



**Comunicação Midiática**

**Revista Comunicação Midiática**

ISSN: 2236-8000

v.17, n.2, p.28-43, jul-dez 2022

---

**Ciberodio, Subjetividad y Escuela. El valor de la Educomunicación y la Educación Mediática Crítica frente a la violencia y la negación del Otro en Internet**

**Ciberódio, subjetividade e escola. O valor da Educomunicação e da Educação Midiática Crítica contra a violência e a negação do Outro na Internet**

**Cyberhate, Subjectivity and School. The value of Educommunication and Critical Media Education in the face of violence and denial of the Other on the Internet**

---

**Bettina Martino**

Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)

Docente-investigadora. Doctora en Ciencias Sociales (UNCuyo), Diplomada Superior en Ciencias Sociales, Mención Sociología (FLACSO Argentina). Licenciada en Comunicación Social (UNCuyo). Directora del Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación.

bettinamartino@gmail.com

**Maria Sol Couto**

Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)

Doctora en Ciencias Sociales (UNCuyo), especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Prof. grado universitario en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Docente de grado y posgrado, investigadora y Asesora Pedagógica.

msolcouth@gmail.com

## RESUMEN

El presente artículo aborda la problemática de los discursos violentos circulantes en redes y medios sociales y reflexiona sobre las relaciones que las y los jóvenes establecen con ellos a través de sus prácticas digitales. La mayoría de los países y organizaciones dedicadas al tema recomiendan el trabajo de educación mediática como una de las herramientas para hacer frente a este fenómeno en constante expansión. En este contexto, proponemos a la escuela como un lugar donde es posible producir otras formas subjetivas de habitar el mundo y habilitar procesos de comunicación dialógicos y participativos, que reconocen nuestra responsabilidad por el Otro, incluso en nuestras pantallas.

**Palabras clave:** Redes Sociales; Odio; Jóvenes; Subjetividad; Escuela

## RESUMO

O artigo aborda a problemática dos discursos violentos que circulam nas redes e mídias sociais, e reflete sobre as relações que os jovens estabelecem com eles por meio de suas práticas digitais. A maioria dos países e organizações dedicados ao assunto recomenda o trabalho da educação midiática como uma das ferramentas para lidar com este fenômeno em constante expansão. Nesse contexto, propomos a escola como um lugar onde é possível produzir outras formas subjetivas de habitar o mundo, e possibilitar processos de comunicação dialógica e participativa, que reconheçam nossa responsabilidade pelo Outro, mesmo em nossas telas.

**Palavras-chave:** Redes Sociais; Ódio; Jovens; Subjetividade; Escola

## ABSTRACT

This article addresses the problem of violent discourses circulating in networks and social media and reflects on the relationships that young people establish with them through their digital practices. Most countries and organizations dedicated to the issue recommend media education work as one of the tools to deal with this ever-expanding phenomenon. In this context, we propose the school as a place where it is possible to produce other subjective ways of inhabiting the world and enable dialogic and participatory communication processes, which recognize our responsibility for the Other, even on our screens.

**Keywords:** Social Networks; Hate; Youth; Subjectivity; School

## Introducción

Los discursos de odio (DDO) son entendidos como manifestación de ideas intolerantes, prejuiciosas y discriminatorias contra individuos o grupos vulnerables que reproducen y naturalizan estereotipos incentivando la hostilidad. Han existido siempre y se han expresado de diversas maneras en los discursos sociales circulantes. Hasta fines del siglo XX, el lugar privilegiado para su reproducción fueron los medios tradicionales, gráficos y audiovisuales. A partir de la expansión de las tecnologías, el acceso masivo a dispositivos portátiles y el surgimiento y desarrollo de plataformas de medios y redes sociales, su circulación creció exponencialmente.

Entre sus particularidades podemos mencionar: dificultad para identificar su fuente, viralización con alcance y consecuencias inusitadas, capacidad de adoptar diversos formatos, roles específicos para producirlos y distribuirlos (haters y trolls) orientados a generar conflicto y malestar, entre otros. La dimensión recreativa propia de la lógica de medios y redes sociales contribuye a la naturalización y negación de las consecuencias de este tipo de manifestaciones. En este contexto, entendemos que los discursos de odio que circulan en redes sociales contribuyen a la producción de subjetividades contemporáneas, esto es, moldean los modos de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos y de operar sobre el mundo, en tanto afectan la trama subjetiva; lo real y lo virtual son un único escenario. (Levy, 1997).

Este trabajo no solamente pretende abordar la problemática de los discursos violentos circulantes en redes y medios sociales, sino también pensar en los jóvenes como un grupo social que desarrolla fuertemente su socialidad en las plataformas y que se relaciona habitualmente con este tipo de manifestaciones. En tal sentido, un colectivo que puede identificar, reflexionar, transformar prácticas digitales odiantes o violentas, porque tanto las reproduce como las recibe. La mayoría de los países y organizaciones dedicadas al tema recomiendan fundamentalmente el trabajo de educación mediática como una forma de hacerles frente, apoyada por políticas públicas que la solventen. En consecuencia, consideramos a la escuela como un lugar para construir sentido y producir otras formas subjetivas de habitar el mundo, un espacio en el que sigue siendo posible trabajar estas problemáticas a través del diálogo y la participación. En síntesis, en el que es posible producir otro tipo de comunicación, una que promueva relaciones en las que las otras y los otros importan y que se proponga como una experiencia sensible.

## Violencia y odio en las redes sociales

Numerosos observatorios a nivel mundial señalan que, en la actualidad, los discursos de odio circulan como nunca antes, e incitan a acciones hostiles (acoso, discriminación, violencia física y verbal) contra grupos que históricamente sufren marginación y discriminación. Afirman, también, que su erradicación es muy difícil no solo por la forma en que se expanden y reproducen a través de medios y redes sociales, sino también por las tensiones que se generan en relación con la libertad de expresión, derecho a proteger en forma prioritaria.

En el último tiempo, ha habido una preocupación especial por cómo el fenómeno atraviesa a las y los jóvenes. Diversos establecimientos educativos han debido enfrentar discursos violentos (por parte de adultos/os y jóvenes), en particular antisemitas, xenófobos,

clasistas, sexistas y homo/transodiantes. En algunos casos, la violencia circulante en las redes se tradujo en agresiones entre pares, dentro y fuera de las escuelas. En otros, las y los jóvenes han sido blanco de violencia y odio a partir de la apropiación de sus imágenes y su conversión en memes, o a través de mensajes privados o comentarios públicos en las redes.

Las respuestas frente a esta problemática son difíciles de encontrar y de instrumentar, habida cuenta que las corporaciones dueñas de las plataformas de medios y redes sociales se juegan un cúmulo enorme de ganancias en el asunto: aunque se promueva odio o se afecte a colectivos sociales, lo que importa es que se generen infinitas interacciones monetizables a las que no están dispuestas a renunciar. Cualquier tipo de regulación o autorregulación se vuelve improbable, las que establecen las mismas plataformas resultan en definiciones lábiles sobre qué es violencia u odio, en definitiva, terminan protegiendo este tipo de intercambios odiantes.

Podemos considerar a los discursos como eslabones de cadenas dialógicas que se reflejan entre sí a través de ecos y recuerdos, y están atravesados por visiones del mundo. Siguiendo a Angenot (2012), concebimos a los discursos sociales como hechos sociales y hechos históricos que proveen representaciones esquematizadas del mundo que expresan intereses, jerarquías, normas de conducta y participan “en la formación de una trama ideológica y discursiva que da forma al mundo social” (Inadi, 2020). Sumamos, además, los trabajos de Teun Van Dijk (2001, 2010, 2019) acerca del discurso xenófobo y la construcción de los “otros” -y con ella, del “nosotros”- en la cual se sustentan en buena parte los discursos odiantes.

La expresión “discursos de odio” ha sido definida de diferentes maneras y desde diversas posiciones. Los discursos odiantes pueden ser entendidos como expresiones que:

son utilizadas para acosar, perseguir, segregar, justificar la violencia o la privación del ejercicio de derechos, generando un ambiente de prejuicios e intolerancia que incentiva la discriminación, la hostilidad o los ataques violentos a ciertas personas o grupos de personas; por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición social (Gagliardone et al., 2015).

Por su parte, Kauffman (2015) señala que el término “discurso de odio” proviene de la traducción de la expresión *hate speech*, a su vez derivada de *hate crime*, por lo cual los DDO guardan relación con los crímenes contra personas debido al grupo social de pertenencia o género con que se identifican. Para Kauffman es necesario que se reúnan ciertas condiciones o criterios para que un determinado discurso pueda ser considerado de odio: 1) criterio de grupo en situación de vulnerabilidad tipificado (es decir, históricamente discriminado); 2) criterio de humillación (que haya apropiación de símbolos, prácticas o cualidades representativas del grupo y sean utilizados con intención de humillar); 3) criterio de malignidad (que “invite” o incite a humillar o denigrar); 4) criterio de intencionalidad (intención de excluir o discriminar).

Marianne Díaz Hernández (2020) realiza un análisis ligado a la perspectiva legislativa y los cruces con el derecho a la libertad de expresión. Para la autora, la noción de discurso de odio contiene dos elementos clave: la incitación al daño y la situación de la víctima como parte de un grupo que amerita una protección especial. Ambos elementos deben estar vinculados, es decir, el discurso que incita al daño hacia una persona o grupo lo hace en tanto

esa persona o grupo pertenece a un colectivo vulnerable o tiene alguna característica que refiere a ese colectivo.

En Argentina los discursos de odio se incrementaron más que en otros países de la región en los últimos años. Según una investigación realizada por la Asociación Civil Comunicación para la Igualdad, nuestro país lleva la delantera en el ascenso de este tipo de expresiones, además del aumento de la violencia de género. El estudio comparó mensajes de redes sociales y medios de comunicación locales, de Chile, Paraguay y Uruguay (Unidiversidad, 7 de julio de 2021). Los discursos violentos en aumento empobrecieron la posibilidad de debate público, a la vez que se registraron también intimidaciones y hechos de violencia, en particular contra sectores de militancia feminista.

En 2021, un equipo dirigido por el investigador Ezequiel Ipar realizó un estudio sobre el tema en el marco del Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismo (LEDA) de la Universidad de San Martín, en el que buscó medir el grado de disposición a la reproducción y promoción de discursos de odio en la sociedad argentina. El equipo del LEDA desarrolló un índice de DDO, cuyo objetivo es elucidar las principales determinaciones sociales que podrían explicar las tendencias a la identificación de las personas con DDO, así como observar el modo en que dichos discursos se articulan con otros prejuicios sociales, que también pueden debilitar la convivencia democrática. Para ello, realizaron encuestas telefónicas en todo el país y grupos focales. Algunos datos arrojados por el estudio indican que un 26,2% de la ciudadanía argentina promovería o apoyaría diversos DDO, mientras un 17% sería indiferente y un 56,8% los criticaría o desaprobaría. “La población millennial (personas entre 25 y 40 años) tienen una mayor predisposición a abrazar este tipo de discursos (31,1%) y una menor propensión a criticarlos o desaprobarlos (51%)” (Ipar, 2021). Los centennials (15 a 24 años) muestran un porcentaje nada desdeñable de aprobación, pero su desaprobación es muy alta y no se mantienen indiferentes a la problemática.

Según una consulta de UNICEF realizada en abril 2021, el 70% de las chicas y los chicos cree que aumentaron las actitudes de odio en las plataformas digitales, el 44% expresó haber sufrido un ataque y únicamente el 26% conoce alguna herramienta para lidiar con los haters. En tal sentido nos parece importante no sólo problematizar su circulación, sino también la forma en que los experimentan y resisten, situando a la escuela como espacio privilegiado en el que pueden ser promovidos debates transformadores.

### **Ciberodio**

Partimos de la existencia de un ambiente info-comunicacional concentrado, convergente y conectivo, en el que medios y tecnologías influyen fuertemente en la constitución de las subjetividades. La mercantilización y tecnificación de la socialidad constituye un escenario en el que ya no hablamos más de representaciones, sino de inscripciones digitales (Lasén, 2018), en las cuales convergen los intereses de diversos agentes, principalmente los de las grandes corporaciones propietarias de las plataformas de medios conectivos, que priorizan el interés en la monetización por sobre el compromiso y la responsabilidad por las otras y los otros. Sumamos a esos intereses, los de las empresas que se benefician de la actividad algorítmica o Big Data.

En el contexto mediático-tecnológico actual, las relaciones de dominio y agresión de unos grupos sobre otros se reproducen y amplifican de manera incontrolable. La expresión utilizada para dar cuenta de este fenómeno es “ciberodio”, que refiere a las distintas conductas de difusión de mensajes de odio a través de internet. El ciberodio puede encontrarse no solamente en páginas web construidas bajo la apariencia de ser informativas, sino también en foros y redes sociales, donde incluso se crean grupos que fomentan expresiones de violencia de este tipo. Irrumpe en nuestros correos, recorre los juegos en línea, se manifiesta en videos, montajes, memes, posteos, comentarios en muros o medios digitales y hasta se cristaliza a través de hashtags. Si tenemos en cuenta, además, las burbujas de filtro -la actividad algorítmica que hace que recibamos información afín a nuestros intereses, creencias, ideología y compartamos burbujas de contenidos con personas similares- el reforzamiento del ciberodio se profundiza.

Los niveles de naturalización de los DDO se relacionan con el espíritu “recreativo” de las redes sociales. Tal como señala Moreira (2019) al analizar el racismo, se argumenta que “los mensajes en cuestión expresan una intención cómica y que el humor no puede ser interpretado como racismo, porque tiene un carácter recreativo” (p.23, traducción propia). Moreira llama “racismo recreativo” a esta forma particular de cursar el odio: “El racismo recreativo ejemplifica una manifestación actual de la marginalización social en democracias liberales: un racismo sin racistas” (Moreira, 2015, p. 24, traducción propia). Extendiendo su concepto, cualquier manifestación violenta es reducida a su “efecto cómico”, argumento que es utilizado para minimizar actos de flagrante hostilidad, que en muchas ocasiones encuentran continuidad en ataques reales.

En este escenario, los Estados tienen cada vez menos capacidad -y en algunos casos, la han perdido totalmente- de establecer normas y regulaciones frente al poder de los nuevos conglomerados mediático-tecnológicos, a la vez que son ellos los que moldean y regulan mercadológicamente lo decible y lo no decible y se ofrece apenas la posibilidad de bloquear, eliminar o restringir la aparición de contenidos similares, que siguen circulando por doquier.

Hoy más que nunca es necesario poner la mirada en nuestro ambiente informacional actual y en el ecosistema de medios conectivos (Van Dijck, 2016) bajo cuya arquitectura se produce una enorme porción de nuestros intercambios y se desenvuelven nuevas formas de socialidad altamente mercantilizadas, que nos despojan cada vez más del valor que supone producir los propios procesos comunicativos, y con ello, promueven interacciones cada vez más anestesiadas y negadoras de la alteridad.

### **Subjetividades juveniles y discursos de odio en el contexto sociotécnico digital**

Haremos referencia a la subjetividad desde una perspectiva histórica en el sentido planteado por Foucault. Nos interesa reconocer los juegos de poder que en cada momento constituyen formas de ser y estar en el mundo. Para esto, Foucault se valió del método arqueológico, esto es, “estudiar las condiciones de posibilidad del surgimiento de nuevos saberes” (Díaz, 2017, p.85), es decir, estudiar las condiciones históricas desde donde se constituyen los modos de subjetivación.

Los modos de subjetivación, según Castro (2004), pueden entenderse desde dos perspectivas: una más amplia, como la forma en la que los sujetos se objetivan a partir de una determinada relación de saber y poder; y otra mirada vinculada con la ética, que tiene

que ver con los modos en que el sujeto se relaciona consigo mismo, con “los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales se constituye como objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten al sujeto transformar su propio ser” (Castro, 2004, p.518).

En este sentido, entendemos los procesos de subjetivación desde una mirada dialéctica, como un sistema complejo de sentidos históricamente situados que se conjugan en dos planos interrelacionados y mutuamente influyentes, el individual y el social, a partir de los cuales el sujeto va elaborando diferentes operaciones (técnicas de sí) que le permiten estar en el aquí y en el ahora, habitando una época con sus caracteres particulares, sus sistemas de creencias y sus prácticas. (Corea; Lewkowicz, 2001).

Aquí aparece un punto importante para analizar: las relaciones entre formas del saber y construcción de subjetividad. Las formas del saber pueden ser variadas dependiendo del contexto y de la época, y en este sentido, nos interesa retomar especialmente los conceptos de “discurso” y “episteme”. Entendemos por discurso un dispositivo constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia (Castro, 2004). Foucault identifica el discurso académico, el discurso médico, el discurso científico, entre otros. La verdadera función del discurso es legitimar otras formas de saber y construir una verdad absoluta e indiscutible que deja al margen otras posibles verdades. La creencia generalizada de que hay una única verdad es, por ejemplo, el triunfo absoluto del discurso científico. En este sentido, reconocemos la necesidad de desentramar qué se dice sobre las cosas, los hechos, las personas, teniendo en cuenta que a través de la repetición, los discursos (dispositivos) calan en la subjetividad como estatuto de verdad.

En este punto, merecen especial análisis -en relación con la producción de subjetividades juveniles- las características de la época, marcada por la digitalización de las relaciones y las formas tecnológicas de vida (Lash, 2015). Scott Lash se pregunta ¿qué pasa cuando las formas de vida se convierten en tecnológicas?, es decir, cuando los sujetos operan sobre el mundo como interfaz maquínico. El autor explica que las formas tecnológicas de vida se aplanan, se vuelven no lineales y se elevan en el aire. Estas características resultan interesantes para repensar las subjetividades contemporáneas como formas tecnológicas de vida en entornos de flujos de información y comunicación, ya que en la condición de interfaz que plantea el autor, resulta complejo operar sobre el mundo sin el auxilio de las tecnologías de la comunicación. ¿Qué discursos se construyen en el contexto sociotécnico digital? ¿Cuáles son sus lógicas de impregnación en el entramado social? ¿Cómo se configuran y transforman las gramáticas del discurso odiante en la interfaz sujeto-máquina?

Una alternativa para la reflexión es la que nos trae Lazzarato (2007) quien entiende que las subjetividades actuales se constituyen como “público”. Esto significa que, en el contexto mediático, las subjetividades tienden a ser reproducidas, como si se tratase de una creación en masa, un modelo unificado, un molde que se va modificando sutilmente en función de la tendencia y el discurso mediático. La constitución del “público” como forma que mejor expresa la plasticidad de la subjetividad (Lazzarato, 2007, p. 99), va creando un lenguaje unificado al que él llama “codificación normativa de la atención” o, más sencillamente, “monolingüismo”. Este monolingüismo -o única lengua- se puede observar en las formas de comunicar de los/as jóvenes en las plataformas, en las ediciones y retoques digitales sobre el cuerpo, en los consumos que realizan, en la escasa producción de contenidos que se sustituye por la operación de “compartir” y en la reproducción de los

discursos odiantes que pone en cuestión la idea, tan popularizada y a veces optimista, del sujeto como “prosumidor”. Estas formas de ser y hacer impuestas por la subjetividad capitalista no reemplazan, dice Lazaratto, a las de las sociedades disciplinarias, sino que se superponen y las intensifican, capturan la multiplicidad y la reducen a la monolengua. ¿Qué alternativas podemos ofrecer al monolingüismo?

### **El lugar de la escuela como posibilidad**

La escuela como institución pública ha asumido, desde su surgimiento y masificación en la modernidad, el mandato de producir subjetividades estatales, es decir, construir una identidad que comparte determinados rasgos -una lengua, una historia, una religión, valores, etc.- (Monarca y otros; 2020). Sin embargo, con el avance del capitalismo, la escuela, así como otras instituciones públicas estatales, han sufrido un desfondamiento en su capacidad de producir sentidos comunes. (Lewkowicz, 2003). Las limitaciones del entramado público para producir subjetividad, es decir, ofrecer un fondo común desde donde pensar y operar sobre el mundo se observa, entre otros síntomas, en la emergencia del consumidor como sujeto social e histórico relevante y como lugar de enunciación. Ciudadano o consumidor: ¿quién es el soberano? “El estado representa el lazo social ¿Desde dónde se instituye el lazo? Desde algún discurso. Ese discurso monta a la vez la ficción del lazo y la representación del lazo en el estado” (Lewkowicz, 2004, p. 27). El lazo social es importante como modo de representación de un todos/as, articula la posibilidad de agrupamiento en un sentido compartido que llamamos “pueblo”. Sin este supuesto se agota también la idea de comunidad. Por eso, pueblo no es lo mismo que gente, ni población, porque el concepto nos remite a la idea del lazo social. La escuela es parte de este agotamiento que describen Corea y Lewkowicz como parte del entramado estatal, entre otras cosas, por la centralidad del paradigma de la información y del entretenimiento. Este paradigma atraviesa la experiencia pedagógica y la interpela.

Nuestra escuela, como productora de subjetividad propia de las sociedades disciplinarias, ha basado su hegemonía en la centralidad del saber, en la lógica alfabética y en la domesticación de los cuerpos. Nos ha formado en el saber enciclopédico y en la acumulación de datos. La comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual. El pasaje de la comunicación a la información comporta la destitución de un elemento clave en la constitución de la subjetividad pedagógica y estatal: el código que es también un instituido. De modo que la destitución del código y la consiguiente destitución de la comunicación en el entorno informacional se vislumbran como condicionantes del agotamiento de la subjetividad pedagógica”. (Corea; Lewkowicz, 2001, p.41).

A pesar de este contexto, reconocemos en la escuela un espacio de encuentro, que a favor o no, disputa un espacio para la construcción de sentidos en donde las/os jóvenes pasan gran parte de su tiempo. En el marco de una sociedad centrada en el estado moderno como organizador, las credenciales que ofrecen las instituciones formales parecen gozar de buena salud y de un estatus subjetivo en las trayectorias vitales, especialmente en los sectores sociales más desfavorecidos. En este sentido, y siguiendo una vasta tradición teórica en el campo de la pedagogía – Pineau (2001, 2006, 2013); Filmus, (2012); Tedesco (2000); Terigi (2009); Tenti Fanfani (2007, 2008) – entendemos que el espacio escolar ofrece herramientas



de acceso a los bienes culturales significativos para la sociedad, siempre y cuando logre recuperar la potencia de voz en los debates públicos sobre medios y subjetividad. Entendemos aquí que la escuela puede constituirse como un espacio para recuperar los comunes en tanto comunidad (Federici, 2020). Esto es, un espacio donde estudiantes y docentes puedan recuperar la palabra y, a través del diálogo, interpelar las relaciones que ambos establecen consigo mismos/as, con los/as demás, con los dispositivos y con los discursos que circulan allí, y las formas en que estos afectan los modos de vida. Para ello, el paradigma de la Educomunicación latinoamericana y la perspectiva de la Educación Mediática Crítica resultan de gran valor en vistas a promover procesos comunicativos “otros”, horizontales, democráticos y sobre todo que no se encuentren moldeados por la lógica mercantil.

### **Propuestas desde el paradigma de la Educomunicación y la Educación Mediática Crítica**

Si el sufrimiento puede ser convertido en meme, intervenido con emojis, transformado en un sticker de WhatsApp o producido en el contexto de páginas específicas como la denominada “Memes racistas, clasistas, xenófobos y de perritos”, de todo un poco (página de existencia real en Facebook), entonces su dimensión recreativa parecería estar por encima de nuestro compromiso y responsabilidad con los otros vulnerables/vulnerabilizados.

Las experiencias que se producen en la socialidad mediada por plataformas tienen consecuencias sobre nuestros cuerpos. Pensemos por ejemplo en la ansiedad cuando alguien comenta con violencia un posteo propio o en los casos de depresión generados por memes en que la imagen de alguien ha sido apropiada y sometida a burla. Tienen consecuencias también sobre nuestros afectos y sobre nuestra subjetividad, que es moldeada, pero que también moldea a las plataformas. Puede entonces pensarse en las afectaciones que producen los comentarios violentos u odiantes en los sujetos.

En la actualidad, nuestra capacidad de experimentar la producción real de nuestra propia comunicación (Kymälä, 2012) se ve profundamente afectada (y aquí incluimos a la de gran parte de nuestra socialidad, a partir del concepto de inscripción digital que ya describimos). En dicha producción, toman centralidad en forma dominante las lógicas de organización y estructura de las plataformas, lógicas que no podemos descifrar, que escapan a nuestra posibilidad de comprensión no sólo porque pertenecen a un dominio (el de los algoritmos) que nos es poco accesible fáctica y comprensivamente, sino porque las posibilidades de generar, estructurar, movilizar, almacenar, procesar, etc. informaciones al nivel que las plataformas lo hacen es humanamente imposible.

Frente a eso, queremos pensar la comunicación como experiencia sensible, dialógica y dialéctica, en la cual los interlocutores son vistos como sujetos y no como objetos; queremos pensar que la comunicación relaciona sujetos, ya sea cara a cara o en el espacio digital. “La acción comunicativa -dice Daniel Bounoux (1999) no relaciona al sujeto y al objeto (pareja técnica) sino al sujeto con el sujeto (pareja pragmática)” (p. 13). Mientras que la primera relación es descendente y manipuladora, la segunda es circular, reflexiva, reverberante “y excluye, en principio, la mirada de arriba o un enfoque instrumental” (p.13).

Las palabras de Bounoux resuenan hoy, toda vez que nuestras relaciones están cada vez más moldeadas por las plataformas:

Lo que caracteriza a una relación pragmática es que es aleatoria. Un sujeto no es una máquina, no se actúa sobre él con una certeza anticipada acerca de su respuesta. Se programa (categoría técnica) una máquina o una hilera de producción, pero no los amores, ni las conversaciones (intercambios definitivamente pragmáticos). (p. 14)

La comunicación así pensada valora la dimensión de los afectos, reconoce la diversidad de identidades y las relaciones de alteridad, de forma que se contrapone a cualquier forma de violencia u odio y a la negación del otro, sea mi familiar, mi amigo mi vecino o un extraño que vive en el otro punto del globo. Entramos, así, en las conexiones entre comunicación y experiencia estética, en busca de una “comunicación sin anestesia”, como nos propone Barros (2017).

Al pensar en las y los jóvenes y el espacio de la escuela como productor de otras formas subjetivas de habitar el mundo, en relación con el fenómeno que hemos descrito, entramos en los territorios de la Comunicación/Educación. Concebimos las relaciones entre ambas (en las diversas praxis en que esta relación se expresa: Educomunicación, educación mediática, comunicación educativa, etc.) como un proyecto político tendiente a garantizar el derecho a la palabra, a expresar las propias comprensiones del mundo en ambientes educativos que breguen por ecosistemas comunicativos dialógicos y horizontales y, en definitiva, que promueva la construcción de una ciudadanía comunicacional.

Dentro de las perspectivas que consideramos pueden contribuir a reflexionar sobre nuestras interacciones cotidianas y la naturalización de mensajes altamente odiantes, podemos mencionar a las de la Educomunicación y la Educación Mediática Crítica (en adelante, EMC). Tomamos ambas perspectivas en oposición a otras formas de educación mediática que desarrollan estrategias de corte más bien instrumental en relación con el actual medioambiente info-comunicacional. Esto es, se ubican lejos de las problematizaciones necesarias que permiten situarse, pensarse e interpelarse como actores de ese medioambiente, como sujetos que hacen agencia, que son moldeados y a la vez moldean las formas actuales de comunicación e interacción mediatizada.

Si bien las plataformas son supranacionales, cada país, región o comunidad puede experimentar discursos odiantes que tienen que ver con entramados históricos que potencian algún tipo de odio en particular, y que merece ser abordado desarticulando los aspectos estructurales que lo constituyen o las formas de naturalización que lo sostienen. Sería, por ejemplo, el caso del racismo en países donde existen poblaciones afrodescendientes, o la xenofobia en relación con grupos específicos de extranjeros en países con grandes movimientos migratorios o de refugiados, etc.

Esbozaremos a continuación las características de las dos perspectivas seleccionadas (la de la EMC y la educomunicativa) que tomamos como referencia para promover con jóvenes una praxis transformadora frente al fenómeno del odio y la violencia que cursa en medios y redes sociales.

En su perspectiva crítica, la EM se emparenta con la perspectiva que se desarrolló a partir de los Estudios Culturales, la cual se define no tanto como un bloque específico de conocimientos o un conjunto de habilidades, sino como una estructura de comprensiones

conceptuales (Kellner; Share, 2005). La comunicación es concebida como un proceso social en el que se reconocen las variables posibilidades de los sujetos en la negociación de significados. El análisis de medios y tecnologías supone involucrar aspectos como la ideología, el poder y el placer; la tematización del género, la raza, las subalternidades es también parte fundamental de cualquier programa de EMC, así como el abordaje y análisis de la producción, de las instituciones y de la economía política que motivan y estructuran las industrias (medios, plataformas) como negocios y corporaciones con fines de lucro (Martino, 2019).

La EM crítica trabaja promoviendo la desnaturalización, entendida como la visibilización del carácter construido de las representaciones mediáticas, a partir del análisis de la trama histórica de relaciones de poder e intereses que se ponen en juego y sustentan un tipo de visión del mundo por sobre otra como si fueran naturales, teniendo en cuenta además que las formas dominantes y desiguales de entender y representar la realidad existen y se sostienen en otros espacios no necesariamente mediáticos, o en nuestro caso, digitales. El análisis de tipo textual, según señalan Kellner y Share (2005), debe expandirse para incluir aspectos del contexto social, el control, la resistencia, el poder, el placer, desafiando nociones relativistas y a-políticas para avanzar en exploraciones acerca de cómo se conectan y vinculan el poder, la información (o el entretenimiento) y el mercado.

La EMC toma en cuenta también la convergencia entre tecnologías, economía y comunicación. Esta perspectiva abre la discusión acerca de la constitución de los ciudadanos como meros consumidores. La figura del prosumidor, como puede notarse, deja fuera, tanto como lo hace la del consumidor, la cuestión de la ciudadanía. El hecho de producir, no sólo de consumir, no se liga de por sí a la democracia o la participación como muchos quisieran hacer notar.

Finalmente, la EM crítica brega por la visibilización no solo de las formas hegemónicas de producción de mensajes y circulación de contenidos, sino también por la recuperación de formas alternativas de rutinas de trabajo y producción de información o contenidos, de establecimiento de agenda y de representación de la realidad o de uso de las tecnologías (por ejemplo, el caso de los ciberactivismos).

Como puede observarse, la EM crítica constituye por sobre todo, un proyecto político cuyo carácter “crítico” se asienta, fundamentalmente, en sus posicionamientos y puntos de partida. La estructura de comprensiones conceptuales que propone involucra los conceptos de hegemonía, poder, ideología, economía política, subalternidades, industria cultural y clases dominantes y subordinadas. Es desde ese posicionamiento que la consideramos imprescindible para problematizar y repensar nuestras interacciones en las redes, impregnadas de un espíritu recreativo y participativo que anula la posibilidad de considerar lo que subyace detrás de ellas.

Por otra parte, consideramos central a la Educomunicación, a la que entendemos como una praxis tendiente a promover y fortalecer ecosistema comunicativos abiertos y participativos, “garantizados por una gestión democrática de los procesos de comunicación en los diferentes ambientes de relacionamiento humano” (Soares, 2014, p.17) en igualdad de condiciones. Su objetivo es ampliar el potencial comunicativo y las condiciones de expresividad de grupos e individuos a través de diversas expresiones (no necesariamente mediáticas), y sobre todo reconocer -tal como lo hace notar Soares- el protagonismo infanto-juvenil. La Educomunicación es también, según el autor, un campo de intervención social

que surge del reconocimiento de la esencialidad del derecho a la comunicación en todos los espacios de la vida social.

Barros y Brogna (2020) han propuesto conexiones muy interesantes entre la Educomunicación y la experiencia estética. Las interacciones y el intercambio de sentidos se conciben como “acto de compartir lo sensible o interacción de afectos”. En tal sentido, tomando a Paulo Freire como referencia central de la Educomunicación, conectan los sentidos de dialogicidad del pedagogo brasileño con la idea de “reparto de lo sensible” de Rancière, uniendo comunicación y estesia:

La estética pensada como aisthesis, que nos lleva a sentir y a intercambiar sentidos. Esa comprensión de la “comunicación sin anestesia” [...] nos lleva a enfatizar la comunicación en su sentido original de volver común, de compartir, presente en el término latino *communicare*, que señala que el entendimiento de un discurso no se limita al plano de la explicación “sino más bien, desde la perspectiva de la comprensión, en la que los interlocutores se vuelven unos hacia otros y la producción de significados tiene lugar como una experiencia estética, como una experiencia sensible (Barros, 2017, p. 167)”. (Barros; Brogna, 2020, p. 140).

El discurso que define a Internet incluye toda una terminología relacionada con lo hospitalario como “hospedador”, “homepage”, “visitante”, “alojar”, etc.; se adicionan inclusive otros indicadores de proximidad a través de palabras como “amigo”, “seguidor”, “gustar”, “compartir”, “recordar”, entre muchas otras. Pero irónicamente todo esto sucede en ausencia de un anfitrión que asuma la responsabilidad por el acogimiento. La confusión entre relación social y conectividad pone en el centro el problema de la cercanía, que la progresiva invisibilización de las interfases ha convertido en una de las mayores ilusiones de nuestros intercambios en Internet. Pero la conexión no es cercanía, ni la cercanía asegura el compromiso, el reconocimiento del Otro ni la responsabilidad. Hoy los otros pueden ser “bloqueados”, “eliminados”, excluidos a través de botones, moderadores o “reglas de convivencia” (que son cada vez más “reglas de conveniencia” de los contenidos circulantes para las grandes empresas dueñas de las plataformas). Por ello, el problema no será ya de cercanía, sino de “proximidad”, entendida como la extensión del sujeto en su subjetividad.

Desde una perspectiva crítica que permita interpelar una socialidad mercadológicamente moldeada por las plataformas (a partir de la EMC), encuadrada en una praxis educacional, que abre espacio a la expresión y al diálogo, será posible pensar en una comunicación sin anestesia. Y la escuela debe ser pensada como el espacio donde este proyecto puede tener lugar.

### Conclusiones

Partimos en este artículo de una preocupación en torno a las relaciones que las y los jóvenes establecen con los discursos violentos y odiantes en redes y medios sociales, ya sea en su producción como reproducción o en tanto blanco de dichos discursos. Buscamos explicar este fenómeno, cada vez más extendido entre nuestras juventudes, como un rasgo subjetivo de la época alentada por las dinámicas que proponen las redes y medios digitales.

Así, la subjetividad epocal tiende a sustituir su rasgo característico, el de la productividad, por la reproductividad cuya principal expresión es la monolengua.

Hicimos notar también cómo el ciberodio es parte y consecuencia de un ambiente info-comunicacional en el que nuestros procesos comunicativos quedan atrapados cada vez más en una lógica mercantil propia de las plataformas de medios y redes sociales, cuya dinámica anestesia la posibilidad de proximidad (no cercanía) con las otras y los otros, a quienes podemos “eliminar” con un solo clic. Esto no puede más que afectar nuestras posibilidades de responsabilidad, compromiso, afecto y consideración de quien está del otro lado. Las posibilidades de apropiarse de esas/os otras/os para convertirlos en objetos digitales desenraizados de su existencia y significatividad es un problema con el que debemos lidiar si queremos construir sociedades no violentas y democráticas.

Frente a este escenario, situamos a la Educación Mediática Crítica y la Educomunicación como alternativas éticas y políticas, puesto que recuperan los espacios de diálogo, expresión y reflexión sobre el mundo a fin de generar prácticas que tiendan hacia el cuidado de sí y de las y los otros. Las fugas a los modos de subjetivación impuestos no son necesariamente por fuera de internet (ni de las redes), sino que constituyen un ejercicio horizontal, crítico y político de las herramientas digitales.

Hoy debemos reflexionar cómo y cuánto nuestras/os jóvenes tienen obturado el acceso a la palabra: en la definición que de ellos hace el mundo adulto, en las representaciones sesgadas y en las subrepresentaciones mediáticas, en su negación como sujetos de derecho por parte de la sociedad, en su apelación sistemática como consumidores y en su exclusión al acceso de bienes materiales y simbólicos, por mencionar solo algunos aspectos. A pesar de que muchas veces la escuela sostiene ecosistemas comunicativos asimétricos, en los que prevalece la voz de la institución y de las y los adultos, y en los que el estudiantado debe pedir permiso para acceder a la palabra o tiene importantes niveles de censura y autocensura, confiamos en ella como espacio de encuentro, de producción de sentidos, de recuperación de lazos sociales y construcción de lo común. Ese lugar, donde las y los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, puede ser experimentado como un lugar en el cual disputar otras formas más humanizadas, afectuosas, dialogales de relacionarse y comunicar.

Recibido en: 10 feb. 2023

Aceptado en: 15 abr. 2023

## Referencias

ANGENOT, Marc. **El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

BARROS, Laan Mendes de. Comunicação sem anestesia. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (Intercom)**, v.40 n.1, São Paulo, p.159-75. 2017. Disponible en:<<http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201719>>. Acceso en: 10 de febrero de 2023.

BARROS, Laan Mendes de; BROGNA, Marcos. La educación en Paulo Freire como “reparto de lo sensible”: educomunicación y estesia. In.: LLAYER, Nora; MARTINO, Bettina. **Recrear, reinventar: Paulo Freire, 100 años**. Mendoza: FCPyS, UNCUyo. 2022.

BOUGNOUX, Daniel. **Introducción a las ciencias de la comunicación**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1999.

CASTRO, Eduardo. **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos, autores**. Buenos Aires: Prometeo-UNQui, 2004.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ Ignacio. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

COUTO, María Sol. **Escuela pública, medios sociales y subjetividad: Un estudio sobre usos de medios sociales y producción de subjetividad en estudiantes de dos escuelas secundarias públicas del Gran Mendoza**. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2020.

DÍAZ, Esther. **Problemas Filosóficos**. Buenos Aires: Arandú. 2017.

DÍAZ HERNÁNDEZ, Marianne. **Discurso de odio en América Latina**. Santiago: Derechos Digitales América Latina, 2020.

FEDERICI, Silvia. **Reencantar el mundo: feminismos y políticas de los comunes**. Buenos Aires: Tinta Limón. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias humanas**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

GAGLIARDONE, Iginio; GAL Danit; ALVES, Thiago; Martínez, Gabriela. Countering Online Hate Speech. **UNESCO Publishing**, 2015. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf>>. Acceso en: 22 de enero de 2023

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórica y cultural**. Buenos Aires: Thompson. 2003.

IPAR, Ezequiel. Discursos de odio en la sociedad argentina. **Informe Leda #1**, Universidad Nacional de San Martín, 2021. Disponible en: <<https://www.conicet.gov.ar/discursos-de-odio-en-la-sociedad-argentina/>>. Acceso en: 10 de febrero de 2023.

KAUFMAN, Gustavo A. **Odium dicta: libertad de expresión y protección de grupos discriminados en Internet**. Consejo Nacional para prevenir la Discriminación de México, 2015. Disponible en: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/144564/OdiumDicta\\_WEB-INACCSS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/144564/OdiumDicta_WEB-INACCSS.pdf)>. Acceso en: 19 de diciembre de 2022

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 26 n.3, 369-86, 2005. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/01596300500200169>>. Acceso en: 12 de febrero de 2023.

KYLMÄLÄ, Timo. Medium, the human condition and beyond. **Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication**, v.4, n.2, 133-51, dez. 2012. Disponible en: <[https://doi.org/10.1386/ejpc.4.2.133\\_1](https://doi.org/10.1386/ejpc.4.2.133_1)>. Acceso en: 10 de febrero de 2023

LASÉN DÍAZ, Amparo. Lo ordinario digital: digitalización de la vida cotidiana como forma de trabajo. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, v.37, n.2, 2018, p.313-30. Disponible en: <<https://doi.org/10.5209/crla.66040>>. Acceso en: 2 de enero de 2023.

LASH, Scott. **Crítica de la información**. Buenos Aires: Amorrortu. 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **Políticas del acontecimiento**. Buenos Aires: Tinta Limón. 2017

LÉVY, Pierre. **¿Qué es lo virtual?**. Barcelona: Paidós. 1999

LEWKOWICZ, Ignacio. **Pensar sin estado: la subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós. 2004

Los discursos de odio contra las diversidades crecieron en Argentina más que en el resto de la región. **Unidiversidad**, 7 jul. 2021. Disponible en: <<https://www.unidiversidad.com.ar/los-discursos-de-odio-contra-las-diversidades-crecieron-en-argentina-mas-que-en-el-resto-de-la-region>>. Acceso en: 10 de febrero de 2023.

MARTINO, Bettina. **Del campo académico a la Educación para la Comunicación**. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2019.

MONARCA, H.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, N.; MÉNDEZ-NÚÑEZ, ÁNGEL. Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. **RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi**, v. 25, n. 2, 26 ago. 2020. Disponible en: <<https://doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>>. Acceso en: 16 de diciembre de 2022

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo, Sueli Carneiro – Pólen. 2019.

SOARES, Ismar. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação e Educação**, v. 19, n.2, p.15-26, 2014. Disponible en: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>>. Acceso en: 12 de febrero de 2023.

VAN DIJCK, Jose. **La cultura de la conectividad**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2016.

VAN DIJK, Teun. **Racismo y discurso en América Latina**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2019.

VAN DIJK, Teun. Análisis del discurso del racismo. **Crítica y emancipación**, n.3, 65-94, jan-jun. 2010. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120301125018/CyE3.pdf>>. Acceso en: 19 de diciembre de 2022.

VAN DIJK, Teun. Discurso y racismo. **Persona y sociedad**, v.16 n.3, 191-205, 2001. Disponible en: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf>>. Acceso en: 19 de diciembre de 2022.