

# Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal

Human rights and teacher training in times of neoliberal rationality

 **Julieta Elizabeth Santos<sup>1</sup>**

## Resumen

Este artículo busca analizar el alcance de la racionalidad neoliberal en términos de proyecto civilizatorio, para ponerlo en tensión con los Derechos Humanos y la formación docente. Para ello, intentaremos describir las características del proyecto civilizatorio neoliberal y algunas impugnaciones dirigidas a su narrativa maestra; considerar su impacto mediante un mapeo de la situación de los Derechos Humanos entendidos como espacio dialéctico: percibido, concebido y vivido (da Costa Pereira, 2016), signado por la conflictualidad; ilustrar la inscripción de la narrativa neoliberal en los procesos de cambio curricular en la formación docente; e interpelar, a modo de cierre, algunos enunciados que intentan sin éxito desarticular los efectos de este fenómeno global.

**Palabras clave:** Derechos Humanos; neoliberalismo; formación docente.

---

<sup>1</sup> Becaria Doctoral. Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS). Universidad Nacional del Comahue. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Email: [correojulieta@gmail.com](mailto:correojulieta@gmail.com)

## **Abstract**

This article seeks to analyze the scope of neoliberal rationality in terms of civilizational project, to put them in tension with Human Rights and teacher training. To do this, we will try to describe the characteristics of the neoliberal civilizing project and some objections directed at its master narrative; consider its impact through a mapping of the situation of Human Rights understood as a trialectic space: perceived, conceived and lived (da Costa Pereira, 2016); illustrate the inscription of the neoliberal narrative in the processes of curricular change in teacher training; and question, by way of closure, some statements that try unsuccessfully to dismantle the effects of this global phenomenon.

**Keywords:** Human Rights; neoliberalism; teacher training.

## **1. Introducción**

Este artículo se propone, a modo de ensayo pedagógico, compartir un conjunto de reflexiones, debates e inquietudes, respecto del alcance de la racionalidad neoliberal (Cenci, 2021) en el actual contexto global en términos de proyecto civilizatorio, para ponerlo en tensión con los temas que se intersectan constituyendo nuestro campo de investigación: los Derechos Humanos, la formación de maestras/os y las identidades profesionales docentes. Para ello, en primer lugar describiremos de forma sucinta las características centrales del proyecto civilizatorio neoliberal y compartiremos algunas impugnaciones dirigidas a lo que denominamos su narrativa maestra (Santos, 2017, 2022). En segundo lugar, presentaremos un mapeo referido a la situación de los Derechos Humanos, entendidos éstos como espacio trialectico: percibido, concebido y vivido (da Costa Pereira, 2016), donde el impacto del proyecto civilizatorio neoliberal se inscribe de forma crítica, en la educación en general y en la formación docente en particular. En tercer lugar, nos interesa ilustrar dicho impacto con un breve análisis del más reciente proceso de

cambio curricular de la formación de profesores/as de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En cuarto lugar, retomaremos las categorías centrales de este ensayo, Derechos Humanos, neoliberalismo y formación docente, para hilvanarlas en un conjunto de reflexiones finales a modo de debates sugeridos en el campo educativo.

## 2. La escurridiza naturaleza del proyecto civilizatorio neoliberal

*Mi cruz, mi herencia, mi descendencia,  
el progreso nos olvidó* (Alerta Pachuca)

En este apartado reponemos aspectos centrales del proyecto civilizatorio sobre el que se expresa la racionalidad neoliberal, una matriz que desde hace varias décadas se propaga y consolida como “la” forma de hacer Estado y, también, de estar en el mundo. Partimos de considerarlo en términos de racionalidad precisamente para diferenciarlo de un modelo económico o un sistema político-ideológico, algo que no daría cuenta precisa de su alcance (Cenci, 2019, 2020). Algunos estudios coinciden en señalar que los principios que dan fundamento a esta racionalidad –que sí, en efecto, se traduce en el orden de la vida cotidiana mediante intervenciones que realiza el Estado en connivencia con los grandes capitales económicos–, pueden rastrearse en la propuesta programática de la teoría del capital humano hacia la década del ‘40. Un poco más acá en el tiempo, se considera como condición *sine qua non* para la emergencia de las políticas neoliberales un proceso económico de orden global que inició hacia la década de 1970, luego de cuatro décadas de expansión sostenida del capitalismo a nivel mundial. Así lo indica Moreno (2005), al explicar que:

[...] la crisis de productividad que se había incubado en las economías occidentales y el agotamiento de la estrategia de sustitución de importaciones en los países en desarrollo se manifestaron abiertamente en un momento en el que la liberalización incipiente de los movimientos de capitales empezó a crecer

desproporcionadamente, asociada a la expansión de las operaciones de los euromercados, y los desequilibrios de las finanzas públicas. Además, con el resquebrajamiento del régimen de paridades fijas, las tasas de interés se dispararon y, ya que las economías en desarrollo habían contraído previamente grandes montos de pasivos, se produjo un desorden financiero internacional que derivó en el problema de la deuda externa de la década de 1980, situación particularmente crítica para América Latina. (Moreno, 2005, p. 130)

Esta modalidad estatal, ya se encontraba de manifiesto en su fase de transición (Filho, 2019) en países como Chile —bajo el gobierno de Augusto Pinochet—, Estados Unidos —gobernado en ese entonces por Ronald Reagan— e Inglaterra —bajo la conducción de Margaret Thatcher— hacia la década del 70. ¿Qué principios rectores han dirigido las acciones de los Estados neoliberales, desde entonces? En primer lugar, asegurar la total apertura de las economías nacionales al libre juego del mercado internacional. Esta medida, como lo argumenta y defiende Hayek (1983), es la que garantiza la libertad de los capitales privados para operar por encima de encuadres políticos propios de una forma de vida democrática “promedio”. Según este autor, el mercado tiene la potencia requerida para reemplazar el contrato social como ficción porque posee la capacidad intrínseca de ordenar la vida social de forma no coercitiva. Dicho de forma más concreta, las estrategias de gestión que comandan las políticas neoliberales, fundamentalmente, orbitan sobre el recorte del gasto público, la liberalización comercial, la desregulación financiera, el estímulo a las inversiones extranjeras, la tercerización o privatización de servicios públicos que son entregados al ámbito privado, la reforma fiscal y el quite de derechos sociales, todo ello en línea con un criterio estricto de austeridad (Cenci, 2020) que afecta marcadamente la distribución de la riqueza y promueve su concentración en pocas manos. ¿Qué ocurre con las ciudadanías en este tipo de contexto sociopolítico, histórico y económico? En principio, podemos decir que el plural “ciudadanías” no estaría del todo disponible. La neoliberal es *una* modalidad subjetiva de tipo competitiva, profundamente flexible, autónoma, autocentrada, con capacidad de

control —de sí mismo y de su entorno—, autosuficiente, que aspira a sobrellevar y resolver favorablemente situaciones de extrema incertidumbre, y con la disciplina suficiente como para no depender de otros/as. En este sentido, podemos decir que asistimos a una gradual pero acelerada sustitución de los principios democráticos característicos del modelo liberal de gobierno por los valores del mercado, donde ser un buen ciudadano/a equivaldría como aspiración última y en una jerga al estilo Mc Donald, a ser el “empleado del mes”. Tal es el poder performativo de esta escurridiza naturaleza de la racionalidad neoliberal, omnipresente en cada microámbito del que participamos. Por ello, nos interesa pensarla como una narrativa maestra (Santos, 2022) de la que destacamos un doble aspecto: su performance magistral a la hora de impregnar de sentidos propios las subjetividades, reconfigurando con gran habilidad su discurso para adaptarlo a las nuevas demandas que surgen del entorno y tener, de ese modo, algo que decir a todos/as. Y, también, queremos destacar su modélica capacidad de *enseñar*. Como lo haría una buena maestra o maestro, esta racionalidad (nos) educa en qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, ser un sujeto en este mundo; es decir, a qué sujetarnos.

Las mayores críticas a la narrativa maestra del neoliberalismo apuntan a señalar las nefastas consecuencias materiales que acarrearán sus políticas: deterioro de la calidad de vida de las personas, saqueo y destrucción de los ecosistemas (Brailovsky, 2008), economías nacionales dinamitadas, debilitamiento de las democracias —promoviendo crisis de representatividad y desconfianza en el Estado por parte de las ciudadanías—, profundización de las brechas entre clases sociales, entre tantos otros efectos<sup>2</sup>. Para Reynares (2019) no es recomendable atender el

---

<sup>2</sup> Los análisis realizados en este sentido son vastos. Existen, por ejemplo, numerosos estudios referidos al impacto de dichas políticas en la Argentina durante la década del 90 con efectos duraderos en las décadas posteriores: caída abrupta de la competitividad en el mercado internacional; incremento del desempleo; concentración de la riqueza; acumulación financiera bajo la forma de extranjerización de la economía; aumento de los índices de pobreza e indigencia; hiperinflación; severa devaluación de la moneda nacional; fuga (legal e ilegal) de excedentes de la actividad económica interna; legitimación de la explotación extractivista mediante legislaciones y concesiones permisivas, con escasos o nulos costos tributarios para los capitales inversores; aumento de prácticas represivas por parte del Estado; y, en

análisis del neoliberalismo exclusivamente en función de las macropolíticas económicas estructurales en que se expresa, sino que es fundamental considerar todo el conjunto de actores políticos que intervienen en los procesos habilitantes de éstas, ubicados tanto dentro como fuera de las funciones del Estado. En este sentido, entendemos que se alerta sobre la connivencia de los agentes del Estado en las prácticas de precarización y vulneración de los derechos sociales, culturales y económicos de las ciudadanías. En otros casos, esta racionalidad neoliberal, hecha carne en semejantes políticas de Estado, ha sido caracterizada como la marca del *destronamiento de la política* (Brawn, 2019), señalando —con cierto espíritu desahuciado— el fin del Estado como ente regulador/mediador de lo social. En todo caso, ¿qué principios de acción motorizan y sostienen la sociedad actual? Este asunto nos interesa porque es un privilegiado tensor de la educación y su horizonte normativo (Meirieu, 2006; Ranciere, 2019). Por ello, si interpelamos la supuesta conquista de autonomía y autodeterminación de los sujetos que exagera la narrativa maestra neoliberal, vemos que lo que se impone en rigor es la voluntad del mercado. Un mercado que establece qué consumir, cuándo y para qué y cómo hacerlo; es decir, pauta en última instancia la configuración y el alcance del deseo.

Aquel irresuelto debate entre lo que asegura una *vida buena* como interés de la ética clásica y lo que define una *vida digna* como aspiración ética moderna (Schujman, 2007), se ve reemplazada por un principio de ciudadanía excluyente (Dubet, 2017) donde vivir en sociedad no se trata tanto de vivir *sin* otros, sino pudiendo elegir con qué otros se desea vivir y discriminando —es decir, pudiendo descartar— al resto. En ese proyecto civilizatorio neoliberal, finalmente, quedarían a resguardo de las inclemencias del mercado y sus tormentas solamente quienes se lo hayan ganado, de acuerdo a la lógica exitista y meritocrática imperante.

---

términos generales, consolidación de una *democracia corporativa* coordinada por los intereses de un reducido grupo de corporaciones (Pucciarelli y Strauss, 2011).

Entonces, ¿dónde queda la educación en estas circunstancias? Si en el modelo ilustrado propio de la racionalidad liberal, el sujeto se formaba para hacer un buen uso de su razón, aceptar las bases normativas del contrato social, autolegislar y regular su conducta, ejercitar el diálogo participativo, usar adecuadamente el único bien igualitario a los hombres (la razón), comprender y tolerar la diversidad, y poder argumentar en la diferencia (Cullen, 2004), hoy la tendencia a asimilar y ejercer la lógica de la competencia, del marketing, del otro como rival, parece un fenómeno imparables. La capilaridad con que la opera la racionalidad neoliberal es un aspecto estudiado por algunos autores y autoras como expresiones de la colonialidad en la región —del saber, del género, del poder, etc.— (Quijano, 2019; Walsh, 2007). Sin dudas, en este marco la cuestión misma del sujeto como sujeto de derechos, y no de privilegios, se constituye en un verdadero desafío para las nuevas pedagogías latinoamericanas (Guelman y Palumbo, 2018; Lázaro, Alfieri y Santana, 2019; Maffia, 2016; Mouján, 2013; Quintar, 2018).

Llegados a este punto, diremos que la descripción de la naturaleza escurridiza que caracteriza al proyecto civilizatorio neoliberal no es suficiente. Por ello, como ejercicio de interpelación, intentaremos problematizarla mirando de cerca los diagnósticos que arrojan sobre la situación de los Derechos Humanos en Europa, África, América Latina y Argentina en algunos informes oficiales recientes elaborados por organismos internacionales de protección de derechos. De esto nos ocuparemos a continuación.

### **3. Los Derechos Humanos en la región y en Argentina: un estado de situación**

Entendemos los Derechos Humanos como un territorio sobre el que se expresan luchas de poder entre los actores políticos que participan de su definición y, de alguna manera, buscan ocuparlos. Esas relaciones sociales marcadas por la conflictualidad son las que hacen del espacio un territorio y, a la vez, el espacio y el territorio alojan las relaciones sociales pues él se dan las posibilidades de "libertad y dominación, de

expropiación y resistencia” (Michi, 2010, p. 42). En la complejidad de ese territorio, se destaca en la actualidad una sofisticación e internalización creciente de los instrumentos de protección de los Derechos Humanos en todo el mundo (De Dienheim Barriguete, 2009). Las tensiones de orden legal, político y teórico (Rabossi, 1990) que se expresan en el vasto territorio de los Derechos Humanos, pueden visibilizarse en los análisis que arrojan los organismos internacionales de protección de derechos. En un contexto global neoliberalizado durante los últimos años, asistimos a un recrudescimiento de los programas de ajuste en las economías, junto al fortalecimiento de las tendencias políticas conservadoras. Este proceso, se traduce en políticas y proyectos que limitan sensiblemente la accesibilidad a derechos civiles y políticos básicos, con el consecuente perjuicio que ello representa para los derechos económicos, sociales y culturales para amplios sectores de la población. En el caso de Europa, un ejemplo es la Ley Orgánica de protección de la seguridad ciudadana (2015), también conocida como Ley Mordaza de España; la Ley Antiterrorista (2018) de Francia; las políticas de inmigración, asilo y control de fronteras de la Unión Europea desde la crisis migratoria de 2015 a esta parte; entre otras. Si miramos la situación de África, la ONU reconoce que las problemáticas son contundentes: el 41% de la población vive en la pobreza extrema, el 20% de los/as desempleados/as son personas jóvenes, la agricultura representa el 60% del empleo y millones de africanos/as se enfrentan ya a la escasez de agua.

En el mapa regional, en América del Sur y Centroamérica ciertos problemas crónicos en las ya no tan jóvenes democracias, siguen pagándose con calidad de vida de las ciudadanías, especialmente de niñas, niños y mujeres. Los escandalosos índices de pobreza e indigencia acelerados desde 2015, junto a la profundización de las desigualdades entre sectores de la sociedad en el acceso a bienes y servicios básicos<sup>3</sup>;

---

<sup>3</sup> “A partir de 2015 los niveles de pobreza y especialmente de pobreza extrema, aumentaron. En 2018, alrededor del 30,1% de la población regional estaba bajo la línea de pobreza, mientras que un 10,7% se encontraba bajo el umbral de la pobreza extrema. Esto significa que aproximadamente 185 millones de personas se encontraban en situación de pobreza, de las cuales 66 millones estaban en situación de pobreza extrema” (CEPAL, 2019, p. 17).

la segregación de los pueblos originarios, su persecución y el desconocimiento sistemático de su derecho al territorio, a la autodeterminación cultural, económica y política<sup>4</sup>; la violencia contra las niñas y mujeres en todos los ámbitos que reconoce la normativa regional e internacional<sup>5</sup>; los largos procesos de conflicto armado y sus consecuentes desplazamientos de poblaciones enteras<sup>6</sup>; la violencia global y el terrorismo económico ejercido por Estados Unidos, que presiona en materia de política y economía en el ámbito internacional aunque no adscribe a tratados y convenciones internacionales fundamentales, mientras implementa ocupaciones ilegales de territorios enmascaradas en políticas internacionales de democratización; son ejemplos concretos y lamentables de las limitaciones que todavía tiene la legislación internacional de protección de Derechos Humanos (De Dienheim Barriguete, 2009). Otros procesos también expresan el debilitamiento de las instituciones democráticas en nuestra región:

- 1) la proliferación de golpes de Estado blandos (ejemplos: Honduras, Paraguay, Brasil) y duros (ejemplo: Bolivia), 2) la persecución judicial de opositores políticos (ejemplos: Brasil, Ecuador, Colombia, Argentina, Venezuela), la feroz represión de la protesta social (ejemplos: Ecuador, Chile, Colombia, Nicaragua,

---

<sup>4</sup> Algunos organismos oficiales matizan estos conflictos cuando afirman que "en la última década la región ha experimentado un cambio en cuanto al reconocimiento de derechos de la tierra de las comunidades indígenas, pasando de la negación al reconocimiento legal, en algunos países incluso avalados por sus Constituciones, como es el caso de Bolivia y Ecuador. Se trata de un elemento diferenciador de la región a nivel mundial. Sin embargo, existen brechas entre la implementación y el reconocimiento de los derechos territoriales de los pueblos indígenas debido a limitaciones y contradicciones en sus políticas" (FAO, 2015). Incluso el Banco Mundial, organismo fuertemente influenciado por los intereses de Estados Unidos, plantea que el 14% de los pobres de América Latina y el 17% de los extremadamente pobres pertenecen a pueblos originarios y "enfrentan a grandes desafíos para acceder a servicios básicos y adoptar nuevas tecnologías, ambos aspectos claves en sociedades cada vez más globalizadas" (Banco Mundial, 2017).

<sup>5</sup> El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe señala que cerca de 2800 mujeres fueron asesinadas en el año 2017 por razones de género en 23 países de América Latina y el Caribe (OIG-CEPAL, 2017). Para un informe exhaustivo se puede consultar, *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. PMS-OPS (2014).

<sup>6</sup> Tal es el caso de Colombia donde no se alcanza su resolución mediante procesos de paz efectivos y estables. Para conocer un estado de situación actualizado, puede consultarse el Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia (ONU, 2020).

Venezuela), y 4) la manipulación mediática e informática. Además, el deterioro democrático genera como consecuencia un fenómeno imprevisible poco tiempo atrás: el resurgimiento de las fuerzas militares y policiales como actores fundamentales en el devenir político de la región. En efecto, las fuerzas militares y policiales participan activamente en todos los grandes conflictos registrados en América Latina desde 2018 en adelante. (Bistoletti, 2019, p. 13)

En el caso de Argentina, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (ONU), en su informe del año 2016, señaló como preocupaciones acuciantes, entre otras: el incremento de los femicidios; la poca accesibilidad ciudadana a información sobre los dispositivos disponibles para acoger a víctimas de violencia de género; los delitos "motivados por prejuicios contra las personas lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexuales, en particular los informes de hostigamiento por parte de la policía (...) y la falta de datos estadísticos sobre el número de denuncias de ese tipo de delitos (...)" (ONU, 2016, p. 12). En relación al derecho a la educación, el Comité expresa su preocupación respecto al abandono escolar de niñas y adolescentes como consecuencia de embarazos precoces; una deficiente aplicación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en las diferentes jurisdicciones; las tasas alarmantes de analfabetismo en niñas y mujeres indígenas; el trabajo infantil; entre otras.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU) describe en su informe del 2018 la preocupación por los recortes aplicados al gasto social como consecuencia del proceso inflacionario y por el porcentaje de pobreza estructural, registrado entre el 25 y el 30 % de la ciudadanía (ONU-CDESC, 2018).

En el caso de Comité de los Derechos del Niño (ONU), éste manifestó su gran preocupación por diversos aspectos de la situación de niños, niñas y adolescentes: las condiciones de hacinamiento, tortura y violencia institucional que padecen niñas y niños en centros de cuidados alternativos y contextos de encierro; la falta de políticas destinadas a las infancias más vulnerables, con discapacidad y/o niños/as indígenas; la mortalidad infantil; la violencia de las fuerzas de seguridad dirigidas a esta población;

la necesidad de generar mecanismos eficaces para detectar rápidamente situaciones de acoso y/o abuso sexual contra niños/as y adolescentes por parte de algún familiar o cuidador/a; establecer protocolos adecuados atender la salud de niños intersexuales y asesorar a sus familias; revertir la deserción escolar, sobre todo del nivel secundario; y, combatir y prevenir el acoso de las infancias estableciendo “mecanismos de detección temprana, el empoderamiento de los niños y los profesionales, protocolos de intervención y directrices armonizadas para la reunión de datos relacionados con los casos” (ONU, 2018, p. 3).

Este breve repaso por el estado de situación de los Derechos Humanos, sistematizado en este caso desde la óptica de los organismos internacionales de protección de derechos, informa —y confirma— que hay mucho dicho pero nada asegurado en materia de Derechos Humanos cuando son las propias políticas impulsadas por los Estados miembros de estos organismos, centinelas a su vez de la vigencia de los derechos en el mundo, las que pauperizan cotidianamente la vida de las personas.

#### **4. La ofensiva neoliberal en la formación docente**

*Si la disputa por los sentidos asociados a la educación es dinámica y conflictiva también lo es su normativización —las políticas educativas— siempre temporales e incompletas (Palumbo y Del Percio)*

Hemos visto en el apartado anterior algunos rasgos de la situación de los Derechos Humanos como expresión de los efectos que las políticas neoliberales imprimen en la vida de las personas. En este apartado, nos interesa ilustrar cómo el principio privatista de la narrativa maestra neoliberal afecta particularmente el derecho a la educación en el ámbito de la formación docente. Los procesos de cambio curricular en esta esfera del sistema educativo son habituales y requeridos ya que aseguran la

actualización de contenidos en los procesos de formación de docentes para los distintos niveles y modalidades. Periódicamente, los países implementan modificaciones en sus sistemas educativos, en virtud de ciertos acuerdos que se van construyendo a nivel global, regional y jurisdiccional sobre las prioridades a abordar en los ámbitos formativos, y atendiendo a las demandas sociales que se imponen como agendas educativas (Suasnábar, 2017). Entre estos temas, hace décadas se observa que la inclusión educativa, la formación ciudadana y el enfoque de derechos son asuntos de confluencia (Rodino, 2014). En simultáneo, el discurso de los Derechos Humanos ha adquirido una precisión mayor que amplía su alcance al incorporar nuevos actores o conjunto de actores como sujetos de derechos, a la vez que otorga "mayor contenido a los derechos reconocidos y reconocer nuevos derechos: son los llamados "derechos emergentes" (por ejemplo, los derechos colectivos o de solidaridad y el derecho a ser educado en derechos)" (Rodino, 2009, p. 205-206). Sin embargo, incluso en el marco de un lenguaje de derechos, la propuesta para la formación de profesores y profesoras de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) incorpora en su última reforma una serie de ajustes que, en nuestro análisis, desdibujan la centralidad de los Derechos Humanos como contenidos formativos y, de ese modo, precarizan las identidades profesionales docentes en construcción. Veremos a continuación algunos detalles sobre esta apreciación.

#### **4.1. Los Derechos Humanos en la formación de profesoras/es de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

En Argentina, son varias las normativas que han impulsado recientes transformaciones en el sistema educativo, siendo su principal marco la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006. En lo referente a la gestión de las políticas de Nivel Superior, esta normativa establece la creación y puesta en funciones del Instituto Nacional de Formación Docente, quien se encarga de impulsar políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN, art.

76°, inciso d). En esta línea, el Consejo Federal de Educación (CFE) con la Resolución N° 24 del 2007: "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", describe los compromisos, definidos federalmente, que cada jurisdicción asume y debe implementar en el marco de sus propuestas para la formación docente inicial. En el año 2009 y en el marco de dichas innovaciones normativas de carácter nacional y federal, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó mediante la Resolución Jurisdiccional N° 6635 su diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria (en acuerdo con la Res. 24°/CFE).

En su formulación del año 2009, el Profesorado de Educación Primaria de CABA se configuró como una carrera superior con una duración de 3900 Horas Cátedra (HC) distribuidas a lo largo de 4 años académicos. La estructura curricular estaba organizada en torno a 3 campos formativos: Campo de Formación General (CFG), Campo de Formación Específica (CFE), Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFP). Asimismo, se destinaban 400 HC a Espacios de Definición Institucional<sup>7</sup>. En este documento, la jurisdicción definió por currículum a aquel "proyecto cultural, resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político" (Res. N° 6635, 2009, p. 4). Lejos de manifestar una concepción neutral y objetiva de la labor curricular, se asume que

[...] la configuración de un currículum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, [...] parte del cambio del currículum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones. (Res. N° 6635/2009, p. 6)

---

<sup>7</sup> Se trata de espacios curriculares donde la propuesta formativa es definida por cada institución formadora y debe ser aprobada por la Dirección de Formación Docente.

En el marco de esta propuesta curricular, la asignatura “Ética, derechos humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria”, ubicada en el CFE y de cursada obligatoria para cada estudiante, sugería como contenidos mínimos un vasto abanico de posibles entradas a la cuestión de los Derechos Humanos durante la formación de futuros/as maestros/as: la diversidad en el aula; prejuicios y estereotipos en la discriminación; el problema de la evaluación en la formación ética y ciudadana; el docente como representante del Estado; la mediación en el aula y medios pacíficos y colaborativos de abordaje de conflictos; la censura; la riqueza y la pobreza; los niños en la gestión de la ciudad, la escuela y el aula; las políticas públicas de protección integral frente a la vulneración de derechos; ambiente, desastre y vulnerabilidad; prácticas de consumo que generan desigualdad, injusticia y violación de los derechos humanos; movilidad sostenible; espacio público como recurso escaso; justicia distributiva; sanciones al acto discriminatorio; discriminación de género, discursos sociales y medios de comunicación, los migrantes en la ciudad; discurso de los medios sobre las comunidades migrantes; trabajo esclavo y esclavitud sexual; entre muchos otros. Estas referencias dan cuenta de un amplísimo corpus de temáticas relacionadas con los Derechos Humanos que podrían ser abordadas pedagógicamente.

Estos contenidos mínimos descritos, en el marco del principio de libertad de cátedra con que cuenta cada profesor/a para diseñar su programa de estudios<sup>8</sup>, prescribían un paso necesario por asuntos prioritarios en materia de Derechos Humanos sobre los cuales, los y las futuras maestras de nivel primario, deberían transitar su formación docente inicial. Un aspecto de la estructura curricular que no se sostuvo en la reformulación del documento curricular en su siguiente versión del año 2014.

---

<sup>8</sup> Este aspecto de la tarea de programación que llevan adelante las/os profesoras/es formadoras/es de docentes, fue analizado en términos de “nudos problemáticos de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente” (Santos, 2017, 2020).

#### **4.2. La actualización del diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de CABA (Res. N° 2514/2014)**

El diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de CABA fue actualizado en el año 2014. Los ajustes realizados entre ambas versiones son notables y los más significativos, referidos a los márgenes de autonomía en la definición de las instituciones respecto de la estructura curricular; los objetivos formativos, la identidad del/la graduado/a y el modelo profesional docente propuesto; y, los contenidos y los criterios para agrupar dichos contenidos, han sido analizados en detalle en un trabajo anterior (Santos, 2022). En el marco de este trabajo y sus finalidades, nos interesa destacar que la gestión política de la coalición "Cambiemos" aseguró en la configuración del nuevo documento curricular para la formación de maestros/as una apertura a actores de la gestión privada en la toma de decisiones respecto a la distribución de recursos —materiales y simbólicos—. La supresión de espacios curriculares obligatorios y su reemplazo en la caja horaria por Espacios de Definición Institucional, lo consideramos un gesto de apertura a los establecimientos de enseñanza privada que otorga legitimidad curricular a la voluntad de incorporar otro tipo de contenidos, por ejemplo vinculados a la educación religiosa, en detrimento de trayectos hasta entonces obligatorios, como los talleres de Educación Artística del Campo de Formación General, o la materia "Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria" —antes ubicado en el campo de Formación Específica—, que fueron suprimidos.

Esto constituye, en el marco de nuestro planteo, una ofensiva neoliberal: aquella que se expresa de modo capilar en los pequeños movimientos, ajustes, maniobras, que se materializan en dispositivos prescriptivos y políticas formativas como la analizada. En este caso, la impronta privatista de la narrativa maestra neoliberal se juega a costa de un marco epistemológico, político y cultural compartido en el que las/os futuras/os docentes de nivel primario puedan inscribir sus trayectorias, tanto formativas como profesionales futuras. Pero, además, se sobreimprime como un proceso de

desconocimiento (o más bien, no reconocimiento) de una agenda de derechos ya asumida por el Estado Nacional en el ámbito de los compromisos internacionales en materia de Derechos Humanos.

## **5. Reflexiones finales y debates por venir**

El proyecto civilizatorio neoliberal, según venimos señalando, tristemente parece llevar la delantera. La cuestión es, ¿respecto de qué otro proyecto? Las y los educadores dedicamos mucho esfuerzo y energía a pronunciarnos en contra de “lo neoliberal”, algo absolutamente fundado en las evidencias de sus consecuencias que vemos impactar en las condiciones de vida de nuestras y nuestros estudiantes, y también en las condiciones laborales de las y los profesores formadores, históricamente pauperizadas. Sin embargo, en este contexto vertiginoso y arrollador, parece quedar muy poco resto para discutir qué queremos, qué proyectamos, en qué acordamos y en qué no respecto del alcance de nuestra tarea docente. Mientras tanto, la ofensiva neoliberal continúa operando en las distintas esferas de la vida, tanto pública como privada, con su respectivo saldo en términos de vulneración de derechos. Así lo indican los informes de organismos internacionales sobre la situación de los Derechos Humanos a nivel global, regional y nacional que se comparten en el apartado 3, contundentes respecto a los sujetos y grupos de sujetos violentados por aquellos Estados que hacen eco de esta racionalidad con políticas extractivas, recortes de presupuesto, programas de ajuste, etc. También lo señala el análisis crítico de la política jurisdiccional de formación docente para el nivel primario que se analiza en el apartado 4, donde buscamos destacar que los procesos de cambio curricular también son vías de articulación del proyecto civilizatorio neoliberal. En el caso de la política abordada, lo evidenciamos en la opción del Estado por el deterioro y la precarización de la formación de futuros/as maestros/as al recortar contenidos formativos vinculados con los Derechos Humanos. Esto último es fundamental, pues ¿en la construcción de qué tipo

de ciudadanías podrán colaborar docentes que no se han podido pensar a sí mismos/as como sujetos de derecho?

Estas incursiones de la narrativa maestra neoliberal en los espacios formativos de nivel superior son detectadas y resistidas, muchas veces, desde enunciados que se pronuncian con gran convicción, y poder de convicción también. No obstante, entendemos que esas premisas funcionan mayormente como un sentido común progresista, antes que una explicación al complejo fenómeno neoliberal. Hemos identificado, en este sentido, tres enunciados que nos interesa compartir y problematizar:

**i) “El neoliberalismo tiene éxito porque hay un Estado ausente”.** Consideramos que esta afirmación es inadecuada. Para algunos/as autores/as, tanto el Estado como los sectores progresistas vinculados a procesos y políticas de gestión estatal, deben ser interpelados de forma directa respecto a su responsabilidad en dicho proceso. En estos tiempos, independientemente del gobierno en curso, lo que se produce es la subsunción real del Estado al capital, donde el Estado es el propulsor del proceso de acumulación y por lo tanto en condiciones de periferia es una etapa superior del neoliberalismo, porque no deja a las fuerzas del mercado actuar, sino que les garantiza, promueve y gesta su acumulación, o bien transfiriendo el capital privado y del FMI que entra por una puerta y sale por otra, y convierte la ganancia privada en deuda pública, o bien legitimando y brindando un cronograma de pagos de esa deuda, y expandiendo el extractivismo y el dominio del capital sobre los recursos. El progresismo es el respaldo nihilista, carente de voluntad de transformación, legitimador obvio, miedoso, que brinda derechos selectivos y termina por sostener el modelo (Fornillo, 2022). En términos del autor, se expresa de modo muy claro por qué las políticas económicas de gobiernos progresistas no incidirán de forma significativa en la calidad de vida de la ciudadanía en la medida que los recursos soberanos de un Estado continúen a merced de los grandes capitales. Como plantean Laval y Dardot, “es con la ayuda muy activa del Estado como la acumulación ilimitada

del capital dirige de un modo cada vez más imperativo y rápido la transformación de las sociedades, de las relaciones sociales y las subjetividades” (Dardot y Laval, 2015, p. 16). Entonces, retomando el enunciado inicial, consideramos que no es que exista una avanzada neoliberal porque no hay Estado; más bien diremos que nada más necesario que el Estado para que las políticas neoliberales se instalen, legitimen y perpetúen.

**ii) “Asistimos a un vaciamiento de la política”.** No acordamos con esta premisa pues entendemos que, como nunca, la política se ejercita sistemáticamente en muchos frentes a la vez. La particularidad, en el caso del proyecto civilizatorio neoliberal, está en solapar su militancia con gran destreza y filtrarla de modo capilar en la totalidad de ámbitos donde exista un potencial *ganado consumidor* (Byung-Chul Han, 2022), haciendo de su contenido político un bien más de consumo. Lo que aquí consideramos un problema del discurso progresista, es subestimar a quienes presumen su apoliticidad afirmando que “la política no sirve para nada” y que “los políticos son todos corruptos”, escudándose en un sentimiento de fraude y descreimiento. La dificultad está en desestimar a estos pares como posibles interlocutores/as en un debate sobre lo que nos une, como diría Dubet. Sin dudas, las redes sociales<sup>9</sup> —y el algoritmo que opera hábilmente por detrás— nos han habituado a tener intercambios de opiniones y pareceres con personas que piensan como nosotros/as, o de forma muy similar. En este sentido, las escuelas siguen siendo un lugar privilegiado para convocar las diversas voces, interpelar argumentos, discutir razones y considerar los problemas reales que implica ponerse de acuerdo o disentir argumentativamente, sin que ello sea una carrera por obtener *likes* o terminar coleccionando perfiles de usuario bloqueados. Entonces, podemos decir que no asistimos a un vaciamiento de la política. En todo caso, la política se ha llenado con otros contenidos y dejó de acontecer expresa y exclusivamente en lugares con una corporeidad conocida por las generaciones más adultas —una asamblea, un local de

---

<sup>9</sup> Seguimos en esta línea los planteos críticos de Van Dijck (2016) sobre las redes sociales.

partido, un aula universitaria, una marcha, etc. — para ocurrir, parafraseando a Augé (1992), en “no-lugares”: en la virtualidad, en espacios inmateriales, en muros de redes sociales, etc.

**iii) “Hemos perdido al sujeto”.** ¿Puede la política operar sin sujeto? Consideramos que no. Por otro lado, no existe un sujeto social que se haya replicado en épocas distintas de nuestra humanidad pues las formas y atributos que alcanzó la condición de *citoyen* han variado en la historia. Tampoco hay un sujeto perdido que tenga que volver de ningún lado, esa posición descansa en una idealización nostálgica del sujeto moderno el cual, paradójicamente, ha sido largamente estudiado y criticado desde diversas disciplinas (Nietzsche, 1888; Freud, 1913; Foucault, 1982; Dussel, 2013; entre tantos/as otros/as). El sujeto con el que contamos para reinventar la ciudadanía de hoy es el contemporáneo, ni el clásico, ni el medieval, ni el moderno; es el que hoy camina en las calles, consume, ansía, padece. Nos referimos al sujeto que es “hijo sano” de la racionalidad neoliberal, en su relación tóxica con un mercado infinito: ese espacio disponible para ser habitado sin restricciones, donde lo importante ni siquiera es el objeto de consumo deseado sino el deseo mismo de consumir y la posibilidad de perpetuarlo de modo indefinido (Žižek, 2012).

Al pensar en el campo educativo podemos rápidamente considerar que la matriz neoliberal llevada al extremo plantea una educación sin sujeto, pero no acordamos con esta idea. Afirmar eso sería justamente incurrir —desde una crítica con cierta voluntad progresista— en el mismo proceso que se le adjudica y regaña al neoliberalismo: la despolitización. De ninguna manera podemos considerar que la racionalidad neoliberal piensa en una educación sin sujeto, sino más bien que construye y dispone ofertas formativas para sectores perfectamente segmentados, representados por sujetos concretos. Entonces, no hemos perdido ningún sujeto modélico, simplemente el sujeto contemporáneo es una versión configurada a partir de lo heredado, en combinación con lo propio de esta época.

Tal como se ha mencionado, entendemos que las tres expresiones abordadas no colaboran en problematizar los procesos, prácticas y discursos que sostienen las desigualdades estructurales del sistema capitalista en su actual fase de expresión sino que, en todo caso, trabajan más como formas de excusarse ante la imposibilidad de desarticular lo implacable de este fenómeno. Asumimos también que, en el marco de la racionalidad neoliberal, aquellos principios imperativos modernos y liberales afirmados en la noción del deber ser, en la razón, en el comunitarismo, no entran pues ésta se basa centralmente –como hemos visto– en la noción de competencia, no de complementariedad ni co-existencia.

Pues bien, ¿de qué se ocupa la educación hoy? ¿Qué nos queda a las y los educadores como desafío, en este contexto donde la racionalidad neoliberal sigue copando espacios materiales y simbólicos, moldeando consumidores y prefigurando subjetividades dolientes? Ya lo dijo hace más de dos siglos Simón Rodríguez, “inventamos o erramos”. Pues de eso se trata, de inventar una praxis que aún no existe, en las aulas y en la vida. Como afirma Cenci, “la praxis instituyente no puede surgir de la nada. Ocurre siempre a partir de ciertas condiciones heredadas del pasado, es decir, de lo ya instituido antes, más allá de la conciencia y voluntad de sus actores. El reto, entonces, es evitar que lo instituido se esclerose”<sup>10</sup> (Cenci y Petry, 2020, p. 15). Hacerle preguntas a lo instituido es ya un esbozo de praxis instituyente porque habilita la posibilidad de ensayar respuestas. Lo central en esta praxis será cultivar no solo su dimensión crítica, algo característico del discurso progresista que gusta muchas veces más de quejarse que de hacer. Lo central entonces será, fundamentalmente, hacer crecer su dimensión propositiva.

## Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

---

<sup>10</sup> Traducción propia.

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Banco Mundial (2017). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Disponible en <https://bit.ly/2L6aKdM>
- Bistoletti, E. (2019). Crisis en el norte, crisis en el sur. Perspectivas para las fuerzas populares latinoamericanas. *Dossier, diciembre 2019: La nueva coyuntura regional. Debates urgentes*. Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP). Disponible en <https://bit.ly/3RmP7Xg>
- Boneti, L. (2015). Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. En C. Tello (Coord.) *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 63-78). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Brailovsky, E. (2008). *Historia Ecológica de Iberoamérica, Tomo II, De la Independencia a la Globalización*. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.
- Cassio, F. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo.
- Cenci, A. (2019). A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. *Espacios em Branco. Revista de Educação*, 2 (29), 1-15.
- Cenci, A. (2020). Neoliberalismo, capital humano e educação. En A. Fávero, C. Toniato y E. Consaltér (Org.), *Leituras sobre educação e neoliberalismo* (pp. 87-106). Curitiba: Editora CRV.
- Cenci, A. y Petry, C. (2020). Más allá de la racionalidad neoliberal: lo común y la praxis instituyente como principios ético-formativos. *Revista Educação em Questão*, 58 (56), 1-19.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Da Costa Pereira, N. (2016). Dialécticas espaciales y metodológicas. La potenciación del juego analógico-abductivo en la fundamentación y contrastación de supuestos.

- En *Memorias del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Mendoza: FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre de 2016. Disponible en <https://ibit.ly/uZIM>
- Dardot, P. y Laval, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Dardot, P. y Laval, C. (2017). *La pesadilla que no se acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- De Dienheim Barriguete, C. (2009). *Constitucionalismo Universal: La internacionalización y Estandarización de los Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editorial Ad-Hoc.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Dussel, E. (2013). *Ética del Discurso y Ética de la Liberación*. Buenos Aires: Docencia.
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: UNRN.
- FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2015). *Pueblos indígenas, los más vulnerables de América Latina y el Caribe*. ONU. Disponible en <https://bit.ly/3PPDs1U>
- Fornillo, B. (2022). *La subsunción real del Estado al capital*. Mimeo.
- Foucault, M. (1975). *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Gedisa.
- Freud, S. (1913). *Tótem y tabu. Vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadelha, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Revista Educação e Sociedade*, 34 (2) 171-186.
- Haye, F. (1983). *Los fundamentos de la libertad*. San Pablo: Visión.
- Han, B-Ch. (2022). *Infocracia*. Buenos Aires: Taurus-Random House.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica.

- Lázaro, F., Alfieri, E. y Santana, F. (2019). *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (pp. 139-153). Buenos Aires: Chirimbote / Editorial El Colectivo / América Libre / Pañuelos en Rebeldía.
- Mazzucato, M. (2014). *El Estado emprendedor*. Barcelona: RBA Libros.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Moreno, G. (2005). El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. *Política y Cultura*, 24, 121-150.
- Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Buenos Aires: Andrómeda.
- Notcheff, H. (2001). *La experiencia argentina de los 90 desde el enfoque de la competitividad sistémica*. Buenos Aires: FLACSO.
- OMS-OPS (2014). *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Disponible en <https://t.ly/6JIb>
- ONU (2018). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de la Argentina*. Disponible en <https://ibit.ly/REft>
- ONU (2018). Comité de los Derechos del Niño. *Observaciones finales sobre el quinto y cuarto informe periódico de la Argentina*.
- ONU (2020). *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia*.
- Pucciarelli, A. y Strauss, L. (2011). El sinuoso camino del fin: la democracia corporativa en jaque. *Ciencias Sociales*, 79. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 5, 159-175.
- Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ranciere, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre política y estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodino, A. M. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 29, 103-114.
- Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de ciencias sociales*, 25, 129-139.
- Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Souza Santos, B. (2018). *Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos. Construyendo las epistemologías del Sur. Antología esencial. Volumen II*. Buenos Aires: CLACSO -Fundación Rosa Luxemburgo.
- Santos, J. (2018). Desafíos de la enseñanza de los Derechos Humanos en el Nivel Superior. En V. Orce (Comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadores/as en formación. Tomo II* (p. 191-214). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <https://bit.ly/3pLLQoq>
- Santos, J. (2022, en prensa). *Batallas políticas y desafíos pedagógicos: los Derechos Humanos en la formación docente del siglo XXI*. Argentina: EDUCO-COMAHUE.
- Schujman, G. (2007). *Filosofía. Temas fundamentales y aportes a su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35.
- Zizek, S. (2012). *En defensa de la intolerancia*. España: Sequitur.

**Fecha de recepción: 29 de marzo de 2022**

**Fecha de aceptación: 26 de julio de 2022**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)