

Libros de **Cátedra**

Gramáticas del mundo por venir

Reflexiones desde el campo de comunicación, educación y género

Florencia Cremona, Rocío Gariglio
y María Florencia Actis (coordinadoras)

FACULTAD DE
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

GRAMÁTICAS DEL MUNDO POR VENIR

REFLEXIONES DESDE EL CAMPO DE COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN Y GÉNERO

Florencia Cremona
Rocío Gariglio
María Florencia Actis
(coordinadoras)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP

Esta memoria en presente perfecto, en pandemia, en la red, en los umbrales de un cambio de época es para quienes fueron estudiantes de la cátedra, para las compañeras privadas de la libertad, para los docentes de escuela, para nuestros compañeros de la universidad pública, los trabajadores de la comunicación y la educación con la esperanza de sembrar poéticas marginales a las gramáticas del mundo por venir.

*Cuando hablamos
tememos que nuestras palabras
no sean escuchadas
ni bienvenidas,
pero cuando callamos
seguimos teniendo miedo.*

*Por eso, es mejor hablar
recordando
que no se esperaba que sobreviviéramos.*

Audre Geraldine Lorde, LETANÍA DE LA SUPERVIVENCIA

Índice

Introducción _____	6
<i>Florenia Cremona</i>	
Advertencia _____	10
Capítulo 1	
El género en la trama de comunicación y educación _____	11
<i>Florenia Cremona</i>	
Capítulo 2	
Umbralos conceptuales y políticos de comunicación/educación _____	21
<i>Darío G. Martínez</i>	
Capítulo 3	
La práctica de campo como experiencia formativa _____	34
<i>María Emilia Sambucetti y Eleonora Spinelli</i>	
Capítulo 4	
ESI modelo para armar, pero nunca para desarmar _____	43
<i>Rocío Gariglio y Charo Zeballos</i>	
Capítulo 5	
Paradojas de lo educativo: aportes desde los debates carcelarios _____	56
<i>María Florenia Actis</i>	
Epílogo _____	66
Los autores _____	68

Introducción

Comenzamos a escribir este *cuaderno de cátedra* en 2019 con el objetivo de compartir la memoria crítica de nuestra labor docente y de investigación desarrollada durante la última década por esta cátedra.

La pandemia retrasó e interpeló la producción aportándole nuevas preguntas. Lo terminamos en contexto de aislamiento y en un tiempo inédito en nuestras biografías colectivas. De hecho, una de las estrategias de supervivencia y socialización en esos días fueron los lazos construidos por el equipo de cátedra, con la Facultad y con la Universidad que desde un primer momento decidió no interrumpir el dictado de clases. Mantuvimos la continuidad a través de plataformas digitales planteando una estrategia docente que recibió contribuciones de toda la comunidad y permitió incorporar rápidamente el uso de algunos dispositivos que podrían servir como recursos para democratizar y ampliar el acceso a la educación y a la producción de conocimiento.

Compartimos la experiencia de la cátedra desde un presente distópico en el que nos aventuramos a decir que la educación y la comunicación están en el centro de la escena, ya sea por las voces y las nuevas disputas discursivas que posibilita el uso masivo de las redes, por los muros de las instituciones que se redibujan fusionando lo íntimo y lo colectivo, y las tareas de cuidado que se hacen más visibles en la fusión expuesta entre el trabajo y los múltiples quehaceres para sostener nuestras vidas.

Comunicación y educación (II) es una materia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, desde su creación en 2011 planteó aportar al campo dos perspectivas: el género y las sexualidades y el impacto de las *nuevas tecnologías de información*, en referencia a los entonces novedosos dispositivos: buscadores de Internet, plataformas digitales y sitios virtuales que rediseñaban los procesos de la comunicación y la educación.

Nuestra perspectiva propuso revalorizar saberes y subjetividades para construir nuevas plataformas de análisis. Trabajamos en múltiples espacios emergentes desde los que buscamos promover una comunicación y educación que desarme los lugares comunes de la enunciación para construir nuevas retóricas desde las voces marginadas por los discursos tradicionales. Uno de los objetivos de la cátedra siempre ha sido cuestionar las voces que hablan con legitimidad y las comunidades de sentido en torno a la agenda de temas sociales. La perspectiva de género y las nuevas tecnologías funcionaron como variables para explotar esa pregunta desde otras dimensiones: quiénes hablan, por qué son escuchados, cuáles son las estéticas, las formas, los dispositivos, cómo se configuran dichas comunidades de sentido, por ejemplo.

En estas páginas cada integrante del espacio escribió sobre escenas transcurridas tanto en instancias escolares y universitarias como dentro de la institución carcelaria; en prácticas de educación de adultos/as, en políticas públicas, en los medios de comunicación, en las nuevas tecnologías y redes sociales. Desarrollamos una crítica de género a la comunicación y educación como base político-epistemológica para analizar los procesos de enunciación del mundo y construir nuevos. También agregamos una tercera pregunta que será parte del futuro inmediato de teoría y práctica de la cátedra y es la colonialidad del poder y, por tanto, la raza. Una reconfiguración del futuro pasa por leer la profunda raíz racista y colonial presente en nuestras subjetividades que funciona como un dispositivo de auto exterminio. El primer capítulo lo menciona, y será una de las nuevas preguntas para integrar al campo: leer las instituciones y las prácticas desde una perspectiva antirracista, no colonial y construir propuestas.

Como cátedra y equipo de investigación, cada año nos reunimos a reescribir la materia y a dialogar con las escuelas para pactar las prácticas y actualizar el contexto. Estas conversaciones agregan textos, materiales y enfoques al programa y a las prácticas de campo. Hace dos ciclos lectivos que la pregunta de cada inicio está enfocada en las comunicaciones digitales como dispositivos en los que ocurre lo educativo y el género como mirada esencial al contexto de post pandemia.

Dictar clases a distancia nos advirtió de las transformaciones que ya están aconteciendo en el campo de la comunicación y de la educación, nos permitió experimentar en las enormes oportunidades de desarrollo propias del mundo digital y reconsiderar también el concepto de distancia. Tal vez, a corto plazo podamos rediseñar las estrategias formativas a partir del uso digital para popularizar el acceso a la educación universitaria y a la producción de contenidos, sin omitir que las plataformas digitales como corporaciones que son, tienen destinatarios, creadores y un enorme capital en juego. Bajo el manto de transparencia y apertura ilimitada que presentan, nos proponemos complejizar la pregunta respecto de cómo deviene la vida y si las tecnologías son efectivamente novedosas o transportan viejas formas de control. Revalorizamos en estas páginas, además, las reflexiones sobre y desde el sur global, los aportes de los feminismos y las teorías *queer* para discutir las nuevas hegemonías mediáticas y educativas.

Cada uno de los capítulos fue escrito por integrantes del equipo, aunque las preguntas formuladas en la cátedra y en el espacio de investigación del Laboratorio de Comunicación y Género funcionaron como un eje transversal de formación y reflexión. He sido directora de diferentes proyectos de investigación de la cátedra y orientadora de algunas miembros en sus tesis, de modo que esta producción tiene una gran conversación de base.

De algún modo, si tuviéramos que resumir la intención del libro, diríamos que, a partir de recuperar la memoria como una lectura activa, nos proponemos compartir cómo y por qué pensamos y enseñamos lo que enseñamos. Y, también, qué otras cosas podríamos aprender para enseñar, investigar para transformar y conocer para difundir.

La escritura es una posibilidad de presentar los caminos que anticipamos para el campo y nuestro propósito es que los y las estudiantes aprendan a hacer nuevas y mejores preguntas que permitan combinaciones novedosas de la comunicación, la educación y el género. Deseamos

co-crear estrategias de formar y comunicar tanto en la investigación y producción académica como en las políticas educativas, y lo hacemos desde un presente continuado que comenzó con la pandemia de Covid-19 a principios de 2020 y que nos instaló en el oxímoron emocional de diseñar futuro desde la incerteza del presente. Acaso esta afirmación atraviese todas las nuevas normalidades construidas desde este hito que nos refunda desde el derrumbe del último rasgo del siglo XX y su proyecto moderno: la capacidad de prever el futuro en un tiempo lineal.

En el primer capítulo, repaso el marco general de la materia y de las articulaciones del campo de la comunicación y educación desde una mirada actualizada y estratégica de la pedagogía crítica, a partir de la incorporación del género, la sexualidad y la raza como puntos de partida para la lectura del campo.

Darío G. Martínez en el segundo capítulo argumenta por qué pensar la comunicación/educación como un campo-territorio y no como diálogo interdisciplinario. Enuncia que estamos ante un espacio de tensiones, articulaciones e intervenciones político-estratégicas en pos de ampliar derechos sociales. En otras palabras, por qué comunicación/educación no puede inscribirse por fuera de las tramas de lo político, y de una perspectiva que reconozca la dimensión conflictiva de toda formación social e institucional.

Eleonora Spinelli, revisa con María Emilia Sambucetti, el trabajo de campo que vertebra nuestra materia en el tercer capítulo de este libro. Su trabajo parte desde el concepto de reflexividad que plantea la pedagogía crítica y desde el desafío de producir saberes en el campo de las prácticas desde una perspectiva de género. La intersección del género para mirar el devenir de los procesos educativos constituye el aporte específico y pionero de nuestra cátedra al campo de comunicación/educación. A su vez, las autoras repasan y reflexionan en torno a las reconfiguraciones (y desafíos) educativos que impuso el contexto de aislamiento y cómo se fueron reorientando las propuestas de trabajo a partir de las posibilidades inventivas y creativas propias de nuestro campo.

Rocío Gariglio, junto con Charo Zeballos, se preguntan, en el cuarto capítulo, por las tensiones que atraviesa la ESI. El título “ESI modelo para armar, pero nunca para desarmar”, nos plantea las dificultades que atraviesa el concepto de transversalidad cuando de géneros y sexualidades se trata. Las autoras cuestionan los modos en los que el género y las sexualidades aparecen en territorio escolar. Los silencios, la ideología de lo no dicho, pero también las formas cotidianas de producción del género binario que por su estatuto de normalidad se tornan invisibles. ¿Qué hace la escuela con la ESI y qué hace la ESI con la escuela? ¿Cómo, más allá de sus definiciones teórico-conceptuales, la ESI se constituye en un campo de disputa por los sentidos del género y las formas legítimas de sexualidad entre los diversos y desiguales actores de la vida escolar? En este sentido se refuerza la idea que sostenemos desde la cátedra: toda educación sexual es una apuesta política.

Finalmente, en el quinto capítulo, María Florencia Actis, indaga en la articulación entre la performatividad del género y las interpelaciones educativas a partir de su trabajo de campo en una cárcel de mujeres. Cómo una institución de encierro punitivo puede ser leída en clave educativa y devenir en un espacio de investigación e intervención desde comunicación/educación;

qué disciplinamientos *otros* se despliegan en una institución total, pero también qué prácticas, sentidos culturales y de género pueden emerger como lugares de resistencia. El trabajo realizado formó parte su tesis doctoral defendida y aprobada durante la pandemia.

Nuestras biografías se tocan, se acompañan y se encuentran en el camino que venimos recorriendo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Hemos crecido en conversación, con intereses que confluyen en el campo de comunicación y educación. Estos hilvanes jamás podrían haberse construido sin afectividad, compromiso y deseo de transformarnos y transformarlo todo. Tampoco los que escribimos somos todes. La cátedra ha sido y es una comunidad abierta por la que han pasado diferentes inquietudes, lecturas, experiencias, académicos y militantes, compañeras y amigas a dejar su aporte, y nosotras, como en la escritura infinita del libro de la vida, también hemos recuperado desde el amor las voces que quedan guardadas en la memoria.

Florencia Cremona, profesora titular de la cátedra Comunicación y educación (II).

Advertencia

En este libro admitimos los usos del lenguaje de género determinados por cada autor y autora: ya sean símbolos como /, x, la utilización de la e, o la permanencia del 'universal masculino'. Consideramos que esta multiplicidad y diversidad de enunciaciones posibles da cuenta de las discusiones y disputas político-discursivas vigentes respecto de las normas culturales de género. Se trata de un momento de transición en el que cada quien va cuestionando el lugar desde el que enuncia y los modos en que lo hace, sin que existan fórmulas cerradas.

CAPÍTULO 1

El género en la trama de comunicación y educación

Florencia Cremona

La inquietud comenzó con la investigación, aunque las preguntas eran anteriores. El tema abordado fueron las representaciones de géneros y sexualidades en las juventudes, y para ello tuvimos que buscar en las huellas del discurso, las creencias y su performance en la cultura. Lo que inició siendo un ejercicio crítico y creativo de los lugares comunes de mis propias referencias, se transformó en una composición en la que pudimos derivar inquietudes íntimas y el deseo de contribuir a conocer y transformar realidades que interpretamos como violentas y opresivas.

Analizamos diferentes retóricas transversales a instancias educativas y experiencias en los bordes corridos del pensamiento crítico. La falta de la dimensión de género en las interpelaciones disciplinares y en la cotidianidad eran notables: el género se presentaba como un problema de aquellos a quienes les acontecía. Es decir, como un problema propio de los desadaptados y no como una práctica de exclusión y violencia social que muestra la heteronormatividad obligatoria como fundamento *natural* de las instituciones modernas.

Entonces había más prejuicio y estigma que ahora. La red de internet no existía masivamente y el desconocimiento general respecto de los feminismos era mayor, tanto como lo era su prejuicio. Fuera de ámbitos políticos o académicos muy limitados, la norma de la heterosexualidad y la naturalización del racismo funcionaban como modelo de comprensión del sentido común.

Las caricaturas patriarcales y amenazantes construidas *sobre* feminismo y no *desde* los feminismos, sumado al tratamiento machista de las temáticas de violencias contra las mujeres y las sexualidades disidentes presentes en dicho *sentido común* no fomentaban una alerta comunitaria respecto de las violencias, sino todo lo contrario. Las ortopedias estéticas y sexuales previstas para los cuerpos feminizados, las ventas constantes con imágenes de mujeres, la omisión de la actividad sexual, la hipersexualización, los mitos del amor romántico y la prioridad de la familia biológica en la jerarquía de los vínculos, constituían el menú cotidiano de la cultura. La centralidad del racismo implicado en las anteriores descripciones era muy fuerte y, a la vez, omitido. Lo fuimos identificando de a poco, al mismo tiempo que reafirmamos la importancia de nombrar el racismo como un primer acto de transformación.

Eran los finales de la década del 90 y del siglo XX en la Argentina, ya muy afectada por la desocupación y la precarización laboral, sobrevolaba la fantasía de integración al mundo del Norte a partir del consumo de objetos y el espíritu de las políticas de privatización y aniquilación

de la siempre fragilizada industria nacional. Los discursos de género que se incorporan estaban más vinculados a un feminismo de reivindicación en materia de derechos. En esa época se creaba en el primer Consejo Nacional de la Mujer en cumplimiento del compromiso asumido en la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptada en diciembre de 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por Argentina en 1985 mediante la Ley 23.179.

No obstante, la idea de Mujer distaba mucho de la complejidad conceptual y política que fue adquiriendo. En ese momento, mayoritariamente se nombraba a la mujer como una minoría de iguales. Se consideraba que si se restituían sus derechos iba a equipararse con el hombre, acabando de ese modo con las diferencias. Esta mirada omite a toda la amplia diáspora de sexualidades y acentúa la noción binaria de la sexualidad, porque: ¿qué es un hombre? ¿qué es una mujer?

Durante mi educación formal, fuera del voto femenino, tema abordado de manera aleatoria en alguna clase de historia, no tuve un espacio de reflexión de las formas culturales. Más bien todo lo contrario, era fortísima la sensación de que el mundo *era así* y que las demás variaciones de percepción o de forma eran problemas personales y temas vinculados a la vida privada. La pregnancia de los discursos religiosos en la vida cotidiana, en las costumbres y ritos era muy alta y la penalización de cualquier práctica que interpele el modelo femenino nominal era repudiada física y psicológicamente: no se podía ser gorda, ser lesbiana o ser ambiciosa por fuera del matrimonio, por mencionar algún ejemplo. No estoy diciendo que esto haya cambiado, pero tan solo veinte años atrás y sin la masiva presencia de las otras miradas en las redes sociales y de los feminismos en las calles, el discurso se presentaba monolítico y absoluto.

Sin embargo, la formación crítica adquirida en la universidad, las diferentes militancias, las frustraciones y preguntas propias, las reuniones entre pares y los valiosos espacios de conversación, fueron posibilitando recuperar las preguntas que tantas otras se hicieron antes y complejizarlas en el campo de la comunicación.

Hoy la situación no es tan diferente a la que describo pese a que se conquistaron muchos territorios y se derribaron límites fácticos y perceptuales. Sin embargo, hay nuevas comunidades de sentido producidas en los intersticios de las comunicaciones sociales, en el ensayo de nuevas formas de decir y en las muchas otras formas de comunicación que se están creando constantemente.

La escritura del presente

Desde el gran movimiento de los feminismos hemos conquistado avances normativos e instalado el debate en la conversación pública aunque el temario mantenga confines que impidan una integración transversal. Todavía el género y las sexualidades se presentan como ideología y la presunción de heterosexualidad domina la noción de lo común. El sentido común, que es la

ideología racista patriarcal, cada vez que puede despolitiza la sexualidad ubicándola en la genitalidad desde una perspectiva ideológica biologicista: porque la biología también es ideología. En esa acción restaura la creencia de que los problemas de las mujeres y las sexualidades no binarias son problemas personales en lugar de constructores de una matriz ideológica religiosa, económica, cultural, estética y emocional.

Género y economía, género y violencia policial, género y cómo pensamos y diseñamos nuestras familias y lazos, género en los usos y diseños de las ciudades, son solo algunas de las articulaciones emergentes que vienen a desentramar las violencias y a crear nuevos presentes. Si bien la investigación feminista labora en ellos desde el siglo pasado, el gran desafío que nos aguarda es sacar el género de su gueto para volverlo transversal a todas las áreas sociales y de conocimiento, teniendo cuidado de no diluirlo tanto, para que no vuelva a ser invisible. Esto no es una cuestión de políticas públicas solamente, son muy importantes, pero deben ser acompañadas de transformaciones culturales. La educación y la comunicación pueden promover e interpelar al sentido común que tiende a patologizar y excluye todo lo que escapa a la norma.

El género, las sexualidades y la raza cuestionan principalmente el eje de la organización económica y emocional de la modernidad que es la familia de sangre. Una idea de familia que, a pesar de las violencias que produjo en comprobados casos y situaciones, se presenta a sí misma sin historia ni fundación: como si se tratara de un hecho natural que existe desde siempre y por siempre de la misma forma. Esto nos sitúa frente a otro reto del campo: desarmar la memoria como un acto cronológico, para retomar la memoria de lo prohibido, omitida de la historia oficial. Queremos reubicar en la memoria colectiva lo ocultado, lo hecho invisible adrede, lo trans, lo lesbiano, lo *queer*, lo feminista, lo negro, lo marrón y su omisión en la narrativa educativa y comunicativa.

Como cátedra asumimos el compromiso de colaborar en el proceso de formación en el campo de comunicación y educación de comunicadores/as, que se ven interpelados/as constantemente por formas sedimentadas y vigentes de patriarcado y también por las discusiones emergentes de los feminismos y la amplia diáspora de sexualidades que actualizan la escritura del presente. En ese sentido las inquietudes, investigaciones y lecturas mencionadas han sido siempre compartidas y desarrolladas en el aula como un modo de proporcionar argumentos para hacernos nuevas y mejores preguntas y a un tipo de formación que sepa percibir el sentido de las palabras y las emociones colectivas.

Investigar, pensar y educar en pandemia

Nuestra cátedra y equipo de investigación siempre partió de las categorías de género, los feminismos y las sexualidades para la interpretación y el diseño del campo de la comunicación. Esa lectura se fue complejizando hacia los racismos, la comprensión del sistema colonial patriarcal que rige la mayoría de las instituciones modernas y la violencia implícita en todas las representaciones sociales, conceptos todos ellos entramados y que no pueden existir uno sin el otro.

Cuando llegó la pandemia, la estrategia del trabajo de coalición ante la propuesta de individuación y aislamiento que ésta produjo fue la clave con la que atravesamos la primera parte del 2020. Enseguida nos encontramos con colegas, activistas e investigadoras para generar espacios de diálogo, alzar la voz y proponer preguntas de investigación. La pregunta por las tareas de cuidados fue uno de los temas que abordamos. Los cuidados están naturalizados en las mujeres como naturalizadas están las valías de los cuerpos y sus jerarquías en función del color de piel. Armamos un equipo con otras investigadoras del país para conversar, investigar y analizar las condiciones de vulnerabilidad específicas que afectaron y afectan a las mujeres, migrantes, lesbianas y trans durante la pandemia. Entre los interrogantes planteados, revisamos el tiempo dedicado y las condiciones en que se desarrollaban las tareas de cuidados en el hogar, la responsabilidad sobre la alimentación y la asistencia de adultos mayores y niñeces que desde siempre estuvieron a cargo nuestro.

La imposición del teletrabajo, al comienzo sin demasiado método, las clases remotas y el aislamiento, revelaron la multiplicidad de tareas no remuneradas, ni reconocidas como trabajo, que el confinamiento aumentó e hizo más visible. Como decíamos, fuimos parte de un diagnóstico de la situación de las mujeres rurales, urbanas y disidencias en la pandemia de Covid-19. La pregunta que nos hicimos desde la mirada de comunicación, educación y género fue ¿quién nos cuida en casa? (Cremona, Actis, Gariglio y Sambucetti, 2020).

El hogar y el ámbito doméstico han sido para nosotras una localización compleja de obligaciones y labores, atravesado por diferentes expresiones de violencias machistas. Como resultado general de la investigación confirmamos el recrudecimiento de las sobrecargas emocionales y económicas en las feminidades a cargo de las responsabilidades domésticas y de las tareas de cuidado. Además se registró un incremento de las violencias físicas. Los cuidados tienen un rol central en la organización de la vida que viene y también desde el género, la comunicación y educación podemos imaginar formas otras de organización social a partir de la desnaturalización de los cuidados femeninos y la centralidad de la familia consanguínea como responsable de todas las tareas de mutuo sostén.

Como corolario a estos interrogantes acentuados por el mencionado contexto, es probable que pasemos la próxima década analizando las consecuencias en múltiples niveles de la experiencia distópica de la pandemia. La pregunta futura, tal vez sea ¿qué voces cuentan y con qué palabras se recupera la memoria colectiva de lo vivido para actualizar el campo de la comunicación y la educación?

La cátedra, nuestro aporte

Comentamos en los párrafos anteriores nuestras intenciones, orígenes y memorias. Desde nuestra cátedra nos concentramos en plantear que, si hablamos de género, estamos hablando de poder y del entramado de relaciones que producen prácticas, saberes y emociones; un poder que no puede ser observado en sus razones, pero sí en sus efectos. El género formula una crítica

compleja y emancipadora para alentar nuevas formas de transitar y experimentar el campo de lo educativo y de la comunicación. En consecuencia, fuimos proponiendo variadas estrategias para abatir las nominaciones de lo normal como sinónimo de la adecuación a las pautas de conductas epocales, en las que la impronta ideológica se encubre bajo el velo de la naturaleza y la biología.

Si bien el ejercicio de desarmar lo normal es una actividad habitual para estudiantes de la carrera, hacerlo desde el género es una acción revolucionaria y en algunos casos contracultural (Cremona y Gariglio, 2020). El relato de la sexualidad aún se erige como un bastión de resistencia moral, escindiendo a las preguntas que los feminismos le hacemos a los efectos de una matriz depredadora contra los cuerpos no varones, no blancos, no poderosos, no jóvenes, no ricos, no europeos, no urbanos, no religiosos.

La experiencia en el aula con pibes y pibas de todo el país y del continente, nos dice que el género y las sexualidades pasan estratégicamente desapercibidas hasta que se presentan en la propia vida como *problema* a partir de que se sufre violencia laboral, acoso sexual callejero, imposibilidad de autonomía financiera, una relación sexo afectiva violenta, las autolimitaciones por prejuicios de crianza, etc.

Exceptuando algunos testimonios, los y las estudiantes nos comentan de manera recurrente que no han tenido formación crítica respecto del género, y en la mayoría de los casos tienen posiciones encontradas y confrontativas con sus familias. Traen inquietudes a clase y en algunas oportunidades, una formación adquirida en las militancias, en organizaciones deportivas o comunitarias. Fuera de ello, el género y las sexualidades han sido interpretadas y vividas, hasta antes de tener alguna chance de reflexión crítica, como fallas propias.

Pareciera que transitamos un momento en el que conviven las nuevas con las viejas narrativas. Este cambio de enfoque en el modo y la perspectiva de relatar es el resultado de miradas profesionalizadas en género dedicadas a la promoción e impulso a la producción de contenido. El cine, la música, la literatura han visto en el último tiempo la llegada de nuevos relatos contruidos por mujeres, lesbianas, gays, asexuales, transexuales que aportan su *ojo que mira* (Barthes, 2009) al campo de la cultura tradicionalmente construido por varones. Al mismo tiempo el *pinkwashing* es una estrategia comercial de las corporaciones del espectáculo para actualizar sus productos sin que esa adaptación de los personajes al mundo de hoy suponga una real transformación en la distribución de beneficios y privilegios. Es una época bisagra en el tema y la formación es crucial para saber que las cuestiones de género no se reducen a parches reivindicatorios, sino que son el punto de partida para interpretar y transformarlo todo.

Nuestro propósito es formar comunicadores y comunicadoras, profesores y profesoras, capaces de construir nuevas retóricas con perspectiva de género para que, a partir de una comprensión integral, adquieran herramientas para desarrollar narrativas interseccionales (Crenshaw, 1989).

La interseccionalidad es una contribución crucial a los feminismos que marca una diferencia epistemológica con los estudios de género de la academia estadounidense de los 80. Como señala Lugones (2005):

Comprender la intersección de las opresiones de género, clase, sexo y raza nos capacita para reconocer las relaciones de poder entre las mujeres blancas y las de color. Pero también nos capacita para *ver* efectivamente a las mujeres de color bajo la opresión allí donde la comprensión categorial de «mujer», tanto en el feminismo blanco como en el patriarcado dominante, oculta su opresión (2005, p.67)¹.

La propuesta de Lugones, es pasar de la lógica de la opresión a la lógica de la resistencia. Esta resistencia tiene que reconocer la categoría de interseccionalidad como provisoria, de lo contrario, corremos el riesgo de vernos como seres fragmentados. Esto nos haría perder el sentido de lo que tenemos en común.

Entendemos la necesidad de sumar preguntas que pongan en evidencia la ideología heteropatriarcal y su reproducción en las tramas de la comunicación y la educación. Hacer preguntas incómodas que no guetifiquen al género como competencia de algunas áreas, sino que aludan a los efectos que la discriminación tiene en todos los ámbitos socioculturales.

Por ejemplo: ¿Qué tipo de egresades forma la escuela pública, para qué incidencia profesional? ¿Qué porción de las tierras del mundo tienen las mujeres y cómo son esas mujeres que llegan a ser propietarias, cuál es su color de piel? ¿Por qué no hay mujeres, ni travestis trans en las listas de las personas más ricas del mundo? ¿Cuántas empresarias lideran en nuestro país? ¿Cuáles son las estéticas que habitan las referencias públicas de lo femenino, hay mujeres negras o con rasgos de pueblos originarios en el poder? ¿Hay mujeres gordas o mayores de cincuenta años que sean referencias importantes para la sociedad? ¿Cuántas hay, cuántas conocemos y referentes de qué rubros son?

Desde los feminismos latinoamericanos y la pedagogía crítica tenemos como propuesta educativa desarmar este relato heterocisnormado y colonial que atraviesa nuestras propias percepciones y que, al resquebrajarse, abre posibilidades creativas y liberadoras de interpretar y pronunciar el mundo.

Como experimentamos cada día, la violencia patriarcal es el control de los cuerpos femeninos y de lo que estos cuerpos producen, ya sea dinero, saberes, trabajo, hijos, abortos. Se expresa también en medidas económicas, en políticas públicas, en acciones de guerra: lo punible sobre algunas infancias, las fronteras, el terror a quien migra, son solo algunos de los dispositivos que parten de nociones extractivistas de la administración del mundo.

El contexto de confinamiento extremó en algunos casos las violencias y la desigualdad en las tareas de cuidados y recursos. También instaló en el foro público narrativas sistemáticamente ocultadas por los discursos de poder. Podríamos decir que se amplió el foro de las redes: pasamos a producir más contenidos y a consumir de manera más personalizada. Al abrirse nuevas ventanas para exponer y compartir nuestros estilos de vida, cantidad de personas publicaron opiniones, vendieron sus productos, subieron a las redes fotos de sus casas, de sus estados de

¹ Las versalitas son del texto original.

ánimos, se expusieron cuerpos y conversaciones. De hecho, producimos más contenidos, durante los largos meses de confinamiento se tramaron nuevas narrativas y vincularidades. De algún modo, sentimos que este efecto de la pandemia aumentó el foro público de voces y consumos sin olvidar que las plataformas que sostienen esas conversaciones son la verdadera hegemonía mediática corporativa: Facebook, Google, Instagram, Twitter, entre otras. No debemos perder de vista que por ahora son plataformas producidas desde las economías más fuertes del mundo con enorme capacidad estratégica de ocultar al ojo masivo su identidad empresarial y su capacidad de comerciar una idea de elegibilidad de la vida como si se tratase de una cantidad de opciones de menú digital.

Tal vez este párrafo resulte contradictorio, vemos en este escenario estrategias posibles para tomar la palabra y, al mismo tiempo, reconocemos la opacidad de la red. Seguiremos ensayando y estudiando este campo: el universo de las redes y sus nuevas comunidades de sentidos, un universo al que necesitamos hacerle más preguntas.

¿De qué hablamos cuándo hablamos de comunicación, educación y género?

Comunicación y educación tiene por lo menos tres dimensiones de análisis del campo: el género, la comprensión de lo educativo como un proceso político que no se reduce a la transmisibilidad de contenidos y la comunicación como un campo de creación política y poética. Sabemos que lo que trama un cambio de época son las capacidades de combinar colectivamente emocionalidades disidentes, ubicar palabras, superponer voces como en un collage que coloque en el horizonte nuevas futuridades, sabiendo que más temprano que tarde, habrá que volver a recombinar los significados que hoy parecen inamovibles.

La cátedra II de Comunicación y educación, investiga las pedagogías de género presentes en el campo educativo. Se preocupa por indagar cómo se reproducen o tensionan prejuicios y se crean estereotipos. Nuestra actividad académica es actualizar y relevar el discurso mediático y las representaciones del género y sexualidad y cómo estas se introyectan y son también producidas desde el campo de comunicación y educación. Nuestra perspectiva política recupera la obra de Freire, Huergo y nuestra propia impronta que se nutre de los aportes de Segato y su lectura de la colonialidad del poder del sociólogo peruano Aníbal Quijano.

Segato aporta con su lectura la perspectiva de género de la teoría de la colonialidad del poder desarrollada Quijano. Sostiene que solamente cuatro teorías producidas en el suelo latinoamericano cruzaron en sentido contrario la gran frontera geopolítica que divide Norte y Sur y lograron impacto y permanencia en el pensamiento mundial. *Pedagogía del Oprimido* de Freire, llega al Norte sin acatar las tecnologías del texto de la tradición anglosajona ni de la tradición francesa que dominaban el mercado mundial de las ideas de la primera mitad del siglo XX; y sin sumisión política de citación dominante, ni a la lógica de productividad en términos editoriales, o a la impostura de la neutralidad científica (Segato, 2013). En su libro *La*

crítica de la colonialidad en ocho ensayos, Segato (2013) afirma que las cuatro teorías que cruzan al Norte son: la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido, la teoría de la marginalidad que fractura la teoría de la dependencia y más recientemente la teoría de colonialidad del poder. La última, formulada por Quijano, representa un quiebre en las ciencias sociales. Estas investigaciones y conceptos nos brindan herramientas para reconocer la impronta racista oculta de las prácticas educativas locales y comprender que la idea de raza fue el instrumento más eficaz de dominación social de los últimos años.

Paulo Freire traspasó las fronteras de América Latina innovando en una estrategia de comunicación y educación para los desarraigados del mundo, diseñó una pedagogía para pronunciar la palabra propia que no es solamente decir algo, sino decirse de una manera diferente a como hemos sido dichos; a veces, totalmente opuesta. Y es en esa diferencia de nombrarnos a nosotros mismos en la comunidad dónde comienza el cambio y la salida de la opresión.

En las perspectivas feministas, por ejemplo, se evidencia cómo las construcciones identitarias emancipadoras nacieron en la posibilidad de discutir y rebasar los lugares previstos para las mujeres como madres, esposas o cuidadoras y esa acción transformadora no tiene límites. Freire enseña una pedagogía crítica que alienta a la relectura de nuestra subjetividad y a volvernos a nombrar tantas veces como sea necesario hasta transformar las condiciones opresivas que sostenemos muchas veces por creencias muy arraigadas y una economía colonial y racista.

La comunicación mira los sentidos sociales, las voces populares, las tendencias en las redes y las resistencias. La educación mira el amplio campo de lo educativo, que no se compone únicamente por la práctica del aula, de la escuela, sino por todas las prácticas con las que nos educamos y nos circundan. De este modo, queda abierta la posibilidad de explorar los intersticios en los cuales se deconstruyen y tensionan los lugares comunes de las enunciaciones de género.

Definimos al campo educativo mucho más allá de las instituciones escolares, de hecho, la escuela y la universidad como institución se incluyen en el campo de lo educativo. En este sentido, y en un contexto de vigencia de la temática de género a partir de avances normativos y su instalación en el discurso público, identificamos el proceso de producción subjetiva que promueven las prácticas educativas. En el campo escolar nos hicimos preguntas que motorizaron nuestra búsqueda y formación: ¿De qué se habla cuando se habla de género? ¿En qué contradicciones se funda? ¿Cómo las trabajadoras y trabajadores de la educación se proyectan en este ámbito? ¿Cuál es la influencia del discurso religioso en el aparentemente laico Estado argentino?

Siendo el género un aspecto fundamental para democratizar las prácticas de la vida cotidiana, nos proponemos determinar cómo en el campo de lo educativo se construyen las interpelaciones de género. ¿Cómo se aborda la temática, cuáles son las limitaciones, tensiones en torno a ello? ¿De qué modo podemos construir herramientas para su análisis e intervención en el campo de comunicación/educación como un campo estratégico para la transformación social?

Algunas preguntas recurrentes en nuestra práctica de campo en las escuelas son para indagar cómo las interpelaciones de género atraviesan o no la institución escolar. Desde la disposición edilicia hasta los imaginarios de las familias, la representación de efemérides, en la vinculación con la comunidad y en la clausura o promoción y producción de discursos de género en el aula.

¿Cómo las pedagogías de género atraviesan los discursos educativos? ¿Cómo la articulación comunicación, educación y género tensiona y/o genera propuestas en la comunidad educativa?

Con educación insistimos en la referencia al amplio campo de lo educativo cuyo acceso debe ser acompañado y fortalecido por otras restituciones de derechos que garanticen no solo el ingreso sino la continuidad, el egreso, el trabajo, la vida, el esparcimiento, la expresión, la conectividad, la salud, el bienestar emocional y el autocuidado. Como expresamos en párrafos anteriores, reconocemos también la dimensión educativa que tienen otras prácticas sociales por ejemplo, la moda, las industrias culturales, las religiones, los clubes, etc.

Estas preguntas elaboradas y escritas durante la última década merecen hoy, a partir de este contexto inédito de pandemia, algunas actualizaciones que retomaremos en los próximos años. Queremos reeditar la dimensión educativa de los temas que configuran los contenidos mínimos del currículo escolar y universitario para avanzar en la pregunta respecto de qué es lo que merece ser enseñado hoy. Si los contenidos están completamente disponibles en las redes, ¿cómo haremos para construir criterios de búsquedas? ¿Cómo tramitaremos colectivamente la educación emocional en contextos de incertidumbre? Respecto de la comunicación, habría que rediscutir las hegemonías mediáticas. Ya mencionamos en el apartado anterior que son estas empresas las que hoy componen el nuevo *establishment* de medios: Google, Facebook, Twitter, Instagram y las grandes plataformas que se presentan a sí mismas como espacios abiertos, ilimitados y transparentes.

Como corolario de este capítulo podría decir que en estos doce años desde que comenzó la cátedra, hemos construido la mirada del campo de lo comunicativo desde una epistemología de género y más recientemente de la raza. Comprendemos la necesidad de renovar la concepción tradicional que reduce lo educativo a lo escolar y la comunicación a los medios. Subrayamos el desafío de sumar acciones y lecturas que se nutran de una interpretación crítica del campo. Estas perspectivas nuevas con las que trabajamos son el racismo, la epistemología de género y los usos críticos de las plataformas digitales como estrategias para transformarlo todo. También creemos que escribir estas memorias y aprendizajes de cátedra es una estrategia para producir y valorar el conocimiento colectivo y poético del aula. La comunidad docente dedica la vida entera a lo que allí acontece: los pensamientos entramados y los diálogos en los que participan estudiantes, comunidad y contextos cambiantes, se ponen así en el real valor académico y político. El cuaderno de cátedra como experiencia política y afectiva se hace en los diálogos y las vivencias con las que sembramos, ojalá, futuros mejores.

Referencias

- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Cremona, M. F. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En Rosales, P. O., Jorge, E.J. y D'ugo, J. A. (Coords.), *Discapacidad, justicia y estado: Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad*. INFOJUS pp. 3-30.

- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2020). Comunicación/educación desde una epistemología de género. En P. Valdivia y C. Del Valle Rojas (Dir.). *Leyendo el tejido social. Análisis discursivo y retórica cultural en el sur global* (pp. 101-120). University of Groningen Press.
- Cremona, M. F., Actis, M. F., Gariglio, R. y Sambucetti, M. E. (2020). ¿Quién nos cuida en casa? En: Bidaseca, K. et al, *Danzando bajo el hain. Cuidados, cuerpos y territorios afectados por la pandemia*. Ed. Milena Caserola.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *u. Chi. Legal f.*, 139.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, Núm. 25, pp. 61-76. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Segato, R. (2017). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.

CAPÍTULO 2

Umbral conceptual y político de comunicación/educación

Darío G. Martínez

Las ideas de este texto provienen de la experiencia docente en el marco de la materia Comunicación y educación (II). Uno de los propósitos de los primeros encuentros con los estudiantes es presentar el carácter amplio de nuestra forma de concebir la relación entre ambos términos. Insistimos en varias oportunidades en marcar que los seres humanos se comunicaban mucho antes de la existencia de los medios y las tecnologías de la información, y que también se educaban antes de que las escuelas (instituciones educativas, en general) se constituyeran como dispositivos de enseñanza.

Esta observación traza un marco para comenzar con las problematizaciones que sugerimos desde nuestra cátedra. Junto con la dimensión educativa y comunicacional de las prácticas, la perspectiva de género se constituye en uno de los vectores de la asignatura para enmarcarla como imprescindible para comprender a la producción de sentidos y la formación de subjetividades. Dentro de esa zona problemática (cruzada por la comunicación, la educación y el género) es donde situamos una perspectiva dialógica para comprender e intervenir en diferentes contextos sociales.

La propuesta para este capítulo consiste en la aproximación a un modo particular de concebir al campo de comunicación y educación. Presentamos algunos de sus núcleos arquetípicos con la intención de trazar líneas de reflexión que definan problemáticas, escenarios de análisis y trayectorias de intervención. Asimismo, marcamos ciertas postulaciones en torno a un campo que ya se encuentra instalado –con sus posiciones diferentes– en planes de estudios, proyectos de investigación y extensión, congresos académicos y publicaciones científicas.

También aspiramos a consolidar una línea específica de entender la comunicación y la educación que tiene un desarrollo sostenido en el tiempo en la tradición de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Jorge Huergo fue uno de sus principales exponentes y su publicación *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* se constituyó en un umbral en lo que respecta a este campo de producción de saberes (Martínez, 2019). Desarrollos posteriores, lugares obtenidos en instituciones educativas y posiciones políticas fueron complejizando las relaciones de comunicación y educación. Sin embargo, a la par que esto ocurría, también se produjo un movimiento que tendió a mantener afirmaciones

que parecían instaladas y que, en ciertas ocasiones, no está de más revisitarlas para actualizar sus potencialidades.

También es oportuno mencionar nuevos matices que se suman a los ya consolidados y que describen algunos de los contextos actuales a partir de problemáticas y formas de abordajes incipientes. El recorrido de este texto comienza a partir de una breve caracterización de lo que entendemos por el campo-territorio de comunicación y educación, luego damos lugar a la perspectiva político cultural que lo sustenta, bajo una modalidad particular de concebir lo político. Continúa con el rastreo etimológico de las palabras comunicación y educación, como un modo de poner en cuestión los sentidos instalados en torno de ellos, antes que un intento de clausura de significados. Posteriormente, comienza una instancia de precisiones conceptuales donde a la educación se la problematiza desde la formación y a la comunicación desde la producción de sentidos. Para culminar, presentamos una breve enumeración de los horizontes políticos a los cuales comunicación/educación podría contribuir para intervenir políticamente.

Campo-territorio

Una posición consolidada indica que comunicación/educación se trata de un campo de saber (Huerdo & Fernández, 2000). La teorización de los campos de saber afirma que se trata de un conjunto de relaciones de fuerza, donde actores se disputan la apropiación de algún tipo de capital (simbólico, económico, cultural, etc.), en un espacio que no es neutro, sino que está estructurado por conflictos y competencias entre grupos situados en posiciones diversas (Bourdieu, 2003). Sin embargo, consideramos que se trata de un campo-territorio en el que se pueden reconocer trayectorias prácticas marcadas por tradiciones y representaciones hegemónicas, pero que también es oportuno atravesar otros espacios menos transitados (Morabes, 2019). Este movimiento de oscilación, entre transitar por las posiciones consolidadas y dirigirse hacia otras poco exploradas, es una constante de este campo-territorio. Ciertas trayectorias prácticas buscan anclar su especificidad en el estudio de la intromisión de los medios y las tecnologías en las instituciones educativas o bien en circunscribir los debates acerca de los dispositivos tecnológicos en educación. En ocasiones, la búsqueda de esta especificidad soslaya la posibilidad de indagar en algunos rasgos propios de los procesos políticos latinoamericanos.

Comunicación/educación se conformó como un espacio de intervención política, antes que un campo académico (Morabes, 2008). Es decir, la producción académica fue posterior a la participación política de colectivos y organizaciones sociales que efectuaban acciones destinadas a incidir en la vida cotidiana de las sociedades de las que formaban parte. Se constituyó como campo-territorio en las diversas contiendas políticas y luego realizó el camino hacia las instituciones académicas, sobre todo, logró instalarse en las facultades de comunicación (Morabes, 2019).

Otro elemento distintivo radica en que en comunicación/educación se conjugan dos derechos humanos: el derecho a la comunicación y el derecho a la educación (Morabes y Martínez, 2014).

En el caso de la educación resulta infrecuente encontrar posiciones políticas que le quiten su carácter de derecho humano. Sean perspectivas críticas o conservadoras, ninguna desconoce que la educación tiene que ser un derecho, aunque luego entren en discusión los enfoques, las orientaciones y los contenidos disciplinares que cada posición avalará. En cambio, la comunicación como un derecho humano es una dimensión cuestionable por sectores de poder importantes en nuestro continente. Así es como a la comunicación se la reduce a un aspecto monetizable, un negocio, una mercancía que puede ser intercambiada como un producto. Diversas grupalidades, organizaciones sociales heterogéneas e instituciones educativas, entre varios colectivos más, cuestionan este postulado hegemónico que circunscribe la comunicación a un bien mercantil y proponen que sea considerada un derecho humano. Diversas razones, entre las que podemos mencionar a la presión de conglomerados mediáticos y las modificaciones de la coyuntura política latinoamericana, hicieron que todavía resulte infructuoso instalar a la comunicación como un derecho en las agendas públicas de nuestras naciones.

Nuestra posición se afirma en la articulación de dos derechos humanos en este campo-territorio: el derecho humano a la comunicación y el derecho humano a la educación. Conjunción que realiza su componente estratégico al llevar discusiones políticas que tienen el propósito de la ampliación de derechos y la inclusión social plena. Ahí es donde toma una densidad el proyecto de comunicación/cultura de Héctor Schmucler (1997) que Jorge Huergo (2001) resignificó para comunicación/educación: la recuperación de procesos de vinculación/expresión/liberación aunque se pierdan los objetos disciplinares; el reconocimiento de los contextos históricos, sociales y políticos donde surgen los problemas y las producciones teóricas; la conformación de un espacio transdisciplinario movido más por un campo problemático que por miradas disciplinares escindidas. En este escenario es donde comunicación/educación debe dejar ser un objeto constituido para ser un objetivo por lograr.

Perspectiva político-cultural

Para inscribir a comunicación/educación en las perspectivas político-culturales, recuperamos las discusiones de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1986), quienes sostuvieron una posición antiesencialista para comprender los discursos sociales. Dentro de esa línea, se adopta un posicionamiento que esquivo el esencialismo filosófico, que admite el carácter estructurador del lenguaje en las relaciones sociales y que pone en suspenso la categoría de *sujeto* en la conformación de las identidades colectivas (Laclau & Mouffe, 1986). Estas tres posiciones teóricas, en principio, indican todo un proyecto de trabajo para las ciencias sociales.

De ello se desprenden dos modos de concebir lo *político*: el enfoque asociativo y el enfoque disociativo (Mouffe, 2018). Ambos contienen una forma particular de comprender lo comunicacional que habilita escenarios para la intervención en contextos de comunicación/educación. El primero, *enfoque asociativo*, entiende lo político como el terreno de la libertad y la acción concertada. La teoría política lo denominó como la concepción contractualista de lo político, donde

todas las acciones tendrían que ser reguladas a partir de un acuerdo “entre iguales” que facilitaría la vida en común. Esta concepción clásica surgió con el propósito de salvaguardar la propiedad privada y dio origen a la teoría política liberal. Los exponentes más reconocidos fueron John Locke, Thomas Hobbes y Jean-Jacques Rousseau. Dentro de un estado de la naturaleza, la preponderancia física desconoce la autoridad fundamentada en otros aspectos simbólicos y se abre la posibilidad de la existencia de espacios desregulados donde es posible matar a otros para alcanzar la felicidad. Sin la existencia de regulación, la sociedad estaría organizada a partir de la fuerza bruta.

Asimismo, el enfoque asociativo parece fundamentarse en una concepción aséptica de los intereses de los seres humanos. Se extendió la idea de que la bondad interior y la inocencia original eran condiciones que garantizaban la viabilidad de la democracia, donde la violencia era un fenómeno que sería erradicado por “el progreso del intercambio y el establecimiento, mediante un contrato social, de una comunicación transparente entre participantes racionales” (Mouffe, 2007, p. 10). Aquí la comunicación emergía como una dimensión clave para el sostenimiento de los acuerdos, la garantía y el vehículo de los entendimientos intersubjetivos. ¿Qué ocurría con quienes no adherían al contrato o acuerdo? Podían ser considerados como potenciales sectores conflictivos que amenazaban el orden logrado, al mismo tiempo que se les podía quitar la condición de sujetos de derecho por negarse a la adhesión que la hegemonía les proponía como única salida.

El segundo, *enfoque disociativo*, concibe a lo político como el terreno del conflicto y el antagonismo (Mouffe, 2018). Este posicionamiento entiende que el conflicto es lo que dinamiza la vida en sociedad, además de trascender las concepciones esencialistas de la sociedad que buscaban hallar un fundamento último para comprender procesos históricos. Este enfoque disociativo también marca un posicionamiento en la perspectiva político-cultural de comunicación porque indica las disputas por el sentido. Señala, además, la imposibilidad de una fijación absoluta entre significado y significante, donde la sutura entre ambos siempre será provisoria y contingente. Las intervenciones en comunicación/educación, en tanto potenciales intentos de sutura, siempre serán provisionales.

Nuestra perspectiva de comunicación/educación se aloja en concebir lo político tal como lo entiende el enfoque disociativo. Sostenemos al conflicto como un elemento vital para la vida en común, que motoriza los antagonismos (Mouffe, 2018) que confrontan por los sentidos para nombrar el mundo, sin resignarse a la aceptación pasiva. La cultura adquiere una densidad política relevante para el campo-territorio de comunicación/educación, en tanto es el ámbito donde se disputan los sentidos. Comunicación/educación/cultura se convierten en territorios que plantean zonas problemáticas de intersección para promover la intervención de carácter político.

En otro orden, es pertinente efectuar una distinción entre lo político y la política para ensanchar las estrategias de análisis.

Para ser más precisa, ésta es la manera en que distingo entre “lo político” y “la política”: concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política”

como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p. 16).

Las expresiones anteriores presentan un conjunto de definiciones que también se extienden para comprender lo social. Los significados se fijan provisoriamente y allí la hegemonía comienza su trabajo de práctica articuladora y organiza las relaciones sociales.

La sociedad es entendida como el producto de una serie de prácticas hegemónicas cuyo objetivo es poner orden en un contexto de contingencia. Es la esfera de prácticas ‘sedimentadas’ –es decir, prácticas que ocultan el acto originario de su institución política contingente y que se dan por hechas, como si se autosustentaran– (Mouffe, 2018, p. 114).

Por lo tanto, todo orden social es la articulación temporal y precaria de prácticas hegemónicas que permiten fijar el sentido de las instituciones sociales. Todo orden social se fundamenta en la exclusión de otras posibilidades: las cosas siempre pueden ser distintas. Chantal Mouffe (2018) sostiene que se trata de un tipo particular de expresiones de poder y carece de un fundamento racional último: “todo orden existente es susceptible de ser cuestionado por prácticas contrahegemónicas que intentan desarticularlo para instalar otra forma de hegemonía” (p. 115).

Una cuestión relevante, dentro de esta línea de análisis, consiste en señalar que el agente social se constituye por un conjunto de posiciones discursivas que nunca se anclan del todo en un sistema cerrado de diferencias. Las posiciones de los sujetos nunca son absolutas, ni están regidas por un fundamento último que las prefigura. Más bien, los agentes sociales se construyen por una diversidad de discursos donde acontece un movimiento de sobredeterminación y desplazamiento.

Se produce, así, un doble movimiento: por un lado, un movimiento de descentralización que previene la fijación de una serie de posiciones alrededor de un punto preconstituido; y por otro, como resultado de esta no fijación esencial, el movimiento opuesto: la institución de puntos nodales, fijaciones parciales que limitan el flujo del significado por debajo del significante. Pero esta dialéctica de la no fijación/fijación sólo es posible porque la fijación no está preestablecida, porque ningún centro de subjetividad precede a las identificaciones del sujeto. [...] Negar la existencia de un vínculo necesario, a priori, entre las posiciones de sujeto no significa que no exista un esfuerzo constante por establecer entre ellas vínculos variables, contingentes e históricos. Este tipo de vínculo que establece una relación contingente y no predeterminada entre varias posiciones, es lo que denominamos una “articulación”. Aun cuando no haya un vínculo necesario entre diferentes posiciones de sujeto, en el campo de la política siempre existen discursos que intentan proporcionar una articulación desde diferentes puntos de vista (Mouffe, 2018, pp. 115-116).

La perspectiva de comunicación/educación que proponemos se afirma en el conflicto como el elemento dinamizador de la vida social. Por lo tanto, adscribe al enfoque disociativo de lo político. De esa manera, lo social se presenta como un orden precario de relaciones que puede ser alterado, modificado, subvertido mediante un tipo de trabajo político que ofrezca nuevas posiciones de sujeto. Donde aquello que hoy aparece como excluido en lo social puede ser aceptado como posible, gracias a una articulación que fije un nuevo punto de vista.

Etimologías

La comunicación tiene un origen etimológico que la emparenta con el poner en común, la comunión, el compartir (Schmucler, 1997). Esta precisión tiene un componente disruptivo, al ubicar lo comunicacional en una dimensión que trasciende al reduccionismo que lo vincula con los medios y las tecnologías (Hurgo, 2001). Aquí entenderemos a la comunicación como la producción social de sentidos.

Por su parte, la educación tiene una doble desinencia a partir del verbo –en latín– *duco*, que significa conducir. Una de ellas alude a la *e-ducare* que es conducir hacia adentro y la otra, *ex-ducere* que es conducir hacia fuera. Tradicionalmente, la educación estuvo vinculada con la escuela, con las instituciones educativas. La apuesta radica en poder considerar a la educación como la formación de sujetos (Hurgo, 2001) y trascender aquellas operaciones que la circunscriben con exclusividad a la escuela.

La forma particular de concebir comunicación/educación que presentamos implica trascender dos reduccionismos: el primero es el que vincula la comunicación con los medios y las tecnologías de la comunicación; el segundo es aquel que ciñe la educación a la escuela y/o las instituciones educativas. La apuesta, teórica y política, radica en atender el carácter comunicacional y educativo de todas las prácticas sociales. Es decir, específicamente qué tienen de comunicacional y qué tienen de educativo ciertas prácticas sociales. Sin embargo, ello no implica considerar que todo es comunicación y que todo es educación. Algo así sería avalar el imperialismo comunicacional (Prieto Castillo, 2004) y/o el imperialismo pedagógico (Hurgo, 2001). Se correría el riesgo de caer en una postura que imposibilite cualquier tipo de especificidad en los análisis político-culturales de las prácticas sociales.

En síntesis, la propuesta de comunicación/educación es considerar a la comunicación como la producción social de sentidos y significaciones y la educación como la formación de sujetos y subjetividades. Ahora bien, esto tiene que inscribirse en el campo de la cultura como el escenario para la disputa por los sentidos sociales. La pregunta que problematiza y los modos de intervención de comunicación/educación siempre están anclados en lo político, como ámbito de contienda que promuevan nuevas articulaciones discursivas. Para nuestra forma de concebir comunicación/educación es imposible pensarla por fuera de las discusiones en torno de lo político.

Formación

En numerosas ocasiones se menciona a la formación, como un aspecto ineludible de lo educativo, pero sin llegar a precisiones conceptuales. Aquí es dónde son válidos los aportes de los estudios culturales, en especial de Edward P. Thompson, para hablar de la formación. Este historiador inglés sostiene que la *formación* es un proceso activo, que se debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1980). Su interés consistió en describir los procesos que permitieron la emergencia de la clase obrera en Inglaterra. Afirmaba que la clase obrera “no surgió como el sol, en un momento determinado. Estuvo presente en su propia formación” (Thompson, 1980, p. 27).

La enunciación de Thompson es interesante porque sitúa a la formación en una tensión constante entre las acciones que los seres humanos realizan para dirigir y crear sus horizontes de vida en común y las constricciones que impone el contexto histórico. Es decir, la acción humana puede modelar algunas estrategias, pero sin lograr apartarse cabalmente de aquello que la historia permite. Los procesos educativos, formativos, son el producto de estas tensiones irresolutas donde los seres humanos buscan traccionar el horizonte de sus expectativas de vida, con el repertorio de acciones y representaciones disponibles en un contexto histórico determinado.

Pensar lo educativo de esta manera, en tanto una dimensión formativa que pueden tener las prácticas sociales para ciertas subjetividades, tiene unas derivaciones interesantes. Una para destacar se aloja en desarmar la exclusividad de lo educativo en las instituciones reservadas para esos fines. Además, los sujetos de formación también participan de ese proceso que se está llevando a cabo, a pesar de no contar con la totalidad de los recursos y los capitales para manejarlo. Participan, aunque no coaccionan la integralidad de variables que se ponen en acto y no sean conscientes de ello. Es decir, la formación ocurre con los agentes sociales ubicados en el centro mismo de ese proceso y no por fuera, o en una posición privilegiada que marca una distancia. La lectura de Thompson agrega otra perspectiva que resulta interesante para comprender desde comunicación/educación: los procesos de formación pueden acontecer sin la presencia de una referencia identificable a primera vista. Los procesos de formación pueden conjugar múltiples referencias, agentes, discursos políticos, producciones culturales, sin que ninguno pueda arrojar la exclusividad de ser el referente que lo encauce bajo sus prerrogativas.

En otro orden, en la misma dirección podemos sumar la relectura que hizo Jorge Huergo (2005) de Saúl Taborda para ilustrar la etapa genealógica del campo de comunicación/educación. Taborda (2011) propone cuestionar los legados del proyecto de Domingo Faustino Sarmiento para establecer el valor formativo de lo comunal e instalar la posibilidad de hablar de una pedagogía facúndica. Para este intelectual de principios del siglo XX, las comunidades eran agencias educativas que contribuían a la formación de sujetos, aunque fueran negadas por el positivismo educativo. Así es como Taborda atiende las descripciones que el propio Sarmiento hizo de su vida en *Recuerdos de Provincia*.

De la dirección magistral de José Oro, Sarmiento pasó al círculo de amigos, ávidos de saber, tocados y acuciados por la inquietud de los problemas políticos y sociales propuestos al mundo por el pensamiento europeo. Alternando con los Aberastain, los Quiroga, los Cortínez y otros adolescentes, como aquellos, señalados por la lucidez de la inteligencia, acometió el estudio ordenado y sistemático de la literatura francesa. [...] Escuela, hogar, iglesia y plaza pública integraban, pues, el orden educativo de la comuna. De las calidades de ese orden hablan con alta elocuencia las palabras de Sarmiento. De los maestros de primeras letras Ignacio y José Genaro Rodríguez, nos dice que estaban dotados de tan auténtica vocación pedagógica que hubieran podido ser educadores en Prusia [...] Las páginas en que Sarmiento consigna las impresiones de sus diálogos con su mentor [José Oro] son toda una revelación de la extraordinaria tesitura pedagógica de nuestras comunas. [...] Orden educativo existencial, plasmado en la entraña popular, incomplejo, como incompleja era la estructura de la sociedad pastoril y precapitalista que lo realizaba, respondía con justeza a las exigencias de la época. Ciñéndose a un mínimo de enseñanza común a ricos y a pobres, se satisfacía con iniciar a unos y otros en los conocimientos indispensables a las empresas ordinarias de los distintos estratos sociales sin cerrar el proceso formativo a las posibilidades de los capaces (Taborda, 2011, pp. 447-448).

Las palabras de Taborda reservan un componente polemista con la gran tradición liberal de la educación en la Argentina. Tomó la biografía del “padre del aula” para señalar que existieron otros ámbitos formativos: “Escuela, hogar, iglesia y plaza pública integraban, pues, el orden educativo de la comuna”. Considerar lo comunal como educativo era un arrojo que pocas personas habían contemplado, a partir de ubicar a la escuela como ámbito privilegiado para la pedagogía. En la misma dirección, Taborda enumera un conglomerado de referentes formativos que el propio Sarmiento consigna como interlocutores de preocupaciones que fueron el *espíritu* del maestro de San Juan. Se agrega que el orden educativo existencial de la sociedad –plasmado en la entraña popular– garantizaba un mínimo de saberes comunes a ricos y pobres en sus posiciones (de clase) en la estructura social, pero dejando abierta las posibilidades que cada uno pudiera aprovechar.

Esta dimensión de lo educativo, emparentada con lo formativo, lo comunal, es una orientación estratégica diferente a lo previsto por el positivismo. Las prácticas pueden ser potencialmente educativas, sea en el hogar, la iglesia o plaza pública, algo que las herencias sarmientinas quisieron invisibilizar de las tradiciones americanas. Idéntico carácter tienen los diálogos con hombres y mujeres de la comunidad en la que se vive. Lo educativo se ensancha, se complejiza en múltiples contextos que sirven de sustrato para experiencias de formación de diversos agentes sociales que se constituyen como tales a partir de esos clivajes con lo comunal.

Esta caracterización de la educación como formación de sujetos y subjetividades es uno de los rasgos particulares de nuestra propuesta en comunicación/educación. La formación, tal como fue desarrollada, es un proceso que está en tensión permanente entre la acción y el condiciona-

miento. Resulta infructuoso considerar a la educación asociada exclusivamente con las instituciones educativas. Por eso, es necesario huir de ese reduccionismo para alojarse en el carácter educativo que pueden alojar las prácticas sociales.

Dar sentido

Lo comunicacional es un aspecto que resulta insoslayable en los análisis en ciencias sociales. Una de las primeras cuestiones que se atendieron tenía que ver con la presencia de los medios de comunicación en la sociedad, donde algunas de las preocupaciones de esos momentos eran en relación a con la influencia o manipulación que estos pudieran ejercer. Estas problematizaciones embrionarias marcaban el tono de las reflexiones que caracterizaban a la comunicación. Algunas estuvieron trazadas por formas de análisis provenientes de contextos europeos (Mattelart & Mattelart, 1997; Wolf, 2007) y otras adquirieron una especificidad latinoamericana (Kaplún, 2002; Pasquali, 1970), entre varios más que fueron otorgando densidad a los avances de investigaciones e intervenciones políticas.

El aporte de Jesús Martín-Barbero (2003) enriqueció y complejizó el debate en torno de la comunicación con su categoría de *mediaciones*. Con ella plantearía la articulación de los procesos de producción de sentidos acerca de los medios de comunicación masivos y otras prácticas cotidianas de significación. En esta perspectiva, “los medios adquirieron materialidad institucional y espesor cultural” (Martín-Barbero, 2003, p. 223), que se sumaron a las intersecciones entre las temporalidades sociales y las matrices culturales, a los procedimientos de producción de la cultura masiva y a las transformaciones de las culturas subalternas. La comunicación, entonces, debe ser considerada como inescindible de la cultura, donde los medios son uno de los dispositivos mediante los cuales la hegemonía trabaja para consolidar significaciones y así naturalizar prácticas. Allí acontece “el lugar en que se articula el sentido que los procesos económicos y políticos tienen para una sociedad” (Martín-Barbero, 2003, p. 224).

En un texto clásico, Eliseo Verón (1992) sostiene que las sociedades preindustriales se caracterizan por ser sociedades en vías de mediatización, es decir que las prácticas sociales se transforman por el hecho de que existan medios de comunicación. Aclara que la mediatización se produce de acuerdo con los sectores de la práctica social que interese y que ello tiene distintas consecuencias según el sector involucrado. María Cristina Mata especifica el carácter de la cultura mediática:

La cultura mediática no se concibe sólo como un estadio más avanzado en el intercambio de productos culturales: un estadio en el que se han incrementado las tecnologías e instituciones destinadas a la producción de mensajes y en el que se ha incrementado el uso y consumo de esas tecnologías y medios. Constituiría, en cambio, un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la *existencia* de

los medios. En ese sentido, la mediatización de la sociedad -la cultura mediática- nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es uniforme (Mata, 1996, p. 85).

Lo cultural adquiere un nuevo estatuto, que trasciende el crecimiento de las tecnologías e instituciones destinadas a la producción de mensajes que proponen un incremento del uso y consumo de esas tecnologías y medios. Implica mucho más que el mero intercambio de productos culturales se trata de atender las dinámicas y las modelizaciones que ordenan, estructuran y privilegian ciertas formas de construir las significaciones sociales. Mediatizaciones que no son transparentes, ni homogéneas, sino que responden a ciertos intereses involucrados que torsionan esas operaciones de mediatización.

Queda expuesta aquí, con mejores argumentos, la necesidad de trascender el reduccionismo que vincula a la comunicación con los medios y las tecnologías. La cultura mediática ensancha la problemática de lo comunicacional al dar cuenta que no se trata exclusivamente de la centralidad de los dispositivos tecnológicos. Afirmación que tampoco desconoce la relevancia de los dispositivos, más bien pretende centrar la atención hacia procesos colectivos de producción de significados a través de los cuales una idea de lo social se comprende, se acepta y también se transforma. Como ya lo afirmamos, desde nuestra perspectiva de comunicación/educación, sostenemos que la comunicación es la producción social de sentidos.

¿Qué es dar sentido? Esta pregunta sobrevuela varios aspectos de las discusiones en torno de lo comunicacional, aunque sin especificar demasiado. Las palabras de Stuart Hall son significativas en este aspecto:

Dar sentido de este modo es, fundamentalmente, localizarse a uno mismo y a la experiencia y condiciones propias, en los discursos ideológicos ya objetivados, en las series de experiencias, hechas y preconstituidas, mostradas y ordenadas a través del lenguaje que dan carne a nuestra esfera ideológica (Hall, 2010, p. 228).

Los sujetos otorgan sentido cuando articulan las significaciones de sus propias experiencias con otras significaciones que los anteceden, además de prefigurar aquellas que alcanzarán dentro de su propia construcción ideológica. Marx en el *18 Brumario* afirmaba que los hombres hacen la historia aún en condiciones que no manejan del todo. Hall, casi parafraseando la afirmación anterior, insiste: “Los hombres no pueden, en un sentido pleno y no contradictorio, ser los autores colectivos de sus acciones” (Hall, 2010, p. 228). A partir de los aportes de Hall, se comprende que resulta imposible alcanzar un sentido unívoco y prístino, sino que las producciones sociales de sentidos son contradictorias, opacas y direccionadas por posiciones de poder que no siempre

son visibles. Para complementar agregamos que “el significado es intención, acuerdo, conflicto y deseo” (Berardi, 2017, p. 182).

Con estos posicionamientos reconocemos la existencia de, al menos, dos derivaciones políticas de lo comunicacional: la *producción de sistemas de clasificación social* y la *construcción de vínculos*. Ambas son imprescindibles para la construcción de posiciones que concurren a engendrar registros para la formación de subjetividades.

Horizontes políticos

Toda perspectiva de análisis conlleva un esbozo de posiciones políticas al respecto de lo que se quiere construir en el tejido social. Comunicación/educación tampoco está exenta de esa característica. Al contrario, más bien la identifica y la ubica dentro de la tradición del pensamiento situado latinoamericano.

En una definición clásica, Huergo sostenía: “*Comunicación/Educación* significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos” (Huergo, 2001). Memorias, luchas y proyectos se constituyen aquí en significantes que proyectan horizontes para la intervención política, diseñan estrategias e imaginan escenarios en una tensión constante entre lo anhelado para modificar el orden establecido y los condicionamientos que impone el contexto histórico. Estos son aspectos constitutivos de nuestra perspectiva que conjuga una memoria que nos constituye con una lucha ineludible por el proyecto de continente que queremos tener.

Con todo ello, a continuación, imaginamos tres horizontes políticos que podrían contribuir a robustecer el carácter estratégico del campo-territorio de comunicación/educación.

- Un espacio que fomente la *toma de la palabra* en el sentido que Paulo Freire (1999) le otorga a esta operación.
- Como un ámbito propicio para la *gestión del propio deseo* sin que ello implique hostigamiento y el reconocimiento negativo (Honneth, 1997) de la otredad.
- Como un escenario de discusión para *cuestionar la apropiación extractivista y antiam bientalista del excedente económico* que se genera en las naciones de América Latina.

Estos horizontes posibles son conjugables entre sí. Tampoco descartan la colaboración de otras vertientes de múltiples campos de saber para generar propuestas transdisciplinarias. Son apuestas que proponemos desde comunicación/educación a las iniciativas políticas críticas que insten a generar nuevas articulaciones hegemónicas. La figura del horizonte conjuga a las memorias, las luchas y los proyectos donde América Latina se convierte en un territorio en disputa en el cual comunicación/educación quiere intervenir a favor de los sectores oprimidos.

Referencias

- Berardi, F. B. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envi3n Editores-IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica-Grijalbo Mondadori.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J., y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, D. (2019). Memorias de Comunicación/Educación. *Intersecciones en comunicación*, 13, 73-88. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/85488/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mata, M. C. (1996). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas*. La Crujía.
- Mattelart, A., y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de comunicación*. Paidós.
- Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación/ Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo. *Oficios Terrestres*, 21. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45546/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morabes, P. (2019). (Re) Configuraciones y recorridos teóricos en la investigación en comunicación/educación. Aportes situados para el mapa de un campo estratégico. En Morabes, P & Martínez, D. (Eds.). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/ educación*. Edulp.
- Morabes, P., y Martínez, D. (2014). *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina*. ALAIC, GT4: Comunicación y Educación.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo Veintiuno Editores.
- Pasquali, A. (1970). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. La Crujía.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Editorial Biblos.

- Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*. Unipe: Editorial Universitaria.
- Thompson, E. P. (1980). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Verón, E. (1992). Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada. En Ferry, Wolton & otros (Eds.), *El nuevo espacio público*. Gedisa.
- Wolf, M. (2007). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.

CAPÍTULO 3

La práctica de campo como experiencia formativa

María Emilia Sambucetti y Eleonora Spinelli

El presente capítulo, apunta a introducir y presentar la práctica de campo como experiencia formativa, que llevamos a cabo cada año con los estudiantes de la Cátedra II de Comunicación y educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Esta propuesta se orienta a problematizar los sentidos que se construyen en las prácticas de comunicación/educación desde una perspectiva de género en los procesos educativos, que se dan tanto en las escuelas como en espacios que tradicionalmente no son reconocidos como lugares en donde se ponen en juego otros saberes y se produce conocimiento.

En este sentido, realizaremos una reflexión recuperando los ejes nodales que se expresan en la práctica de campo, enfatizando también cómo la hemos abordado en el contexto de las nuevas normalidades y en la modalidad a distancia del dictado de nuestra materia en tiempos de pandemia.

Desde la cátedra II de Comunicación y educación planteamos como eje fundamental del proceso de aprendizaje que les estudiantes reflexionen sobre dimensiones comunicativas en espacios educativos. Para ello hemos diseñado una estrategia pedagógica que tiene que ver con participar desde lo corporal, en las aulas, en los espacios sociales y comunitarios trabajando en talleres que habiliten otros modos de leer y escribir el mundo. Estas estrategias han sido interrumpidas por el contexto particular de pandemia en donde se han transformado los espacios sociales que conocíamos de maneras múltiples: se alteraron las prácticas cotidianas, se reinventaron las rutinas y los modos de trabajar, y también se reconfiguraron las prácticas educativas. Por este motivo, en este capítulo abordaremos también los aprendizajes y las transformaciones de nuestra propuesta pedagógica a partir de la imposibilidad de estar, físicamente, en las escuelas, en los territorios.

Antes de comenzar este recorrido, resulta importante recuperar el sentido que posee para nuestro equipo de cátedra la producción de conocimiento en el campo de comunicación/educación en la actualidad, y ponerla en tensión con aquellos saberes que fueron instalados como universales, absolutos, y únicos, bajo una lógica hegemónica (y patriarcal), desconociendo otros modos, tradiciones y perspectivas, que nos permiten definir una mirada de mundo. Entonces, la mirada abordada, articula la producción de conocimiento con la praxis, es decir, cómo el conocimiento se inscribe en la praxis. Vinculando los saberes de las comunidades, con la transformación, con el hacer. Para ello, tal como plantea Boaventura de Sousa Santos (2006), se requiere

de otras lógicas y epistemologías que nos permitan pensar el mundo y sus prácticas desde el sur de una manera compleja.

¿Por qué y para qué una práctica de campo desde comunicación/educación?

La práctica propone que les estudiantes tengan un espacio de aprendizaje e implementación de los conceptos y reflexiones ofrecidas durante la cursada, y, a la vez, puedan experimentar y diseñar diferentes estrategias para promover la comunicación reflexiva. En este sentido, las experiencias educativas que proponemos apuntan a trascender las perspectivas más instrumentales de la comunicación (que asocian la comunicación al hablar, al decir, a la transmisión de información y a los medios) para entender la dimensión comunicativa de todo lo que existe (la comunicación como producción de sentidos y diálogo de saberes).

Del mismo modo, buscamos desplazar la comprensión de lo educativo como una acción que concierne sólo al espacio áulico o a los espacios institucionales del ámbito formal, a la técnica del enseñar, para mirar cómo aprendemos, de qué aprendemos, dónde nos formamos, qué aprendizajes son valorados, cuáles no lo son, qué otros espacios de carácter educativo, más allá de las instituciones, nos constituyen como sujetos, y reflexionar cómo podemos componer un universo más rico y creativo de multi-aprendizajes.

Es importante también, desandar la asociación de estas experiencias con el dictado de contenidos (en nuestro caso vinculados al campo de la comunicación) y con las perspectivas didactistas que piensan la educación como una técnica del aula. Y evitar pensar que los procesos de formación de sujetos sólo pueden pensarse asociados a aquellos valores definidos como “políticamente correctos” o “moralmente válidos” por nuestras sociedades (Sambucetti, Actis y Spinelli, 2017). Existen saberes, haceres, prácticas y discursos que forman a las personas, aun cuando consideremos que no son correctos o adecuados.

Lo que proponemos, es identificar experiencias formativas a partir de la pregunta como eje disparador del deseo y de las memorias. Queremos que les estudiantes aprendan a hacer nuevas y mejores preguntas que permitan combinaciones novedosas de la comunicación, la educación y el género. Que permitan nuevos encuentros, nuevos y más emancipados modos de vivir, de educarnos, de aprender y de construir mundos.

A partir de estos supuestos es que el equipo de cátedra recupera las inquietudes, para la realización de las prácticas de campo (que han sido principalmente presenciales y que luego hemos reconfigurado en la no presencialidad).

Entre los propósitos de la práctica se presentan tres claras intenciones: la formación específica en la línea de comunicación/educación y en la formulación de proyectos en este campo; el posicionamiento profesional de les estudiantes en los ámbitos en los que sitúan la reflexión de la experiencia, y la articulación con los núcleos conceptuales que abordamos.

Para alcanzar estos objetivos, es necesario recuperar en el análisis las características de los espacios en donde se dan las prácticas educativas, en tanto procesos que pueden suceder de manera presencial o virtual. Remarcamos al momento de elegir el espacio que la escuela es la institución moderna socialmente legitimada para educar a niñas y jóvenes en la sociedad argentina, pero no la única. Dentro de nuestro universo de producción de conocimiento, nos interesa darle importancia a otros procesos educativos, que tienen lugar en diversos ámbitos sociales, más allá de lo que sucede en la escuela.

Las coordenadas conceptuales para el abordaje de la práctica: la perspectiva de género en los procesos educativos

En las páginas iniciales ya hemos referido a la perspectiva desde la cual entendemos a la comunicación como producción de sentidos y diálogo de saberes (más allá de los medios y de la transmisión de información), y a la educación como un proceso de formación de subjetividades desde una mirada amplia (que trascienda a lo que sucede únicamente en los espacios institucionales para analizar desde qué otros lugares nos formamos). En este apartado, también profundizaremos acerca del género y su vinculación con las prácticas educativas.

Entendemos la perspectiva de género también como una mirada política del proceso de producción de conocimiento en el ámbito educativo. Esto nos convoca a pensar de qué manera el género se postula como una variable constitutiva de las subjetividades y cómo se cristalizan en los discursos mediáticos los mitos y estereotipos de género que pretenden mantener el *statu quo* del sistema patriarcal (Cremona, 2019). ¿Por qué con perspectiva de género? Porque entendemos el género como una categoría de análisis político de los discursos que al mismo tiempo es producido y produce sentido. Ha sido una de las dimensiones de la vida diaria más estratégicamente ocultada bajo el viso del igualismo o de los dogmas religiosos y morales.

Desde nuestra cátedra, proponemos hablar sobre las posibilidades que las sociedades ofrecen a las personas según el género que habiten. De qué manera se establecen limitaciones, violencias, silencios, refugios en nuestra historia vital según nuestra identidad de género. Por ello, hacemos hincapié en reflexionar sobre experiencias formativas para les estudiantes desde la perspectiva de comunicadores que indagan, reflexionan, enuncian y, consecuentemente ejercen prácticas educativas (Documento de práctica de campo, 2019).

Si bien asistimos a un contexto de importantes avances normativos en materia de políticas de género, encontramos que, en las prácticas culturales en general, y en las educativas en particular, persisten con mucha fuerza una serie de tensiones y contradicciones que nos dan la pauta de que aún hay mucho por hacer en materia de igualdad de derechos y equidad de género.

Esto cobra aún mayor énfasis en los discursos de los medios de comunicación en donde se producen y reproducen estereotipos de género que contribuyen a profundizar las desigualdades, y modos de producir prácticas y relatos que se inscriben en la trama de la cultura. En este sentido, es necesario profundizar la mirada sobre la dimensión del género en las prácticas educativas,

más allá de lo que sucede en escuela. Con ello, queremos reflexionar sobre cómo nos interpelan desde los medios, los discursos de la vida cotidiana, las instituciones, entre otros espacios de formación, a mirar el mundo. Esto podemos reconocerlo a través de diferentes soportes comunicacionales, telenovelas, discursos radiofónicos, estéticas, propuestas publicitarias, entre otras. Para ello, se valen de prácticas y discursos que se sostienen en diferentes mitos, como los mitos del amor romántico, de la mujer-madre, y en interpelaciones mediáticas centradas en grupos sociales específicos, por ejemplo, en torno al “éxito juvenil”.

Partimos entonces de indagar en diferentes espacios acerca de la vinculación del género con los procesos educativos y los discursos mediáticos; y su articulación con la comunicación como herramienta para construir otros relatos posibles en torno al género.

El abordaje metodológico como un camino en construcción

La metodología del trabajo se construye en cada investigación que se realiza desde los propios procesos comunicacionales y culturales, analizando prácticas que tienen un espesor histórico y una densidad cultural que los presentan, en algunas oportunidades, en forma difusa, opaca, compleja. Por ello hemos diseñado una metodología que no pretende ser un corset o una receta a seguir, sino que apunta a instaurar reflexiones y aprendizajes sobre la propia práctica.

El primer paso metodológico de la práctica de campo en comunicación/educación consta de un reconocimiento del universo vocabular y temático.

Conocer al otro, al interlocutor... Conocer su universo vocabulario y su universo temático... Un conocimiento que implica una aproximación al otro y una investigación, en proceso, no sólo del interlocutor, sino de las condiciones y contextos de su interlocución. Nos acercamos así a una noción que posee una dimensión epistemológica. Conocer al otro, al interlocutor, a su universo vocabulario o temático, es también conocer su campo de significación (Huerdo, 2003, pp. 2-3).

En esta primera instancia, se pretende que los estudiantes puedan realizar una aproximación a las prácticas y las personas que integran el espacio social elegido. En este momento los estudiantes deberían relevar las formas de comunicación y educación que pregona el espacio elegido. ¿Cómo se comunican? ¿Cuáles son las nociones y creencias que organizan el espacio? ¿De qué temas se habla y de cuáles no se puede hablar? El relevamiento se realizará fundamentalmente a través de una metodología etnográfica, instrumentando las técnicas de la observación y fundamentalmente la entrevista estructurada y no estructurada.

El segundo momento consta de la formulación de un Informe diagnóstico, que recupera la información recabada en la primera instancia de un modo sistemático y que contiene una fundamentación teórica/metodológica para arribar a un tema/problema, enfatizando en los aspectos

estratégicos y el sentido comunicativo y educativo del mismo. Se espera una descripción detallada de la experiencia de reconocimiento, recuperando los saberes, prácticas y discursos de los actores y los temas problemas identificados.

El tercer momento consiste, consecuentemente, en el desarrollo reflexivo del proceso poniendo en juego la experiencia de reconocimiento llevada a cabo, los materiales teóricos abordados, y recuperando discursos de la agenda mediática. Incluyendo también en esta instancia, la producción de un material educomunicativo o el diseño de alguna propuesta de intervención, a través de la elección de diferentes tipos de recursos, para la institución, organización o grupo con el que se ha trabajado.

El cuarto momento involucra la coordinación del proceso de intervención diseñado. En esta instancia debe integrarse una evaluación de la experiencia a partir de un reconocimiento de los actores y los temas problemas identificados. O la realización del material educomunicativo, que no puede estar aislado, fragmentado y pensado por fuera de contextos específicos (una organización en el barrio, talleres de ESI, una capacitación en un sindicato, por ejemplo), ni por fuera de los destinatarios a los que se espera llegar con las propuestas.

El quinto momento consiste en la comunicación de los resultados del proceso y su presentación, a través de la elección de diferentes tipos de recursos, a la institución, organización o grupo con el que se ha trabajado.

También es importante recuperar aquí que la particularidad de nuestra materia es que conviven estudiantes de los tramos iniciales de la Licenciatura en comunicación social, que piensan optar por las orientaciones de Periodismo o Planificación de Procesos Comunicacionales, con otros que se encuentran en el ciclo superior, como es el caso del Profesorado. En este sentido, a medida que hemos avanzado en la propuesta, incorporamos otras posibilidades de prácticas que no solamente tuvieron que ver con la coordinación de procesos de taller, sino también de experimentar con los lenguajes y formatos periodísticos para producir nuevas narrativas desde comunicación/educación, y, de esa manera, ampliar la propuesta a la producción de materiales educomunicativos (Documento de práctica de campo, 2020).

Algunas experiencias de prácticas

Tal como hemos abordado, las prácticas de campo se constituyen como un aspecto central del proceso pedagógico de la cátedra. Los estudiantes pueden optar por realizarlas en dos tipos de escenarios posibles: los espacios institucionales educativos y los sociocomunitarios.

Trabajamos con escuelas públicas de la Región I de nivel secundario y primario. Tomamos como prioridad a establecimientos que en muchos casos carecen de este tipo de experiencias de articulación con la Universidad, sabiendo que en nuestro horizonte político es clave trabajar para acortar las brechas o construir puentes entre las instituciones y presentar a la educación superior como un imaginario posible y como un derecho para todos y todas.

Muchas de nuestras intervenciones se sitúan en escuelas de la periferia de la ciudad, con situaciones de complejidad y vulnerabilidad.

En ese marco, hace por lo menos diez años que venimos construyendo lazos con las instituciones para generar proyectos compartidos y representativos para las comunidades. Trabajamos año a año con el mismo universo de establecimientos a fin de darle continuidad a los proyectos y les brindamos a los estudiantes de la cátedra espacios de práctica, realizando previamente todas las autorizaciones correspondientes con la Jefatura Distrital.

Otros escenarios de prácticas en los que venimos trabajando fuertemente son los espacios educativos de adultos, que se traducen en muchos casos en FINES o en Centros de Educación de Adultos (CEAs). Tienen la particularidad de funcionar en espacios de la comunidad y en organizaciones sociales que presentan una gran riqueza en el tipo de intervenciones que realizamos, en donde se involucran dimensiones territoriales y comunitarias que siempre trascienden el espacio del aula.

Por otro lado, también los estudiantes pueden sugerir y proponer espacios sociocomunitarios en donde realizar sus prácticas, como espacios de militancia, sindicatos, organizaciones deportivas y culturales, entre otros lugares que siempre van ampliando el abanico de las intervenciones.

Uno de los primeros aspectos fuertemente interpeladores de estas prácticas tiene que ver con la dimensión territorial. El primer impacto para muchos estudiantes es que conocen lugares de La Plata que nunca habían transitado, incluso siendo residentes de nuestra ciudad. Entonces se dejan interpelar por otros espacios, realidades, situaciones que nunca habían tenido presentes y que a veces están sólo a unas pocas cuadras de los lugares que transitan cotidianamente. Hay allí una intencionalidad política de poner el cuerpo, de estar, de atravesar los límites imaginarios de las fronteras de la ciudad.

Un segundo elemento tiene que ver con trabajar desde el reconocimiento en clave de Paulo Freire, sin tener definidos a priori los temas/problemas que vamos a abordar, sino generando momentos del taller para recuperar y reconocer cuáles son los sentidos que las personas que participan del proceso quieren poner en palabras, en ideas y en acción. De ahí es que se abordan diferentes temáticas, muchas tienen que ver con la dimensión de género específicamente, pero otras (si bien se miran desde la transversalidad) están directamente vinculadas a los contextos de la práctica. Por ejemplo, temas de soberanía alimentaria, de derechos de las niñas, de organización política de centros de estudiantes, de los imaginarios de futuro de jóvenes e identidades juveniles, de reclamos respecto a las condiciones edilicias de los espacios escolares, entre un sinnúmero de temáticas que año a año van cambiando de acuerdo a los espacios y los contextos. Veamos en el siguiente cuadro algunos ejemplos de talleres e intervenciones desde Comunicación y Educación:

Objetivos de los talleres	Espacios de práctica
Que los niños y niñas puedan problematizar cómo ellos/as mismos/as, y su entorno, tienen (o no) naturalizados los roles que ocupan las mujeres y los hombres en la sociedad, y de qué forma los mismos se reproducen.	Escuela Primaria “Joaquín.V.González” N°38 (Gonnet)
Que las y los estudiantes deconstruyan y desnaturalicen las clasificaciones de masculinidad/feminidad y comprendan que es una construcción social.	Escuela Secundaria N° 78 de Melchor Romero
Problematizar los estereotipos de género a través de la creación de videos con relatos propios y la realización de un instagram compuesto por todo el curso.	Escuela Secundaria N° 13 “Soldados de Malvinas”
Poner en discusión junto con los estudiantes los discursos y saberes acerca de la educación pública y la calidad educativa.	Escuela Normal Superior 2 “Dardo Rocha”
Generar un movimiento comunicativo donde estudiantes, maestrxs y comunidad educativa puedan trabajar la emisora de radio escolar como espacio de intercambio e interaprendizaje.	Escuela Normal Superior 2 “Dardo Rocha”
Abordar el reconocimiento de la perspectiva de género y los distintos tipos y modalidades de violencias con los estudiantes de 3er año.	Fines - Bachillerato Popular Piedra Libre, Melchor Romero
Reflexionar acerca de la educación y el género a partir de prácticas que interpelen las biografías de lxs sujetxs	Centro de Formación Profesional Nro 432 (UTEDyC)

Cuadro de elaboración propia.

Las prácticas de campo en contexto de pandemia y virtualidad

Durante 2020 y 2021, dado el contexto de pandemia, la propuesta pedagógica sobre las prácticas de campo se transformó al igual que la totalidad de los procesos educativos. Durante el año 2020 se atravesó en la ciudad de La Plata, una restricción denominada Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto implicó resignificar la práctica de campo, proponiendo como producción un desarrollo reflexivo de experiencias educativas a partir de las nuevas normalidades habitadas en nuestra comunidad. Esta propuesta, contempló tres escenarios: las instituciones educativas, la agenda mediática, y el material teórico propuesto durante la cursada para

abordar cuáles son los imaginarios de género que se gestaron en los procesos educativos actuales y qué tensiones se hacen presentes en los procesos de interpelación con las tecnologías para configurar procesos comunicacionales y educativos.

Diversos grupos de estudiantes pudieron sintetizar en una reflexión escrita enmarcada en el trabajo final de nuestra cátedra, conceptos teóricos que fueron puestos en juego durante la cursada. En este ejercicio tuvimos como propósito que les estudiantes pudieran apelar a toda su creatividad y capacidad analítica y se sintieran con la capacidad crítica de producir nuevas reflexiones, interrogantes y elaboraciones. Siempre teniendo en cuenta, que el particular contexto que atravesamos también constituye para el equipo docente un proceso formativo.

La propuesta de producción se orientó en base a ejes disparadores:

1. La experiencia formativa propia (como estudiantes en estos contextos, como docentes en el caso de que lo fueran, como militantes, en el ámbito laboral, entre otros).
2. Los materiales generados en este contexto en el marco de las políticas públicas (por ejemplo, los materiales del programa Seguimos educando¹, o de experiencias de organizaciones sociales y/o comunitarias).
3. Las noticias periodísticas de medios nacionales o locales o publicadas en redes sociales que se enunciaban sobre el tema.

Las producciones realizadas durante la cursada del 2020 cristalizaron un proceso de apropiación por parte del estudiantado, en donde el contexto fue incluido de manera crítica para generar ideas desde el campo de comunicación/educación con perspectiva de género. Es decir, que se creó otro modo de *poner el cuerpo* en las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje en donde, la presencialidad ya no resultó indispensable para producir sentidos y generar un proceso de entre-aprendizaje.

Finalmente, es necesario resaltar con este marco, que nuestro posicionamiento político en relación a la mirada de mundo desde una perspectiva de género promovió la elaboración de trabajos finales integradores por parte de los estudiantes, que recuperan la trama de la violencia y desigualdad, dentro del campo de comunicación/educación en contexto de Pandemia y ASPO. Estas producciones, cristalizaron la síntesis de la práctica educativa, demostrando que, si bien no han podido realizar las tradicionales prácticas en escuelas, han generado lecturas del mundo, recuperando los problemas sociales y los contenidos teóricos que fueron compartidos para promover la criticidad. No solo en el ejercicio de la docencia, sino también en nuestro modo de habitar el mundo para contribuir así, a una transformación social en términos de inclusión de derechos.

¹ Se trata de un micrositio dentro del portal oficial Educ.ar que publicó una colección de materiales y recursos educativos digitales, organizados por nivel educativo y área temática, para acompañar las medidas preventivas anunciadas por el Ministerio de Educación de la Nación respecto de la situación epidemiológica del coronavirus. <https://www.educ.ar/noticias/etiqueta/seguimos-educando>

Palabras finales

Uno de los principales aspectos que nos gustaría señalar luego de estos recorridos, tiene que ver con el carácter formativo de las prácticas de campo como dimensión central de un proceso pedagógico destinado a la formación de comunicadores ejerciendo prácticas educativas. Aún en el formato de la virtualidad resulta esencial pensar en las articulaciones y los diálogos entre los conceptos y las experiencias, de la propia práctica y del hacer colectivo.

En ese sentido, seguimos trabajando como equipo de cátedra en la búsqueda permanente de la relación en reflexión y acción (Freire, 1997) renovando desafíos, dejándonos interpelar por el contexto que nos atraviesa y construyendo conocimientos en diálogo con les estudiantes, lo que nos lleva a un esfuerzo constante de reinventarnos como docentes y educadoras.

Son muchos los desafíos por venir, sin lugar a dudas, uno de ellos será el cómo combinar las estrategias de la presencialidad, que tanto extrañamos, con otras que hemos construido en estas nuevas normalidades para profundizar las articulaciones entre comunicación, educación y género siempre con el horizonte político de transformar y transformarnos.

Referencias

- Cremona, F. (2019). Comunicación/educación/género: una articulación emergente. En Cremona, F. (Coord). *Comunicación, educación y Género. Debates y conversaciones pendientes*. Ed. Laboratorio de comunicación y género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Ed. Bosque, Recuperado de: <https://issuu.com/laboratoriodegenero/docs/comunicacion-educacion-y-genero-cremona-et-al>.
- De Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En De Souda Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Documento de cátedra (2019) Encuadre de la práctica de campo. FpyCS UNLP
- Documento de cátedra (2020) Encuadre de la práctica de campo. FpyCS UNLP
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas*. Centro de Comunicación y Educación, FpyCS. UNLP.
- Sambucetti, M. E., Actis, M.F. y Spinelli, E. (2017). Comunicación, educación y género: una perspectiva crítica para el análisis de experiencias territoriales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, CIESPAL. Recuperado de: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3211/2941>

CAPÍTULO 4

ESI modelo para armar, pero nunca para desarmar

Rocío Gariglio y Charo Zeballos

La organización sistemática de educadores y agrupaciones feministas consiguió en 2006 la sanción de la ley nacional 26.150 conocida por todos como ESI. En su texto, esta normativa garantiza que todos establecimientos educativos, de los tres niveles, brinden contenidos de educación sexual integral. Este avance se convirtió en una herramienta que ampara a docentes a brindar contenidos que problematizan la desigualdad de género, el libre ejercicio de la sexualidad, la diversidad y disidencia sexual. Con el tiempo, también se convirtió en una referencia para estudiantes, que de manera autodidacta se interesan por desnormalizar los libretos identitarios binarios que propone la escuela.

En este capítulo nos preguntamos por los modos en que el género y las sexualidades aparecen en las escuelas. Los silencios sobre ciertas temáticas, las violencias, las estrategias de contención, las afectividades, son dimensiones de la ESI que se ponen en juego en el territorio de lo escolar, pero no solamente dentro de un aula o en el marco de una clase.

Desarrollaremos en este capítulo algunos apuntes en relación al tema que hemos podido construir luego de un proceso de investigación llevado adelante por el Laboratorio de investigación en comunicación y género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social¹. En este proyecto trabajamos recuperando los discursos que docentes y equipos directivos tienen en relación al género en la escuela, y también los discursos del estudiantado.

Claves de lectura

Las escuelas son un espacio en el que forjamos parte de nuestra identidad. Nuestras biografías están marcadas por nuestra experiencia escolar. Así como afirmamos que nuestro género es determinante en nuestro recorrido vital, la escuela nos forma en múltiples aspectos que exceden los contenidos curriculares.

¹ Proyectos de investigación y desarrollo acreditados por UNLP “Comunicación educación y género: articulaciones y perspectivas de trabajo” 2018-2019 y “Comunicación educación y género: articulaciones y perspectivas de trabajo. El género, la diversidad, las sexualidades y las configuraciones corporales en el aula” 2020-2022, dirigidos por Florencia Cremona y desarrollados por el equipo del Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género, FPYCS.

Desde la cátedra II de Comunicación y educación insistimos en la importancia de no caer en reduccionismos, necesitamos pensar lo educativo por fuera de la escuela y la comunicación por fuera de los medios. Esta mirada amplia nos permite preguntarnos por los modos en que se configura nuestra subjetividad. Esta afirmación no significa dejar de investigar los procesos que acontecen en los medios de comunicación y la escuela, sino revisarlos con otras preguntas, desde nuevas perspectivas.

Nombramos el mundo a través del lenguaje, y a partir del diálogo con otros lo comprendemos y cargamos de sentido. Este acto, el ejercicio de la palabra, configura nuestra subjetividad. Nuestras lecturas, nuestras charlas cotidianas, las instituciones que transitamos, la música que escuchamos, pone en movimiento el lenguaje con el que habitamos y construimos el mundo. Pareciera que devenimos naturalmente en lo que somos, en quienes somos, pero el movimiento está dado por engranajes políticos y relaciones de poder. Qué historias accedemos a conocer, qué herramientas tenemos para contar nuestra historia, para pensarnos, para elegir nuestro lugar en la sociedad. Comunicación/educación es un prisma que nos permite abordar de manera crítica el interrogante sobre los procesos en los que construimos nuestros saberes, nuestras prácticas y los modos en los que se distribuye y circula el poder.

Necesitamos pensar en los procesos educativos que acontecen enmarcados en la institución escolar y desbordan aquello que planificamos en una clase. ¿Cómo se moldea nuestro comportamiento en las escuelas? ¿De qué manera se disciplinan los cuerpos? ¿Qué diversidad aprendemos en el aula? ¿Qué saberes se obturan en estos espacios?

Toda educación es sexual, toda educación es política. Tomamos estas afirmaciones como bandera y son la marca que da cuerpo a la ley nacional de educación sexual integral. Graciela Morgade (2011) sostiene que en los estudios que se preguntan por el abordaje explícito de la educación sexual en la escuela es recurrente encontrar que hay una distancia entre los contenidos que se pretenden enseñar y los saberes que se apropian los estudiantes. Nos gustaría agregar que son frecuentes los enfoques de investigación que se preguntan por la ESI pensando en su aplicación. Es decir, que reflexionan sobre la brecha entre lo que se planificó en un Ministerio para que ocurriera con los contenidos y la situación particular de una escuela. Hay una prevalencia de abordar el interrogante sobre la ESI que va de “arriba hacia abajo”, que se pregunta por el rol de los equipos directivos y los docentes para llevar determinados conceptos y materiales al aula.

Butler (1990) aporta a los estudios de género la noción de performatividad, que sostiene que hacemos y rehacemos nuestra expresión de género a través de ponerla en juego con otros. Se trata de una puesta en acto del lenguaje, en la cual se pone en diálogo nuestra autopercepción y la lectura de las otras personas sobre nuestra identidad. Entonces, no es posible reducir el género y la educación a los contenidos de una clase que trabaja sobre métodos anticonceptivos. Permanentemente somos interpeladas por la sociedad en relación a nuestro género. ¿Qué baño elegimos? ¿Qué posibilidades tenemos de elegir baño? ¿Qué tipo de ropa usamos? ¿Cómo nos sentamos dentro del aula?

Sabemos que “el género organiza los sentidos comunes, y los sentidos comunes organizan el género y las sexualidades” (Cremona, 2019, p.15). La escuela no está exenta de este proceso, por el contrario lo refuerza, es un espacio de disciplinamiento de los cuerpos y normalización de las relaciones y prácticas. Por esto sigue siendo importante preguntarnos por lo educativo en el ámbito escolar y hacerlo desde una mirada de comunicación/educación. En este capítulo, la puesta en juego de esa mirada aborda el rol activo que tienen equipos directivos, docentes y estudiantes en la construcción de la ESI.

Desde su sanción en 2006 los contenidos de la ESI se han actualizado en la medida en que el contexto ha cambiado. En la actualidad contamos con un marco legal que garantiza más derechos para las mujeres y disidencias sexuales que el que había hace una década y media. Este proceso no ha sido fortuito, sino que es parte de una lucha histórica y sostenida de los movimientos feministas de nuestro país. Desde 1947, con la sanción del voto femenino y el acceso masivo de las mujeres a la educación universitaria, los feminismos han conseguido organizarse para incidir en la agenda política y de las instituciones del Estado.

Recuperar el contexto sociohistórico y político en el que se realiza este análisis es fundamental para reflexionar no sólo en relación al texto de la ley, sino al conjunto de avances normativos que significaron en la práctica una necesidad de reactualización de lo que implica la idea de acceder a educación sexual integral. En los últimos quince años, podemos registrar la sanción de un cuerpo de leyes que se interrelacionan desde la mirada de género: la sanción de la ley de matrimonio igualitario (2010)², la ley de identidad de género (2012)³, la ley para prevenir, erradicar y sancionar la violencia por razones de género (2009)⁴, la ley de medios que tipifica la violencia simbólica (2009)⁵.

Si bien la existencia de estos textos legislativos no es sinónimo *per se* de transformaciones en las prácticas y las tramas culturales, sí son marcos de derechos más amplios que otorgan un reconocimiento y se constituyen como herramientas para reclamar y construir un mundo más justo.

El dispositivo escolar está marcado por su contexto. Fue ideado como un mecanismo de transmisión de saberes, valores y costumbres de generación a generación. La formación para la ciudadanía y el trabajo eran y siguen siendo los vectores que rigen la institución. Huergo y Fernández (1999) explican que “la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes” (p. 91). Esas estructuras, como el resto de la sociedad, están atravesadas por la heterosexualidad obligatoria y el cis-sexismo.

Cuando revisamos la experiencia de las identidades trans en la escuela en décadas anteriores, encontramos que estaba naturalizada la violencia que docentes y estudiantes ejercían

² Ley 26.618 de Matrimonio Civil.

³ Ley 26.743 Derecho a la identidad de género de las personas.

⁴ Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

⁵ Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

contra las identidades disidentes. En la cátedra, cuando hablamos de disidencia sexual nos referimos al acto de desobediencia de la norma heterocis. Marlene Wayar y Claudia Rodríguez, activistas y pensadoras travestis rememoran en una conversación sus vivencias dentro de la escuela y también en el espacio público. Sus memorias están marcadas por una violencia de carácter normalizador que era parte de la trama cultural explícita. Cabe preguntarnos cuánta violencia sigue latente en nuestras prácticas cotidianas contra todo aquello que es leído como *lo otro*. Rita Segato (2018) llama pedagogías de la crueldad a los discursos, actos y prácticas que naturalizan la desigualdad y la violencia, que son la des-humanización de la otredad, la ausencia de empatía y por lo tanto llevan también a la complicidad con la injusticia. Wayar y Rodríguez (2018) específicamente mencionan anécdotas en las que se les exigía cortarse el pelo o no parecer feminizadas desde la institución escolar. También explicitan el alcance de lo educativo con respecto a los roles de género en la familia, la necesidad de hacerse comunidad con otras travestis para protegerse y para enseñarse mutuamente estrategias para ganarse la vida.

Al revisar estas vivencias, o las que cada una tenga de su formación personal, se visibiliza que aprendemos en comunidad, dentro y fuera de las instituciones. Buenfil Burgos (1992) define como educativo al proceso que se produce en el interjuego entre interpelación y reconocimiento. Cuando un discurso nos interpela y como resultado modificamos nuestras creencias o acciones, pero también cuando a partir de esa interpelación reafirmamos nuestra postura con mayores argumentos. Entonces, lo que se pone en juego y se disputa en la escuela es un modo de ver el mundo. Todo proyecto educativo, se pronuncie explícitamente o no, es un proyecto ideológico.

Las preguntas de análisis de este artículo están atravesadas por la perspectiva cuir (Valencia, 2015). Este posicionamiento pone el foco en el proceso de normalización de ciertos valores, identidades y mandatos. La mirada cuir es una apropiación del término *queer* (de origen estadounidense), que se utilizaba de manera despectiva para señalar a quienes vivían su sexualidad de una manera diferente al libreto de heterosexualidad esperado. “El estilo *queer*, plantea la importancia de la sexualidad en la construcción de identidades y fronteras políticas” (Forastelli, 2001, p. 1).

Forastelli caracteriza lo *queer* como un proyecto que trabaja en la visibilización y el análisis de sexualidades que cuestionan la heteronorma y, en ese camino, en la intervención activa en la construcción de nuevos modelos y estilos de vida, diferentes al mismo.

Cuirizar, en palabras de val flores, es la intención indómita que

se efectúa en una práctica de lectura y escritura que consiste en la visibilización constante de zonas de exclusión, la crítica del dominio de ciertas categorías de análisis en detrimento de otras como el género, la raza o la clase, un trabajo sobre las construcciones discursivas que incluye los silencios producidos por toda identidad, señalando los fallos de la representación (2013, p. 34).

En este sentido, podemos relacionar esta perspectiva de reivindicación de les “anormales” y de re-construcción de unas tramas de sentido más justas que politicen las identidades en pos de alentar procesos que nos acerquen a la emancipación de las sujeciones del género. Desde ese

anclaje teórico político parten nuestras preguntas sobre el proceso escolar. No pretenden ser críticas vacías, sino puntas de ovillo que nos permitan desandar violencias y construir nuevas prácticas y discursos.

(De) construir la escuela

A partir de la realización de entrevistas a docentes, equipos directivos y estudiantes de Escuelas Medias de La Plata entre los años 2018 y 2019 hemos organizado tres nodos de indagación para reflexionar sobre las transformaciones y las persistencias en el ámbito escolar en relación al género y la ESI.

La primera arista que desarrollaremos consiste en pensar el valor asignado a la ESI por parte de jóvenes, que se apropian de la legislación y tienen capacidad de agencia para introducir temáticas desde una perspectiva de género. La segunda entrada a este análisis plantea la tensión que existe en relación a los cambios en los roles dentro del proceso educativo; los estudiantes traen saberes de múltiples espacios al ámbito escolar para su discusión con el objetivo de transformar las prácticas dentro de la institución. En tercera instancia, nos preguntamos por las resistencias, cómo se representa el discurso de la “ideología de género”, y qué hacen docentes y equipos directivos para trabajar en la tensión que se produce entre posturas antagónicas en relación a la ESI.

Las entrevistas a estudiantes se realizaron a jóvenes de entre 14 y 17 años que asistían a escuelas públicas de La Plata. Sus respuestas nos permiten reflexionar sobre su apropiación de la ley de educación sexual integral y sus imaginarios en torno al género, la identidad y las sexualidades. El claro posicionamiento en sus testimonios, invita a pensar preguntas en torno a la ESI desde otros lugares.

En tanto que las entrevistas a docentes y equipos directivos se desarrollaron en escuelas medias de La Plata y Gran La Plata en las que se habían realizado prácticas de intervención por parte de estudiantes de la cátedra. Se buscó relevar qué entienden estos actores y actrices por práctica educativa de género en la escuela, inferir los sentidos asociados a las categorías de “género”, “sexualidad juvenil” y “educación sexual”, estructurales de la ESI; y en consecuencia, comprender la toma de decisiones relativas a sus lugares de poder/saber.

La ESI como bandera y escudo para los jóvenes

La normativa concibe a los estudiantes de todos los niveles como sujetos de derecho, con capacidad de comprender información y de explorar su identidad, sexualidad y deseo. En los espacios escolares, es frecuente encontrarse con docentes que trabajan con encuadres propios de la educación bancaria, y consideran que su tarea se basa en la trasmisión de conocimientos y valores que los jóvenes no poseen. Desde un posicionamiento adultocéntrico, los jóvenes en

edad escolar son leídos como seres que están atravesando un proceso de formación que culmina en la adultez, es decir que en términos de dualidades las etapas de niñez y adolescencia son contrapuestas con la edad adulta, a la vez, la última es presentada como una llegada a un cierto tipo de identidad más estable, la madurez. La adolescencia ha sido caracterizada desde la biología como un momento en el desarrollo humano posterior a la niñez, que tiene inicio con la pubertad⁶. También se define desde la psicología como un momento de formación de identidad y de valores, como una instancia de pasaje. Esta visión adultocéntrica se (re)produce en las instituciones escolares, y está atravesada, como casi todos los discursos sociales, por las lógicas del sistema patriarcal.

Como planteamos, la ley ESI lejos de tratarse de un conocimiento estático, se ha ido relacionando con las coyunturas sociohistóricas y las diferentes leyes progresivas sancionadas en los años subsiguientes. Como una ley viva, cuya particularidad se centra en concebir a la sexualidad humana en un sentido amplio, sin reducirla a los atributos biológicos, funciona como bandera a la hora de poner en tensión ciertos supuestos en instituciones educativas. A su vez, su alcance desborda las instituciones, de ESI se habla en las casas, en los barrios y en las comunidades virtuales.

En diálogo con estudiantes secundarios, encontramos que cuando decimos “ESI” saben a qué nos referimos. La sigla se ha instalado en las consignas de los feminismos y del activismo por la diversidad sexo-genérica, sobre todo, a partir de la Campaña nacional por el derecho al aborto legal⁷, y del trabajo articulado de múltiples organizaciones que exigen su implementación a distintos organismos educativos.

Como resultado, les estudiantes entrevistades reconocen un conjunto de saberes, discusiones y prácticas enmarcadas en el concepto de educación sexual. Les jóvenes se reconocen como sujetos de derecho y reafirman la importancia del acceso a la información. Consideran que la ESI les sirve para pensar formas más libres de habitar las instituciones escolares.

En sus discursos, destacan el hecho de que participan activamente por la aplicación de la ESI a través de la organización estudiantil. Dos de les entrevistades estaban cursando segundo y cuarto año de la misma institución pública platense. Allí, desde el centro de estudiantes organizaban jornadas, charlas y ciclos donde abordaban temáticas de educación sexual.

Uno de los sentidos predominantes sobre la ESI que perciben les entrevistades, es que garantiza el derecho a la identidad. Les jóvenes enuncian su derecho, y consideran que les permite habitar la escuela siendo “ellos mismos”, como fuga a los modelos de normalización característicos de la escuela tradicional. Es así que lo relacionan con el concepto de identidad,

⁶Según la página oficial de la Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

⁷ La Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito es una amplia y diversa alianza federal de organizaciones feministas que trabaja desde 2005 en la implementación de acciones que contribuyan a la discusión y aprobación de la Ley de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. La consigna que representa su trabajo establece “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir. www.abortolegal.com.ar

entendiendo que nuestro país tiene una larga historia por los derechos identitarios. En sus palabras “La Argentina fue la primera que planteó ante la ONU que la identidad es un derecho humano gracias a las Abuelas de Plaza de Mayo” (Entrevistado 1).

Desde esta historicidad y este sentido social es que les jóvenes reivindican su derecho a recibir educación sexual integral, como una continuación de las luchas por la identidad, que les permite no sólo un aprendizaje en término cuantificables, sino una transformación en el modo de habitar los espacios escolares. Cuando se profundizó en el sentido de identidad referido por les jóvenes, la relacionaron con su constitución como sujetos políticos y de derecho, como posibilidad de nombrarse en cada momento desde el lugar que más les represente, pero también como flexibilidad y relacionalidad con les otros “Las personas son flexibles, cambiamos, tenemos etapas, entonces tenemos que abrir la mente a otras cosas” (Entrevistado 5).

De las entrevistas a docentes también se desprende un sentido de que la ESI permite realizar abordajes amplios de temáticas que antes estaban menos presentes en la currícula. Una docente de literatura señalaba que puede ampararse en los lineamientos de la Ley para proponer preguntas sobre los estereotipos de género y violencias a partir de la lectura de Antígona. Del mismo modo, una docente de historia, de otra institución, comentaba que incluye en su programa la perspectiva de género a partir de ver cómo los roles de género se construyen también de manera social. En ambos casos, las docentes comentaron que estas propuestas son recibidas con interés por parte de les estudiantes, que incluso demuestran más interés en debatir sobre estas temáticas que sobre otros contenidos.

¿Quién le enseña a quién?

Como ya mencionamos, la ESI, al comprender aspectos psicosociales referidos a las relaciones entre las personas, otorga a la concepción de sexualidad un sentido más amplio. Abre la discusión a las relaciones sociales y de poder que hay dentro de la escuela. Ya sea entre pares, relación estudiante-estudiante, o entre diferentes integrantes de la unidad académica, por ejemplo docente-estudiante. Los roles educativos, aparentemente estáticos, que en la jerarquía escolar funcionaban como garante del lugar del saber, es decir la figura docente como la persona que lleva el conocimiento al espacio áulico, y la figura de estudiante con actitud pasiva, son constantemente puestos en tensión.

Encontramos un sentido compartido entre les docentes entrevistades dentro de las áreas de ciencias sociales, y les estudiantes, quienes relacionaron la ESI a contenidos amplios sobre género, identidad, sexualidad, respeto, diversidad. Les estudiantes señalaron que pensar la ESI en relación a las capacidades reproductivas era un reduccionismo. Por el contrario, dieron cuenta de una visión más bien social, conectada con la idea de cómo nos vinculamos sexo-afectivamente entre personas. Por ejemplo, el entrevistado 5 consideró que la ESI: “Es una educación que te abre la cabeza a ciertas ideas de la sexualidad y no sólo la sexualidad en cuanto a relacionarme sexualmente sino amistosamente”.

Pero en los aspectos prácticos les estudiantes consideraron que en los tópicos propios de la ESI que sí aparecen en la institución están relacionados a la (no) reproducción desde una percepción heteronormada: “como poner un preservativo”, “el ciclo menstrual”. Estos contenidos se ven en materias como biología, al respecto les jóvenes consideraron que eran necesarios, pero para ellos la sexualidad trascendía estas cuestiones. Una entrevistada de 14 años, expresó que resultaba importante que

Los niños y las niñas se puedan construir a partir de una identidad sexual libre y que puedan decidir qué quieren hacer. Que lo biológico no te condicione, y eso es algo que se aprende. ¿Por qué no podemos aprender a ser libres, y a decidir, y a pensarnos a partir de nuestros deseos, de nuestros gustos y no a partir de lo que nos imponen? (Entrevistada 4).

En tanto identidad de género les jóvenes la vincularon con la autopercepción y fueron críticas a los binarismos, dando cuenta que las formas de construcción de esta categoría se puede dar en los bordes o incluso por fuera de las posibilidades lingüísticas. Hablaron del género como una “escala de grises”, de personas no binarias, personas que no se identifican con ningún género. “Hay gente que no se siente identificada con un género en sí” (Entrevistado 3). Y también de la abolición del género como horizonte: “Yo creo que realmente la identidad de género es una y no tendría que estar subdividida por esto mismo de la abolición (del género). Pero bueno, es un horizonte” (Entrevistada 4).

Los relatos de los jóvenes dieron cuenta de cómo en las aulas y pasillos escolares circulan sentidos que muchas veces no están comprendidos en el currículum explícito de las instituciones. A través de la propuesta de problematizar sus propias experiencias escolares, podemos hacernos una idea de cómo se da un sistema de relacionalidades con sus pares y con la autoridad y también cómo esta autoridad es cuestionada por los jóvenes que se entienden y se amparan en la legislación vigente. Es decir, los derechos positivos, como el derecho a la educación sexual integral, como paraguas, en concordancia el resto de las legislaciones conquistadas en el período (2003-2015) les sirve para apropiarse del espacio en el que pasan gran parte de sus días, cuestionarlo y, muchas veces transformarlo.

En una de las instituciones a la que asistían dos de los estudiantes entrevistados, los talleres y charlas de ESI eran organizados por la comisión de género del Centro de Estudiantes, quienes además se encargaban de acompañar en los casos donde se violentaban derechos con motivación de género. Particularmente, una de las entrevistadas manifestó su preocupación en relación al *missgender*⁸. Esta conceptualización fue introducida por una entrevistada, consiste en desconocer la autopercepción del género que tiene una persona y “corregirla” en relación a los pronombres establecidos cis-heterosexuales. Se trata de una doble negación, en principio

⁸ El origen del término es estadounidense y les informantes lo mencionan de este modo, razón por la cual se tomó la decisión de respetarlo. Una versión española del concepto es “malgenerización”: tratar con pronombres de género incorrectos a una persona, ya sea por desconocimiento o intencionalmente.

porque implica la presunción cis-heterosexual (Barrientos, 2013), lo que obliga a la persona al acto de *coming out*, (Butler: 1990), es decir, tener que salir de ese lugar presupuesto que es el clóset como metáfora del mundo; en segundo lugar porque al producirse esta salida del clóset a otra persona (en este caso un docente) no reconoce, descalifica y corrige.

El *missgender* aparece dentro de las instituciones cuando se pronuncian identidades que cuestionan la presunción cisheterosexual. Dentro del espacio áulico, según las voces de les entrevistades, se dan formas más sutiles o más explícitas que van de nombrar por apellido a un estudiante trans evitando pronunciar su nombre, o alegar que debía entregar los trabajos con el nombre que figuraba en su documento⁹ y en la lista de presencialidad. En el caso de una institución, donde sí se había efectuado el cambio en la lista, docentes llegaron a preguntarle al estudiante por su “nombre real”.

Les estudiantes destacaron que en algunos casos docentes e integrantes del gabinete pedagógico, a partir de sus cuestionamientos, comenzaron a formarse en temáticas que no conocían en profundidad y que tienen que ver con la educación sexual. Pero la percepción general que tienen es que les docentes desconocen las temáticas que les interpelan a ellos como sujetos:

La realidad es que los profesores saben menos que vos (Entrevistado 1).

Hay una realidad, por parte del alumnado salen estas demandas y se dan y los profesores más copados te la dan (los contenidos o discusiones), pero realmente, institucionalmente, no está planteado de esa manera[...] La ESI se da verticalmente, no transversalmente [...] en Biología depende del profesor que tengas si ves algunas cuestiones que no sean tan biológicas o que no sean el ciclo menstrual o cómo es el órgano genital masculino y femenino [...] Tratamos capitalismo y pobreza y no pensamos la opresión que sufre la mujer dentro del capitalismo y dentro de la pobreza (Entrevistada 4).

Estas temáticas que les interpelan y a las que no se les hace lugar dentro del aula son planteadas como actividades estudiantiles. La capacidad de agencia se traduce en conversaciones entre pares, donde se reemplaza la relación docente-alumne, por una que horizontaliza las inquietudes.

Por su parte, docentes y equipos directivos consideran que sí hacen lugar a los lineamientos de la ESI y le dan un espacio institucional. Es posible que ese acompañamiento institucional resulte insuficiente, o no tenga la misma potencia que un encuentro entre pares. Durante las entrevistas a equipos directivos de dos escuelas distintas comentaron que había estudiantes que habían realizado una transición de género durante su trayecto escolar y su identidad se había

⁹ La Ley 26.743 de Identidad de Género, establece la obligatoriedad de las instituciones a referirse a las personas según su género autopercebido y el nombre que le represente sin importar que esté realizado el cambio registral. En este caso, la escuela tendría que haber modificado el nombre en la lista de asistencia.

respetado. En estos casos, nuestros informantes hicieron hincapié en que su labor se concentró en atender a que les jóvenes trans no fueran discriminados por sus compañeres.

En cuanto a las capacitaciones docentes, en las entrevistas surge que las docentes que se formaron específicamente en el tema lo hicieron por voluntad e interés propio y no por un requerimiento institucional. En ese sentido, les jóvenes parecen estar en formación permanente a través de fuentes como videos de Youtube, blogs, testimonios en redes sociales. Mientras que les docentes buscan propuestas educativas formales avaladas ministerialmente, y las realizan solamente quienes están comprometidos con el tema.

A mitad de camino

A quince años de la sanción de la ESI encontramos que docentes y equipos directivos consideran que la transversalidad es la característica principal de la ley. También reconocen su interrelación con un cuerpo de avances normativos más amplio, que significan más derechos para les estudiantes. El carácter transversal de la ley hace que su puesta en práctica sea difusa (Actis y Gariglio, 2020). Desde los espacios directivos se da libertad de trabajo a docentes, tanto a quienes deciden revisar sus contenidos pensando en los lineamientos de la educación sexual integral, pero también a quienes deciden no modificar su currícula.

Aparecen en torno al género sentidos que a priori parecieran contrapuestos: por un lado la garantía de acceso al derecho a la identidad y libertad sexual dentro de la institución, por el otro la opcionalidad para trabajar desde la ESI o no según los criterios docentes. El análisis que hicieron quienes están a cargo de la dirección de dos establecimientos relevados es que estamos ante un cambio de época en el que conviven docentes de distintas generaciones que han tenido una formación profesional y personal con marcadas diferencias. En los casos donde les docentes no asumen la ESI como propuesta educativa, simplemente se procura que no tengan actitudes de discriminación.

Para quienes están a cargo de dirigir una institución educativa, este camino del medio, de “tolerancia” no afecta la transversalidad del espíritu de la ley. En ese sentido, plantean que la escuela debe ser un espacio neutral que no caiga en discursos de “ideología de género”. Lo que se clarifica a través de estas palabras es que el género puede ser visto como un derecho y al mismo tiempo como un contenido de borde, o incluso extremo.

En algún caso se mencionó que ante la resistencia de ciertas familias con respecto a las clases que abordan contenidos específicos de ESI se decidió brindar la clase y ofrecerle una actividad diferenciada en otro espacio a quien no quería escuchar esos contenidos. La medida que se tomó para contemplar la diferencia, ubica al género como un tema de creencias y no de construcción y avances sociales. Nadie se excusa de una clase de historia por no creer en el relato de la colonización española.

En otra escuela, la directora comentó haber tenido que abordar la preocupación que una familia tenía en relación a los valores de equidad de género que su hija estudiante estaba

aprendiendo en la escuela. En este caso, la directora se reunió con la intención de defender el proyecto educativo institucional, aunque con cierta cautela de no ofender a la familia y que decidieran retirar a su hija del establecimiento.

En la medida en que se hace tangible que estamos ante un proceso de transformación cultural, se evidencia que hablar de género es hablar de construcciones sociales, y también se enuncian las resistencias. Lo que antes era silencio y curriculum nulo, ahora es un tema opinable, o delicado. Reflexionar sobre este proceso da cuenta de los intereses y sentidos que se ponen en tensión cuando se aborda el género. En definitiva, estamos hablando de poder (Cremona, 2013).

Es importante remarcar que las preocupaciones por los temas y abordajes de la ESI se manifiestan individualmente por parte de algunos grupos familiares. No son una resistencia planteada por estudiantes, sino por padres y madres que pretenden tutelar los conocimientos que imparte la escuela. Un argumento que pretende devolver al ámbito privado discusiones que ya han traspasado la esfera pública y que niega a los estudiantes como sujetos de derechos con autonomía y capacidad de reflexión propia.

De modo que este camino del medio, que pretende negociar entre las expectativas de algunas familias, los avances normativos, las demandas estudiantiles y los criterios de cada docente, se torna pantanoso. Conducir una institución con toda su heterogeneidad es un desafío que implica reconocer que hay múltiples factores y actores y actrices que hacen parte de la escena escolar. Es imperativo asumir que las decisiones que se tomen no podrán ser neutrales, porque la neutralidad en relación a los derechos nunca ha sido una posibilidad.

Reflexiones finales

La ESI ha comenzado un movimiento de transformación que es paulatino y constante. A pesar de que llevamos quince años desde su sanción, sus contenidos e implementación continúan representando un desafío para docentes, equipos directivos y estudiantes. La escuela no es la que era, pero se transforma a paso lento. Cada vez más quienes desafían los libretos binarios del género en la escuela están amparados para transitar la institución sin ser violentados. La experiencia de quienes asistieron a la escuela veinte o treinta años atrás ha sido mucho más solitaria y violenta que las actuales.

Esta transformación se origina en diálogo con el contexto y a partir de la participación activa de todos los actores y actrices de la comunidad educativa. Los estudiantes entrevistados asumen un rol protagónico para reivindicar sus derechos y politizar su trayectoria escolar. El acompañamiento que reciben por parte de docentes y equipos directivos es heterogéneo. Persisten algunas situaciones de violencia simbólica, pero también acciones que alientan las discusiones y dan lugar a las demandas de los estudiantes. Es importante destacar que el estudiantado no es un colectivo homogéneo, si bien encontramos recurrencias durante las entrevistas, no sería adecuado concebir sus testimonios como un posicionamiento universal.

La relación educativa con estas temáticas se ve subvertida, ya que los roles educadore/educande se mixturán al ingresar el género de forma explícita a las instituciones. No solamente en las actividades que organizan los centros de estudiantes, como las charlas informativas con objetivos educativos para sus pares, sino también en los momentos que cuestionan los saberes de los docentes. La ESI moviliza a los estudiantes a llevar nuevas discusiones a las aulas desde sus propias autopercepciones identitarias, que en muchos casos son menos duales y más flexibles.

Esto representa un lugar incómodo, un desplazamiento del saber y de los lugares donde se encuentra. Conceptos, discusiones y prácticas que se producen fuera de lo escolar ingresan a las escuelas. ¿Cómo abordamos y reflexionamos sobre esta situación? ¿Qué prácticas construimos como docentes? El legado de Paulo Freire (1970) nos orienta en la afirmación que se ha convertido en doctrina de la educación liberadora “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres [las personas] se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 47).

El espíritu transversal de la ESI aparece en los testimonios como un valor positivo y negativo. Al tiempo que se hace escudo para prácticas docentes que antes podrían haber sido cuestionadas, no se cuestionan los silencios que aún prevalecen. La posibilidad de coordinar actividades interrelacionadas entre espacios curriculares parece una tarea de ciencia ficción si a la heterogeneidad de posturas se suma el hecho de que cada docente responde a los horarios y compromisos con múltiples escuelas. Sería más preciso considerar que estamos ante un enfoque intermitente en lugar de transversal.

Así como inicialmente planteamos que los contextos atraviesan y moldean la escuela, la pandemia ha renovado los interrogantes en relación a estos temas. Los usos y apropiaciones de la tecnología para trabajar ESI en el espacio escolar son áreas que necesitamos explorar con urgencia.

Esta publicación se realiza en un marco contextual radicalmente diferente al tiempo en que se hicieron las entrevistas. Desconocemos qué transformaciones traerá la vuelta a habitar la escuela una vez que finalicen las medidas sanitarias de distanciamiento originadas por la pandemia de Covid-19. Estas reflexiones pertenecen a una escuela y a unos estudiantes que ya no son los mismos. ¿Qué sucede con la ESI en este nuevo contexto educativo, ahora que el encuentro está mediado por pantallas? ¿Cómo se reactualizan estas experiencias? ¿A través de qué estrategias puede acompañar la escuela a los jóvenes para que sigan pensando su propia subjetividad y el modo en que construyen sus vínculos?

Referencias

Actis, M. F. y Gariglio, R. (2020). De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 97-114. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol14-num2/art7.html>
- Barrientos Alvarado, F. (2013). *Discursos normativos de la sexualidad en la articulación y representación de las mujeres en la historiografía chilena: 1980-2000*. Tesis para optar por el título Magister en Historia. Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117575>
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México, Documento DIE 26, Instituto Politécnico Nacional.
- Butler, J. (1990). *El Género en Disputa*, Barcelona: Paidós
- Cremona, M. F. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En: *Revista nro. 3 de la colección: Discapacidad, Justicia y Estado* de la editorial INFOJUS y el programa ADAJUS de la Secretaria de Justicia de la Nación Argentina dedicada a “Género, Mujeres, niños y niñas con discapacidad”.
- Cremona, M. F. (2019). Comunicación/educación/género: una articulación emergente. En Cremona, M. F. (Comp.) *Comunicación, educación y género. Debates y conversaciones pendientes*. Ed. Laboratorio de comunicación y género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP y Ed. Bosque.
- Flores, v. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Ed. La Mondonga Dark.
- Forastelli, F. (2001). La teoría “queer” y la construcción de identidades políticas. *Dossiers feministes*, 21-37. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/40054>
- Freire, P. [1970] (1999). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (1999). “De la escolarización a la comunicación en la educación” en *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Morgade, G. (2011). *Toda Educación es Sexual*, La Crujía.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*, Prometeo Libros.
- Valencia, S. (2015). Del queer al cuir. En Morales Carrasco, R. y Lanuza, F. (coords.) *Políticas de lo irreal*. 19-37. Universidad Autónoma de Querétaro/Editorial Fontama.
- Wayar, M. (2018). El arte de resentir, puentes transfronterizos entre lo oral y lo escrito. Entrevista a Claudia Rodríguez. En Wayar, M. *Travesti una teoría lo suficientemente buena*. Editorial Muchas Nueces.

CAPÍTULO 5

Paradojas de lo educativo: aportes desde los debates carcelarios

María Florencia Actis

Introducción

La perspectiva de la cátedra de Comunicación y educación supone abordar lo educativo no ceñido a la escuela como único referente empírico, sino como una categoría inestable y como dimensión de análisis de los procesos de comunicación más o menos institucionalizados, que siempre, de algún u otro modo, implican una subjetivación de género. En otras palabras, lo educativo permite pensar en la eficacia discursiva de las instituciones y procesos de la cultura a la hora de formar sujetos/as generizados, de *educar en el género*, normar y nominar las formas de lo posible, lo aceptable, lo deseable, y, por tanto, lo prohibido.

En este marco, y por más que resulte paradójico ligar educación con cárceles, en tanto éstas últimas han sido concebidas como dispositivos donde prevalece el castigo, la austeridad y la tortura; también se presentan como espacios a investigar e intervenir desde comunicación/educación en tanto allí se producen y circulan determinados sentidos y prácticas de género, particularmente disciplinarias; pero como veremos a lo largo del capítulo, también de resistencia.

El paso por la cátedra de Comunicación y educación significó una ampliación en la mirada sobre la cárcel como institución, donde también ocurren procesos educativos. No clausurarla por su rasgo punitivo sino contrariamente, abrir los entramados del poder, para mirarlos en clave de género. ¿Qué pedagogías de género están presentes en los discursos punitivos y penitenciarios hoy?, ¿cómo el paso por una institución de encierro interpela al cuerpo, la identidad y el deseo de las mujeres privadas de la libertad?, ¿qué prácticas cotidianas de resistencia despliegan y qué rol juega la sexualidad?, ¿cómo los sentidos de género y las instituciones del afuera, en particular la familia, demarcan las trayectorias y formas de sociabilidad de estas mujeres?, ¿cómo se re-constituyen como sujetas de la cárcel?, ¿qué significa estar presas?

El aporte de la perspectiva de comunicación/educación para pensar la relación género-cárceles lejos del determinismo que caracteriza al campo de los estudios carcelarios posibilita desestereotipar la institución y a las mujeres detenidas, para poner en el centro los desplazamientos, simbólicos y corporales, que narran sus protagonistas; la dispersión y las *revolturas* inherentes a lo educativo. A su vez, el término *desplazamientos disciplinarios*, tomado del campo de comunicación/educación, fue el marco conceptual para pensar y re-situar a la cárcel como institución

de la modernidad en las complejidades y conflictividades de los escenarios de transición, signados por el paradigma democrático neoliberal, y en el registro de las múltiples tensiones surgidas de la distancia entre los horizontes culturales que han fundado estas instituciones -y que siguen vigentes en su discurso público-, y su realidad cotidiana.

Por último, la realización de talleres educativos como metodología de investigación/acción que propone la cátedra habilitó no sólo un acercamiento a la cultura institucional desde las experiencias y perspectivas de las mujeres, sino una instancia recíproca para problematizar junto a ellas las formas (y desafíos específicos) de atravesar lo carcelario en tanto mujeres, los horizontes culturales y de género que este tránsito refuerza o desestabiliza.

De la re-socialización a la de-socialización

Asistimos, desde hace al menos cuatro décadas, al estallido de las lógicas institucionales modernas y con él al desmorone del sujeto social (y sexual) modelado en, por y a través de ellas. Debemos hablar de un mundo globalizante, pero fragmentario y cada vez más desigual, donde agonizan los cimientos de la modernidad. La institución carcelaria, emblemática de la era de las luces, desde los años 70 en adelante también sufrió el abandono de la utopía re-socializadora con que soñaban los Humanistas de la prisión, reencauzando sus fines y metodologías disciplinarias de acuerdo a las leyes de un nuevo orden.

“Las cárceles de la miseria”, denominadas así por el sociólogo francés Loïc Wacquant (2010), dan cuenta de la matriz económica en ascenso que organiza las políticas contemporáneas de control social y encarcelamiento masivo, frente al inminente desplazamiento de su matriz moral. La pregunta orbita pues en cómo las cárceles hoy interpelan, forman, construyen sentido en el contexto -macro y micro- neoliberal; qué tipo de sujeto social modelan, y en particular qué tipo de sujeto femenino.

Repensamos en clave de comunicación/educación el desplazamiento del encarcelamiento como disciplina para resocializar hacia el encarcelamiento como interpelación abismal y des-humanizante en la vida de las personas privadas de la libertad; en tanto rearticula una nueva biografía dentro de un nuevo ropaje identitario (Segato, 2003) signada por el lenguaje de la violencia y un reforzamiento de la condición de marginalidad de los/as detenidos/as o de-socialización.

A su vez, miramos estos procesos desde el género porque para las presas y presxs el encarcelamiento asume significados diferenciales respecto de las vivencias de los presos cis masculinos. La relación género-criminalidad es desigualmente conceptualizada por la agencia penal y penitenciaria, bajo el imaginario rector de que la violencia es patrimonio natural de los varones. El género se presenta como un vector que prefigura el tipo de procedimiento penal y carcelario que vivirán unos y otras. En este sentido, comunicación/educación, y el género como variable, nos permiten nada menos que desentrañar las relaciones de poder inherentes a las prácticas de interpelación y reconocimiento formativas de estas biografías carcelarias.

Interpelación e identidad: el llamado a ser

El concepto de *Interpelación* es central no sólo para el campo de comunicación/educación, sino también para el debate inter-disciplinario aún vigente sobre el proceso de constitución del sujeto social. El más extendido desde los años 70 es el althusseriano, asociado al concepto de Ideología, utilizado para explicar los mecanismos de reproducción y cohesión de una sociedad; “el éxito” de las prácticas de reconocimiento e identificación del individuo respecto de “lo social” y su realización como sujeto (sujetado). Hacia finales de los años 80, recibió críticas por el carácter cerrado de su teoría y por dejar de lado aquellas instancias en que el reconocimiento a ese “llamado” fracasa. Teóricos/as contemporáneos/as han acordado en que ese “fracaso” tiene menos que ver con las prácticas interpelantes o “llamados” que con la estructura opaca y ambivalente del sujeto; la cual le impide una inmersión radical al campo social. El filósofo esloveno Slavoj Žižek (1992) plantea que son las interpelaciones, y eventuales identificaciones, más ajenas y opuestas al sujeto que esta opacidad constitutiva, funcionando como mecanismos de fuga para “esquivar la asunción de su propio deseo” (Aguilar Rivero, 2013, p. 18). A su vez, para Judith Butler (1993), el fracaso de la interpelación no responde a la impenetrabilidad de este “núcleo”, “impoluto” de exterioridad y de pura interioridad del sujeto, sino precisamente a que no hay llamado posible capaz de interpelar al sujeto enteramente, y por única vez.

Esta imposibilidad de totalización del sujeto es lo que nos permite abandonar la idea de sujeto-sujetado, para hablar de “sujeto-agente” y atribuirle posibilidades condicionadas de movimiento. Esto incluye habilitar el fracaso de las interpelaciones, sin por ello situarlas, o a este núcleo-mecanismo psíquico, en “el afuera” del campo social. En otras palabras, la agencia del sujeto también está formada por tramas sociales de poder, en términos de Butler (2001), “por un poder que abrigamos y preservamos en los seres que somos (...) que paradójicamente, inicia y sustenta nuestra potencia” (p. 12).

El campo de comunicación/educación, desde cuyos supuestos enunciamos nuestros problemas de investigación, parte de contemplar un *sujeto en devenir*, simultáneamente formado y subordinado a “lo social”, e inscripto en procesos históricos específicos.

Por su parte, el concepto de *Identidad*, exhaustivamente trabajado en el campo de los Estudios Culturales y de la comunicación en particular, se presenta estratégico a la hora de encuadrar y cristalizar –en pos de su estudio- este devenir. La Identidad entendida como una posición arbitraria y relacional dentro de un juego de diferencias (Sabsay, 2006) acuña una tensión resoluble sólo en el marco de la acción política, dirimida entre su anti-esencialismo y la dimensión táctica y esencializante que asume para los distintos colectivos, o sujetos políticos, a la hora de luchar por el acceso al campo de la representación. La ficción de la identidad (sexo-genérica, por ejemplo), otorga nada menos que inteligibilidad política dentro de un campo de diferencias y exclusiones concretas.

Hablar de identidad siempre es hablar de poder, porque configura irremediablemente un antagonismo, un conflicto, estemos hablando de luchas deliberadamente políticas en el espacio de

“lo público”, o de instancias infra-políticas e inter-subjetivas. Por ende, hablar de poder desacredita la lectura de una templada convivencia entre partes, grupos identitarios o particularismos ya que, como plantea Ernesto Laclau (1995), si alguno de ellos asumiese tal ontología estaría justamente validando el *statu quo* en la relación de poder entre los grupos. Estos no sólo son diferentes entre sí, sino que en muchos casos hacen de tal diferencia la base de la exclusión y subordinación de otros.

A su vez, la Identidad (como función) tiene *historicidad*, y las identidades una naturaleza móvil, “el *nos/otros* es resultado de sedimentaciones de un proceso histórico como una contingencia sujeta a transformaciones” (Grimson, 2000, p. 31).

Estas definiciones teóricas y políticas nos permiten ingresar de un modo a la discusión por los sentidos implicados en la subjetivación y formación identitaria de las personas detenidas, recuperando las interpelaciones institucionales y sociales que resultan significativas, pero también aquellas otras fecundadas por el mismo sistema o acaecidas del encuentro equívoco con otros/as bajo la peculiar forma de vida que replican las prisiones argentinas y bonaerenses. Cómo el régimen penitenciario, no sólo con sus restricciones a la libertad ambulatoria, sino con sus condiciones de vida, reencuadra -sin clausurar- la subjetividad de las personas encarceladas; y hasta qué punto los sujetos participan -o pueden participar- en este proceso de re-subjetivación.

Si bien las nociones de prisión y educación confrontan imaginarios sociales, el no-sustancialismo y condición flotante de la comunicación/educación como mirada analítica, permite estudiar e intervenir territorios disímiles, en este caso, re-conceptualizar la realidad de la cárcel como educativa por proveer de experiencias significativas o *revolturas* en el plano de la subjetividad y trayectorias vitales de los/as sujetos/as prisionizados/as, más aun tratándose de mujeres y disidencias.

Del sujeto/a peligroso/a al sujeto/a empobrecido/a

La función moderna y “humanista” de las tecnologías carcelarias vinculada a la idea de disciplinamiento en tanto transformación del comportamiento del individuo para su re-socialización, resulta difícilmente extensible a la realidad actual de nuestras instituciones punitivas. Sin ir más lejos, las prisiones bonaerenses se caracterizan por el ofrecimiento de precarios e insuficientes programas de empleo, formación profesional y planes educativos, además de condiciones de insalubridad e in-habitabilidad generalizadas que hacen de la terminalidad educativa e inserción laboral de los/as internos/as hechos anecdóticos. Ya no importa tanto corregir, enderezar, resocializar (aunque siga siendo el discurso que en muchas ocasiones sostiene pública y privada-mente a la institución carcelaria), sino más bien depositar, incapacitar, relegar, separar (Manchado, 2016, p. 57), o “de-socializar” (Foucault, 2012), lo que supone reforzar su marginalidad. En este sentido,

Es necesario hablar de la convivencia de cárceles panópticos y pantanos, éstas últimas entendidas como un mero depósito, como vertedero humano de los desechos supernumerarios en los que se han convertido los 'delincuentes'. Tales fluctuaciones de modelos pueden reconocerse desde el nacimiento mismo de la cárcel moderna donde en determinados momentos históricos prevalecerá uno por sobre el otro. Lo que sucede desde mediados de la década de 1970, es una generalización y aceptación de la lógica incapacitante que habilita un conjunto de discursos jurídicos, penales, científicos y mediáticos atravesados y constituidos por una grilla de inteligibilidad neo-liberal. A partir de allí, la figura del individuo peligroso primero y del delincuente después, comenzará a ser definida desde una perspectiva económica (Manchado, 2016, p. 61).

Vale aclarar que cuando hablamos de neoliberalismo no nos referimos estrictamente a su manifestación doctrinaria ejercida desde arriba, es decir al conjunto de macro políticas diseñadas por centros imperialistas y que, por ende, atañe a grandes actores políticos y económicos. Sino más bien al neoliberalismo desde abajo, como una forma de relación social anclada en los territorios, fortalecida en las subjetividades populares, expansiva y proliferante en términos organizativos en las economías informales (Gago, 2014, p. 14). Cuando pensamos en las interpelaciones del sistema carcelario bonaerense tenemos que partir de reconocer en ese inter-juego la participación de subjetividades alejadas del prototipo criminológico –anclado en la peligrosidad y la patologización–, para comprenderlas a partir de existenciarios neoliberales, localizados en ambientes familiarizados con la informalidad del trabajo, con trabajos ilegalizados, incluso con economías de subsistencia.

En cuanto al caso de mujeres y disidencias, estas ingresan mayormente al *circuito carcelario* (Rodríguez Alzueta y Viegas Barriga, 2015) por delitos no violentos, vinculados al comercio de estupefacientes, movidas por la necesidad económica de sostener sus hogares. Se trata de mujeres de bajos y muy bajos recursos, bajo nivel educativo, en general jefas de hogar, portadoras de un *saber de la subsistencia producto* de la realidad socio-económica, pero también vinculado a la inmersión en otras economías y relaciones sociales expoliadoras. Mujeres, lesbianas y personas trans con marcas corporales y subjetivas de expoliaciones múltiples, donde raza, clase y género se expresan unívocamente. Como bien lo explicó una compañera, mujer y migrante, detenida por venta de estupefacientes en la ciudad de La Plata y detenida en la Unidad N°8, “yo supe lo que era no tener derechos antes de entrar en la cárcel”.

La expoliación del estatus, ya no ciudadano sino humano, se explica, por un lado, a través de una relación entre el Estado -penal- y ciertas poblaciones, que asume durante el encarcelamiento una forma de violencia y desposesión específica, vigorizada y despiadada, pero que comienza mucho antes, con la inserción de estas mismas poblaciones en instituciones penales y ambientes sociales vinculadas a la lo penal-policíaco. La cárcel rubrica una nueva marca expoliadora, que a su vez re-articula las anteriores.

Por el otro, a través de lo que conocemos como sistema patriarcal, y que impacta de un modo completamente distinto en las mujeres de acuerdo a sus recursos y posiciones sociales, configurando en las mujeres pobres experiencias de género cercanas a la des-humanización.

De las presas des-honradas a las presas degradadas

Decimos que la cárcel “reeducar” los cuerpos encarcelados en el sentido de que insta un modo de habitarlos-se, a través de variadas estrategias discursivas y de lo que Irma Colanzi (2018), psicóloga feminista e investigadora, entiende como “un régimen de género”. Este supone un régimen de vida, que no necesariamente es sinónimo de un orden-ordenado, pero que sin embargo se constituye como régimen en tanto propone y dispone prácticas sociales generizantes con un alto nivel de pregnancia y afectación entre la población. Ahora bien, estas prácticas generizantes no responden al viejo régimen carcelario femenino en nuestro país y el mundo, administrado por congregaciones religiosas, en que las mujeres destinaban sus horas de clausura al reencauzamiento de la honra mediante la realización de actividades educativas y laborales “típicas de su género”. Hoy, la generización o re-subjetivación de género, supone la devolución de una imagen degradada como mujeres, que opera mediante el castigo y la combinación de muchas políticas educativas y descalificados programas de trabajo.

A su vez, las interpelaciones institucionales se vinculan con el lugar social de mujeres-madres, lo que contrasta con las deplorables condiciones materiales y escasos beneficios procesales que se ofrecen para el ejercicio efectivo de la maternidad. Esta es la contradicción nodal no sólo de las instituciones carcelarias locales sino del sistema penal en su conjunto: mientras la justicia condena la maternidad de las mujeres pobres y espera durante el encarcelamiento muestras progresivas de su concepto y conducta loable en tanto mujeres (-madres), el “régimen de género” carcelario está lejos de brindar infraestructura y condiciones generales para este tipo de “re-socialización”.

Como sabemos, el involucramiento de las mujeres en delitos penales impugna desde el punto de vista cultural de género, el rol femenino-feminizado esperado y esperable, determinado por la función materna.

La pena privativa de la libertad para la mujer, y en especial para la mujer con hijos, cobra dimensiones que en muchos casos solapan el reproche a la mujer por demostrar con su conducta no sólo su desapego a la ley, sino también a algo quizás más grave: su desapego al mandato social en torno del rol materno (Colectivo Yo No Fui, 2016, p. 24).

La condena social por el alejamiento o quebrantamiento de este rol en las mujeres pobres es particularmente severa ya que, por un lado, son construidas como *sujetos de la protección social* (Llobet y Milanich, 2014), y por el otro, sus maternidades resultan ampliamente vigiladas y reguladas por una diversificada red de instituciones, mecanismos y discursos.

La idea degradada de madre es reconocida e internalizada por las presas, pese a que la gran mayoría participó de economías informales e ilegalizadas “para parar la olla” de sus hogares, y cumplir así con las expectativas sociales de género. Incluso, en pos de tener que saldar esta “falta” y dar cuenta de sí mismas en tanto “buenas mujeres”, la maternidad es

enaltecida deviniendo en una suerte valor supremo que determina el tipo de lazo social entre las presas, sean madres o no.

Para quienes crían a los/as hijos/as *in situ* el control respecto no sólo de sus maternidades, sino de sus sexualidades, es riguroso y permanente. Su maternidad, y las decisiones implicadas en ella, son objeto de cuestionamientos por parte de aquellas que son madres a distancia, entendiendo que hacen pagar por sus delitos a los/as hijos/as y que, en definitiva, “los/as niños/as están presos/as también”; o bien que son utilizados/as para obtener beneficios procesales, resguardos y mejoras en las condiciones de detención. Por el contrario, la maternidad “adecuadamente ejercida” facilita una forma no sólo de pertenecer al ambiente carcelario, sino de obtener relativo prestigio entre la población, reapareciendo como una suerte de valor de cambio.

La vigilancia de la maternidad, potenciada por el encierro y desglosada en capas disciplina-rias, es ejercida con mayor virulencia por/entre las propias presas que por la institución, y se manifiesta con otra intensidad que en el afuera. Por su parte, la institución no sólo deja proliferar los conflictos entre la población, sino que los promueve distribuyendo beneficios, “fabricando situaciones”, exponiendo a quienes están presas por causas de infanticidio, etc.

Para finalizar, entendemos el concepto de Madre como un concepto abierto, flexible y en construcción (Felitti, 2011) que encierra vivencias diversas y contradictorias. Supone “un rol ambiguo en tanto actualiza formas de sometimiento y opresión mediante el trabajo reproductivo, y restringidas formas de decisión y negociación en el ámbito familiar, como provee oportunidades para la creación de redes y afinidades” (Llobet y Milanich, 2014, p. 60). En este sentido vale mencionar también que la vivencia intra-carcelaria de crianza de los/as hijos/as inserta a las mujeres en una suerte de *práctica colectiva de la maternidad* que les posibilita adquirir o construir saberes alternativos respecto de sí mismas. Sin ánimos de romantizar estos vínculos madre-hijo/a y madre-madre, se entiende que estas formas *otras* de maternar localizadas en un espacio común con sentidos, reglas de juego y de poder disonantes a las del hogar heterosexual, al menos habilita una nueva performance materna y una posibilidad crítica hacia el mandato materno que rige las identidades de género en el afuera.

Desplazar la (hetero) sexualidad

Retomamos nuevamente a Irma Colanzi, para decir que los lazos sexo-afectivos constituyen un tipo de cuidado, en un sentido amplio, así como también un modo de relacionarse que refleja el lugar paradójico de los afectos entre las propias mujeres encarceladas (2018, p. 280). A contrapelo de los mecanismos des-constituyentes y degradantes de “la subjetividad femenina”, entre las presas también se tejen aprendizajes y construcciones que empoderan como son las redes de cuidado -ya sea para maternar o para sobrellevar el encierro con otro/as-. Los vínculos de amistad, compañerismo y amor emergen como formas de cuidado y auto-cuidado sin necesariamente amoldarse a la idea mitificada de la solidaridad de género. Lo que sí podemos afirmar es

que desafían los modos conocidos e imaginables de afiliación entre mujeres, y en buena medida el tipo de relación social que la institución propone/promueve.

La sexualidad se expresa a través de la re-activación de las ganas por estar con otra, saber de ella/él, pero también saberse acompañada en tanto compartir/alivianar la cotidianeidad intramuros. Si bien la heterosexualidad, en tanto “repertorio cultural interiorizado” (Gordillo, 2014, p. 320) sigue proveyendo un conjunto de representaciones, valores, saberes-haceres y parámetros que demarcan las formas de hacer y moverse dentro de los vínculos de a dos, también se abre una dimensión nueva, exploratoria e innombrable desde ese repertorio. Estas experiencias ponen en cuestión la rigidez de ese sistema, y exponen la apertura irremediable de los procesos de significación. Volviendo a Butler, la heterosexualidad no es un “llamado” que se produce de una vez y para siempre; sino que son los emplazamientos en espacios comunicativos institucionalizados los que van produciendo sentido(s) (prácticas significantes) en torno a la heterosexualidad, cada vez más flexibles, no por ello menos hegemónicos.

Reconsiderar la heterosexualidad como un sistema de poder abierto implica cuestionar su privilegio ontológico, para pensarlo (re)construido desde las prácticas, y nunca por fuera de los contextos de producción.

Reconocemos la existencia eficaz de una matriz sexo-genérica que organiza las identidades de género, sexualidades y lazos sexo-afectivos de las personas privadas de libertad, y de manera específica en las mujeres, al delimitar condiciones singulares de intercambios entre mujeres detenidas (Colanzi, 2018), sin cancelar la posibilidad de re-significar las prácticas y re-territorializar el cuerpo deseante.

A modo de cierre

Para qué sirven las cárceles hoy, qué sujeto se forma en el seno social de estas instituciones y a qué matrices responde; qué desplazamientos disciplinarios tienen lugar en/por el panóptico-pantano, son las preguntas que han guiado este ensayo y que mueven nuestras intervenciones intra-carcelarias. Pero imperiosamente buscamos aportar una mirada de género y trans-feminista para ampliar las respuestas posibles, ya que como las estadísticas penitenciarias lo reflejan a través del acelerado aumento de la población femenina, las mujeres cis y trans emergen como sujeto (objeto) privilegiado de la persecución penal en el escenario contemporáneo.

El disciplinamiento carcelario asociado a la docilidad ya no es necesario, porque las subjetividades de quienes “caen” detenidos/as, y en particular de mujeres y personas trans, fueron enhebradas en la bio-política expoliadora de una racionalidad y afectividad neoliberal que conjuga prácticas de obediencia y conflictividad. Sin embargo, la función disciplinaria sobre los sectores populares y sobre las feminidades no cesa, sino que asume otros matices asociados al castigo mediante el hacinamiento y la precariedad estructural de las cárceles; y a su vez una dimensión del castigo difundida entre las mismas presas que bien podría encuadrarse como *castigo de género*, y es la internalización de una idea degradada de mujer (madre). De la presa des-

honrada a la presa-degradada es una forma de resumir este pasaje disciplinario que supone el reemplazo de un dispositivo corporal *civilizatorio*, a otro austero y abigarrado donde la vigilancia, la sanción y la corrección de género queda en manos de la propia población. Más allá de las romantizaciones y berretines que suelen emplearse en la interpretación de las relaciones de poder carcelarias, donde un trazo grueso separa “policía” de “presos/as”, el nuevo *arte de gobernar* supone la descentralización y tercerización del control, irradiado *desde abajo*.

En el marco de este esquema de gobernabilidad, las formas de resistencia y administración de la angustia implantada por el sistema también se sofistican, recobrando la sexualidad y lo colectivo su capacidad micro-política. Las identidades sexuales y de género se confunden y agrietan en la convivencia intra-muros, y el cuerpo se revela (y se rebela) como espacio múltiple, en desplazamiento constante de sentidos y por ello plausible de re-territorializar.

Referencias

- Aguilar Rivero, M. (2013). “Sobre el Sujeto vacío”. *Mora*, (19), 5-16. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/mora.n19.442>
- Colectivo Yo No Fui (2016). “Infancia suspendida. De la cuna a la celda”. *Revista Yo Soy*, Año 1, N°1.
- Colanzi, I. (2018). *Hacedoras de memorias: testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del poder punitivo (2012 - 2016)*. Tesis doctoral inédita. Recuperada de SEDICI, UNLP.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. Routledge.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Cátedra.
- Manchado M. (2016). Las paradojas del Estado penal: ¿A quién y cómo castigar? Reflexiones sobre la construcción de subjetividades punibles desde una perspectiva neoliberal. *Estudios del ISHIR*; 15; 11-2016; 56-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/62980>
- Felitti, K. (2011). *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. CICCUS.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI Editores.
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.
- Gordillo, A. M. (2014). El Vínculo Comunicación –Educación en la conformación de identidad y subjetividad social. *Razón y Palabra* (Dossier Comunicación y Ciudadanía), (86), 319-328.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de Socio-cultura y Comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Laclau, E. (1995). Universalismo, Particularismo y el tema de la Identidad. Universidad de Essex, *RIFP/5*, pp. 38-52.
- Llobet, V. y Milanich, N. (2014). La maternidad y las mujeres de sectores populares en las Transferencias Condicionadas de Ingresos. Un aporte al debate sobre el cuidado y las relaciones de género. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, (23), 58-69.

- Rodríguez Alzueta, E. y Viegas Barriga, F. (2015). *Circuitos carcelarios: Estudios sobre la cárcel argentina*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Sabsay, L. (2006). La configuración de identidades como posiciones de sujeto antiesencialismo y diferencia en Judith Butler. *Revista internacional de culturas y literaturas*, (2) 27-32.
- Segato, R. L. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. *Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas*, marzo 24 y 25, en la University of Texas, Austin, School of Law, Institute of Latin American Studies, la Organización Arte sin Fronteras y la UNESCO.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Epílogo

Las reflexiones y argumentos que constituyen estos capítulos aportan a construir nuestra crítica de género a la comunicación y educación en un tiempo en el que la práctica docente, la cátedra y las subjetividades fueron atravesadas por la pandemia. No podemos reconocer ahora la multiplicidad de sentidos formativos que estamos viviendo, pero sí podemos dejar en estas páginas un testimonio de los interrogantes que se renuevan. Emprendimos la escritura de este cuaderno para enunciar un análisis intuitivo del ahora que se aventura en la lectura de lo relevado desde un presente mutante.

Mientras finalizamos el proceso de editar y releer este libro, nos preguntamos si acaso no estamos siendo protagonistas del final de un período de época, costumbres y emociones. Nuestro registro experiencial no había sentido antes un cambio tan potente de paradigma global, en todas las conversaciones rodeamos la misma temática, percibimos rasgos de literatura fantástica en estos días. En ese movimiento, comunicación y educación aparece como un campo estratégico en el epicentro de análisis a partir de los interrogantes que obliga el contexto.

Tal vez sean momentos para rediscutir las nuevas hegemonías mediáticas, los muros de las escuelas virtuales y el género como epistemología de la emancipación. El campo de saberes de comunicación y educación se ensancha y pierde los bordes que conocimos hace dos décadas. Los capítulos se arrojan a nuevas preguntas: ¿Cómo mirar desde el género los procesos contemporáneos de digitalización de la educación y la cultura? ¿Qué sujetos políticos e identidades colectivas emergen de los abigarrados mundos de la digitalidad? ¿Qué derechos se restituyen? ¿Qué nuevas exclusiones, materiales, simbólicas y visuales, se producen? ¿Qué diferencias y desigualdades se rubrican? ¿Qué transformaciones o desplazamientos ha experimentado lo político, pero también la propia digitalidad, en los tiempos de aislamiento social? ¿Qué sujeto se está formando en la distopía del Covid-19, en las nuevas normalidades, y cómo se reactualiza el lugar de las instituciones estatales?

Como se fue planteando, creemos en formular más y mejores preguntas que nos permitan como docentes e investigadoras de la universidad pública avanzar en intervenciones políticas situadas en la realidad y la actualidad de las escuelas, de las organizaciones barriales, de las cárceles y de los feminismos, como campos-territorios atravesados de diversas maneras por los lenguajes digitales, y sus posibilidades emancipadoras.

Entre los desafíos que nos presentan recuperamos la importancia de un pensar transdisciplinario y liminal en el sentido de que nos permita mirar las imbricaciones de lo global en lo local, sus afectaciones en múltiples planos y claves de lectura, atendiendo a las renovadas y recicladas

formas de desposesión y subalternidad, pero también a las prolíferas resistencias populares y feministas. A las nuevas estrategias que encontramos o tendemos para seguir tomando la palabra desde nuestros territorios.

Construir conocimiento es una tarea colectiva, y debemos asumir el compromiso de pensar desde y para Latinoamérica. Reconociendo que no es posible analizar los procesos sociales locales aislados de la interdependencia global, pero recuperando las particularidades que nos configuran. Elegimos seguir pensando al género como un problema y no como una solución; como una pregunta latente en torno a la economía de los afectos y a las sensibilidades sociales contemporáneas, que se forjan en la interfaz de las instituciones y los discursos mediáticos, pero también al calor de los activismos y sus redes.

Desde esta mirada compleja del género, irreductiblemente incómoda, también nos preguntamos por las apropiaciones del discurso de género en las escuelas y su alcance emancipador. Se trata de resituar desde el género a la propia institución que en muchos casos todavía es un lugar donde prevalece un sesgo adultocéntrico y normalizador de los cuerpos y sexualidades. Desde comunicación/educación, no renunciamos a problematizar e investigar la escuela, la valoramos como espacio de transformación cultural y punto de mira de nuevos horizontes sociales menos hostiles y para ampliar derechos.

La propuesta es construir una perspectiva que atienda a los efectos diferenciados de las instituciones modernas sobre nosotres, la mirada interseccional que reflexiona sobre la desigualdad en los efectos del patriarcado es el punto de partida. Cuando nos preguntamos por el sujeto social y sexual que producen las instituciones de la modernidad, reconocemos también su capacidad de agencia y negociación ¿Qué lugar tiene el deseo en nuestra subjetividad? ¿Qué comunidades hacen parte de nuestro proceso de formación?

El tiempo no se detiene para que lo analicemos, cada día crecen los discursos disponibles en múltiples dispositivos creados para interpelarnos de manera efectiva y en sentidos cada vez más diversos. Cuánto de esta producción de la individualidad extrema es una estrategia de mercado que va en detrimento de nuestra capacidad de percibirnos como comunidad. Los discursos de odio que remarcan la noción de minorías se reinventan en todas las plataformas tecnológicas, los estereotipos de género se sostienen en los avatares digitales ¿Estamos creando nuevos mundos o reproduciendo el mismo en distintos formatos?

Insistimos desde la praxis en la construcción de otras memorias y retóricas de género para la emancipación, partiendo de la idea primaria de comunicación como *campo político*. Las gramáticas del mundo por venir todavía se están creando, se diagraman desde el encuentro con otros y otras, en la pregunta permanente por mejorar nuestra existencia. Nuestra vida, y el mundo, nos pertenecen.

Los autores

Coordinadoras

Cremona, Florencia

Doctora en Comunicación, de Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP) y Licenciada en Comunicación (FPyCS - UNLP). Profesora Titular de la cátedra II de Comunicación y educación desde su creación y directora del Laboratorio de investigación en Comunicación y Género (FPyCS - UNLP). Comunicadora, docente, militante y consultora en temas de género, comunicación y educación. Publicó diversos artículos y libros, entre los que se destacan: *Comunicación, educación y género. Debates y conversaciones pendientes* (2019), editado por Bosque y el Laboratorio de Comunicación y Género; y *Red de observatorios. Experiencias en comunicación y género: continuidades, rupturas y perspectivas* (2014), Ediciones de Periodismo y Comunicación; *Cuadernos de Cátedra de Comunicación y Género* (2011), Ediciones Periodismo y Comunicación, y diversos artículos y capítulos para publicaciones nacionales e internacionales. Es investigadora categoría III y dirige proyectos de investigación y desarrollo de UNLP sobre comunicación y género. Ha dirigido y continúa dirigiendo varias tesis de doctorado, maestría y especialización en la temática, así como también integra jurados nacionales e internacionales para la evaluación de las mismas. Entre otras actividades, diseñó y dirigió el primer observatorio de medios con perspectiva de género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (2008), la primera Escuela Popular de Género en articulación con la Secretaría de la Mujer de la Nación (2013). Fue autora y secretaria académica de la Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (2013) y directora de la Diplomatura en identificación de las violencias del Museo Evita - INIHEP entre 2013 y 2020. Trabaja también en actividades de promoción y apropiación de lecturas públicas de autoras que inciden en la cultura nacional desde una perspectiva de géneros, antirracista y de diversidad.

Gariglio, Rocío

Doctoranda en Comunicación, Licenciada y Profesora en Comunicación Social, de Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP). Becaria doctoral de investigación de la UNLP, Adscripta Graduada de la cátedra II de Comunicación y educación e integrante del Laboratorio de investigación en Comunicación y Género

(FPyCS - UNLP). Es docente de talleres y diplomaturas sobre género y comunicación. Participó como autora y en la edición del libro *Comunicación, educación y género. Debates y conversaciones pendientes* (2019), editado por Bosque y el Laboratorio de Comunicación y Género. Integra proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación, educación y género.

Actis, María Florencia

Doctora en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, (FPyCS - UNLP), Licenciada en Comunicación (orientación Periodismo) y Profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). Docente Titular del Seminario Articulaciones entre Comunicación y Género, de la Especialización en Periodismo, Comunicación Social y Género (FPyCS - UNLP). Becaria post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es investigadora categoría V e integra proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación y género.

Autores

Martínez, Darío G.

Doctor en Comunicación, Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, Licenciado y Profesor en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP). Profesor Adjunto de Comunicación y educación (II) y Profesor Titular de Matrices de Comunicación/Educación Popular de la FPyCS. Director de la Maestría Interinstitucional en Comunicación, Cultura y Educación en articulación con la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Coautor de *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación* (2019) publicado por Edulp. Investigador categoría III con lugar de trabajo en el Centro en Comunicación, Educación y Discurso (Comedi) de la FPyCS. Premio a "Labor Científica, Tecnológica y Artística 2019", categoría Investigador Joven por la FPyCS.

Sambucetti, María Emilia

Doctoranda en Comunicación y Licenciada en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP). Diplomada en el tramo de Formación Pedagógica, de Azul Formación Superior y Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Fue becaria doctoral de investigación de la UNLP, actualmente es Profesora Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra II de Comunicación y educación, también del Seminario de Investigación en Comunicación y educación e integrante del Laboratorio de investigación en Comunicación y Género (FPyCS - UNLP). Trabajó en el diseño, gestión y coordinación de Escuelas Populares de género (2017-2019) desarrollada por la Dirección de Derechos Humanos de Ensenada en articulación con el Laboratorio de investigación en Comunicación y Género y la

Secretaría de Género (FPyCS - UNLP). Coautora de *Mujeres que acompañan, aprendizajes que se replican*, sistematización de experiencias de la IV Escuela de género realizada en Ensenada, Provincia de Buenos Aires desde una perspectiva de comunicación/educación y género (2020) publicado por Investigación Joven, UNLP. Investigadora categoría V, integra proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación, educación y género.

Spinelli, Eleonora

Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS - UNLP). Especialista en Desarrollo Endógeno y Cooperación Internacional, de la Universidad Politécnica de Valencia y UNLP. Licenciada y profesora en Comunicación Social (FPyCS - UNLP). Es Profesora Adjunta de Comunicación y educación (II) e integrante del Laboratorio de investigación en Comunicación y Género (FPyCS - UNLP), también es docente en la Maestría en Desarrollo Territorial, Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rafaela y Facultad Regional Buenos Aires. Desde 2014 es directora de Inclusión Educativa y Articulación de la Secretaría de Asuntos Académicos (UNLP). Es investigadora categoría III y co dirige proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación, educación y género.

Zeballos, Charo

Licenciada en Comunicación Social con Orientación en Periodismo y Profesora en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Ayudante Diplomada de Comunicación y educación (II) e integrante del Laboratorio de investigación en Comunicación y Género FPyCS - UNLP. Actualmente se desempeña como social media en Educar Sociedad del Estado y Revista Colibrí. Ha colaborado en la Agencia de Noticias Sudaka TLGBI, el portal Infocielo y la revista Pikara Magazine. Su tesis de grado se titula *Identidades, un acercamiento a la construcción de las identidades sexo-genéricas* (2020), en coautoría con Ternura Ulloa Osorio. Es colaboradora en proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP sobre comunicación, educación y género.

Gramáticas del mundo por venir : reflexiones desde el campo de comunicación, educación y género / Florencia Cremona ... [et al.] ; coordinación general de Florencia Cremona ; Rocío Gariglio ; María Florencia Actis. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2147-5

1. Comunicación. 2. Educación. 3. Perspectiva de Género. I. Cremona, Florencia, coord. II. Gariglio, Rocío, coord. III. Actis, María Florencia, coord.
CDD 306.43

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2147-5
© 2022 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA