

Educación para la democracia: tensiones y desafíos frente al avance de la derecha en ámbitos digitales

MERCEDES MOLINA GALARZA

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (INCIHUSA/CONICET) y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (FCPyS, UNCu), Mendoza, Argentina

mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

ESTELA FERNÁNDEZ NADAL

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (FCPyS, UNCu), Mendoza, Argentina

esfernadal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2210-6696>

Resumen

La era digital presenta desafíos para los procesos educativos orientados hacia la democratización social. El avance y consolidación de las derechas en distintos lugares del mundo trae consigo nuevas concepciones sobre la vida en sociedad, el rol del Estado, las políticas públicas, en general, y las políticas educativas, en particular. La derecha y la ultraderecha tienen una presencia activa en el mundo digital y despliegan prácticas pedagógicas dirigidas a la construcción de sentido. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las modalidades que adquieren tales prácticas pedagógicas en Argentina, en la actualidad, y reconstruir los significados que se elaboran en ellas. El punto de partida del análisis considera el contexto social latinoamericano que ha propiciado estos procesos, con la violencia contra las mujeres y las «pedagogías de la crueldad» como telón de fondo. A continuación, el análisis se enfoca en las modalidades de construcción de significado sobre la educación pública que despliega la ultraderecha en el mundo digital a través de un estudio de caso.

Palabras clave

Pedagogías críticas, educación pública, ultraderecha, pedagogías digitales, pedagogía de la crueldad.

Introducción

La era digital presenta nuevos desafíos para los procesos educativos orientados hacia la democratización social. Durante las últimas décadas del siglo xx y comienzos del xxi, el sistema de enseñanza en Argentina ha experimentado procesos de inclusión educativa y masificación de la matrícula, incrementándose las cifras de escolarización en el nivel secundario y acceso al nivel superior. En paralelo, hemos asistido a una serie de transformaciones en el currículum escolar, con el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia con una perspectiva de derechos. Se han incorporado oficialmente a la currícula problemáticas como la educación sexual integral, la violencia patriarcal, las violaciones a los derechos humanos en la historia argentina reciente y la sostenibilidad ambiental. Estos procesos curriculares han encontrado resistencias por parte de algunos actores escolares, pero, también, han dado lugar a tramas de impulso y sostén que fueron construyéndose a lo largo de los años, en una labor de articulación entre las instituciones de enseñanza, los/as hacedores de política educativa y los movimientos sociales.

En años recientes, en paralelo, han emergido y se han organizado grupos que impulsan perspectivas políticas y prácticas pedagógicas reactivas frente a tales transformaciones. Poco a poco, se ha ido configurando un campo, que podemos identificar como extrema derecha o ultraderecha, que impulsa un proyecto educativo diferente, acorde con otro modelo de sociedad. La profundización de las desigualdades sociales, como resultado del avance de la concentración del capital a nivel global (Piketty, 2014), ofrece un escenario propicio para este profundo viraje político-ideológico tanto en Argentina como en otros lugares del mundo.

La investigación sobre las derechas al interior de las ciencias sociales es un campo en dinámica expansión, a medida que estas opciones políticas se consolidan en distintos países. Si bien la conceptualización de la extrema derecha o la ultraderecha

es compleja y delimitar el fenómeno puede resultar problemático, podemos esbozar algunas características que nos acercan a su comprensión. Álvarez-Benavides y Toscano (2021) señalan la conveniencia de diferenciar entre «una *derecha radical* que es democrática –aunque iliberal– y no violenta, y ... una *extrema derecha* antidemocrática, violenta y, normalmente, grupuscular» (p. 3) que promueve relaciones sociales alejadas del juego democrático. Estos autores expresan que el concepto de ultraderecha ha sido usado para englobar a ambos bloques, al tiempo que alertan sobre la necesidad de atender a los contextos siempre específicos donde se hace empleo de los términos, cuestión que, por supuesto, compartimos, aun cuando el fenómeno parece estar tomando en este mismo momento dimensiones globales. Álvaro García Linera describe a la ultraderecha como un neoliberalismo con características fascistizantes «que sacraliza el libre mercado, deslegitima cualquier tipo de empresa y/o propiedad pública, por tanto, reniega de derechos sociales; y se niegan [sic] a toda iniciativa que intente incrementar impuestos a sectores empresariales» (Cabaluz, 2024, p. 1). En muchos lugares, la ultraderecha se siente «cada vez más cómoda» al interior de la democracia (Álvarez-Benavides y Toscano, 2021, p. 5) en la medida en que le resulta funcional, más allá de sus tendencias abiertamente violentas. En Argentina, esta opción política ganó las elecciones de 2023 y es actualmente Gobierno.

Otras características de la ultraderecha son el conservadurismo, el racismo, el sexismo y la xenofobia, así como ciertas modalidades de nacionalismo que suelen incluir la promesa de retorno a un pasado mítico de grandeza. En tanto sociedad dependiente, en Argentina no es posible hablar de un nacionalismo comparable al que se observa en los países centrales. En cambio, la ultraderecha promueve una suerte de emulación del modo de vida estadounidense e impulsa la adhesión, hasta ahora incondicional, al gobierno de Trump (a pesar de que sus políticas proteccionistas podrían perjudicar de manera directa los intereses económicos argentinos).

La ultraderecha está constituida por «grupos reaccionarios, abiertamente anti-democráticos y promotores del odio y la violencia» (Cabaluz, 2024). Atacan frontalmente a poblaciones que históricamente fueron blanco de la derecha, como el peronismo, el socialismo y la izquierda, la población homosexual, el sindi-

calismo (Feierstein, 2007; Franco, 2012), y las constituyen en el «enemigo interno» a destruir. A ellos se suman, en la actualidad, el radicalismo, el feminismo, el ambientalismo, los movimientos sociales con anclaje territorial, los pueblos originarios, los trabajadores estatales, así como cualquier opositor político. Estos sectores son señalados como responsables de todos los males sociales. Se les atribuye la responsabilidad de empobrecer al país al haber sostenido, en gobiernos anteriores, políticas públicas propias de un «Estado presente»¹ que, en la actualidad, son calificadas como comunistas.

En ámbitos digitales, se observa un importante despliegue de prácticas de construcción simbólica que abonan el sentido común y las concepciones reaccionarias de la ultraderecha. Aquí radica el foco de interés del presente trabajo. El objetivo es analizar las modalidades que adquieren las prácticas pedagógicas de la ultraderecha en ámbitos digitales y los significados que se construyen en ellas. El punto de partida de nuestro análisis requiere considerar el contexto social en el que tienen lugar estos procesos, con la violencia contra las mujeres y las «pedagogías de la crueldad» como telón de fondo. A continuación, el análisis se enfoca en detalle en los procesos de construcción de significado en el mundo digital a través de un estudio de caso.

El escenario latinoamericano y las nuevas formas de violencia

América Latina es la región más desigual del planeta. La riqueza más concentrada convive con escenarios de pobreza estructural e histórica. A la inequidad económica se anudan otras desigualdades, como el racismo, las jerarquías sexo-genéricas y la violencia en todas sus formas (Lugones, 2008, 2021; Segato, 2023).

La antropóloga argentina Rita Segato viene trabajando, desde hace años, sobre lo que denomina «pedagogías de la crueldad». Se trata de un vasto conjunto de intervenciones «educativas», im-

1. Si bien esto merece una mayor profundización, y no es este el lugar para hacerlo, vinculamos la noción de «Estado presente» del siglo *xxi* con la de «Estado de bienestar» del siglo *xx*. El «Estado presente» de los gobiernos progresistas en América Latina llevó a cabo un vasto despliegue de políticas públicas destinadas a garantizar la seguridad social, la educación y la salud públicas, entre otras áreas sensibles de intervención estatal.

pulsadas desde instituciones gubernamentales y grupos paraestatales, que funcionan coordinadamente con el fin de establecer nuevas condiciones de violencia y dominio sobre territorios en disputa. Esas condiciones están vinculadas a «la expansión de los escenarios de las nuevas formas de la guerra en América Latina, con la proliferación del control mafioso de la economía, la política y amplios sectores de la sociedad» (Segato, 2018, p. 14). Así, se suspenden las normas que dan previsibilidad y amparo a la gente y se introduce, también, la violencia dentro de los hogares.

Tales condiciones son las que requiere el capitalismo en su fase actual. En efecto, estamos frente a una configuración particularmente inhumana del capitalismo, que empuja hasta límites inimaginados la precariedad de la vida, la informalidad del empleo, la miseria del salario (que no alcanza para salir de la pobreza), la expansión del trabajo esclavo o semiesclavo. En el caso del trabajo intelectual, la jornada laboral se extiende, se hace interminable y coloniza lo que antes se consideraba «tiempo libre». El trabajo nos arrebató tiempo, que es vida, en aras de una mayor productividad, y sume a grandes masas de población en la imposibilidad de acceder a un empleo que le permita sobrevivir.

La «pedagogía de la crueldad» se instala mediante la repetición de actos violentos, de acciones de cosificación, que nos acostumbra, primero, a soportar la agresión y, luego, a normalizarla, a resignarnos como una nueva modalidad de la vida. Segato vislumbra claramente la afinidad de esta pedagogía con el neoliberalismo y la acumulación global del capital; su consecuencia es evidente: produce individuos indiferentes al dolor ajeno, baja los umbrales de empatía e, incluso, puede producir un tipo de «gozo narcisístico y consumista» (2018, p. 11), que es lo que denota más claramente su carácter cruel. «El capital necesita eso, que nos acostumbremos al espectáculo de la crueldad, que naturalicemos la expropiación de la vida», su predación, que lo veamos como un acto maquinal, que no comporta dolor. El proyecto histórico del capital en su fase actual es vaciar «la relación entre personas» y «transformarla en relación entre funciones, utilidades e intereses» (2018, pp. 12-13).

Las «pedagogías de la crueldad» nos enseñan que la vida ya no es un valorpreciado y que la dignidad de las personas, los seres vivos y el mundo inanimado ha desaparecido. Para ello, los poderes estatales y paraestatales actúan sincronizadamente;

cosifican y se apropian del cuerpo de las mujeres. Violaciones y femicidios que se repiten cotidianamente son la demostración escandalosa y cínica de que un determinado territorio pertenece a estos poderes mafiosos. Ciudad Juárez, en la frontera norte de México, fue durante mucho tiempo el lugar prototípico del despliegue de ese poder, aunque hoy otras ciudades de América Latina han desplazado a esa metrópolis del primer puesto en los *rankings* de violencia, en general, y violencia contra las mujeres, en particular.

La lógica con que operan los poderes paraestatales que responden al narcotráfico y a otros negocios, por donde circula un enorme cúmulo de capital del que se nutre la política y los gobiernos en América Latina, ha sido caracterizada por Segato como la puesta en práctica de esa pedagogía tendiente a programarnos para la transformación de los seres vivos en cosas, reducibles a cantidad o magnitud. Si la vida es una realidad libre e imprevisible, se trata de captarla para transmutarla en algo inerte y estéril que se ofrece a la compra, la venta y el consumo que concluye con la muerte.

Toda cosa puede ser destruida sin generar consecuencias. La muerte que enseña la «pedagogía de la crueldad» tiene características específicas: es un asesinato desritualizado, deleitado en causar el mayor daño posible en el cuerpo de las mujeres, al punto de convertirlo en residuos que se embolsan y arrojan a basurales. Cuando no se llega al asesinato, ese cuerpo es convertido en mercancía de la trata de personas o en corporalidad inerte, destinada a la violación. En todos los casos, la violencia significa el envío de un mensaje de poder a los pares varones (la «fratria» o corporación masculina) en cumplimiento de las exigencias del mandato de masculinidad (Segato, 2023).

La misma violencia predatoria se ejerce en el cuerpo de la naturaleza, poniendo en acto la convicción profunda de los feminismos comunitarios indígenas de Abya Yala de que el cuerpo femenino es continuación del cuerpo de la tierra: «territorio cuerpo» y «territorio tierra» son dos facetas complementarias de la misma realidad (Cabnal, 2018). El extractivismo se revela, así, como otra cara de la «pedagogía de la crueldad». Minería a cielo abierto, agronegocio, instalación de hidroeléctricas van siempre acompañadas de la cosificación y explotación de los cuerpos de las mujeres.

Segato llama la atención sobre la funcionalidad que cumple, en el panorama descrito, la «estructura de personalidad de tipo psicopático» (2018, p. 12). Se trata de una personalidad incapaz de sensibilizarse frente al dolor ajeno, de empatizar con el otro y que, incluso, experimenta un goce perverso con el daño y la crueldad. Cabe recordar la distinción de Lacan entre «placer», que pone en marcha una energía movilizadora y creativa, y «goce», que, en cambio, se solaza en la destrucción y la crueldad.

La violencia contra las mujeres y la violencia predatoria contra la naturaleza han encontrado interés y cobertura en los medios masivos de comunicación a lo largo de décadas. Con la llegada del nuevo siglo, las redes sociales y las plataformas digitales han copado la escena comunicacional. El espectáculo permanente de los cuerpos ultrajados y destruidos en los femicidios ocupa un lugar importante en los ámbitos digitales desde hace años. Otro tanto está sucediendo con los «discursos de odio» que, en su puesta en acto, atentan contra diversos colectivos, como los defensores de los derechos humanos o contra las mujeres y sus conquistas o contra poblaciones originarias. Este tipo de situaciones son agitadas por grupos de ultraderecha que adquirieron protagonismo y centralidad en el espacio público a partir de la pandemia.

En la actualidad, las «pedagogías de la crueldad» se despliegan en el mundo digital en todas sus formas. Fomentan la insensibilidad ante los pobres, las mujeres, los homosexuales, los ancianos; cuestionan los lazos sociales y el espíritu de comunidad, y recrean estereotipos de una masculinidad dominante, supuestamente herida por los avances del feminismo.

Pedagogías de la crueldad en el mundo digital: un análisis de caso

En este escenario de consolidación del capitalismo extractivista y predatorio, acompañado del incremento de los niveles de violencia contra las mujeres y otros colectivos en América Latina y Argentina, es donde nos interesa enfocar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en ámbitos digitales. El ascenso de la ultraderecha al poder ha reconfigurado la escena de la comunicación pública en Argentina, así como los significados que se construyen

acerca de la vida social, la democracia, el Estado y la educación, cuestión que nos interesa particularmente.

Como caso de estudio, hemos seleccionado una serie de producciones de *streaming* (vídeos transmitidos en tiempo real) que contribuyen a la elaboración del discurso de la ultraderecha referido a la educación en un canal de la plataforma YouTube. Los materiales seleccionados son una pequeña porción de aquellos que elaboran este tipo de contenidos en ámbitos digitales. Dos requisitos han operado como criterio de selección. El primero es que el canal elegido cuenta con una gran cantidad de seguidores/ suscriptores (cientos de miles). El segundo es que la violencia simbólica es, en este canal, una práctica frecuente. En los *streamings* son comunes las agresiones del conductor dirigidas contra personas y grupos. El vocabulario empleado, los gestos y las imágenes hacen uso de la violencia en múltiples formas. Es importante aclarar que, con el objeto de no multiplicar las visualizaciones ni difundir situaciones de violencia contra personas concretas, hemos decidido omitir el nombre del canal. El impacto de este tipo de prácticas para la vida en democracia es algo que aún no llegamos a conocer en toda su magnitud. Con este trabajo intentamos contribuir a su conocimiento y análisis.

La periodicidad de publicación de estas producciones multimedia es semanal o incluso diaria. Su duración suele variar entre media y dos horas. El canal también dispone de *shorts* o vídeos muy cortos, de pocos minutos o apenas segundos de duración, con los tramos más relevantes o impactantes de un contenido más largo. En todos ellos, el conductor o *streamer* aborda diversas temáticas. Las prácticas discursivas van dirigidas a la construcción de un «nosotros» en el marco de la cosmovisión que se autodenomina «liberal-libertaria», así como la construcción del otro como «enemigo» a destruir. Los principales tópicos incluyen el ajuste del Estado y los servicios públicos.

Concebimos estos vídeos como prácticas pedagógicas digitales. Para un acercamiento a la noción de pedagogía digital, hay que tener en cuenta que la propia definición del concepto conlleva debates vinculados tanto al campo de los estudios pedagógicos como al de la comunicación social en la era digital. Sin dudas, los límites y posibilidades de la educación se están transformando con el impacto de la revolución digital. Nuestra mirada pretende ir más allá del simple uso de plataformas tecnológicas

sofisticadas y se pregunta, desde la perspectiva de las pedagogías críticas (Giroux, 1990, 2003), por los contextos, los sujetos, los recursos y los horizontes de las prácticas educativas digitales en sociedades altamente desiguales como la nuestra. Es importante el debate por los fines de la enseñanza, considerando que «los artefactos también son entidades políticas porque entrañan un para qué» (Suárez-Guerrero, Gutiérrez-Esteban y Ayuso-Delpuerto, 2024, p. 159).

El uso de dispositivos tecnológicos se encuentra ampliamente extendido entre la población estudiantil, que no solo los usa para acceder a redes sociales y a entretenimiento, sino, también, a diversas formas de conocimiento (Burgos, 2019). Los ámbitos digitales mediatizan saberes que pueden ser apropiados por los sujetos y pasan a formar parte de su bagaje de conocimientos. Es en base a esos conocimientos que los sujetos analizan e interpretan la realidad en la que se hallan insertos. En ocasiones, esos saberes entran en tensión con conocimientos y marcos interpretativos adquiridos en el sistema educativo formal.

Las pedagogías críticas (Freire, 1970; Giroux, 1990, 2003) y las perspectivas constructivistas en educación (Ortiz-Granja, 2015) han insistido en la importancia de tomar como punto de partida del trabajo pedagógico las nociones y saberes previos con los que llegan los sujetos al aula. Solo en diálogo con esos significados podrán incorporarse los nuevos conocimientos, reafirmando o resignificando lo que cada sujeto conocía hasta entonces y construyendo nuevos sentidos. Lo que tiene de novedoso la web, en la actualidad, es la posibilidad de acceder en tiempo real a un cúmulo prácticamente interminable de información que, hasta hace pocas décadas atrás, era inaccesible para cualquier persona. Por ello, lo que ocurre en el mundo digital es relevante y tiene consecuencias para la vida en sociedad.

Las generaciones más jóvenes llevan a cabo prácticas de aprendizaje en contextos digitales, en muchos casos, de forma habitual. Lo hacen en su tiempo libre, de manera voluntaria y como algo que eligen y disfrutan. Estos conocimientos pueden reforzar o entrar en tensión con los saberes que adquieren en la escuela; de lo que no caben dudas es que ambas fuentes de información y conocimientos –el sistema formal de enseñanza y los espacios educativos no formales– se encuentran actualmente presentes en las vidas cotidianas de las personas.

En cuanto al recorte del objeto que nos interesa analizar, de la enorme cantidad de contenidos publicados en el canal elegido, hemos seleccionado una serie de segmentos referidos a la educación en Argentina que hacen foco en dos grandes tópicos íntimamente vinculados entre sí. El primero se refiere a la cuestión de la gratuidad de la enseñanza. Un segundo tópico tiene que ver con la concepción misma de la educación, la cultura, el conocimiento científico y el rol que le cabe al Estado en su transmisión.

Análisis de las prácticas discursivas de la ultraderecha

Para la ultraderecha, la gratuidad de la enseñanza –en especial, en el nivel universitario– debe ser revisada. Se ofrece una variedad de argumentos que se presentan al interior del discurso articulados entre sí, como eslabones de una cadena de significados.

Uno de cada diez niños más pobres llega a la universidad. Uno. Uno de cada diez. La mayor cantidad de gente en la universidad pública es del decil más alto de la sociedad. Por lo tanto, lo público está siendo consumido por los más ricos de la sociedad. “La universidad pública iguala al rico con el trabajador” ¡Ni en pedo! [se ríe]. Ese que está ahí, viste ese que está ahí con el casquito [se muestra una imagen de un obrero con un casco de protección] ése le paga la universidad a otros. ... Igualdad de oportunidades justamente es lo que no. (Conductor, programa emitido en 2024)

En otro segmento del vídeo, expresa:

El mayor problema que tiene Argentina es que la educación secundaria y la educación primaria tiene un nivel de abandono que no te cuento, estamos a 18 puestos de ser el peor país del mundo en educación, así que imagínate. La gente no termina la secundaria, la gente no termina la primaria, por tanto llegar ahí [se refiere a la universidad]... la igualdad de oportunidades, nada, chicos de Palermo! (Conductor, programa emitido en 2024)

De este modo, quedan planteadas de modo expreso una serie de ideas: el sistema educativo público nacional no logra garanti-

zar igualdad de oportunidades; no conduce al egreso de la totalidad de estudiantes que ingresan en él; es financiado por trabajadores pobres cuyos hijos no van a la universidad; la educación brindada está entre las peores del mundo; quienes aprovechan la universidad pública son los ricos («chicos de Palermo»). A partir de estas ideas, puede deducirse una conclusión que no termina de ser expresada abiertamente en este punto del vídeo: que el Estado argentino debe dejar de financiar la educación pública o, al menos, una parte de ella (presumiblemente, la educación de nivel universitario). A continuación, el discurso se enfoca en el déficit presupuestario estatal:

No quiero endeudarme más, porque si me endeudo, tengo que emitir dinero para poder pagar. ... Todo lo que teníamos antes, que creíamos que se podía pagar pero en realidad se pagaba con emisión monetaria, y hacíamos que todo el mundo tenga un impuesto, porque nunca lo contamos esto: la inflación es un impuesto. ... Entonces para detener eso, para detener el déficit que después termina en inflación ... hay que cortar las cuentas. Ya está, ya se acabó. ... Si me preguntás quién es el más virtuoso de nuestra sociedad, son los jubilados, los pensionados, ellos se comieron un ajuste del 40 % salvaje, pero la UBA, que tiene cursitos de género y de expresión corporal y de energías y de teatro, no quiere recortar en absolutamente nada. O sea, que los jubilados recorten, sí, que se caguen muriendo, es todo bien, pero no vaya a ser que la profe de género y energías se quede sin trabajo. (Conductor, programa emitido en 2024)

Observamos que los problemas macroeconómicos de Argentina, el extraordinario ajuste presupuestario que está llevando a cabo la actual administración y la pérdida de poder adquisitivo de la población jubilada se vinculan, en una sola argumentación, a favor del ajuste del gasto en educación. El reclamo por mejores salarios del sector docente se muestra como una demanda que no es solidaria con la baja de ingresos del sector jubilados y pensionados. Además, se muestra a la Universidad de Buenos Aires (la más prestigiosa del país y la que mejor posicionada se encuentra en algunos *rankings* internacionales) como una institución que brinda «cursitos» sobre temáticas devaluadas en el mismo discurso.

La posibilidad de que los residentes extranjeros puedan estudiar de manera gratuita en Argentina es otro de los argumentos que se dirigen a socavar la gratuidad.

¿No te parece justo el mismo trato? ¿Si yo voy a Ecuador, puedo entrar a una universidad pública y estudiar así, gratis? ... ¿No? Pero acá sí, porque somos los boludos de la historia. ... ¿Te parece lógico que, si yo tengo un montón de argentinos con hambre, vengan un montón de extranjeros y se pongan a estudiar gratis acá? ¿No? Bueno, a mí tampoco. (Conductor, programa emitido en 2024)

La idea de la presencia de un alto porcentaje de estudiantes extranjeros estudiando en universidades públicas va de la mano del alto porcentaje de pacientes extranjeros en hospitales u otros servicios públicos. Esos argumentos, que en general se emplean sin ofrecer fuentes de datos confiables, se utilizan para fundamentar la necesidad de terminar con la gratuidad. Por su parte, la vinculación que se hace con la inflación es quizás el punto argumental más potente del discurso de la derecha, ya que se trata de una problemática muy cara a la ciudadanía. De hecho, es probablemente el problema que más dramáticamente experimenta la población por el daño que provoca a las finanzas personales de las grandes mayorías. La promesa de bajar la inflación reduciendo el gasto público en todas las áreas del Estado ha sido bien acogida entre una parte mayoritaria de la población recurriendo a este tipo de argumentos.

El segundo tópico de nuestro análisis tiene que ver con la concepción misma de la educación, la cultura y el conocimiento científico. El discurso «liberal-libertario» se burla de la idea de que la universidad argentina tenga reconocimiento internacional y sea «un referente de la cultura» al expresar «eso ayuda un montón a que el 60 % de pobres que tenemos ni se noten, ja, ja, ja». Nuevamente, se vinculan dos significados: universidad (prestigiosa, reconocida, «referente de la cultura») y pobreza. El sostenimiento de la universidad aparece como la causa eficiente de los altos niveles de pobreza. Al mencionar la palabra «cultura», el *streamer* hace gestos obscenos, demostrando el poco valor que atribuye a ese significante, así como a otros, dentro de su discurso.

Objetivamente, si el 20 % de los estudiantes que ingresan a la universidad pública se reciben, mientras que en Chile es el 80 %. ... Si la gente abandona las escuelas, algo estaremos haciendo muy mal, ¿no? Eso es un dato objetivo, te puede gustar, no te puede gustar ... «Pero si la UBA es la tercera universidad más buena de la galaxia» [en tono de burla y realizando un gesto obsceno]. Mirá, la realidad es que la cantidad de dinero que nos cuesta mantener esa fantasía es infernal. La realidad es que si una universidad tiene el 20% de recibidos me chupa [frase obscena]. (Conductor, programa emitido en 2024)

Con relación a los *rankings* internacionales de calidad universitaria –donde, como dijimos antes, muchas universidades públicas argentinas están bien posicionadas–, se cuestionan los criterios de elaboración de esos *rankings*.

Vayan a ver cómo se miden los *rankings* de las universidades, donde parte de la nota es cuántos *papers* ha escrito cada profesor, que nunca van, porque son jefe de cátedra y lo único que importa es que escriban *papers*. Y de qué escriben los *papers* tampoco importa ... Al final las universidades se empezaron a preocupar por ellas, no por los alumnos. (Conductor, programa emitido en 2024)

Como se observa, se desacredita el número de *papers* publicados como una de las variables consideradas dentro de los *rankings*, y se quita valor a las temáticas a las que los *papers* refieren. No se menciona ningún *ranking* en particular. También queda sin especificar qué es un «paper», y ese silencio nos resulta significativo en la medida en que se trata, precisamente, del modo en que la ciencia contemporánea comunica habitualmente sus hallazgos. En efecto, los avances científicos se dan a conocer a través de publicaciones científicas. Un *paper* es siempre evaluado por pares, es decir, debe pasar el tamiz de la validación de expertos o referentes del campo científico en cuestión para ser publicado (hemos considerado el papel de las revistas científicas en Molina Galarza, 2020). Por esta razón, entendemos que cuestionar el *paper* es cuestionar, sin decirlo, el corazón mismo del proceso de producción de conocimiento que tienen las instituciones científicas no solo en Argentina, sino a nivel internacional. El cuestionamiento de las temáticas a las que refieren las publica-

ciones científicas ha sido también algo habitual en el discurso de la ultraderecha durante el último año y medio, especialmente en el terreno de las ciencias humanas y sociales. El principal argumento es la «falta de utilidad» de la investigación en estos campos, también la falta de sentido, que suele contraponerse a la urgente necesidad de redirigir recursos públicos para bajar los niveles de pobreza. Todos estos elementos reconducen a la cuestión presupuestaria: es preciso reducir aún más los fondos públicos destinados a sostener el sistema educativo y el sistema científico.

Nos parece interesante preguntarnos por el significado de la idea «las universidades se empezaron a preocupar por ellas, no por los alumnos», aunque el discurso no se explaya en este punto. Podemos suponer que se encuentra vinculada a otras nociones, como que «el 20 % de los estudiantes que ingresan a la universidad pública se reciben» y «si la gente abandona las escuelas, algo estaremos haciendo muy mal». Imaginamos que podrían ser la calidad de la enseñanza, la actualización de contenidos y la utilidad de los mismos en el mercado de trabajo –que son tópicos habituales del discurso libertario– los factores que podrían explicar, desde el mismo punto de vista libertario, las principales falencias del sistema educativo en la actualidad. Sin embargo, en lugar de proponer transformaciones que impacten en esos factores, la solución que se ofrece es siempre la misma, la quita de financiamiento.

Finalmente, el discurso pone el foco en lo que concibe como una deficiente formación de los profesores. Sorprendentemente, cuestiona la necesidad de contar con un título para poder desempeñarse en el ámbito de la enseñanza universitaria. Además, asume que hay una falta de experiencia del profesorado en actividades del «sector privado».

Dejá de concentrarte en reglas pelotudas como, por ejemplo, que tengan que tener 29 títulos para poder enseñar una materia. Traéme gente del sector privado a enseñar y hacés mucho más rápido la actualización de conocimiento en las universidades, que no son para nada flexibles. (Conductor, programa emitido en 2024)

Respecto de la referencia a «29 títulos» no queda claro a qué se refiere el *streamer*, aunque presumimos que podría estar señalando que además del título universitario, el profesorado suele

contar con títulos de posgrado, incluidas maestrías y doctorados. En su discurso, se considera una falta de flexibilidad el requisito de contar con la titulación acorde a la materia a dictar. Ante esta dificultad, la solución propuesta es la apertura de las universidades para incorporar como docentes a personas con experiencia en el sector privado. Pareciera, entonces, que la titulación es innecesaria y que la «actualización de conocimiento» no es propia del ámbito académico, sino, nuevamente, del «sector privado». Curiosamente, una idea similar surgió en el discurso público hace un par de años, en una huelga docente que demandaba incremento salarial. La «solución» a la huelga propuesta desde el discurso de la derecha (que no gobernaba en ese momento) fue que podían asistir a las escuelas «voluntarios» que estuvieran dispuestos a dar clases durante el tiempo que durara la medida de fuerza. El objetivo era «no perder días de clases». La equiparación entre el trabajo docente, que es especializado, y el trabajo que puede realizar cualquier persona de manera voluntaria es el dato que queremos resaltar, en tanto que es extraño y, al mismo tiempo, muy significativo.

Para terminar, hay que señalar que el discurso de la ultraderecha relativo a la educación tiene como marco interpretativo general una concepción de la sociedad como ámbito donde es deseable que domine el mercado, de modo libre y desregulado, en la mediación de las relaciones entre individuos. Observamos que se considera valioso, necesario o útil aquello que tiene un valor en el mercado. La cultura, las humanidades y las ciencias sociales son menoscabadas, pues se argumenta que su valor de mercado es escaso.

Si bien las desigualdades sociales son reconocidas en el discurso «liberal libertario» (se habla de «ricos» y «pobres»), la causa eficiente de estos fenómenos se ubica en el accionar estatal, especialmente en el cobro de «altos impuestos». Se pierden de vista las relaciones de poder y las diversas formas de opresión y explotación que se entrecruzan en la vida social (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008, 2021; Segato, 2023), en cuya elucidación han sido fundamentales los aportes de las ciencias sociales desde hace más de un siglo.

A modo de cierre

Durante el último cuarto del siglo xx, Argentina asistió a la instauración, por medio de la fuerza, de un modelo de acumulación neoliberal basado en la financierización de la economía, la desindustrialización, la pérdida de puestos de trabajo y la caída del poder adquisitivo del salario. Ese proceso tuvo su inicio junto con la dictadura cívico-militar que se impuso a partir de 1976, pero sus alcances se extendieron más allá en el tiempo, involucrando también las gestiones de los tres gobiernos democráticos que sucedieron a la dictadura (las presidencias de Alfonsín, Menem y De la Rúa, según Torrado [2010]). La movilidad social descendente se extendió durante más de dos décadas y fue acompañada por una fuerte caída de las expectativas de la población de lograr un mejoramiento de las condiciones de vida por medio de la escolarización. La escuela, que fue el gran factor de igualdad de oportunidades décadas atrás, sufrió el desfinanciamiento e incorporó, a sus tradicionales funciones pedagógicas, nuevas funciones vinculadas a la asistencia social y a la alimentación de la población escolar más pobre.

A comienzos del siglo xxi, ese modelo culminó con la dramática crisis económica, política y social de 2001, que incluyó la cesación de pagos, la renuncia y huida del presidente De la Rúa, saqueos y manifestaciones de gente empobrecida en las calles, junto con la represión, por parte las fuerzas de seguridad, que dejó un saldo de decenas de muertos (Torrado, 2010). En los años siguientes, comenzó un nuevo ciclo político-económico afín al progresismo que, junto con otros países latinoamericanos, buscó dejar atrás los postulados del paradigma neoliberal. En un contexto de crecimiento económico e incremento de las partidas de financiamiento para el sistema de enseñanza, se pusieron en marcha una serie de políticas de renovación curricular que impulsaron la educación para la democracia, la perspectiva de derechos humanos e igualdad de géneros, así como la educación sexual integral, entre otras transformaciones. Estos cambios, sin embargo, ocurrieron a contramano de un contexto global de concentración del capital poco favorable al avance de los progresismos. En América Latina, la concentración económica a niveles nunca antes vistos ha ido acompañada del crecimiento de los negocios en negro e ilegales, la expansión de los poderes

mafiosos que luchan por el control territorial y el debilitamiento de los Estados-nación, que van perdiendo soberanía y capacidad de acción, tal como nos han permitido ver los trabajos de Rita Segato (2018, 2023).

En Argentina, la llegada de un gobierno de ultraderecha ha puesto en crisis todas las certezas que la hegemonía progresista había instalado en años anteriores, y se avecinan nuevas y drásticas transformaciones en materia de política educativa. En pocos meses, se ha implementado un profundo recorte presupuestario a todas las áreas del Estado, incluyendo, por supuesto, la cartera educativa. En simultáneo, se ha anunciado desde canales oficiales la voluntad de transferir a la esfera privada o provincial la enseñanza de nivel universitario, que actualmente es financiada por el presupuesto nacional. Así, un sistema que desde hace más de un siglo no ha hecho más que incrementar su potencial y su prestigio corre el riesgo de desintegrarse o quedar subsumido a los esfuerzos de sostén financiero de provincias que están mayormente en quiebra.

En paralelo, en el terreno simbólico se están llevando a cabo grandes esfuerzos de legitimación de las transformaciones que se vienen implementando. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con sus plataformas de producción y transmisión de contenidos afines al programa de ultraderecha, buscan dar sustento a sus propias concepciones acerca del sistema educativo. Tienen la ventaja de que pueden llegar a un público masivo y que sus contenidos se encuentran escasamente regulados, por lo que la relación entre los significados que se elaboran y la legislación vigente puede ser débil o, incluso, contradictoria. En esto encontramos grandes diferencias con los valores, pautas y cosmovisiones que se transmiten en las escuelas, que no pueden, o no deberían, ser contrarios a los derechos y garantías consagrados por nuestro sistema democrático, en general, y por la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, en particular.

Las prácticas pedagógicas digitales afines a la ultraderecha que hemos analizado en este trabajo cuestionan la posibilidad del sistema educativo de ofrecer una igualdad de oportunidades a la población que transita por sus aulas. En el capitalismo, la imposibilidad que tiene la escuela de garantizar más y mejores oportunidades a las poblaciones socialmente más desfavorecidas es un tópico recurrente de las pedagogías críticas desde hace

más de medio siglo. Tanto en sus versiones más pesimistas (los estudios «reproductivistas») como en aquellas más esperanzadas, estas corrientes han denunciado escenarios social y educacionalmente injustos, fundamentando la necesidad de garantizar mejores condiciones materiales de vida para fortalecer las trayectorias educativas. A su vez, han acompañado las demandas de más y mejores recursos para educación, con la certeza de que una mayor inversión educativa es siempre una condición necesaria para lograr mejores resultados académicos. La lectura de la ultraderecha respecto de lo que conciben como magros resultados escolares de los grupos sociales más desfavorecidos va en la dirección exactamente contraria: si los logros académicos son escasos, entonces es mejor dejar de invertir en el sistema educativo. En este sentido, no hemos podido observar en las producciones de *streaming* analizadas un interés por mejorar, de alguna manera, lo que sucede en el ámbito de la educación argentina, sino todo lo contrario. En todos los segmentos donde hay referencias al sistema de enseñanza se repite el desprecio por la labor de los docentes, el menoscabo y la burla; se cuestiona el valor de los títulos académicos; se ponen en duda los logros del sistema científico; se cuestionan los alcances de la política pública para transformar la realidad. Todo ello, en pos de legitimar el ajuste presupuestario con un argumento completamente falaz: el mercado o el «sector privado» lo harán mejor. Una supuesta disminución de la carga impositiva para el conjunto de la población –que, hasta ahora, no se ha verificado– permitirá, en el futuro, incrementar los niveles de bienestar de las mayorías. Esta es la creencia que sustenta todo el edificio de pensamiento de la ultraderecha. Entendemos que, si en un futuro no muy lejano, esos niveles de bienestar profundamente deteriorados por el ajuste no mejoran, aquella porción de la población que no es necesariamente afecta a la pedagogía de la crueldad, pero brindó su apoyo a este programa político, dejará de hacerlo. Confiamos en que así sea. La historia, como siempre, está abierta y por escribirse.

Referencias

Álvarez-Benavides, A. y Toscano, E. (2021). Investigar la extrema derecha del siglo XXI: características, significados, actores y enemigos.

- Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(2), 1-19. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/issue/view/4213>
- Burgos, E. (2019). La pedagogía digital y la educación 2.0. *Temas de Comunicación*, 38-39, 7-21. <https://saber.ucv.ve/handle/10872/22602>
- Cabaluz, F. (2024). Educación y «adocctrinamiento ideológico». Una lectura crítica del discurso de la ultraderecha. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 97, 1-4. <https://www.clacso.org/en/educacion-y-adocctrinamiento-ideologico-una-lectura-critica-del-discurso-de-la-ultraderecha/>
- Cabnal, L. (2018). *Tzk'at. Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial: Caminos de sanación, prácticas de vida y resistencias desde los cuerpos y los territorios*. Guatemala: Tzk'at / Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. FCE.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación*. FCE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Molina Galarza, E. (2020). *Las revistas científicas y el régimen de visibilidad del conocimiento académico*. CLACSO.
- Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. FCE.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R. (2023). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo.
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez-Esteban, P. y Ayuso-Delpuerto, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157-178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>

Torrado, S. (2010). Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social. En S. Torrado (ed.), *El costo social del ajuste. Argentina 1976-2002* (pp. 21-61). Edhasa.