del *yo* y lo que implicaría dicha *desidentificación* respecto al propio modelo educativo igualitario y popular que él activó. Tal vez para un caminante como fue Rodríguez, no apegado por completo a ningún suelo, siempre en movimiento, en devenir, esta desidentificación con el propio nombre pueda indicarnos que lo que llamamos *yo*, también es devenir, es movimiento, y no es algo fijo y estable. Dice: “Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol, y a todas las cosas que marchan sin cesar” (Kohan, 2013: 59). El *yo*, bajo esta perspectiva no se “momifica” en el nombre y apellido. Quizás Simón Rodríguez descubre que, además de Samuel Robinson, abriga otros muchos *otros* que van constituyéndolo, pues de algún modo lo habitan en su andar, pero no lo definen ni cierran en un *yo* obturado en el *nombre propio*. En este sentido, su ser no es un *singular*. Se *desidentifica* respecto a una identidad encriptada

en un yo o conciencia como unidad impermeable. Si junto a la desidentificación uniésemos la idea de desapego que había en su afirmación respecto a que “mi patria es el mundo” nos veríamos frente a la idea de *mezcla*, la cual, identifica a su posicionamiento pedagógico. Una mezcla que él vive, tanto en *sus* nombres: Simón Rodríguez y Samuel Robinson, como en sus viajes en el que es receptivo a personas, culturas y objetos que se acercan y se alejan incesantemente por lugares abiertos como son las ciudades y los países. Espacios que siguen vinculándolo a su situación de expósito, pues como escribe Pietri, “esa situación peculiar le daba como una ilimitada sensación de espacio. No pertenecía a una sola familia, a una sola casa. Toda la ciudad era su casa. Todas las gentes podían ser sus parientes” (Pietri, 1981, p.21). La reciprocidad que se produce cuando alguien transita *abiertos* espacios *comunes* y se *mezcla* o *combina* con los y las demás personas, deja un resquicio para poner en cuestión la noción de un yo formado en soledad, como si se tratase de un yo dueño de “una interioridad privada”. Él, en cambio, pareciera afirmar la idea de un *yo social*, un *nosotros*. Se desplaza así el *yo* privado hacia el *nosotros público*, en tanto emergencia de la experiencia del desapego y de la desidentificación. Escribe: “De la *combinación* de sentimientos forma cada hombre su conciencia [...]. En sociedad cada individuo debe considerarse como un sentimiento, y han de *combinarse* los sentimientos para hacer una conciencia social” (Rodríguez, 2016, p.78).

Vemos que cuando piensa el *yo* no es aisladamente, sino combinado, mezclado con los y las demás personas, lejos de una identidad acabada. Simón Rodríguez discute con la idea de *uno mismo* como *permanencia* y *propiedad*. El *yo* sería devenir, multiplicidad y *dependencia* (no como dominio, sino como relación). Un *yo* nómade que se “realiza” *entre* los otros/as, sin que haya: “facultades INDEPENDIENTES / siendo así no hay facultad propia / que pueda ejercerse sin el concurso / de facultades ajenas” (Rodríguez, 2016, p.357). No habría “yoes independientes” sino *yoes sociales*, siendo que, lo fatal para las personas “en el estado social / es NO TENER con sus semejantes / un COMÚN SENTIR / de lo que conviene á todos / EDUCACIÓN SOCIAL” (Rodríguez, 2016, p.393).

## Conclusión

En el presente artículo recorrimos los escritos de Simón Rodríguez con motivo de resaltar su vocación de incluir en los ámbitos educativos a pobres, indios, negros, mujeres, pardos, mulatos. Dicha acción lo lleva a rivalizar con el racismo imperante al interior de las instituciones educativas de su época. Al mismo tiempo presentimos a través de sus obras y sus escritos que, aunque no lo hiciera explícito, se opuso a la existencia de una naturaleza humana que determina a las personas desde su nacimiento por medio de la herencia biológica, algo usualmente aceptado en el siglo XVIII y XIX. En virtud de esto, los indios o los pardos contarían con una naturaleza diferente al europeo, más aún, esta diferencia se extendía, según el imaginario europeo, hacia dimensiones morales, políticas e intelectuales. La consecuencia fue la desigualdad entre personas y culturas superiores: la raza blanca; y, personas y culturas inferiores: los no europeos. Simón Rodríguez, en cambio, partió de la idea de que todos y todas eran *iguales*, para lo cual pensó otro tipo de organización educativo-política que enfrente al pensamiento colonial, tanto en la monarquía como en la República bolivariana. El proyecto de Chuquisaca fue una plasmación fáctica de esa idea. Así el intelectual maduro combatió el pensamiento etnocéntrico, porque su pedagogía, según León Rozitchner, “no está destinada [...] a proporcionar un dato que nos falta, sino a sustituir un poder que nos fue sustraído” (Rozitchner, 2012, p.32). Poder que fue sustraído por el pensamiento colonial y racista que promovió la diferencia como desigualdad y “codificó” relaciones de dominio entre dominados y dominadores.

Por último, nos detuvimos en los conceptos de desapego y desidentificación como disolución del *yo* individual, con motivo de distinguir cómo en su propuesta la educación intervendría para reivindicar lo general en detrimento del individualismo de clases. Asimismo, los conocimientos circularían en el espacio de lo común y de la mezcla, contrario al espacio educativo cercado para cada raza. Afirma que el egoísmo “es de todos los animales: solo una educación social puede dar la idea del bien común” (Rodríguez, 2016, pp.532/533).

Creímos pertinente introducir la siguiente percepción de libertad individual propuesta por Byung-Chul Han. Él especifica que “ser libre significa estar entre amigos. «Libertad» y «amigo» tienen en el indoeuropeo la misma raíz” [libertad] es una palabra relacional. Uno se siente libre sólo en una relación lograda” (Han, 2014, p.8). Haber acudido a dicha semántica permite desarticular la expresión “libertad” de la lógica individualista e incluirla en una lógica de relación con el *otro/a*, sin la cual la amistad es imposible. En el egoísmo solitario no hay amigos. Más aún, dirá el pensador coreano, Marx alude a que únicamente “dentro de la comunidad con otros todo individuo tiene los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos; solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal” (Han, 2014, p.8). Estos argumentos pretenden fortalecer la temática de la *desidentificación del yo* como emergente de la vida y de los actos de Simón Rodríguez en una *proximidad* inescindible con la educación y la política. Casi no podrían identificarse acciones o teorías en él cuyo horizonte no sea “lo social” o el “prójimo” (prójimo), como el que está al lado sin mediar un vínculo afectivo. Expresa Simón Rodríguez: “al prójimo como a sí mismo es el precepto de los preceptos” (Rodríguez, 2016, p.533). En cuanto a la educación y la política solicita una *praxis en relación*, no egoísta, para lo cual indica: “La Primera Escuela/ es la que debe . . . ante todas las cosas, / Ocupar la atención de un Gobierno Liberal/ Haga que los maestros inculquen, en la Infancia,/ en lugar de la máxima favorita del egoísmo. . . Cada uno para sí, i Dios para todos/ *la contraria*. . ./ Piense cada uno en todos, para que todos piensen en él” (Rodríguez, 2016, p.626).

## Bibliografía

Bolívar S. *Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819*. Correo del Orinoco, n.o 19, Angostura, sábado 20 de febrero de 1819. DOI: 10.17230/co-herencia.16.31.13.

Colombani C., Fernández Parmo (2019). *Impurezas. Trazos de una antropología filosófica*. Prometeo Libros. CABA.

Davis A. (1981) *Mujeres, Raza y Clase*. Cimarrón subversiones. Tralkawenu, Lafken Mapu. 2017.

Durán, M. (2015) Tesis: “El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico y político”. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.

[http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20190926053048/El\\_concepto\\_de\\_educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20190926053048/El_concepto_de_educacion_popular.pdf)

Durán M., Kohan W. (2016) “Filosofía y educación popular en América Latina. Simón Rodríguez y la infancia de una filosofía” en Revista “Para Juanito”. Revista de Educación Popular y pedagogías Críticas. Segunda Etapa / Año 4 / N° 11.

Figueredo J.M. (2001) Simón rodríguez: pinceladas para un retrato. *Mañongo*, N° 17, pp. 357 - 372.

Granda Paz O. (2022) *Educación y pedagogía propias a partir del pensamiento de Simón Rodríguez*. (Págs.: 26-35). DOI <https://doi.org/10.36260/rbr.v1i13.1703>

Han B-C. (2014) *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial S.L. Barcelona.

Hooks B. (1994) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swin. Madrid.

Hume D. (2018) *Ensayos morales, políticos y literarios*. Ediciones y Recursos Tecnológicos, S.A. de C.V. México.

Kohan W. (2013) *El maestro inventor. SIMÓN RODRIGUEZ*. Editorial Miño y Dávila SRL. Buenos Aires.

Mora García J.P. (2020) *La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo*. (Págs.:1-17). DOI : <https://doi.org/10.25965/trahs.3026>

Ortega F. (2011) “Tomen lo bueno, dejen lo malo. Simón Rodríguez y la educación popular”. *Revista de estudios sociales*. Universidad de Helsinki, pps 30-46.

Pietri U. A. (1981) *La isla de Róbinson*. Editorial Seix Barral. Barcelona. España.

Quijano A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Lander E. Compilador. CLACSO. Buenos Aires.

Rodríguez S. (2016) *Obras Completas*. República Bolivariana de Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ediciones Rectorado. UNESR. Caracas. Venezuela.

Rodríguez S. (2008) *Inventamos o erramos*. MONTE ÁVILA EDITORES LATINOAMERICANA, C.A. Caracas, Venezuela.

Rousseau J-J. (1960) *El contrato social*. Editorial Aguilar. Buenos Aires. Argentina.

Rousseau J.J. (2006) *Discursos. Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres. Sobre si el restablecimiento de las artes y las ciencias han contribuido a depurar las costumbres*. Editorial Claridad S.A. Buenos Aires. Argentina.

Rozitchner L. (2012) *Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Ediciones Biblioteca Nacional. 1a ed. Buenos Aires. Argentina.

Santos Herceg J. (2010) “Inmanuel Kant: Del Racialismo al Racismo”. *THÉMATA. Revista De Filosofía*, n.º 43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/535>

Todorov T. (2007) *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. siglo xxi editores, s.a. México.



## CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA, APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y STORYTELLING, PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN DERECHO, UN ENFOQUE PRÁCTICO

Erika MARTÍNEZ APARICIO

### Resumen

El artículo que se presenta tiene como objetivo exponer los aprendizajes adquiridos en la cátedra universitaria en materia jurídica, aportando un modelo innovador docente que representa para los catedráticos de derecho una herramienta práctica como lo es; el aprendizaje basado en problemas en la abogacía, metodología básica en la enseñanza del Derecho y la Criminología. Para ello, proponemos un análisis de las herramientas jurídicas de innovación, en donde se comparan las técnicas tradicionales de transmisión del conocimiento y las ventajas de trabajo activo, así como las competencias que deben de formar a los operadores jurídicos desde los recintos áulicos.

### Palabras Clave

Estrategia didáctica, Innovación educativa, escuela crítica, litigio estratégico, educación superior.

## **Abstract**

The article presented aims to present the learning acquired in the university professorship in legal matters, providing an innovative teaching model that represents a practical tool for law professors as it is; problem-based learning in the legal profession, basic methodology in teaching Law and Criminology. To this end, we propose an analysis of the legal tools of innovation, where the traditional techniques of knowledge transmission and the advantages of active work are compared, as well as the skills that must train legal operators from the classrooms.

## **Keywords**

Teaching strategy, Educational innovation, critical school, strategic litigation, higher education.

## **Introducción**

Es de suma importancia que, en la formación de los futuros abogados y criminólogos, sean rediseñados los esquemas de los planes de estudio de la formación superior en materia de la abogacía, se replanteen las técnicas didácticas docentes ya existentes involucrando las herramientas tecnológicas e innovando, implementando una reingeniería para los docentes, que en el quehacer pedagógico cotidiano para que se logre el objetivo enseñanza aprendizaje con la meta de que el alumno adquiera y desarrolle competencias aplicables para la vida laboral en los distintos escenarios jurídicos.

Los cambios que se están aplicando en el proceso de enseñanza al menos en la práctica son sustanciales, ya que con antelación algunos catedráticos establecimos actividades didácticas de razonamiento lógico que complementaban la exposición magistral; los casos prácticos, la investigación, el análisis de jurisprudencia y precedentes judiciales, entre otros.

En los espacios universitarios es indispensable llevar a cabo un proceso de enseñanza en el cual se debe poner en práctica, a través de una metodología, el alcanzar objetivos cuya finalidad es la asimilación del conocimiento, aprender a aprender y aprender a formar, nos permite comprender fehacientemente, los principales problemas a los que se ha de enfrentar el docente en el transcurso de su cátedra, de su trabajo como formador de los futuros juristas.

Es necesario contextualizar que la enseñanza es un proceso el cual se define como; “el desarrollo, evolución de las fases sucesivas de un fenómeno asimismo como una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a diversos cambios graduales, cuyas etapas suceden en orden ascendente; como tal, todo proceso solo puede entenderse en su desarrollo dinámico, su transformación y su constante movimiento” (Euroméxico, 2002, 528).

Cuando nos referimos al proceso en comento, los retos son aun mayúsculos, en un contexto donde los estudiantes de la carrera de derecho, su objeto de estudio de la ciencia jurídica, se caracteriza por una constante transformación, pero que sin duda tiene su referente en las instituciones jurídicas y en las normas jurídicas, las cuales otorgan al estudiante elementos teóricos, sin olvidar los aspectos prácticos, que le permiten una enseñanza sólida.

El proceso de la enseñanza tiene un carácter dinámico el cual se determina por el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos, bajo la instrucción del docente, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades y destrezas para la formación de una concepción científica del mundo, con una aplicación consecuente en la práctica; esto conlleva necesariamente la transformación gradual de los procesos y cualidades de la personalidad del individuo.

Asimismo, tiene carácter científico el proceso de enseñanza en la escuela moderna está regido por leyes, no solo de carácter didáctico, sino también psicológico, sociológico, cibernético, es decir holístico.

Actualmente la enseñanza se fundamenta en teorías del conocimiento, basadas esencialmente en los fenómenos del mundo, se pretende que haya una intensa relación entre la práctica y la teoría; además, la misma tiene otra característica: un elevado nivel de organización y planeación de todo el trabajo académico, lo que permite una dirección adecuada de proceso, y que se tomen en cuenta las necesidades individuales, así como las colectivas, lo que es esencial ponderar, ya que los individuos, sin lugar a dudas, ya que cada uno de los grupos son distintos y poseen necesidades propias.

El proceso de enseñanza aprendizaje obliga a que el profesor se conduzca como un guía, un orientador de las condiciones para que el pupilo pueda aprender en forma productiva y racional; en otras palabras, la función del maestro es planificar, dirigir y controlar el aprendizaje, de forma tal que el alumno sea un participante activo y consciente de dicho proceso. Solo se logra preparar integralmente al estudiante para su incorporación activa independiente, estimando lo que reclama la sociedad, de cómo debe ser el profesionista.

### **Calidad de la enseñanza universitaria y las nuevas técnicas de la pedagogía jurídica**

Es una premisa urgente el cambio de comportamientos y habilidades no solo de docentes, sino de dicentes, que entre otras cosas modifiquen las ideas de que se aprueba la asignatura con tan solo memorizar unos apuntes días antes del eventual control final es decir un aprendizaje a corto plazo el debe reemplazarse por un conocimiento a largo plazo, el cual deberá reflejar en la vida profesional.

La utilización adecuada de la figura del profesor asociado; fórmula de conexión de los contenidos que se estudian con la realidad en la que el alumno debe ir aprendiendo a aplicarlos.

Las dificultades que tiene el profesor para conocer y calificar la evolución de cada uno de sus alumnos ante el número que integra el grupo -en el mejor de los casos puede haberse establecido un máximo de cincuenta alumnos-, además

de que habitualmente tiene a su cargo más de un grupo, y de que el docente es también personal investigador, todo lo cual hace inviable por cuestiones de tiempo y de trabajo un seguimiento personalizado en la forma pretendida en los nuevos planes de estudio.

Debe controlarse la carga de trabajo que se asigna al alumno por todos y cada uno de los profesores del curso, ya que dado el carácter eminentemente práctico que ahora tiene la enseñanza podría producirse cierta saturación, siendo conveniente la designación de un coordinador del grupo, y la utilización del recurso común que nos ofrece el aula virtual para dar cuenta a los demás de las actividades decididas.

Al margen de los inconvenientes que revela una docencia estructurada en cuatrimestres, lo que desde luego no es novedad en los recientes planes de estudio, desarrollar asignaturas del área de derecho en un solo cuatrimestre, son insuficientes para el desarrollo de las actividades que contribuyan a la adquisición y ejercicio de las competencias que se pretende de los alumnos.

La capacitación continua como es el caso del seguirse preparando en una especialización en docencia jurídica permitirá a los catedráticos y por ende a los alumnos la utilización de los recursos electrónicos que las instituciones tienen que son múltiples.

Se requiere que la enseñanza del derecho no sea únicamente informativa debe ser formativa, que la actitud pasiva del alumno se modifique por una participación activa que se traduzca en reflexión y comprensión.

Es necesario lograr la formación estructurada de un jurista que entienda que la ciencia jurídica en todas sus vertientes, desde su referencia histórica, aplicación, interpretación y reflexión, se debe formar a un jurista integral sin perder de vista su formación humanista, diversas herramientas permiten el acceso a la información de una forma práctica como lo son; kahoot, classroom, blackboard, nos permiten la utilización de los contextos tecnológicos como auxiliares en la impartición de clases.

Con una concepción periférica del derecho, en la cual la ciencia jurídica ocupa un lugar determinante y transformador de todas las relaciones sociales, es decir que derecho debe una perspectiva tridimensional del derecho, como norma, como hecho social y los valores que complementaran un esquema completo del derecho.

Para comprender el aprendizaje debemos tener como centro de atención a un sujeto activo, consciente e integralmente concebido como una personalidad orientada hacia un objetivo. El alumno, en interacción con otros sujetos, sin descartar la posibilidad de un aprendizaje inconsciente, logra aprender a través de las acciones que se producen en su relación con el objeto mediante la utilización de diversos medios: instrumentos y signos.

Creemos que el acto de aprender incorpora o construye no solo conocimientos y habilidades como es tradicional sino también los restantes aspectos de la personalidad como las actitudes y valores humanos; e incluye las situaciones de aprendizaje que se producen en el micro medio del estudiante y aquellas que provienen del contexto sociocultural.

Los resultados del aprendizaje lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto, es decir, las transformaciones físicas y psíquicas del propio estudiante mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad es decir lectura dirigida, caso práctico, sirven como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso.

El aprendizaje se da en la interrelación con distintos tipos de actividad humana: el juego, el trabajo, estudio e incluso puede surgir como resultado de la actividad psíquica interna, lo que es entendido como auto aprendizaje.

Desde luego es importante que se comprenda este proceso en términos de *aprendizaje significativo*, donde la información debe ser adquirida en forma sustancial, lo esencial y no arbitraria relacionada con el conocimiento que posee el alumno. Que el material a aprender posea significatividad lógica o potencial para el mismo y que exista disponibilidad o intención del alumno para aprender.

Para la concepción que de enseñanza, ha surgido dentro del paradigma *conductista*, donde el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover en forma eficiente el aprendizaje del alumno. Desde esta, cualquier conducta académica puede ser enseñada si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en el cómo serán reforzadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje y no solo el enseñar conocimientos. El alumno debe desarrollar una serie de habilidades y estrategias para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situación de aprendizaje. El énfasis ha de ser puesto en el alumno para que se convierta en un aprendiz estratégico, que sepa aprender y solucionar problemas.

Cabe destacar que es muy importante la actividad espontánea del alumno y la enseñanza indirecta. La utilización de métodos activos y centrados en la actividad y el interés son criterios que aborda el *paradigma constructivo*. Este paradigma da un apoyo teórico para comprender las actividades espontáneas de los estudiantes, la actividad auto iniciada, los tipos de conocimientos y el cómo operar con ellos.

Dicha corriente, es fundamentalmente clínico (práctico) y aún en las aplicaciones a la educación, se dejan ver ciertas características, podríamos decir que hay una evolución continua entre el ámbito clínico y teórico, donde los aspectos resultantes consisten de alguna manera en una cierta reeducación y aprendizaje en el ámbito educativo.

En el entendido que el alumno *no puede ser sujeto pasivo*, cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o determinados únicamente desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos.) siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. No basta entonces con programar adecuadamente los insumos educativos, para que los aprendizajes de conductas académicas deseables se alcancen.

Es importante comprender al alumno como un *sujeto activo procesador de información*, que posee una serie de esquemas, sistemas y estrategias para aprender y solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados.

Los alumnos son sujetos individuales completamente únicos y diferentes de los demás y hemos de educar con la pertinencia de que al finalizar la experiencia cognoscitiva, su singularidad como personas se ha respetado y potenciado sus capacidad de desarrollo y una resolución creativa de problemas. Percibirlos como seres que participan cognitivamente en las clases y como personas que poseen afectos, con vivencias únicas.

Asimismo los estudiantes deben ser vistos como un ente social, protagonista y producto de las múltiples de su antropología social en que a lo largo de su vida en diversos escenarios. Las funciones cognoscitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizacionales en común.

El alumno es en este sentido una persona que internaliza reconstruye y decanta el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual. En este sentido el papel de la interacción social con los otros, especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, niños mayores, iguales etc. es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural de la personalidad.

El catedrático debe manejar hábilmente los recursos conductuales de este enfoque para lograr éxito en los niveles de eficiencia de su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus alumnos.

El autor Cesar Coll señala que “se debe iniciar de la idea de un alumno activo que *aprende significativamente*, que aprende a aprender y a pensar. Su papel en ese sentido se centra especialmente en diseñar y organizar experiencias didácticas que logren estos fines. No da solo información, ni tiene un papel protagónico el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Debe conocer a profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio

de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognitivo general. Es decir que el papel fundamental del docente consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje auto estructurante de los estudiantes principalmente a través de la enseñanza indirecta y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos” (Coll, 2004, 183).

La intervención educativa debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos y con ello crear y fomentar un clima social exitoso. Debemos ser facilitadores de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos y dirigir esfuerzos a que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad.

En decir el docente es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo potencial. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido conocimientos, habilidades, procesos en un inicio debe ser principalmente directiva creando un sistema de apoyo, lo que J. Bruner ha denominado *andamiaje* por donde transitan los alumnos y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido se va reduciendo su participación al nivel de un simple *espectador empático*. Para crear y negociar el maestro debe ser un experto en el dominio de la tarea y ser sensible a los avances progresivos que el alumno va realizando.

Los conductistas han definido al aprendizaje como un cambio estable en la conducta, cambio en la probabilidad de la respuesta. Cualquier conducta puede ser aprendida, ya que se considera que la influencia del nivel de desarrollo psicológicos y de las diferencias individuales es mínima.

Existen dos tipos generales de aprendizaje en el aula: el memorístico y el significativo. El aprendizaje significativo el cual hemos defendido, consiste en la adquisición de la información en forma sustancial y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, sino relacionando dicha información con el conocimiento previo.

Existen dos clasificaciones de aprendizajes: el aprendizaje en sentido amplio desarrollado y el aprendizaje en sentido estricto: de datos y de informaciones puntuales.

Existe una diversidad de métodos que pueden ser aplicados dentro de las aulas, donde el alumno desarrolla sus habilidades y conocimiento con el fin de hacerlo más crítico en el proceso de sus proyectos, trabajos, investigaciones, tareas, etcétera. Ahora pasaremos a las definiciones de caso y método de caso para conocer su historia y evolución.

El caso Es el relato o descripción de un hecho, un evento, incidente o problema, que permite, mediante su análisis, el logro de determinados aprendizajes personales. Y usualmente se presenta el informe de caso en forma de narración en tiempo pasado. El caso o conflicto se puede referir a un problema individual, o grupal, éste puede darse a los alumnos a través de escritos, películas o videos.

Consiste en proponer a la clase, en base a la materia ya estudiada, una situación real que ya haya sido solucionada, criticada o apreciada, para que se encare nuevamente, sin que el docente suministre, empero, ningún indicio de orientación para la marcha de los trabajos.

Un caso es un documento descriptivo, usualmente presentado en forma narrativa, que está basado en una situación de la vida real. Intenta transmitir una representación balanceada, multidimensional del contexto, de los participantes y de la realidad de la situación. Los casos son creados explícitamente para la discusión e incluyen suficiente información para explicar (completamente voluntario) un análisis activo y la interpretación de los participantes desde diferentes perspectivas.

En este sentido establece el autor Avilés Urquiza que “el docente debe problematizar los contenidos, objetivos y métodos, estimular el uso de métodos activos como la resolución de problemas, la experimentación, el trabajo en grupo, provocar la reflexión y la postura crítica de problemas, situaciones y hechos que estimulen la investigación educativa como fuente esencial para el desarrollo humano y social” (Áviles, 2014, 29).

Una vez que analizamos las técnicas necesarias para implementarse en el salón de clases es necesario a continuación hacer referencia a las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan la posibilidad de una interacción asíncrona, el apoyo prioritario en el lenguaje escrito, la perspectiva de registro permanente de los contenidos de la interacción, así como el poder seguir las actuaciones individuales y de grupo de los estudiantes, constituyéndose en amplificadoras de todos los elementos del acto educativo si es que nos preparamos para potenciarlas.

Producto del análisis que lleve a cabo en el posgrado puedo afirmar que uno de mis referentes sin duda es el método de caso aplicado en Harvard, con el profesor Michael Sandel, que sin duda proporciona ideas tangibles del enunciado método.

### **Método de estudio ABP y Storytelling**

Una implementación que, puede llevarse a cabo desde dos planos diversos pero complementarios entre sí: en primer lugar, concibiendo el *método de aprendizaje basado en problemas*. como recurso al servicio del docente en sus explicaciones teóricas. En segundo, como herramienta enseñada a los estudiantes para su posterior aplicación en la práctica jurídica.

Se debe plantear que en ambos casos el interés es innegable. Y es que, si bien todos los ámbitos de la vida y del saber son técnicas que atrapan atención de los educandos, muy pocas carreras ofrecen esta alternativa como la disciplina del Derecho. Porque los casos son la materia prima de la problemática jurídica. Ya que más allá de los tecnicismos, de las normas generales, de la Jurisprudencia, de los Principios Generales del Derecho y por tanto los hechos son el antecedente del Derecho.

Uno de los modos de emplear el *storytelling* en la enseñanza del Derecho es complemento a la exposición teórica de los párrafos del derecho, es de conocimiento público que las narrativas de los casos permiten captar y retener

la atención, algo relevante en el ámbito académico. Pero es que, además, entre los beneficios se encuentra su carácter didáctico y práctico, ya que en muchas ocasiones recordamos el ejemplo práctico para concatenar respuestas y relacionar concepto teórico, esto permite atrapar el interés de los alumnos ello permite mayor retención de contenidos.

A través de esta herramienta, no se leerán obras literarias para examinar a continuación sus aspectos jurídico procesales. Se analizan resoluciones judiciales para extraer sus principios jurídicos, ya que se expone un supuesto de hecho y se plantean a continuación una serie de preguntas que deban ser resueltas.

Esta técnica consiste en utilizar relatos reales, que son narrados en el transcurso de las explicaciones teóricas. Si ello se hace al comienzo de la sesión, posibilitará al alumnado adentrarse y familiarizarse en la temática que a continuación se va a abordar. Por su parte, al final de la sesión, contribuirá a que comprendan mejor la materia y a que encuentren su aplicación en la práctica. fomentará que los alumnos razonen sobre la aplicación de la ley de una forma empírica.

Los operadores jurídicos relatan, ya sea de forma verbal o por escrito, permanentemente. Baste pensar, por ejemplo, en cualquiera de los casos que a diario llegan a los tribunales. O recinto de impartición de justicia: sean más simplificados, tienen su origen de un determinado relato de los hechos. Que son la narrativa o visión de una las partes en contienda o proceso, en suma, se compone de una pluralidad de relatos. Y el juez, finalmente, elegirá de entre cada uno de los argumentos cuál más convincente, auxiliándose en los medios de prueba.

Los muchos operadores jurídicos desempeñan un rol esencial de narradores o expositores, este papel ha sido obviado, y le restamos importancia, en su formación. Por ello, es preciso recuperarlo y enseñar a los alumnos, el manejo de estas estrategias: de este modo, sus alegatos y argumentos serán mejores y más persuasivos, evidentemente se debe completar con los estudios de lógica, retórica en otras complementarias.

Además, la formación de los alumnos en las técnicas de la narrativa presentará una ventaja adicional: fomentará la creatividad, formulación de peticiones, pliegos o bien incluso escritos, una cualidad muy necesaria en la resolución de cualesquiera problemas jurídicos a los que se tengan que enfrentar.

En segundo, podría considerarse que el *storytelling* se centra en relatar los hechos de una manera convincente, dejando de lado el elemento jurídico. Nada más lejos de la realidad. El Derecho y los argumentos legales no pueden ni deben pasar a un segundo plano. Únicamente se trata de que el relato de hechos que lo acompaña sea expuesto del mejor modo posible. La finalidad es que los hechos a los que pretendemos anudar una serie de consecuencias jurídicas.

La formación de los alumnos puede analizarse en dos vertientes distintas: en primer lugar, introduciendo las herramientas más básicas de la disciplina en las clases interactivas, de manera que integren en la docencia obligatoria. En segundo término, con aquellos alumnos interesados en ampliar sus conocimientos y mejorar su técnica, se podría llevar a cabo en aula de juicio oral a través de seminario o curso como ejemplo de oratoria o locución con el fin de complementar su formación.

La enseñanza jurídica debe incluir, entre otras materias, en la redacción sencilla; en la coherencia narrativa; en la argumentación; y, sobretodo, en el manejo de los elementos principales que conforma la narrativa: personajes, lugar, tiempo y modo, que son transcendentales como la elaboración de preguntas o narración de los hechos.

Es importante analizar las particularidades propias de los procedimientos legales es el caso, por ejemplo, de lo que acontece con la redacción de los abogados. Éstos, a diferencia de lo que sucede en otros sectores en los que se aplica esta técnica, aún no tienen un final en el momento en que son transmitidos. La narración de los letrados suele comenzar respetando la estructura clásica: se presenta un determinado contexto, aparecen los personajes y, de repente, algo el conflicto de intereses altera el estado de las cosas, es ahí donde el Derecho debe entrar para poder proporcionar una salida del conflicto.

Sin embargo, el abogado no puede escribir el final, ya que es ésta una tarea que corresponde a la autoridad solucionar, para ello debe proponer alegatos y puede sugerir la solución que más convenga a los intereses de sus patrocinados. Y para hacerlo con eficacia, es importante vincular el comienzo de la historia con el final pretendido, algo a lo que el arte de la narración suele ser de mucha utilidad.

Las actividades que se proponen es que el alumnado los realice los siguientes ejercicios: una primera actividad es la de dividir a los alumnos grupos se les entregaría un caso, que podría ser ficticio o real, y se pediría a dos de los grupos que representen los intereses de cada una de las partes en contienda, por ejemplo, ante un supuesto del orden laboral, uno de los grupos representaría a las partes en contienda actora o trabajador y el otro, a la demandada o patrón. Cada una de ellas expondría un argumento en el que se hiciese referencia tanto a las cuestiones fácticas; hechos como jurídicas, empleando para ello las técnicas del enfoque practico otro grupo, que representaría al órgano de impartición de justicia, decidiría cuál de los dos le convence más. En su decisión, deberán identificar las áreas de oportunidad y recursos empleados por sus compañeros,

Un segundo ejercicio consistiría en facilitar a los alumnos un *laudo o resolución*, indicándoles que deben escribir un texto en el que, narrando unos hechos distintos a los de la causa, se debiese resolver siguiendo el mismo criterio. Otra posible propuesta sería reescribir el *laudo* recurriendo a las directrices del *storytelling*.

Finalmente, como apuntamos en el epígrafe anterior, se podría invitar al alumnado a escribir relatos que pudiesen ilustrar futuras explicaciones teóricas, al modo de los que el docente les narra en el aula.

Por supuesto, ni el tema ni las propuestas que en torno a él cabe formular se agotan en lo hasta aquí expuesto, que se limita a ser una primera y breve aproximación a la materia. Lo importante es, en nuestra opinión, que tomemos conciencia de la importancia que tiene que, como profesores, nos formemos en el arte del *storytelling* y que, una vez hecho esto, lo enseñemos a nuestros alumnos. Sin duda, ello nos convertirá a todos docentes y discentes en mejores juristas.

## Conclusiones

El catedrático en la abogacía, se encuentra ante el reto de armonizar los contenidos con las nuevas metodologías. Con ello, se mejora exponencialmente la calidad de la enseñanza universitaria, desarrollando competencias efectivas de los futuros operadores jurídicos.

Una cátedra debe complementarse con la práctica y la investigación, pero en las facultades de derecho se considera que las mismas son totalmente independientes, los maestros de derecho necesitan enfocarse en los planteamientos de la escuela crítica, con un enfoque en resolución de problemáticas sociales reales.

La enseñanza clínica consiste en el estudio del derecho mediante la prestación de un servicio que contribuye a un mejor desenvolvimiento en la capacidad de reflexión, resolviendo las problemáticas que actualmente enfrentamos como sociedad.

De entre las diversas posibilidades en cuanto a las alternativas de herramientas innovadoras disponibles, para el presente trabajo uno de ellos es el método del caso, así como el storytelling, siguiendo su proceso, los alumnos van a confrontar información real, en ocasiones deliberadamente contradictoria, que deberán resolver a lo largo de diversas sesiones. Y este proceso de análisis lo deberán llevar a cabo en contraste con y a partir del contenido de la materia impartido en el aula por el profesor.

El catedrático del derecho, no debe contraerse a repetir y comentar las disposiciones positivadas, sino exponer, en su origen histórico, comparativo y prospectivo, las instituciones jurídicas, sin cumplir esta obligación de formador no puede hablarse de un iusorientador, y para otorgar este adjetivo, debe prepararse académicamente desde aristas propias de los posgrados universitarios, con un enfoque en desarrollar habilidades del catedrático en el ámbito jurídico, a efecto de expandir, profundizar, comparar y actualizar su bagaje jurídico como instructor o guía académico.

## Bibliografía

Avilés Urquiza, Rogelio (2014). *Modelo sistémico para la enseñanza y el aprendizaje del derecho*. México. Editorial Flores.

Bodrova, Elena (2004). *Herramientas de la mente*. Secretaría de Educación Pública, México.

Coll Cesar, Et al (2004), *El constructivismo en el aula. (Serie pedagogía, ciencia y practica)* 14ª. ed. España, Editorial Grao.

Díaz Barriga, Ángel (2008). *Didáctica y Curriculum*. México, Editorial Paidós.

Hernández, María del Pilar (2008). *Didáctica aplicada al derecho*. México. Editorial Porrúa.

Moran Oviedo, Porfirio (2005). *Instrumentación didáctica*. México, Editorial Gernika.

Rodríguez Álvarez, Ana (2014). *El storytelling en la docencia del Derecho Procesal*. Reduca Serie Derecho Procesal, Universidad de Santiago de Compostela.

(S/A) (2018) *Enciclopedia de Pedagogía y Psicología*. Editorial, Euromexico, México.

Vargas Vaserott, Carlos. *El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto para un piloto novel*, *Revista de Formación e Innovación*.

Vázquez Del Mercado, Oscar. *Apuntes de cátedra, Contratos Mercantiles*. Ciudad Universitaria. UNAM

Rodríguez Álvarez, Ana. (2014). *El storytelling en la docencia del Derecho Procesal*, España, *Reduca Serie Derecho Procesal*. Universidad de Santiago de Compostela.

Andres Iglesias. (19 de enero del 2013). *Justicia - Harvard - Qué es hacer lo correcto? Episodio No. 1 - El Lado moral del homicidio [Archivo de Vídeo]*. Youtube. <https://youtu.be/GeHcXYQcXXo>

González, J., Wagenaar, R. y Beineitone, P. (2004) Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (34), ISSN: 1022-6508. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>

Vargas, C. (2009) “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto para un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación*, 2 (4), 193-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3258281>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S004186332016000200179](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004186332016000200179) Competencias de los operadores jurídicos

<http://www.tuningal.org/>

Tuning América Latina, disponible en <http://www.tuningal.org/>

<https://www.youtube.com/watch?v=GeHcXYQcXXo> Justicia - Harvard - Qué es hacer lo correcto? Episodio No. 1 - El Lado moral del homicidio. Michael Sandel.

<http://www.eumed.net/rev/rejie>

<https://kahoot.com/>

[https://edu.google.com/intl/es-419/products/classroom/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/intl/es-419/products/classroom/?modal_active=none)

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blackboard.android.bbstudent&hl=es\\_419](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blackboard.android.bbstudent&hl=es_419)



## LA SOCIEDAD CORTESANA EN EL PROCESO DE LA CIVILIZACIÓN. UNA LECTURA DE NORBERT ELÍAS

Soledad MONTEAGUDO

### Resumen

Dos fenómenos dieron el tono al siglo XVII: la consolidación del estado absolutista en Europa occidental y lo que pareció ser su forma social inherente, la sociedad cortesana. Ambos aspectos fueron desigualmente abordados por la historiografía, pero, sobre todo en el último caso, los abordajes clásicos señalaban que el comportamiento cortesano se resumía en un conjunto de peculiaridades que no revestían gran importancia para la comprensión histórica.

El estudio pionero de Norbert Elías sobre la sociedad cortesana fue lo que impulsó a los historiadores a revertir esta situación. Desde entonces, el problema del tipo de sociedad específica que acompañó al estado absolutista se ha hecho presente en la historiografía, ya fuera para cuestionar las premisas del sociólogo o para reafirmarlas.

Es por ello que parece adecuado realizar una puesta a punto de ambos fenómenos que permita una valoración más acabada de los aportes realizados por Elías y una revisión de sus postulados a la luz de las nuevas contribuciones historiográficas. Dada la amplitud del proceso analizado y la gran variedad de problemáticas abordadas por Elías, nos centraremos en tres aspectos de su obra. En primer lugar, analizaremos a la sociedad cortesana enmarcándola en lo que fue la obra más significativa de Elías, *El proceso de la Civilización* y adentrándonos en algunos de los conceptos más significativos aportados por el autor; en segundo lugar, expondremos las características de la relación entre monarquía y nobleza durante el Absolutismo; por último, describiremos la etiqueta y el ceremonial cortesanos y los vincularemos con la expansión del proceso civilizatorio.

### **Palabras clave**

Absolutismo- sociedad cortesana- proceso civilizatorio.

### **Abstract**

Two phenomena set the tone for the 17th century: the consolidation of the absolutist state in Western Europe and what seemed to be its inherent social form, court society. Both aspects were unequally addressed by historiography, but, especially in the latter case, classical approaches pointed out that courtly behavior was summarized in a set of peculiarities that were not of great importance for historical understanding.

Norbert Elías's pioneering study of court society was what prompted historians to reverse this situation. Since then, the problem of the specific type of society that accompanied the absolutist state has been present in historiography, either to question the sociologist's premises or to reaffirm them.

That is why it seems appropriate to carry out a fine-tuning of both phenomena that allows for a more complete assessment of the contributions made by Elías and a review of his postulates in light of the new historiographical contributions. Given the breadth of the process analyzed and the great variety of problems addressed by Elías, we will focus on three aspects of his work. Firstly, we will analyze court society, framing it in what was Elías's most significant work, *The Process of Civilization*, and delving into some of the most significant concepts contributed by the author; secondly, we will expose the characteristics of the relationship between monarchy and nobility during Absolutism; Finally, we will describe court etiquette and ceremonial and link them to the expansion of the civilizing process.

### **Keywords**

Absolutism- court society- civilizational process.

## El proceso de civilización

Tal vez la contribución más significativa realizada por Elías y, sin duda, una de las preocupaciones recurrentes a lo largo de toda su obra la constituye el intento por comprender aquellos comportamientos sociales que nos resultan extraños. En este marco se inserta la cuestión del control de las emociones, objeto de estudio de Elías tanto en *La sociedad cortesana* como en *El proceso de la civilización*. Desde este punto de vista, referirse al proceso civilizatorio implica para Elías demostrar la existencia de un cambio que conlleva un mayor control emotivo, de las experiencias y del comportamiento humano, lo que él denomina “nuestra forma civilizada de comportamiento y sensibilidad” (Elías, 2009, 11). El planteo de Elías ya había sido hecho a grandes rasgos por Voltaire en *El siglo de Luis XIV*. Allí consideraba, tal como lo hace Elías, que la civilización es la “fuerza motora de la historia, una combinación de elementos estéticos y sociales, maneras y costumbres (*moeurs*), lo cual impulsó a la sociedad hacia al ideal de El Dorado, un estado en el que los hombres son perfectamente *poli* y *policé*” (Darnton, 2003, 194).

El inicio de este proceso de civilización es ubicado por Elías en la Baja Edad Media y el Renacimiento, donde se evidenciaría un aumento del autocontrol individual, consecuencia de una internalización de lo que hasta entonces había sido una coerción ejercida externamente. Sin embargo, Elías parece considerar que el hombre, desde su misma existencia como ser social, inicia un camino civilizatorio:

Desde los tiempos más primitivos de la historia occidental hasta la actualidad han venido diferenciándose progresivamente las funciones sociales como consecuencia del aumento de la presión de la competencia social (Elías, 2009, 451).

A lo largo de los siglos, la existencia de esa situación de competencia social obligó, según Elías, a la nobleza a enfrentarse entre sí hasta que uno de sus miembros logró monopolizar el poder y constituir, de ese modo, el estado absolutista.

Aunque Elías lo niega, de sus afirmaciones parece desprenderse una perspectiva evolucionista del proceso. Este enfoque, que de ninguna manera es privativo de Elías sino fruto de una época, ha recibido críticas desde lugares diversos. Así, el historiador Santos Juliá sostuvo que la necesidad que las ciencias sociales han tenido de postular un proceso único y “ascendente” para todas las sociedades occidentales obedecía a la necesidad de proporcionar “seguridad respecto al futuro”.

Interesa, sin embargo, revisar los postulados de Elías a la luz de los planteos hechos por el antropólogo Jack Goody. Éste comienza cuestionando el carácter marcadamente eurocéntrico del análisis de Elías que lo llevó a considerar “lo que ocurría en Europa como única vía a la modernidad” (Goody, 2011, 166). Goody sostiene que tanto los dispositivos empleados por Elías para mensurar la civilización como las fuentes en las que se apoya resultan inadecuados.

En cuanto al primero de los aspectos, Elías considera a la buena educación un dispositivo adecuado para medir el avance de la civilización. Ésta resulta para Elías una consecuencia de restricciones, autocoerciones y disciplinamiento de las pulsiones, al tiempo que implica una interiorización de la vergüenza como reaseguro de la conducta. Goody plantea que Elías subestima las restricciones sociales que existen en todas las sociedades por elementales que sean, y desde tiempos inmemoriales, respecto del sexo, la violencia y otras funciones corporales. Señala que el hecho de “que los primitivos lleven poca ropa no significa que no tengan sentimientos profundamente interiorizados de vergüenza y bochorno” (Goody, 2011, 165). Es decir que las buenas maneras que Elías ve aparecer en la sociedad cortesana no implicarían necesariamente un “avance” sustancial respecto de otras civilizaciones o culturas.

Paralelamente el historiador Peter Burke nos recuerda que “todos los grupos que se creen superiores a otros (...) han adoptado un estilo de vida que los distingue del común de los mortales” (Burke, 1995, 176), sin que ello implique necesariamente un avance en el proceso civilizatorio. Para ilustrar el punto, Burke menciona que, cuarenta años antes de la publicación de *El proceso de la civilización*, el sociólogo

Thorstein Veblen formuló el mismo argumento en “La teoría de la clase ociosa” (Burke, 1995, 176), por lo cual este tipo de conductas pueden ser generalizables en el tiempo y el espacio sin ninguna otra consecuencia posterior.

El segundo de los aspectos cuestionados por Goody refiere a las herramientas empleadas por Elías para probar la expansión de la “buena educación” (Goody, 2011, 156) entre la clase ociosa. Elías se apoya en la difusión de manuales de comportamiento. Goody sostiene que “estos manuales (...) se dirigen a la burguesía más que a la propia aristocracia, a los que aspiran a ser y no a los que ya son” (Goody, 2011, 156). Respecto, por ejemplo, de la verdadera incidencia que pudo haber tenido en el proceso civilizador *El Cortesano*, un manual de buenas maneras escrito a principios del siglo XVI, Burke señala “el problema de su influencia en cierto modo se nos escapa” debido a que no se trataba de un escrito original, sino de un texto que evoca “una tradición del comportamiento a la que habían contribuido Aristóteles, Cicerón, las reglas monacales y los libros de cortesía para damas y caballeros” (Burke, 1995, 175).

A modo de conclusión, Elías sostiene que al investigar la formación de la sociedad cortesana “se descubre que, poco a poco, en lugar de una nobleza guerrera, aparece una nobleza domesticada, con sentimientos contenidos, una nobleza cortesana. El acortesamiento de los guerreros es uno de los factores decisivos no solamente del proceso civilizatorio occidental sino de todo gran proceso civilizatorio” (Elías, 2009, 473). En esta afirmación parece resumirse entonces un aspecto central del proceso civilizatorio: la erradicación de la violencia de la vida cotidiana y su suplantación por mecanismos de control de las emociones que permitan manifestar desagrado o enojo sin necesidad de ejercerla. Goody es lapidario al afirmar por último que “cuesta trabajo conciliar el enforque de Elías con el hecho de que en la época en que escribió, los nazis asesinaban judíos en toda Europa mientras daban taconazos, guardaban pañuelos en el bolsillo y se sonaban la nariz con gran refinamiento” (Goody, 2011, 160). Es decir, que buenas modales y civilización no resultan una pareja indisociable sino a veces pares antagónicos.

Por último, creemos que resulta difícil sostener la hipótesis de Elías de la existencia de un proceso civilizatorio en los términos por él planteados que remiten, desde nuestro punto de vista a una visión evolucionista del proceso. Por otra parte, acordamos con Josep Fontana cuando sostiene que la propuesta de Elías de “concebir el pasado humano no en términos de fechas y de individuos, sino en términos de estadios o fases impersonales implica lógicamente una sucesión única de etapas y no parece que lleve más que a elucubraciones de escasa rentabilidad” (Fontana, 2001, 347).

### **Estado absoluto y nobleza en el proceso civilizatorio**

El segundo aspecto que nos interesa trabajar es la vinculación que Elías establece entre la construcción del estado absoluto y la domesticación de la nobleza.

En *El proceso de la civilización* Elías postula que la construcción del estado permite demostrar “la existencia de un cambio estructural del conjunto de la sociedad en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración” (Elías, 2009, 10), por eso su análisis resulta primordial para los propósitos de Elías.

Dos de los mecanismos enunciados por Elías para explicar la aparición del Absolutismo resultan de singular importancia la monetarización de la economía, que implicó la aparición de procesos inflacionarios que arruinaron a la nobleza al tiempo que beneficiaron a la monarquía y la tensión entre nobleza y burguesía que permitió al Estado Absolutista convertirse en árbitro entre ambos competidores y el uso de la etiqueta.

El planteo de Elías parece vincularse a la definición brindada por Engels, quien consideró que el absolutismo era una consecuencia del equilibrio de clases entre la antigua nobleza feudal y la naciente burguesía urbana.

Sin embargo, por excepción, hay períodos en que las clases en lucha están tan equilibradas, que el poder del estado, como mediador aparente, adquiere cierta independencia momentánea respecto a una y a otra. En este caso se halla la monarquía absoluta de los siglos XVII y XVIII” (Anderson, 2009, 9).

Sin embargo, Perry Anderson consideró que “el estado absolutista nunca fue un árbitro entre la aristocracia y la burguesía, ni, mucho menos, un instrumento de la naciente burguesía contra la aristocracia: fue el nuevo caparazón político de una nobleza amenazada”, por el fin de la servidumbre y de las prestaciones forzadas (Anderson, 2009, 12).

En esta línea se expresó también Althusser, quien sostuvo que “la monarquía absoluta es tan sólo la nueva forma política necesaria para el mantenimiento del dominio y explotación feudal en un período de desarrollo de una economía de mercado (Anderson, 2009, 13).

Por lo tanto, hoy no parece tan claro que el estado absolutista fuera efectivamente un árbitro entre nobleza y burguesía. Tampoco está comprobado que “un determinado soberano ‘domesticó’ a sus elites ingobernables, o que estas perdieran poder en el proceso”, planteo que parece desprenderse de los postulados de Elías. Según él, entre los siglos XV y XVI se conforma una nueva aristocracia que tiene “un nuevo espacio vital, funciones nuevas y, en consecuencia, una modelación distinta de la vida afectiva” (Elías, 2009, 252). Se trata de una nobleza que ha perdido su antigua libertad y depende ahora más intensamente del rey para conservar su estilo de vida. El noble vivirá de ahora en más en la corte, donde deberá, además de servir al rey, convivir con sus pares. Esta explicación parece refutar la que el propio Elías había dado al respecto en *La sociedad cortesana*. En ese trabajo, Elías sostenía que la existencia cortesana no se vinculaba a necesidades económicas: “si lo que les importaba primordialmente hubieran sido las oportunidades monetarias, entonces hubieran podido alcanzar su objetivo mediante una actividad comercial o financiera mejor que en la corte” (Elías, 2012, 133). Por el contrario, según Elías lo que impulsaba a la nobleza a

soportar la presión que implicaba el mantenimiento de su posición cortesana era que sólo así “podían conservar aquella distancia respecto de todos los demás de la que pendían la salvación de sus almas, su prestigio como aristócratas cortesanos y, en una palabra, su existencia social y su identidad personal” (Elías, 2012, 132).

Sin embargo, todas estas cuestiones están hoy en discusión. Los nuevos estudios históricos demuestran que las redes de fidelidad de origen feudal sobrevivieron a la centralización monárquica del reinado personal de Luis XIV, revelando una realidad muy diferente de la imagen tradicional de un supuesto sistema de corte diseñado para subyugar a la nobleza” (Cornette, 2010, 101). Por otra parte, esta aparentemente incuestionada imposición del poder real contrasta con hechos que demuestran lo contrario: el desafío de la nobleza durante la Fronda o en 1715 cuando la alta nobleza, “liberando repentinamente sus reprimidos agravios contra la autocracia real, llevó a cabo una inmediata reaparición en escena” (Anderson, 2009, 104).

### **Ceremonial, etiqueta y expansión del proceso civilizatorio**

Como se planteó más arriba, la corte es el centro de la sociedad absolutista pero además es una sociedad cuyos usos y costumbres son totalmente diferentes de las reglas que parecen regir al resto de los hombres. Justamente, la intención de Elías es descubrir cómo y por qué se reprodujo esta peculiar formación social.

Según Chartier tres principios guían a la sociedad cortesana. El primero de ellos es que la sociedad cortesana es una configuración donde “la mayor diferencia social se manifiesta en la mayor proximidad espacial” (Chartier, 2005, 97). En segundo lugar, el individuo se identifica completamente con su propia representación y la de otros. Es lo que Elías llama la “representación del rango por la forma”, lo que trae aparejada una economía de la ostentación y un sistema de etiqueta y ceremonial profundamente jerarquizado. Por último, la superioridad social se basa en la sumisión política.<sup>1</sup> Como sostiene Revel:

---

1 Cf. CHARTIER, Roger (2005). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa, p. 98.

La corte de Francia no inventó la etiqueta ni el servilismo cortesano (...) Sin embargo lo que cambia [con Luis XIV es que la] humildad requerida del hombre de corte es convertida en prestigio, y el prestigio es monetizado en servicios irrisorios (Revel, 2005, 164).

Los miembros de la sociedad cortesana, tienen, según Elías algunas características psicológicas distintivas. El anclaje de estas características en la personalidad de los cortesanos se debe, en gran medida, a la crianza. Vera Weiler sostiene que “durante la crianza los niños dependen de personas que han interiorizado el orden jerárquico de referencia de un modo que a través de sus interacciones con el infante representan este orden (WEILER, 2012, 19).

En esta sociedad el dominio del rey sobre su nobleza se expresa por medio de los gestos más pequeños, de las alteraciones más nimias de la etiqueta: “Entender que aun la rutina de levantarse por la mañana e irse a la cama por la noche pudo servir al rey de instrumento de dominio” (WEILER, 2012, 45) permite dimensionar la necesidad que la nobleza tiene de estar permanente atenta a cualquier alteración de la etiqueta, que se constituye entonces para Elías en un “instrumento de medición muy exacto del valor del prestigio en el entramado de relaciones del individuo” (WEILER, 2012, 29). Paralelamente a esta observación de la conducta real, es necesario que el cortesano observe a sus pares. Es necesario estar permanentemente al tanto de la ubicación de una persona o una familia en el entramado cortesano, puesto que mostrarse cercano a alguien que ha caído en desgracia puede implicar la propia y a la vez, ofender a alguien cuya influencia va en aumento puede también conducir a uno a la ruina. Por eso, Elías postula que “la competencia de la vida cortesana obliga así a un control de los afectos en favor de una conducta exactamente calculada y matizada en el trato con los hombres” (WEILER, 2012, 146).

Dada la importancia que la construcción de esos rituales y ceremonias tuvieron entonces en la construcción del estado absolutista y la sociedad cortesana, debemos analizar las fuentes por las que llegan a nosotros. Elías se basó fundamentalmente en las memorias del Duque de Saint Simón. Este y la mayoría de los otros testimonios sobre el reinado de Luis XIV provienen de las etapas finales del reinado. Las memorias de Saint Simon particularmente se escribieron en 1740, pero se basan en recuerdos del decenio de 1690, cuando el autor se encontraba en la corte. Sobre las *Memorias Duindam* considera que se trataba

de una “fuente considerablemente equívoca si se usa aislada en lo referente a la historia de la corte del Rey Sol” (Duindam, 2009, 29). También Revel considera que “Saint Simón es el autor que más contribuyó a erigir la corte de Luis XIV en un ideal-tipo, así fuera a costa de sensibles deformaciones” (Revel, 2005, 140).

Burke sostiene que la escasez de pruebas sobre el origen del ceremonial en Versailles impide llegar a una conclusión certera. Su hipótesis al respecto es que la vida del rey estaba ya bastante “ritualizada antes de que su iniciara el gobierno personal de Luis XVI (...) [Sin embargo] la escenificación cada vez más compleja de la vida cotidiana en Versalles convirtió los rituales en algo más espectacular y también más rígido, contribuyendo a producir el efecto de un mecanismo de relojería” (Burke, 2003, 91).

Finalmente, Duindam considera que en el planteo de Elías el ceremonial es presentado “o bien como retorcida manipulación o bien como inexpugnable fortaleza de símbolos y signos engarzados.” Lo que hace que la nobleza sea percibida “o bien como casta dirigente o bien como elite cautiva”. Duindam sostiene que si bien el ceremonial fue usado para mantener la reputación de la corte, no pudo ser empleado por fuera de las “constricciones impuestas por la visión jerárquica del mundo” (Duindam, 2009, 35). Alterar el ceremonial no era una cuestión cotidiana puesto que “los soberanos estaban interesados primordialmente en mantener un ceremonial digno y sin perturbaciones, y tampoco podía meterse fácilmente en maniobras que pudieran acabar en resultados lastimosos para su figura de piedra angular del universo ceremonial” (Duindam, 2009, 325).

Una cuestión resulta insoslayable en el planteo de Elías y se trata de los mecanismos por los cuales estas lógicas propias de la corte se difundieron al conjunto de la sociedad occidental. En *El proceso de la civilización* Elías resuelve la cuestión de un modo bastante críptico: según él, en la sociedad cortesana “se acumula el capital de muchos comportamientos” que luego se difunden en “círculos funcionales cada vez más amplios” (Elías, 2009, 472). Nuevamente el texto de 1933 resulta más claro. En él Elías sostiene que “Esta sociedad

cortesano-aristocrática desplegó un carácter civilizador y cultural que, en parte como herencia, en parte como contra imagen, se introdujo en el de la sociedad burguesa profesional“ (Elías, 2012, 64) e impuso un sistema de “contención de las emociones, una autodisciplina o self control, una racionalidad cortesana peculiar que hacían que el cortesano de la época representara la quintaesencia del hombre racional” (Elías, 2009, 260).

Elías se ve en la obligación de aclarar que los cortesanos no crean la contención emocional ni la modificación de las conductas. Sin embargo, sostiene que “su situación especial” los convierte en especialistas “de la configuración y modelación del comportamiento en el trato social”, lo que se debe a que “estos cortesanos tienen una función social, por supuesto, pero carecen de profesión” (Elías, 2009, 472).

Chartier puntualiza que no debe entenderse el proceso como una simple difusión “que va ganando progresivamente todo el cuerpo social a partir de la elite que lo domina”. Por el contrario, es la imitación de la burguesía, lo que obliga a la nobleza a reforzar su urbanidad para diferenciarse. Esta competencia “es el motor principal del proceso de civilización, ya que conduce a aumentar los refinamientos, a multiplicar las prohibiciones, a elevar aun más el umbral de la censura (Chartier, 2005, 101).

Sin embargo, Revel sostiene al respecto que no es posible demostrar empíricamente un “nexo directo entre la específica orientación de la sensibilidad de los hombres cortesanos, la producción del lenguaje de la etiqueta y su uso como medio de comunicación entre esos hombres, por un lado, y los procesos de la sociedad amplia por otro (Revel, 2005, 17).

Desde nuestro punto de vista, resulta difícil afirmar que esa competencia haya contribuido a la generalización de los modales cortesanos, que de ninguna manera pasaron “puros” a otros sectores sociales. El planteo de Elías parece concebir a la cultura popular -y la burguesía aun forma parte de ella- como un objeto a ser civilizado, de arriba hacia abajo, además de constituirla en una receptora absolutamente pasiva de las construcciones elitistas.

Por el contrario, creemos, junto con Bajtin, que existe una circularidad entre cultura popular y cultura de la elite que ha hecho que ambas realidades resultaran modificadas y el “proceso civilizatorio” por llamarlo de algún modo fuera el resultado de esa hibridación, tal cual lo han mostrado los estudios de Darnton (2009), Ginzburg (2016) y Levi (1990).

### **A modo de conclusión**

Sin duda los aportes de Elías resultaron de inestimable valor a la hora de abrir la discusión y validar como objeto de estudio aquellos mecanismos o comportamientos sociales que hoy nos resultan ajenos. Su intento además de contribuir a la explicación del proceso civilizatorio por medio de un esquema claro, de fácil comprensión y difusión se convirtió en punto de referencia obligado para cualquier análisis social referido al tema.

Sin embargo, las nuevas investigaciones y perspectivas de análisis en el campo de las humanidades y las ciencias sociales han convertido a gran parte de sus trabajos en obsoletos. Muchas de estas cuestiones se han enunciado más arriba, aquí solo quiero resaltar dos de ellas: la explicación teleológica y universalista de Elías del proceso de la civilización y la peligrosa asimilación entre buenos modales (en el planteo de Elías, los occidentales) y sociedad civilizada.

Muchas de estas cuestiones resultan comprensibles en un texto como *La sociedad cortesana* escrito en 1933 -aunque en la revisión de la década del 80 las innovaciones que introdujo no resultaron sustanciales en este sentido- pero resultan extrañas en otros producidos en la segunda mitad del siglo XX. Creemos que una de las claves para comprender estas singularidades podría radicar en el espíritu siempre provocador de quien las produjo.

## Bibliografía

- ANDERSON, Perry (2009). *El estado absolutista*. México, Siglo XXI.
- BURKE, Peter (2003). *La fabricación de Luis XIV*. San Sebastián, Nerea.
- CHARTIER, Roger (2005). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- CORNETTE, Joel “monarquía y absolutismo en Francia. El reinado de Luis XIV revisitado” en ALBAREDA SALVADÓ, Joaquim y MIRET, Marició (2010) *El nacimiento y la construcción del estado moderno*. Valencia, Universidad de Valencia.
- DARNTON, Robert (2003). *El coloquio de los lectores*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DARNTON, Robert (2009) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DUINDAM, Jerome (2009). *Viena y Versalles. Las cortes de los rivales dinásticos europeos entre 1550- y 1780*. Madrid, Machado.
- ELÍAS, Norbert (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, Norbert (2012). *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, Josep (2001). *La historia de los hombres*. Barcelona, Crítica.
- GOODY, Jack (2011). *El robo de la Historia: naturaleza, ciencia y sociedad*. Madrid, Akal.
- GINZBURG, Carlo (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Buenos Aires, Ariel.
- LEVI, Giovanni (1990). *La herencia inmaterial. La herencia de un exorcista piemontés del siglo XVII*. Madrid, Nerea.
- REVEL, JACQUES (2005). *Un momento historiográfico. Trece estudios de historia social*. Buenos Aires, Manantial.
- WEILER, Vera. “El propósito de comprender comportamientos sociales extraños en *La sociedad cortesana*” en ELIAS, Norbert (2012). *La sociedad cortesana...*, Op. Cit.



## REFERENCIAS DE LOS AUTORES

**Vera Alcetegaray** es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Morón y posee una especialización en la enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses. Desde 2009, se ha desempeñado como docente de educación artística, específicamente en el área de danza, tanto a nivel primario como secundario y superior en escuelas e Institutos de Formación Docente de la ciudad de Bahía Blanca. Además, ha liderado y coordinado múltiples proyectos artísticos y socio comunitarios, destacándose su participación en iniciativas de prevención de la violencia de género y reconocimiento de la diversidad como valor. Actualmente reside en Tres Arroyos, Provincia de Bs.As. Trabaja como docente en educación secundaria, es responsable de la cátedra Didáctica General en el ISFD N° 167, lleva adelante un proyecto de articulación socio comunitario entre la escuela de Educación Artística N°2 y el Hogar para ancianos Sociedad Damas de Beneficencia y participa como evaluadora en Feria de Ciencias.

**Alejandra Álvarez** es Licenciada en Enfermería. Enfermera Jefe del Servicio de Neonatología. Hospital Zonal General de Agudos “Magdalena V. de Martínez”, Gral. Pacheco, provincia de Buenos Aires.

**Matias Álvarez Chaffer** es Abogado. Mediador. Especialista en función judicial. Doctorando. Diplomando en Derecho Digital. Diplomando en Conducción educativa con mediación tecnológica. Profesor de la Escuela Superior de Leyes de la asignatura “Práctica Procesal Público y Privado”, docente de múltiples Cursos Cortos de “UM en Línea”, redactor de diversos artículos, expositor y ponente nacional e internacional.

**Alejandro Arce** es Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Ex Docente en la Carrera de Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Salta - Sede Gendarmería Nacional. Ex Docente de Sociología y comunicación, y de la materia Opinión pública y Audiencias de la Universidad Morón. Actualmente Docente Adjunto a cargo de la Materia Marketing Político de la Universidad de Morón. Maestrando de la carrera Imagen y Comunicación Institucional de la Fundación Walter Benjamín - Universidad CAECE. Desde 2005 se desempeña como Asesor y Coordinador del Ministerio de Defensa, actualmente se encuentra a cargo del área de Capacitación de la Dirección Nacional de Contralor de Material de Defensa, anteriormente se desempeñó en la Subsecretaría de Formación.

**Irene Baschiera** es Licenciada en Enfermería, Directora de la carrera de Enfermería de la Universidad de Morón, profesora universitaria y Titular de las materias de Cuidados Críticos Pediátricos y Filosofía II. Enfermera de emergencias del SAME Morón desde el año 2020 hasta 2023. Trayectoria en gestión hospitalaria del Htal. René Favalaro, tanto en el área operativa como en la docencia, enfocada en la formación y liderazgo de profesionales de la salud. Promotora de la excelencia en enfermería a nivel federal, impulsando la innovación y la capacitación continua.

**Silvana Inés Camerlò** es psicóloga clínica y ha ejercido la docencia en escuelas de enseñanza media y en diferentes universidades públicas y privadas. Actualmente, es profesora de Semiología, Análisis del Discurso, Estructuración de la Subjetividad y Dinámica y Técnica de Grupo en la Universidad de Morón. Licenciada en Letras y en Psicología (UBA), egresada del Programa de Actualización en Psicoanálisis y Género de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) y Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Universidad de Buenos Aires. Fue candidata al Doctorado en Artes por la Universidad de las Artes (UNA). Ha publicado los libros *Arte y Disidencia Sexual. Algunos modos de visibilidad, enunciación y representación del cuerpo* (Diseño Editorial, 2022); *Nuestra vida anterior. 60 reflexiones sobre la pandemia del coronavirus y otros sucesos políticos concomitantes* (Praia, 2021), *La semiología en el diván. Breve soporte teórico y guía de trabajos prácticos para estudiantes de Psicología* (Praia, 2017); *Hacia un punto de mira. Lingüística y Semiótica Textual para estudiantes intermedios y avanzados* (Universidad Abierta Interamericana 2013) y *Trazando Rumbos. Práctica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas* (Universidad Abierta Interamericana, 2008) en coautoría.

**María Fernanda Castro** es Doctora en Química Orgánica en la Universidad Albert Ludwig - Universidad de Freiburg. Alemania. Licenciada en Ciencias Químicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad de Morón. Ha realizado diversos cursos de Post-Grado en Nanotubos y Fullerenos de la UTN, Post-Grado en Genotoxicología y Ecogenotoxicología de la UBA. Es Master en Desarrollo y Diferenciación Celular, y Microbiología de la Fundación Campomar.

Co-Directora Técnica en Alimentaria San Martín S.A. Docente Asdcripta Regular por Concurso de la asignatura Física General - Escuela Superior de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Morón. Docente J.T.P Interina de la

asignatura Química Industrial- Escuela Superior de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Morón. Docente J.T.P Interina de la asignatura Química Física I- Escuela Superior de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Morón. Docente J.T.P Interina de la asignatura Biofísica- Escuela Superior de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Morón. Docente J.T.P Interina de la asignatura Química Analítica II- Escuela Superior de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Morón.

**María Cecilia Colombani** es Doctora en Filosofía por la Universidad de Morón. Profesora Titular Regular de Problemas Filosóficos y de Antropología Filosófica (Universidad de Morón). Coordinadora Académica de la Cátedra Abierta de Estudios de Género (Universidad de Morón). Directora de la carrera de Filosofía (Universidad de Morón). Profesora Titular de Filosofía Antigua y Problemas Especiales de Filosofía Antigua (Universidad Nacional de Mar del Plata). Profesora del Instituto Superior de Formación Docente Ricardo Rojas, Moreno. Investigadora principal por la Universidad de Morón. Autora de Hesíodo. Una introducción crítica, Buenos Aires, 2002; Homero. Una introducción crítica, Buenos Aires, 2005; Foucault y lo político, Buenos Aires, 2009;; Hesíodo. Discurso y linaje. Una aproximación arqueológica, Mar del Plata, 2016. Autora de capítulos en obras colectivas y de artículos en revistas nacionales e internacionales de la especialidad. Profesora invitada anualmente al Programa de Posgraduación en Historia Comparada de la UFRJ. Profesora invitada de la UERJ (Río de Janeiro), UFMG (Belo Horizonte) y de la UFOP (Minas Gerais) en calidad de conferencista o profesora de cursos de posgraduación. Invitada anual del Centro de Estudios Clásicos de la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra, Portugal y de la Universidad de Lisboa, Portugal.

**Verónica Andrea Dean** es Abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires. Docente en las modalidades presencial y a distancia de la Universidad de Morón desde el año 1995 y desde el año 2012 en la Universidad Nacional de La Matanza. Miembro del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad de Morón desde el año 2015. Capacitadora para el ejercicio de la acción tutorial y contenidista de asignaturas en la modalidad virtual.

Ha participado en varios proyectos de investigación académicos. Asesora en temas de empresa familiar de manera independiente.

**Mara Daniela Díaz** es docente matancera, profesora de Lengua y Literatura y licenciada en Ciencias de la Educación con varias especializaciones en neurodivergencia y alfabetización primaria. Se desempeña desde el año 2010 como docente, Tutora del programa Nacional FINES, Directora del grupo teatral “Es lo que hay”, Asesora pedagógica en la Dirección de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la prov. de Bs As (2021), y Asesora de la Jefatura de Gabinete del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2024). Actualmente se encuentra realizando talleres de Orientación Vocacional Ocupacional en el nivel secundario y acompañamiento terapéutico a niños y niñas neurodivergentes en la provincia de San Luis.

**Eduardo Alfredo Duro** es Médico, Médico Pediatra y Médico Pediatra Neonatólogo, Magíster de la Universidad de Buenos Aires en Salud Pública, Especialista en Investigación (UNLa), Diplomado en Bioética (FLACSO). Profesor Titular Consulto de Pediatría de la Escuela Superior de Ciencias de la Salud de la Universidad de Morón.

**Guido Fernández Parmo** es Doctor en Filosofía, trabaja como docente en la universidad de Morón, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en el ISFD n 21. Actualmente dirige un proyecto de investigación en la Universidad de Morón en torno a la influencia de la tradición posthegeliana en El Anti-Edipo de Deleuze y Guattari. Ha publicado numerosos artículos académicos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la tradición clásica y la filosofía contemporánea. En 2019 publicó, coautoralmente, Impurezas, por editorial Prometeo, y recientemente el libro Crónicas de viajes por editorial Macedonia

**Daniel G. Gutiérrez** es Licenciado en Audiovisión (UNLa), Licenciado en Filosofía (UBA), Licenciado en Letras (UBA), Especialista en Educación con Tecnologías (DGCyE), Magister en Metodología de la Investigación Científica (UNLa) y doctorando en Letras (UBA). Es autor de diversos artículos y libros. Se desempeña como docente de nivel superior y universitario tanto de grado como de posgrado.

**Marcela Kral** es Arquitecta y Magíster en Gestión ambiental del desarrollo urbano por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad de Morón.

**Jorge Mario Mallearel** es profesor de Filosofía y Doctorando en el Doctorado en Filosofía de la Escuela Superior de Ciencias del Comportamiento y Humanidades de la Universidad de Morón.

Actualmente se desempeña como Profesor de Introducción al Pensamiento Científico en Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, Profesor de Epistemología en la Universidad Nacional General de San Martín, en el departamento de Humanidades para la carrera de Psicopedagogía, Profesor de Epistemología y Lógica en la carrera de Psicología en la Universidad de Morón, en la Escuela Superior de Ciencias del Comportamiento y Humanidades y Profesor de Filosofía en el Instituto Superior de Formación Docente N° 29 Merlo.

**Erika Martínez Aparicio** es Doctora en Derecho, actualmente docente en Universidad Simón Bolívar e investigadora por la Universidad Rosario Castellanos, en los diversos niveles académicos licenciatura, maestría y doctorado. conferencista e investigadora, ponente en diversos ámbitos nacional e internacional directora de tesis en los diversos ámbitos educativos.

**Soledad Monteagudo** es profesora y licenciada en Historia por la Universidad de Morón y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de General Sarmiento.

**Darío Alberto Sampietro** es Licenciado en Sociología (UNMP) y Técnico Superior en Periodismo (DEPORTEA). Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Universidad Atlántida Argentina y en la Universidad FASTA. Es autor del libro *Mimados y temidos. Los Redondos y la prensa (1980-2001)*, editado por Eudem en el año 2022.

**Ezequiel Urquiza** es Politólogo graduado de la Universidad de Morón. Ex Becario de la Comisión Fulbright Argentina.

Docente de la Escuela Superior de Leyes desde el 2019. Miembro del sector UMenlinea desde el 2019 y responsable del Departamento de Educación a Distancia desde el 2021. Capacitador sobre herramientas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Ha participado en publicaciones y jornadas sobre la modalidad a distancia. Formación en Gestión Universitaria, y Enseñanza y producción de materiales para la Educación a Distancia.

**Maria Dolores Zamorano** es Enfermera Profesional, enfermera asistencial. Servicio de Neonatología. Hospital Zonal General de Agudos “Magdalena V. de Martínez”, Gral. Pacheco, provincia de Buenos Aires.



EDITORIAL UNIVERSIDAD DE MORÓN



**UM**

**UNIVERSIDAD DE MORÓN**

Sede Central - Lima 221 - CABA

Casa Matriz - Machado 854 - Morón