

COMUNICACIÓN EDUCACION Y GÉNERO

Debates y conversaciones pendientes

Coordinación general: Florencia Cremona



ISBN 978-987-47253-4-4



9 789874 725349

Comunicación, educación y género

Conversaciones y debates pendientes

Coord. Florencia Cremona



LABORATORIO DE COMUNICACIÓN Y GÉNERO
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL - UNLP

Comunicación, educación y género : debates y conversaciones pendientes / Florencia Cremona ... [et al.] ; coordinación general de Florencia Cremona ; editado por María Florencia Actis ; Rocío Gariglio. - 1a ed. - La Plata : Bosque Editoras ; La Plata : Laboratorio de investigación en comunicación y género, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47253-4-9

1. Estudios de Género. 2. Comunicación. 3. Educación. I. Cremona, Florencia II. Cremona, Florencia, coord. III. Actis, María Florencia , ed. IV. Gariglio, Rocío, ed.

CDD 305.42

Fecha de catalogación: octubre 2019

Este libro es una coedición de Bosque editoras junto a Laboratorio de investigación en comunicación y Género. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Coordinación editorial: Florencia Cremona

Edición y corrección: Florencia Actis y Rocío Gariglio

Diseño de tapa: Carla Biurra

Diseño de interiores: Rocío Gariglio



Este trabajo está registrado bajo la licencia Creative Commons. Sos libre de compartir, copiar, distribuir, comunicar públicamente esta obra y hacer obras derivadas. Cuando reproduzcas parcial o totalmente este libro es necesario que hagas referencia a los créditos de esta obra de la manera especificada por lxs autorxs. Esta licencia prohíbe el uso comercial de la obra o sus derivados.

Para ver una copia de esta licencia visitá: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>

Comunicación, educación y género
Conversaciones y debates pendientes

Nota editorial

* Esta publicación se terminó de escribir a comienzos de 2017, por esta razón no se abordan en las páginas que siguen discusiones que actualmente son ineludibles en Argentina para pensar la compleja articulación entre comunicación, educación y género. El tratamiento parlamentario de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo acontecido durante 2018 no fue previsto al momento de producir los capítulos de este libro. Se incluye una ponencia realizada con posterioridad al cierre de la edición de esta publicación, con la intención de que aporte a la problematización de lo acontecido.

** En este libro admitimos los usos del lenguaje de género determinados por cada autor y autora: ya sean símbolos como *, x, @, 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.

Índice

| | |
|---|-----|
| Comunicación/educación/género. Una articulación emergente <i>Florencia Cremona</i> | 9 |
| Referencias teóricas en Pedagogía del oprimido <i>Darío Martínez</i> | 29 |
| La práctica de campo como experiencia formativa en Comunicación / Educación <i>Eleonora Spinelli, Cecilia Buffa</i> | 53 |
| Comunicación, Educación y Cárceles. Tensiones de una experiencia de campo en la Unidad Penal N°33 (de mujeres) <i>Florencia Actis</i> | 69 |
| Reflexiones sobre la Escuela Popular de Género <i>María Emilia Sambucetti, Rocío Gariglio</i> | 89 |
| Anexo: Lo que el Congreso nos dejó: El mito de la Argentina laica y la tutela de los cuerpos gestantes <i>Florencia Cremona, Rocío Gariglio</i> | 109 |
| Glosario | 121 |
| Bibliografía | 125 |

Comunicación/educación/género

Una articulación emergente

Dra. María Florencia Cremona

Prof. Titular Cátedra II Comunicación y Educación
Directora Laboratorio de Comunicación y Género

Resumen

¿Cómo revisar y repensar los procesos de comunicación y educación desde una epistemología de género? ¿Cómo refundar nuestra acción como docentes e investigadores/as, periodistas desde esta nueva base epistemológica para ampliar su potencial de transformación social? ¿Cómo relacionarnos con un Estado -por definición, patriarcal- sabiendo que solamente nos puede devolver aquello que primero se nos quitó? ¿Cómo desaprender las pedagogías de las violencias? ¿Cómo des-estigmatizar la problemática de género como un problema de aquellxs a quienes les acontece? Queremos hacer distinto, disfrutar compartiendo más la vida y ejercer combinaciones novedosas, incluso, para nosotras mismas.

Era más joven y en el marco de mi formación como investigadora, comencé a indagar en la construcción de las sexualidades de los y las jóvenes, experimentando diferentes superficies para desentramar las relaciones sexo genéricas.

Fueron años significativos e intensos en mi biografía. Fue y sigue siendo, un ejercicio crítico y creativo de los lugares comunes de mi existencia. Una retórica íntima y comunitaria, solipsista y popular. Absolutamente desobediente, como las feministas que me gustan. Sin embargo, puedo decir que cada vez que hablamos de género en un ámbito público o popular, iluminamos una zona de nuestra forma de producir conocimiento. Y del modo de narrarnos a nosotras mismas.

En nuestro país tuvimos días felices. El temario de género abandonó un poco el gueto, salieron leyes, condenas públicas y repudio masivo frente a ciertos casos. Sin embargo, las tramas hegemónicas toman al género y las sexualidades como un tema ideológico. Es decir, como algo que puede ser o no abordado. La sexualidad sigue siendo vista como una opción privada y personal omitiendo que las prácticas se fueron grabando a fuerza de las preferencias de lxs privilegiados. Dicha opción contribuye a que cuándo acontece un femicidio o un abuso sexual, el autor sea individualizado como enfermo y se omita que las referencias cotidianas sugieren a diario que la sexualidad es una práctica privada y elegida libremente.

El género y las sexualidades, se abordan como temas novedosos. Al punto que en la educación obligatoria no se hace referencia a la prohibición del voto femenino, a la

remuneración desigual, a las bases misóginas de contratación laboral, etc. De modo que mientras lxs chicxs están estudiando la historia de occidente como una sumatoria acumulada de hechos, la historia de las mujeres, de las prohibiciones y de la explotación sistemática, queda del otro lado del velo.

El acceso tardío al voto, al divorcio, a la patria potestad compartida, (la prohibición del derecho al aborto) se mencionan como concesiones del Estado. Los derechos además, no eximen ni borran la discriminación latente en el imaginario popular respecto de la capacidad política intelectual y ciudadana de las mujeres que fue lo que dio cuerpo y sustento a dichos interdictos.

Seguimos siendo consideradas otra cosa. O la misma cosa con diferentes formas, un esencialismo binario que ortopediza los cuerpos, las razones y las aspiraciones mundanas.

Géneros, feminismos y educación

Somos la cantidad de voces que configuran el campo de los estudios de género. Voces sin dueñas. Unidas por la desobediencia, por el hito que nos obliga a las mujeres a seguir diseñando otros horizontes de futuro y derribar los límites heteronormados.

Comunicación y educación es una materia cuatrimestral que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP; es obligatoria para el Profesorado y la cátedra II aborda todos los contenidos desde la perspectiva de género enunciada. Como enfoque político obliga a desentramar las prácticas educativas como pedagogías de género presentes y vigentes que tienden a ubicar, fijar y reproducir las violencias.

Cuándo hablemos de género en este capítulo, en éste libro, en esta cátedra, siempre vamos a estar hablando de poder. De poder en el sentido foucaultiano: un entramado

de relaciones que produce prácticas saberes, emociones. Un poder que no puede ser observado. El género organiza los sentidos comunes y los sentidos comunes organizan el género y las sexualidades. También esta *Matrix* gesta sus propias revoluciones.

Los feminismos son los movimientos críticos de las formas de poder vertical, del poder coercitivo. En contradicción (y a veces en oposición) con las políticas que responden a las ortopedias estéticas del patriarcado, a la selección y a la obediencia en función de un bien mayor.

Las feministas comenzamos sabiendo que el mundo es un lugar al que estamos invitadas con derecho de admisión y que para convertirnos en hacedoras tenemos que esforzarnos emocional y físicamente y pensar de un modo diferente al establecido. Así es como nos encontramos a construir retóricas desafiantes y aliarnos de modo poético y conveniente. Tal vez entre la urgencia de recordar nuestras necesidades y la audacia de desacatar lo predictivo.

Los feminismos como movimiento plural, denuncian la discriminación, la precariedad jurídica, las discriminaciones laborales, la naturalización de las políticas de cuidados que recae en nosotras. A la vez, hacen arte, poesía, política, no es posible concebirlas como un todo homogéneo ni podrían aglutinarse en reclamos unitarios.

La comunicación desde el género propone al menos tres estrategias para desmontar lo natural con el objetivo de nombrar distinto y permitirnos nuevos tránsitos y experiencias. Propone, una crítica de género a la comunicación, comprenderlo como dimensión de análisis e intervención pública y política.

Mientras las empresas de comunicación confinan el género al estereotipo de aquellxs a quienes les acontece, los feminismos desarman argumentos del sentido común basado en “verdades naturales” (a veces vuelven a transformarse en consigna).

La mujer es dócil, la niña es más prolija, el varón más revoltoso a la vez que sentencia a lo innumerable a toda la diáspora de sexualidades no binarias. Pero también, el gay tapado que conserva sus privilegios sigue acumulando poder económico, la trans gorda o no bien hormonada sigue siendo lo pobre y lo reo. Las chicas lindas pueden ser lesbianas, las lesbianas feas que parecen varones no pueden ser chicas. Primero el hambre, después las mujeres. La sexualidad es privada, y una serie de enunciados todos derivados del mismo esquema: la educada ciega frente a la configuración patriarcal.

Las violencias, los modos de acumulación de poder, las estrategias sexuales y la politicidad de los cuerpos jamás son explicadas como para ser transmitidas, copiadas o desmanteladas. Aprendemos a intuir las según la oportunidad de análisis político y deconstrucción emocional a la que hayamos podido acceder.

El género y las sexualidades pasan estratégicamente desapercibidas, hasta que aparece en la propia vida el “problema”. A partir de que una misma sufre violencia laboral, acoso sexual callejero, imposibilidad de autonomía financiera, la relación sexo afectiva violenta, la opción de prostitución como empleo, etc. La mayoría de nosotras asume como natural las condiciones de subordinación y maltrato. Esta es una de las razones por las que consideramos la inclusión del género como una dimensión indispensable en la educación argentina.

Como han señalado tantas autoras, la violencia patriarcal no se trata solamente del control de los cuerpos femeninos, de lo que estos cuerpos producen ya sea en dinero, saberes, trabajo, hijxs, abortos. Se expresa también en medidas económicas, en políticas públicas, en acciones de guerra: la punibilidad de algunas infancias, la bomba *madre de todas*

*las bombas*¹, las fronteras, el terror al migrante son solo algunas de las acciones que parten de nociones patriarcales de la administración de mundo. La consigna es dominar a lxs débiles, disciplinar a lxs disidentes, obtener más ganancias, competir por el sustento y establecer el mérito como modelo de éxito.

El currículo oculto

Hablar de género asusta al público privilegiado o que prefiere no pensar los modos en que transita la vida. La ausencia del tema de género en lo educativo aumenta la brecha entre los avances normativos y las transformaciones culturales, y tiende trampas semánticas que amenazan con hacer retroceder cualquier mejora.

Recordemos, por ejemplo, la contraofensiva del sentido común al hashtag *Ni una menos*², que hace referencia a los femicidios. Al tiempo, parte de la sociedad comenzó a decir nadie menos. Equiparando a la violencia, con la violencia estructural contra los cuerpos de las mujeres.

Desde la noche de los tiempos, las mujeres fueron sometidas, se les prohibió educación, se les arrancó su dignidad humana, para lo cual tuvimos que organizarnos en distintas luchas. Para educarnos, luchar por trabajar, luchar

1 El 13 de abril de 2017 Estados Unidos, bajo la presidencia de Donald Trump arrojó en Afganistán la bomba no nuclear más potente que ha podido desarrollar hasta la actualidad. Debido a su poder de destrucción se la denominó “Madre de todas las bombas”.

2 Ni Una Menos es una movilización multitudinaria que tuvo lugar por primera vez el 3 de junio de 2015 en repudio a la violencia de género, organizada y convocada desde Twitter a partir del femicidio de Kiara Páez el 11 de mayo de 2015. La movilización se repitió en 2016 y se replicó en varias ciudades del mundo.

por tener relaciones sexuales sin fines reproductivos, en definitiva luchar por vivir.

La mayoría de lxs funcionarixs públicxs como representantes del pueblo, tampoco tienen perspectiva de género como condición indispensable en su trayectoria o plataforma. Aunque sigamos trabajando para que sea una expresión abierta y popular, el género todavía no es prioritario en el discurso político. Una vida en la calle explica la falta de pensamiento crítico respecto del género y las sexualidades que tienen lxs funcionarixs. Actos administrativos de reparación de derechos se transforman en gestas heroicas.

En ese sentido, decimos que la violencia machista es una violencia estructural (Segato, 2003). Entonces equiparar la consigna “ni una menos” con “nadie menos” es invisibilizar una violencia específica y estructural, la violencia contra las mujeres.

Si continuamos dejando afuera al género, la educación argentina va a seguir forjando vacíos y violencias. Las políticas públicas reparatorias seguirán fracasando, ya que la mayoría de quienes tienen que implementarlas fueron personas educadas con preceptos tradicionales de género. De manera tardía, estas personas deben “incorporar” cuestiones “para actuar en una emergencia” que tal vez no hayan podido plantearse para sí mismxs hasta dicho momento.

Las pedagogías de las violencias

Tomo este título inspirada en Segato cuando habla de que en los medios existe una pedagogía de la crueldad (2015). Para recrear cómo las instituciones enseñan, fabrican y actualizan la violencia contra las mujeres.

Voy a referirme a dos instituciones vinculadas a mi trabajo como profesora investigadora y feminista y a la labor

desarrollada en la cátedra y junto al equipo de investigación: la institución escolar y la institución mediática.

La primera educa a las mujeres, las pone en un contexto de socialización que interpela para roles de cuidado, de docilidad, de expectativa frente a la maternidad y el amor de pareja. Además invisibiliza a la mujer lesbiana y a las múltiples opciones de llevar una experiencia sexoafectiva no heterosexual.

La mayoría de las mujeres antes de encontrarse con el feminismo, lo leen(mos) como lo que los medios de comunicación, las religiones y las familias les han contado que el feminismo es. Se han construido tantos pactos silenciosos para no hablar de lo que les (nos) pasa, para no tener fuertes tejidos de sostén.

Entre las nuevas generaciones y entre quienes hemos tenido la oportunidad de educarnos, las redes de amistad femenina son una red de amor indispensable, alegría, creación, crecimiento y acompañamiento para la vida cotidiana. Sin embargo, los discursos del sentido común y la familia heteropatriarcal como destino de la vida adulta siguen funcionando para ciertos grupos etarios como un espacio de pertenencia y lealtad primordial en el que las mujeres pueden consolarse pero no emanciparse.

Volviendo al punto anterior, acerca de la caricaturización de las feministas que hacen las empresas mediáticas. Lo que los medios cuentan podría resumirse de este modo: *Un agrupamiento de mujeres insaciables, mal encausadas y violentas que odian a los varones y están plagadas de conflictos personales a causa de su inadaptación social.*

Las pocas excepciones se dieron en el marco de emprendimientos creativos y políticos comunitarios o resguardados con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (cuyos principales artículos antimonopólicos

están derogados) y del apoyo del Instituto Nacional del Cine que estimuló a las mujeres a ser el ojo que mira, las que sostienen las cámaras y escriben los guiones.

Fuera de ello, los medios corporativos siguen construyendo figuras estereotipadas de la mujer consumista, bella, esbelta, deseable por un varón, que anhela y tiene como preocupación principal el amor romántico.

A propósito del tema, durante un tiempo, mi mayor preocupación, compartida con mi equipo de cátedra y becarias, fue el análisis de los mitos del amor romántico como un efectivo modo de perpetuar la violencia contra las mujeres y los cuerpos feminizados. Ana Fernández (1993) menciona algunos mitos que mantienen a las mujeres en su sitio, entre ellos y el que he tomado para desarrollar nuestro análisis mediático, es el del amor romántico.

En nuestra sociedad argentina actual, la pareja estable es un anhelo fomentado por la gran mayoría de productos de consumo y tiene como aditamento cierta idea de éxito. Los discursos televisivos portan una postura esquizofrénica respecto de la actividad sexual. Por un lado, la sexualidad activa está sobrevalorada; por otro lado, reprueban y sancionan el ejercicio de la sexualidad femenina.

Como la sexualidad femenina es pasiva, es decir es despertada y activada por *una llave* que tiene otro, quien tenga esa llave, recibe como tributo además de amor, tolerancia al maltrato. A diario asistimos a los casos de femicidios que se encargan de disciplinar toda transgresión femenina. Para las mujeres el ejercicio de la sexualidad connota un peligro mortal.

De todas maneras mientras escribo este capítulo, me pregunto solo para dejarlo escrito: ¿es posible una relación de paridad política en la heterosexualidad? ¿Es posible construir nuevas retóricas respecto del amor?

En este contexto, en el que el aborto está prohibido, en el que la religiosidad atraviesa los mandatos institucionales y escolares en el que casi no se puede hablar de sexualidad en la escuela ¿Cómo podemos pensar los procesos escolares desde el género, nosotras las trabajadoras de la educación?, ¿cómo repensamos las jerarquías estadales en el campo de lo educativo?

El trabajo de la cátedra

La cátedra II de Comunicación Educación, investiga las pedagogías de género presentes en el campo educativo. Se preocupa por indagar cómo se reproducen o tensionan los prejuicios, los estereotipos y los sentidos que se construyen en torno al género.

Nuestra actividad es relevar cómo el discurso mediático y las representaciones hegemónicas del género y la sexualidad son introyectadas en el campo educativo. Ya sea en el discurso normativo o en las prácticas de los patios y pasillos de las instituciones. También hurgamos en los intersticios en los cuales se deconstruyen y ponen en cuestión los lugares comunes de las enunciaciones de género. Nos preguntamos cómo abordar la violencia machista y patriarcal con la esperanza de aportar a un proyecto educativo que parta desde una epistemología de género.

Un proyecto educativo que reconozca, para desarmar y transformar, cómo la cultura machista y la ausencia de perspectiva de género atraviesan no solamente la producción de contenido educativo, sino los horizontes y las expectativas que palpitan en las biografías de cada unx de lxs que hacemos el campo educativo.

Cuando hablamos de educación no hablamos de la escuela, sino del amplio campo de lo educativo, en ese sentido es que afirmamos que el acceso a la educación, en sus diferentes

programas, debe ser siempre 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 y el bienestar humano.

Algunos de los interrogantes que nos realizamos a diario en relación al campo escolar y que guían nuestras decisiones como cátedra son: ¿de qué se habla cuando se habla de género en la escuela? ¿En qué contradicciones se funda? ¿Cómo lxs trabajadorxs de la educación se proyectan en este ámbito? ¿Cuál es la influencia del discurso religioso en el campo aparentemente laico del Estado Argentino?

Siendo el género un aspecto fundamental para democratizar las prácticas de la vida cotidiana, nos proponemos identificar 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?

Entendemos a la educación como el interjuego entre interpelación y reconocimiento (Buenfil Burgos, 1996), es por ello que lo educativo es un campo más amplio que la escuela. Más bien, la escuela como institución, se incluye 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, queremos identificar el proceso de producción subjetiva que promueven las prácticas educativas.

Se presenta la temática, no solamente en lo discursivo, como señalábamos en el párrafo anterior, sino en los contenidos educativos, en la representación de efemérides, en la vinculación de la escuela con la comunidad y en la clausura o habilitación de determinados temas en el aula.

El campo de comunicación/educación surge como campo estratégico cultural en las disputas políticas de los años '50 y '60. En aquella disputa política, para quienes proponían un difusionismo desarrollista en el plano educativo, el progreso no discutía los valores, sino que se erigía sobre los mismos valores del avance y del mérito sobre los que fueron contruidos los Estados Nación. El difusionismo desarrollista desde el punto de vista económico y social, buscaba procesos de educación que utilizaran a los medios de comunicación. Al mismo tiempo, los procesos de educación popular venían siendo llevados adelante por algunos miembros de la Iglesia católica, principalmente por los que abrazaban las ideas de la Teología de la Liberación y la inspiración del pedagogo brasileño, Paulo Freire. En esta etapa, se origina lo que se podría llamar la etapa fundacional del campo de comunicación/educación.

Se daban al mismo tiempo enormes procesos de alfabetización popular dirigidos principalmente a las comunidades campesinas y acompañados también por movimientos políticos que buscaban reestablecer o instalar (éste también sería un debate) otras narrativas en disputa de lo hegemónico aspiracional que seguía teniendo una fuerte impronta colonial.

Como lo definió con tanta belleza Rodolfo Kusch (1962), la cuestión de Latinoamérica se debatía entre *el mero estar y el ser alguien*. Este escenario latinoamericano viene siendo el mismo desde entonces, con movimientos pendulares y oscilatorios entre valores reaccionarios de orden y progreso y la autoafirmación cultural de *Nuestra América*. Lo educativo sigue teniendo cierto reflejo expulsante de los feminismos. Nos cuesta entrar ahí, nos cuesta llegar a las aulas y los ministerios.

Comunicación/educación en *Nuestra América*

El escritor y psicoanalista argentino Jorge Alemán refiere a que cualquiera sea la posible caracterización del capitalismo, en su mutación neoliberal, hay un hecho que se impone: el carácter ilimitado del mismo. El capitalismo se comporta como una fuerza acéfala, que se expande ilimitadamente hasta el último confín de la vida. Esta es precisamente la novedad del neoliberalismo, la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia. Es la “violencia sistémica” del régimen de dominación neoliberal: no necesitar de una forma de opresión exterior, salvo en momentos cruciales de crisis orgánicas y en cambio lograr que los propios sujetos se vean capturados por una serie de mandatos e imperativos donde los sujetos se ven confrontados en su propia vida, en el propio modo de ser, a las exigencias de lo “ilimitado”.

Si bien desde comienzos del siglo XXI, a partir de un volver a la idea de América Latina no solamente como concepto o consigna, sino como desafío de integración económica y política que se vio en la praxis de la restitución de lo público en todos nuestros países y también en la producción y difusión en el campo de las ciencias y los movimientos de mujeres. Vivimos un vaivén entre las ideas de lo popular y los valores presentados por el positivismo en el marco del cual se crearon nuestros Estados Nación a partir de un imaginario blanco, patriarcal y católico. Es posible entonces que discursivamente convivan ideas como las de la familia heteropatriarcal, el logro material mediante esfuerzo y el sacrificio propio en una sociedad donde ya no existe el empleo perdurable, ni tampoco la ambición hacia otras estabilidades emocionales que constituyan el horizonte aspiracional de la Modernidad.

Aunque tracemos nuevas intenciones para recorrer los trayectos vitales nos amenaza el disciplinamiento de los relatos hegemónicos. De ahí que comunicación/educación contribuya a la construcción de nuevas retóricas que relaten los trayectos de quienes emprendimos recorridos a ciegas, para que sirvan de punto de partida para nuevos horizontes de la existencia.

En este sentido, comunicación y educación como campo estratégico para la cultura, plantea lo educativo por fuera de la escuela y la universidad y lo comunicativo como espacio que excede los medios de comunicación. Podemos retomar los aportes que en su momento hiciera Jorge Huergo (1994) cuando propuso sustituir la cópula “y” por la barra (/). De ese modo, se comenzó a hablar de Comunicación/Educación para significar la imposibilidad de su tratamiento por separado, la voluntad de lograr la recuperación de procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista a costa de las posibles rupturas con los imperialismos de las disciplinas.

Comunicación/educación es un campo estratégico que trabaja en la relación entre la pugna por la significación y la importancia política de construir nuevas prácticas (y sentidos) colectivos frente a aquellos que históricamente se han presentado como unívocos, constitutivos y fundantes. Por lo dicho en párrafos anteriores, nos obliga a repensar qué nuevas interpelaciones enfrenta hoy lo educativo, la escuela, la Universidad. Comunicación/educación nos permite revisar la dimensión educativa de los discursos mediáticos. Las intenciones empresarias, el ocultamiento del género como problema epistemológico y su reducción a una mera ideología.

Respecto de la didáctica, aunque no es un punto central en nuestra materia, también nos interpela la irrupción de las nuevas tecnologías en nuestro diario vivir y la desigualdad en

el acceso según el nivel de oportunidades de desarrollo vital que tengan lxs usuarixs. Cómo la educación, como momento vivo en el aula, se ve interpelada en tiempos y didácticas por las tecnologías de lo inmediato; cabe preguntarnos cómo rediseñar nuestras clases y nuestros proyectos pedagógicos, en especial en los que las vinculaciones subjetivas son múltiples y simultáneas. Mientras la profesora explica un tema, la alumna googlea en Internet para saber más de la autora de la que se habla y al mismo tiempo se está organizando una actividad por el grupo de Facebook, y enterándose de cuestiones políticas partidarias por un grupo de WhatsApp. El universo multidimensional y multimedial que nos acompaña en la configuración subjetiva del aula es un desafío cotidiano.

Uno de los aportes que hace comunicación/educación al pensamiento crítico en el campo educativo, es analizar las polaridades que se reflejan en los discursos heterosexistas modernos con pares del tipo rico/pobre, adulto/joven, urbano/rural, hombre/mujer. Además de estereotipar, presentan y describen un mundo con posibilidades fijadas por estereotipos que se actualizan dentro de sí mismas.

Con las mujeres y los movimientos LGBTTTIQ ocurre lo mismo. Tenemos derechos civiles, pero recaen sobre nosotrxs pautas culturales discriminatorias que anudan al mundo doméstico y emocional como opción primaria. Resulta indispensable que lxs trabajadorxs de la educación abordemos esta perspectiva crítica de las sexualidades y el género para pensar y construir todo lo demás.

A partir del 2003, fueron implementadas por el Estado de la Nación Argentina, leyes como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la Ley de Educación Nacional, el Matrimonio Igualitario, la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas, la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad por mencionar solo

algunas que nos alentaron a producir nuevas preguntas para incidir y reflexionar desde la comunicación/educación. Los derechos sociales garantizados por estas leyes, retomaron las demandas históricas de mujeres, gays, trans, lesbianas y personas que vivíamos con menos derechos y más violencias simbólicas y físicas. Estas tramas se fueron ampliando y entraron en tensión con recalcitrantes conceptos respecto del orden sexual normal basado en la biología de los cuerpos.

¿Qué vinculación tiene la matriz patriarcal y heterosexista con la reimpresión de valores conservadores en relación a la sexualidad, el orden, el progreso, la familia y el mérito? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de los medios de comunicación en la instalación de la “neutralidad política” como valor social positivo y la consecuente despolitización de las medidas antipopulares tomadas en la actualidad? ¿Qué nociones y sentidos sociales vigentes en el imaginario popular permiten la reinstalación de la univocidad de los medios de comunicación a partir del control empresario y promueven nociones en favor de los intereses económicos? ¿Qué otorga renovada vigencia al mercado como regulador de los destinos del pueblo?

Como señalábamos, nuestro equipo viene desarrollando desde hace más de una década un análisis crítico de la comunicación desde una epistemología de género. Produciendo material y formando parte de la discusión vigente tanto en el campo de los estudios de género como en los de comunicación/educación.

Cabe aclarar que el análisis se traduce a la vez en producción de nuevas retóricas: personas formadas en la temática, prácticas educativas que complejizan el análisis social y producción de conocimiento en dicho campo, que en el marco de las ciencias sociales, sigue siendo un tema incipiente, no por la cantidad de investigaciones producidas

al respecto sino por la falta de articulación del género con el campo de la educación, la comunicación y la cultura.

Esta falta de articulación, responde, a nuestro criterio, a una estigmatización de la problemática de género como una problemática propia de aquellxs a lxs que les acontece. Y con una falta de políticas públicas sostenida en la materia, falta de inclusión de profesionales feministas y con perspectiva de género a los espacios de conducción en la política educativa, lo que revela, por omisión, la discriminación, el prejuicio ideológico y el pánico moral que produce el género.

Los medios de comunicación han contribuido enormemente con escenario, reduciendo la temática a temas de mujeres, los gays y las trans y promoviendo el consumo sobre determinados tipos de cuerpos feminizados. Los temas, no están constituidos como bloques monolíticos. En esta descripción, lo que hacemos es referirnos al aspecto más contundente de rechazo a la temática basándonos en que el género no es materia obligatoria ni de discusión en ninguna de las currículas de ninguno de los niveles de educación básica ni superior.

Siendo el género un aspecto fundamental para democratizar las prácticas de la vida cotidiana, queremos identificar 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 para construir herramientas para su análisis e intervención en el campo educativo, pensando este y todos los actores que lo componen como un campo estratégico para la transformación social?

La mirada de comunicación/educación/género propone y abre saberes, sujetos, objetos y plataformas de análisis que se alejan de los tradicionales ámbitos de trabajo del campo educativo. Por ello, las experiencias incluidas en este cuaderno, han recuperado y reflejado la diáspora de espacios posibles y emergentes, transcurridas tanto en

instancias escolares y universitarias, como dentro de la institución carcelaria, en prácticas de educación de adultxs, en políticas públicas, en los medios de comunicación, en las nuevas tecnologías y redes sociales.

Hacia una crítica de género a la comunicación

Trabajamos con la intención de avanzar hacia la reflexión y la indagación en el campo de la comunicación, en tanto proceso social de producción de sentidos y significaciones sociales en articulación con el género como base político-epistemológica para pensar dichos procesos. Es necesario desentramar la compleja percepción social de nuestros tiempos en un contexto de crisis de las instituciones modernas (trabajo, familia, educación, etc) y sus valores tradicionales. A partir de la pregunta por la posibilidad del abordaje de otros modos de vincularnos, de otros modos de vivir nuestras sexualidades y las formas de estar juntxs, con especial interés en generar nuevos conocimientos en torno a problemáticas de relevancia social como lo es la violencia de género, la indagación de las tramas de sentido y sus mecanismos que aseguran su reproducción como práctica natural y cotidiana. Es importante también el aporte al campo de la comunicación y educación y a las instituciones escolares, para escuchar qué sucede y construir herramientas para trabajar la comunicación y la educación desde el género.

¿Cómo las pedagogías de género atraviesan los discursos educativos?

¿Cómo la articulación comunicación/educación/género tensiona y/o genera propuestas en la comunidad educativa?

Creemos que la posibilidad de nuevos encuentros y tramas felices y democráticas tienen que ver con nosotrxs

las mujeres y los colectivos LGBTTTIQ deconstruyéndonxs a nosotrxs mismxs y creando nuevas propuestas pedagógicas, nuevas historias que nos reubiquen en el centro de nuestras escenas. Pa que dentro de poco la definición mujer incluso quede fijada en el sentido común como una etiqueta, como una posibilidad.

Referencias teóricas en Pedagogía del oprimido

Dr. Darío Martínez

Prof. Adjunto Ordinario Comunicación y Educación (Cát. II)

Resumen

A lo largo del siguiente capítulo se contextualiza el componente ético y el compromiso político irreductibles del campo de la comunicación y educación popular en la región, mediante la tarea de rescatar el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, y la influencia de su obra, “Pedagogía del oprimido”.

Desde la Cátedra II de Comunicación y Educación, consideramos más vigentes que nunca los aportes de Freire a la hora de trazar los horizontes de reflexión en la relación entre comunicación, cultura y hegemonía, pero fundamentalmente los horizontes de intervención en los escenarios políticos complejos que atraviesan los países de América Latina.

Presentación

En Comunicación y Educación (cátedra II) entendemos que los aportes de Paulo Freire son una referencia ineludible para el campo de la comunicación y para nuestra materia en particular. Así es como presentamos quizás el primer antecedente en concebir a la comunicación vinculada con la educación, que en los contextos latinoamericanos, implica la lucha política por la toma de la palabra. Esto lo constituye como un punto de anclaje de los horizontes políticos de nuestras propuestas de intervención.

¿Por qué Pedagogía del oprimido es material de lectura en una materia de la licenciatura en comunicación? Hay varias razones y todas son atendibles, aquí mencionaremos solo tres. Primero, porque se trata de una de las instancias fundacionales del campo de comunicación/educación. Segundo, el trabajo político de Paulo Freire es una de las expresiones más logradas del pensamiento situado de América Latina. Por último, porque su constante metodología de acción-reflexión-acción nos demuestra que los mecanismos de la opresión se reactualizan en nuestro continente y es necesario desarticularlos en el trabajo cultural junto con los otros y las otras.

La oportunidad de dialogar con la obra de Paulo Freire nos enfrenta a un desafío: ¿cómo realizar una lectura de Pedagogía del Oprimido que aporte una mirada relativamente novedosa al pensamiento latinoamericano en comunicación?

Así es como se presenta el carácter inconmensurable del legado freireano y su incidencia en todo el campo de las ciencias sociales en América Latina y en movimientos sociales de las conformaciones políticas más heterogéneas en todo el continente.

Para esta oportunidad, la decisión consistió en tomar como punto de referencia a Pedagogía del oprimido (Freire, [1968] 1999) y desde allí hacer algunas vinculaciones con otras expresiones de Freire, pero evitando la canonización de su figura y la reiteración de slogans que funcionaban como dogmas que reducían los efectos políticos de su impronta. El propósito de este texto es entregar algunos enclaves teóricos para promover lecturas relacionales del pensamiento freireano. Se trata de un libro clásico –que ha atravesado distintas etapas históricas, a distintas generaciones, que influyó en distintos movimientos políticos– cuyas múltiples lecturas suelen abonar interpretaciones descontextualizadas. Por lo tanto, es necesario evitar estas operaciones que reducen lo complejo del pensamiento freireano, a veces –con suerte– solo se lo vincula con las tradiciones pedagógicas latinoamericanas. Puesto en perspectiva, los aportes de Pedagogía del oprimido trazan los horizontes para continuar pensando la relación entre comunicación, cultura y hegemonía, y asimismo son una consulta reflexiva permanente para intervenir políticamente en los escenarios de América Latina.

La exposición de este capítulo se organiza con una pequeña enumeración de los principales rasgos biográficos de Freire. Continuará con desarrollo de sus referencias teóricas, su disciplina de base y los aportes que realiza al pensamiento latinoamericano en comunicación. Luego, se presentarán algunas referencias acerca de la educación de jóvenes y adultos, que también pueden extenderse para ser consideradas en el marco de las reflexiones en torno de la educación popular.

Del corazón de Recife

Paulo Freire (1921-1997) nació en Recife, el nordeste de Brasil, una de las zonas campesinas más pobres de su país.¹ Contrariamente a lo que se supone, tuvo su formación universitaria en abogacía, con notorias influencias de la psicología del lenguaje. El casamiento con Elza Oliveira lo acercó a las prácticas educativas y así participó en la Campaña de Educación de Jóvenes y Adultos, que fue lanzada en 1947 durante el periodo gobernado por Getulio Vargas. Luego formó parte como director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, allí comenzó a realizar experiencias que delinearon un método de trabajo donde consiguió alfabetizar a 300 trabajadores en solo 45 días. Esta metodología se empezó a conocer como el “método Freire”, a pesar de ser criticada por “fabricar electores”, lograba alfabetizar a trabajadores adultos. En enero de 1964, se lo nombró al frente del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos en la presidencia de João Goulart. Cuando en abril de ese año cae el gobierno, la dictadura militar brasileña lo acusa de subversivo, lo encarcela y así comienza su exilio por Bolivia, Chile y Suiza. Regresa a Brasil en 1980.

En su estancia en Chile (1964-1969) trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario y del Ministerio de Educación; además fue consultor de la Unesco y en el Instituto de Capacitación en Investigación en Reforma Agraria. También participó en los procesos de alfabetización de países que estaban descolonizándose, entre los que podemos mencionar a Guinea-Bissau (Freire, [1978] 2000)

1 Para tener una aproximación al contexto social de la zona campesina de Recife en la década de 1960, sugiero el documental *La tierra quema* que filmó Raymundo Gleyzer en 1964 (<http://www.youtube.com/watch?v=xdp6l8RI4V0>)

y las Islas de São Tomé e Príncipe (Freire, [1998] 2008). Fue director del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, y consultor en temas de educación de la Unesco. Ya en su retorno del exilio, fue miembro fundador del Partido de los Trabajadores. Su último cargo de gestión gubernamental consistió en asumir la Secretaría Municipal de Sao Paulo (1988-1991), en la administración municipal de Luiza Erundina (Freire, [1997] 2007).

La enumeración de algunos momentos de la vida pública de Paulo Freire puede resultar irrespetuosa, porque no da cuenta de las contradicciones y las experiencias que edifican las preocupaciones de una trayectoria intelectual tan peculiar. A pesar de correr este riesgo, son hitos que permiten comprender algunos de los fundamentos que comenzaron a brindar los argumentos para la emergencia de Pedagogía del oprimido. En esa línea, es preciso reconocer que Paulo Freire pertenece a la generación se inventó el Brasil, para comenzar a delinear una nación que pudiera cobijar e incluir a la mayoría de su población que había sufrido la esclavitud (de hecho fue uno de los últimos países en los que se abolió), gracias a un proceso de colonización más conflictivo y que trajo consigo a la mayor inmigración africana del continente. Por ello no resulta casual que un sector amplio de la sociedad brasileña fuera analfabeta y que el Estado debiera realizar esfuerzos ingentes para mejorar sus condiciones de vida.

Por otro lado, el contexto histórico que atravesaba América Latina en los años sesenta posibilitó que la obra en cuestión calara hondo en las discusiones políticas de la región. En este sentido, se trataba de un mundo conformado por el bloque capitalista y el bloque comunista, la experiencia de la Revolución Cubana de 1959 significó un acontecimiento bisagra en toda América latina. Las tensiones de la Guerra Fría se instalaron abiertamente en el continente, donde a partir

de la experiencia cubana, varios países de la región podían llegar a intentar generar sus propios sistemas de gobierno y el manejo de sus políticas económicas. Anteriormente existía un control territorial y político de parte de los Estados Unidos, quien monitoreaba las naciones latinoamericanas con su influencia notoria en los organismos supranacionales de gobierno.

La Alianza para el Progreso fue la respuesta de los Estados Unidos ante la posibilidad de que emergieran en el continente focos insurreccionales que tomaran como ejemplo el caso cubano. En efecto, se trataba de un importante plan de modernización de las sociedades tradicionales y de ayuda a las economías latinoamericanas. Quería establecer nuevas formas de vinculación con los países de la región que trascendiera los apoyos a las oligarquías tradicionales y a las dictaduras militares. El Tercer Mundo en su conjunto estuvo bajo la influencia de los intentos de modernización.

“Sus efectos concretos se hicieron sentir en tres áreas de aplicación: la planificación familiar [frenar la tasa de natalidad], la innovación en el campo y las nuevas tecnologías educativas. En todos esos ámbitos, la difusión de actitudes modernas ocupaba un lugar destacado” (Mattelart, 1993: 226).

Ante el carácter pretendidamente homogenizador del desarrollismo, las propuestas de Paulo Freire señalan las falacias de estas grandes estrategias políticas. Sobre todo porque indicaban que era posible construir un nuevo orden social y político sin caer en la adopción de estrategias asépticas e igualadoras de todo lo culturalmente diverso. En el medio de contiendas políticas consignadas en términos de “liberación o dependencia”, se originaron iniciativas de educación popular cuyo propósito –inicial– radicaba en la

alfabetización de los sectores campesinos de América Latina y la concientización de los oprimidos.

Si bien los trabajos iniciales de Freire ([1971]1997; [1989] 2005) promovieron un conjunto importante de iniciativas destinadas a edificar otra noción de pueblo, estos quedaron situados como respuestas tácticas a las claves del desarrollismo: la modernización de las sociedades subdesarrolladas vinculada con la educación y la difusión de innovaciones articulada con la persuasión de masas en el ámbito rural (Huergo, 2005). A pesar de ello, estas propuestas alternativas exigían la movilización política de los sectores populares para reapropiarse de su historia, su memoria y su vivencia, acciones que se situaban en todo lo opuesto a lo trazado por el desarrollismo. Los trabajos posteriores de Paulo Freire fueron superando las trampas del desarrollismo para establecer un fuerte vínculo entre comunicación y organización popular, y así establecerse como una propuesta contrahegemónica surgida desde el mismo escenario de América latina.

Dentro de este clima de época, las preocupaciones por la alfabetización de adultos campesinos no se reducían a la implementación de una técnica que decodificara la palabra escrita. La propuesta de Pedagogía del oprimido avanzaba hacia la constatación de la naturaleza política del acto educativo, de la imposibilidad de la neutralidad en este tipo de prácticas y la necesidad de encuadrarlas en las contiendas históricas que estaban llevando adelante los movimientos sociales de entonces. Si establecemos una mirada diacrónica, se puede afirmar que, en cierta medida, conformaba una estrategia político-cultural que ponía en tela de juicio las intenciones homogeneizadoras del difusionismo desarrollista.

Las vertientes y el legado abierto

La identificación de las referencias teóricas de la obra Paulo Freire puede ser una empresa que aborde muchos años de trabajo exhaustivo. Para esta ocasión señalaremos algunas de las que pueden encontrarse específicamente en el libro que venimos analizando, sobre todo con un claro énfasis en reconocer aquellas cuestiones que contribuyeron al pensamiento latinoamericano en comunicación.

En un primer momento, se puede afirmar que Freire aborda a la comunicación desde la pedagogía, desde preocupaciones vinculadas con las prácticas educativas que realizaba al coordinar los planes y programas de alfabetización. Luego, ingresó en el análisis de cuestiones vinculadas con la filosofía del lenguaje, en especial aquellas dimensiones próximas a la hermenéutica. También se presentan instancias reflexivas propias de la antropología cuando se observan las tensiones entre la conservación y la recreación, propias de las dinámicas culturales, y en los cuestionamientos de las prácticas que expresan en su visión de mundo los sujetos. Por último, aunque no ocurre de modo explícito en este libro, se puede inferir una contribución a la comunicación por los escenarios de la teoría política clásica al aludir elípticamente a los aspectos de la hegemonía como un modo de regular el campo cultural y político.²

Dentro de una obra capital, fundante de las perspectivas latinoamericanas en comunicación, se pueden encontrar diversas líneas teóricas mixturadas y resignificadas según las experiencias históricas que fundamentaron su lectura y apropiación. Reconstruir este tejido esboza la oportunidad de dimensionar las potencialidades políticas de la teoría que configuraron una metodología de intervención cultural y de brindar instancias problematizadoras de los contextos

² Las primeras alusiones a los trabajos de Gramsci se encuentran en una publicación posterior de Paulo Freire y Antonio Faúndez (Freire, 1986).

históricos. Además bosqueja cómo una trayectoria biográfica se “encuentra” con determinadas corrientes de pensamiento que hace propias y las pone en acto dentro de su práctica política.

En este sentido, Paulo Freire tiene vertientes de pensamiento que provienen de su formación en abogacía, de sus prácticas educativas, como también del “personalismo cristiano (Maritain, Bernanos, Mournier, la lectura hegeliana de Marx)” (Huergo, 2005). Este último punto tiene una relación directa con un aspecto de su biografía: su madre, profundamente creyente, influyó en su vínculo con la religión católica. Durante la década de los años sesenta, se produce una corriente emergente del catolicismo de base en América Latina que dio sustento al Concilio Vaticano II y formó el movimiento conocido como Teología de la Liberación. Este movimiento asumió un compromiso con los sectores pobres de Latinoamérica y propuso una resignificación de las lecturas evangélicas: ya no se trata de soportar las situaciones de vida actuales para obtener la salvación eterna, sino que también es necesario trabajar para hacer mejores las condiciones de vida que suman a numerosos sectores de la población en condiciones de absoluta desigualdad.

Entre los autores que tuvieron una influencia directa en Pedagogía del oprimido se pueden agrupar en tres grupos ad hoc: el existencialismo humanista, el materialismo histórico y el discurso político revolucionario.³ Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Herbert Marcuse y Karl Jaspers son las principales referencias que se podrían agrupar dentro del existencialismo humanista. Pensar en el ser humano como el producto de sus acciones, donde el mundo se constituye en el plexo de posibilidades para ser, es uno de los fundamentos

³ Esta forma de agrupar las referencias teóricas responde a un intento de exposición. De más está aclarar que las conjugaciones y las articulaciones son múltiples, que en ese amalgama conflictiva, por momentos, es donde se fragua lo que se puede denominar como pensamiento latinoamericano en comunicación.

más importantes de los cuales se nutre. Los hombres y las mujeres existen porque tienen una clara conciencia histórica, no viven en el mundo como los animales sino que poseen la capacidad de proyectarse humanamente y de ahí construir su vida con una afirmación de sí que los diferencia. Contrariamente, es posible que sectores opresores les quiten a otros la posibilidad de ser, al reducirles su posibilidad de expresión y sostener posturas necrófilas que nieguen las condiciones de un mejor horizonte existencial. Una situación límite, en este sentido, puede tornarse en un punto de inicio de la mirada crítica de las condiciones históricas. La expresión está dada por la pronunciación de la palabra verdadera, que es lo constituiría el mundo histórico y que los grupos dominantes buscan impedir.

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo [...] Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, [1970] 1999).

Si bien nunca se menciona, pero sí es posible traer a colación todo la problemática de la filosofía del lenguaje –que tienen zonas de contacto con el existencialismo– y su teoría cultural (Batjín, 2002; Voloshinov, 1976) que entregaron herramientas conceptuales para la concepción dialógica de la comunicación.⁴ La interrelación entre lenguaje, historia y subjetividad son las zonas de interés

4 En esta línea de articulaciones conceptuales se puede conjeturar que este trabajo de Paulo Freire se anticipó, por decirlo de una manera provocadora, a los planteos de Émile Benveniste en torno de la subjetividad en el lenguaje y su crítica al estructuralismo saussuriano (Benveniste, 1997, 1999).

que se articulan como preocupaciones ético-políticas que fundamentó el existencialismo humanista. Dicho sea de paso, esta interpretación del existencialismo también modeló el pensamiento social contemporáneo de occidente durante la posguerra y de a poco fue subsumido a la emergencia del estructuralismo.

Con el materialismo histórico adquiere la densidad histórica que pudiera permear un análisis cultural y educativo de las sociedades de América Latina. En el terreno hipotético, se puede conjeturar que el acontecimiento de la Revolución Cubana habilitó un marco de lecturas provenientes del marxismo, en clave de una potencial intervención política concreta antes que como un paradigma filosófico interpretativo. Sin embargo, con ello no se abonan posiciones que desconozcan las estrategias adoptadas por organizaciones y grupos políticos de izquierda, anarquista o socialistas, más bien se pretende consignar un cierto clima de época que permitía pensar en la ubicación en un primer plano de estas ideas. En Pedagogía del oprimido se observa una lectura hegeliana de Marx, cuando se expone la relación opresor-oprimido, en clave de la dialéctica entre el amo y el esclavo. Esto se entiende a partir de la imagen de hombre que tiene el oprimido de sí, donde la imagen que construyó, y por lo tanto anhela convertirse en opresor. En una superación de esta dinámica, Paulo Freire instala una visión contrahegemónica al proponer que ambos deberán luchar por la eliminación de las condiciones de opresión.

Además recupera el carácter concreto de lo social, como producto de múltiples determinaciones, donde es necesario comprenderlo a partir de una relación en tensión permanente entre objetividad y subjetividad. Entonces, toma e incorpora la dimensión de praxis como un momento ineludible del trabajo político transformador, que debe involucrar momentos que combinen instancias de acción, reflexión y acción. En una clara sintonía con el existencialismo

humanista, el materialismo histórico le aporta a Freire una conceptualización de la palabra que sostiene que la acción y la reflexión son inescindibles, donde hay reminiscencias a la Tesis XI sobre Feuerbach. Asimismo son evidentes las menciones al carácter constructor del hombre y la mujer de su propia realidad, donde se deben abandonar las posiciones espontaneístas o fatalistas sobre la irrevocabilidad de los contextos históricos. Para complementar el trabajo educativo con las campesinas y los campesinos analfabetos, toma un aporte de Lucien Goldmann que describe la “conciencia real” y la “conciencia máxima posible” (Goldmann, 1984) que le permite observar las alternativas metodológicas más viables para un involucramiento de los sujetos en los intentos de modificar sus condiciones de vida.

Respecto del discurso político revolucionario, si bien las menciones son relativamente escasas, le permiten a Freire reflexionar en torno de los lazos de los líderes políticos y los sectores oprimidos. En especial, cuando señala la identificación subjetiva que los oprimidos tienen de su dominador y del claro posicionamiento que deben tener los líderes políticos para plantear estrategias para poder llegar a una comunión con ellas. Aquí el relato del diario de Bolivia del Che Guevara toma una dimensión cabal en la propuesta freireana, no solo como vector de intervención política, sino también como una dimensión teórica y metodológica para el trabajo educativo con el oprimido. ¿Cómo hacer para que este campesino se involucre y adquiera herramientas para su liberación? El final dramático del Che dejó al descubierto la necesidad de encontrar mecanismos que generen una reflexividad cuestionadora de la imagen introyectada que tienen los oprimidos de su propio opresor. A pesar de tener la certeza de que será delatado, Guevara nunca dejó de tener fe en su práctica política y lograr la confianza del campesino para trabajar juntos en la búsqueda de estrategias que favorezcan procesos emancipatorios. Hay rasgos del mito de

Sísifo en este tipo de empresas que todavía impregnan, por suerte, los momentos de trabajo en comunicación.

Además, se indica la imposibilidad de realizar un trabajo político transformador si no se incorporan a las y los propios sujetos oprimidos en la búsqueda de sus propias formas de organización y participación, al mismo tiempo que se reconocen sus prácticas culturales. Evitar las posiciones vanguardistas e iluministas consistía en una de las propuestas freireanas, que denunciaba la acción política dogmática que solía negar la palabra de los sujetos a los cuales supuestamente se dirigía. Gran parte del trabajo educativo transformador se aloja en esta tensión, desarrollada en Pedagogía del oprimido, donde se fija una posición profundamente disruptiva: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, [1970] 1999: 86). Esta oración tiene un contenido ético-político que interpeló a las generaciones que realizaron trabajos de intervención territorial en las décadas de los años sesenta y setenta, y todavía continúan sus resonancias en el contexto actual, a pesar de las modificaciones de las experiencias históricas que la fundamentaron.

Otra de las vertientes del discurso político revolucionario que se complementa con lo anterior es Mao, de quien Paulo Freire retoma una postura que será capital en toda su obra y en los continuadores. El líder chino sostenía lo siguiente:

“[...] En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarlas a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma solo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas

y éstas se encuentren dispuestas y decididas llevarlas a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas” (Freire, [1970]1999: 109).

En esto último hay un intento por ubicar el reconocimiento del mundo cultural como una de las piedras angulares del trabajo educativo, que siempre es político, y cuáles son sus puntos de partida. Freire con ello construye un posicionamiento que se torna en la piedra angular de toda su propuesta de intervención cultural y todavía continúa vigente, con sus resignificaciones, como un horizonte a conquistar.

Pedagogía del oprimido es un trabajo central en la conformación de los estudios en comunicación en América Latina. Las razones son diversas, todas ellas con argumentos que dieron cuenta de las tensiones históricas de un contexto convulsionado durante los años sesenta. Un rasgo para enfatizar radica en que se trata de un trabajo que establece una denuncia, una radiografía de la situación social, pero que a la vez propone una estrategia de intervención. Es decir, avanza más allá de las descripciones para intentar elaborar una metodología que, gracias a la acción cultural, pueda establecer una nueva articulación hegemónica que desarme las condiciones de opresión. Si bien en un primer momento estas estrategias pueden relacionárselas exclusivamente al trabajo en prácticas educativas, también es posible –de hecho lo fueron– incorporarlas a dimensiones del trabajo cultural y político.

En las críticas a la educación bancaria se encuentra una definición en torno de la comunicación. Freire sostiene: “En vez de comunicarse, el educador [bancario] hace comunicados y depósitos que los educandos, meras

incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, [1970] 1999: 72). En la afirmación se encuentra contenida una crítica a las nociones informacionales de la comunicación, donde la transmisión de contenidos se realizaba sin atender factores propios del contexto y donde la presencia del ruido se tornaba en el factor más disruptivo de un proceso comunicacional. La memorización opera aquí, dentro de prácticas educativas, como una instancia mecanicista que obtura la toma de la palabra y, por ende, del pronunciamiento de los hombres y las mujeres ante el mundo. Se trataba de una decodificación instrumental de la palabra escrita que impedía la vinculación con los elementos del contexto histórico en el que los sujetos se encontraban inmersos. Todavía está presente una pervivencia instrumental de la comunicación que es puesta en un primer plano cuando se reflexiona en torno de la imposibilidad de una liberación real si se mantienen estrategias educativas bancarias.

Para salir de esta encrucijada que reproducía las dinámicas y las lógicas del difusionismo desarrollista, Paulo Freire propone la una concepción dialógica de la comunicación que altera radicalmente las modalidades surgidas de las teorías de la información y funcionalistas.

“El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. [...] Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, [1970] 1999: 101).

“El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (Freire, [1970] 1999: 103).

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando

la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, [1970] 1999: 107).

“Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios” (Freire, [1970] 1999: 162).

Uno de los principales rasgos que se observa en estos fragmentos se localiza en la imposibilidad de disociar la comunicación del campo de la cultura. A la vez, se revela que la existencia de los hombres (y mujeres) ocurre en el interior de situaciones comunicacionales, donde cada uno de ellos (y ellas) se revela humanamente en tanto y en cuanto logre pronunciar su palabra “verdadera”. La comunicación no queda circunscripta a la exclusividad de los medios masivos, tal como lo prefiguraba la mass communication research, ya sea en su variante estadounidense como a partir de algunas escuelas europeas de pensamiento (Wolf, [1987] 2007). Si bien todavía se halla una mirada condenatoria de los medios en el pensamiento freireano de esta época, aquí se comienza a inferir cómo la comunicación adquiere dimensión en las tramas culturales y es un aspecto central en las configuraciones subjetivas.

Al mismo tiempo, como una instancia inescindible, pronunciar la palabra, expresarse, está absolutamente ligada a una práctica política donde el hombre y la mujer se asumen como sujetos históricos que construyen su realidad en la medida de sus posibilidades históricas; por todos los medios, buscan eludir su conversión en objetos pasivos y

proclives a asumir las lecturas del mundo de los sectores dominantes (Freire, 2008). La noción de hegemonía es clave para comprender uno de los mayores aportes que sobresale en toda la obra de Freire. Quizás aquí podamos encontrar un rasgo específico de aquello que podríamos denominar como pensamiento latinoamericano en comunicación.

En este sentido, a partir de Pedagogía del oprimido, se abrió un panorama dentro de los estudios en comunicación que trascendía los principales postulados de la teoría crítica que sostenía que la comunicación era un proceso de dominación, para dar lugar a entender a la dominación como un proceso de comunicación (Martín-Barbero, 2002: 19). En cierta medida, la imagen de hombre que el oprimido tenía interiorizada de su opresor habilitaba estudios acerca de las articulaciones hegemónicas disponibles en un escenario social determinado. “Comprender la comunicación significaba entonces investigar no sólo las tretas del dominador sino también aquello que en el dominado trabaja a favor del dominador, esto es la complicidad de su parte, y la seducción que se produce entre ambos” (Martín-Barbero, 2002: 19). Este posicionamiento impregnó los estudios en comunicación durante la década de los años ochenta y noventa, y todavía continúa operando como un vector de análisis de los conflictos irresolutos en toda Latinoamérica.

En términos políticos desde la perspectiva freireana, la única posibilidad que tiene el pueblo de transformar el mundo es poder nombrarlo, gracias a sus propios modos de decir, sus creencias y sus modos de vidas particulares que distan de idea de una masa homogeneizadora. La comunicación se asocia al diálogo, al estar juntos con otros, a participar; va adquiriendo textura dialógica.

La puerta a la comunicación que nos abre P. Freire es básicamente su estructura dialógica. Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la experiencia conflictiva del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad

de cada hombre con los otros del mundo. [...] Hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez (Martín-Barbero, 2003: 30-31).

Sin grandilocuencias, es posible afirmar que la perspectiva de Paulo Freire es una teoría social surgida de las propias entrañas de América Latina y con el tiempo se irradió hacia todo el mundo y fundamentó los procesos políticos y culturales de los más diversos.

¿Descanonizar?

Una vez efectuado un breve recorrido por la biografía, los principales referentes y los aportes de Paulo Freire aquí se propondrán un esbozo de las instancias preliminares que fundamentan un trabajo investigación en comunicación en ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata.

En este sentido, los primeros rasgos que priorizamos son aquellos que ubican a Pedagogía del oprimido dentro de los antecedentes para historizar la problemática de estudio, donde se inicia con propuestas destinadas exclusivamente a la alfabetización de adultos pero que trasciende ese ámbito para configurarse como una política cultural más amplia. Además, en el contexto histórico que sirvió de piedra basal de esta propuesta, fue una acción contrahegemónica que se enfrentó a la totalización sugerida por el desarrollismo que proponía la Alianza para el Progreso. El sujeto que aparecía contemplado en el interior de esta propuesta era el adulto analfabeto campesino, el trabajador industrial urbano (podía ser migrante) que recién se incorporaba a una lógica de

producción capitalista y el habitante originario de América. Estos fueron los destinatarios iniciales de las estrategias de alfabetización de Paulo Freire, o al menos los que se infieren a partir de sus primeros libros. Sin embargo, la complejización que adquirió la propuesta del educador brasileño excedió las caracterizaciones embrionarias en las que se podían inscribir los potenciales destinatarios de sus acciones, como también ocurrió con las prácticas de alfabetización: fueron mucho más que decodificación de la palabra escrita. Pedagogía del oprimido, tal vez, pueda entenderse como la condensación de la perspectiva freireana donde se describe una metodología de trabajo y se define una línea de trabajo político, junto “con” el otro y no “para” el otro (Freire, [1970]1999), que establece un umbral diferente a las estrategias de educación de adultos y de las líneas de intervención político-cultural que se reconocían hasta el momento. Basta mencionar que en esta línea, un analfabeto es un hombre impedido de decir su palabra, por lo tanto, está imposibilitado de nombrar su mundo, de describir su experiencia existencial. Esta carencia de la palabra “auténtica” es la que ha permitido instalar una cultura del silencio, sobre la que se asienta toda la estructura de opresión de los sectores más postergados del continente Latinoamericano. Para Freire decir la palabra es lograr que emerja el hombre y el mundo al mismo tiempo, es entender la capacidad modeladora de la cultura; al mismo tiempo, inscribe la acción educadora en un escenario de fuerte contenido político donde el acceso a la expresión nombradora es una fuerte disputa por la apertura de nuevas significaciones que posibiliten nuevas acciones.

Con esta apretada síntesis, es posible arriesgar que se trata de una de las propuestas más originales en la problemática de la educación de adultos que dispuso un sinnúmero de prácticas educativas, que pretendían un cuestionamiento al orden establecido y una superación de las estrategias tecnicistas de la alfabetización. La grieta que estableció

esta perspectiva fue comenzar a considerar la comunicación en el plano de cultura, como proceso social y campo de batalla (Martín-Barbero, 2003), donde las articulaciones de la hegemonía se ligan para instalar significaciones en torno del mundo vivido. Como ya vimos, además de analizar las estrategias de dominación del opresor, indagar en las operaciones en las que el oprimido jugaba a favor de su opresor y también de las tácticas que le permitieran escaparse, por un rato al menos, de las impuestas estructuras de dominación.

Gran parte de las discusiones que se originan a partir de las preguntas que se suscitaron originalmente en esta perspectiva, con sus reactualizaciones, continúan estructurando un número considerable de investigaciones en comunicación. Sobre todo porque la disputa por la hegemonía es uno de los aspectos centrales de la disputa política que permea la mayoría de los ámbitos académicos latinoamericanos. Esta última observación también afecta a determinadas prácticas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos, donde se busca avanzar hacia una dimensión que permita construir propuestas de formación de sujetos en el marco de los múltiples antagonismos que organizan nuestras sociedades. Asimismo, para que esta iniciativa prospere, será oportuno evitar las posiciones que se inscriban en posicionamientos esencializados de las tradiciones fundantes de esta perspectiva, como huir de aquellas que busquen reducirlo a un componente pedagógico diferente, en la relación entre educador y educando, sin considerar su fuerte compromiso con la participación política. Sin embargo, será necesario atender, como una suerte de alerta, que con el tiempo el nombre de Paulo Freire se ha tornado un significativo vacío capaz de articularse a múltiples discursos, de diverso signo político e ideológico, adquiriendo características de mito, estático, indiscutible, y se ha visto reducido al campo de la educación popular (Rodríguez, Marin, Moreno

y Rubano, 2007). Gracias a este tipo de operaciones, sus posicionamientos son simplificados al momento de explicar las problemáticas del presente.

¿Cómo recuperar los aportes de la obra de Paulo Freire en este contexto histórico? ¿Qué elementos se transforman en potenciales herramientas de análisis que puedan dar cuenta de las transformaciones en el campo de la comunicación y la cultura? Una de las primeras disposiciones que nos impusimos radicó en evitar, en la medida de lo posible, la canonización de la figura de Freire. Si bien es una exageración la afirmación anterior, en realidad lo que busca es encontrar instancias reflexivas en *Pedagogía del oprimido* –pero también en otras obras– que sostengan tensiones y dinámicas de observación crítica para analizar desde la perspectiva de comunicación/educación. Este proceso de elevación litúrgica generó una cristalización de las posiciones freireanas, que logró poco reconocimiento de las variaciones subjetivas, forjadas a la luz de otras experiencias que distan mucho de las promovidas en el marco de una respuesta contrahegemónica al difusionismo desarrollista. Bajo ese criterio todos los intentos de obtener un nuevo marco de comprensión resultaban infructuosos porque, desde algunas posiciones más dogmáticas, había una posible licuación de los efectos políticos transformadores de la perspectiva en cuestión.

Un punto de inicio para de la búsqueda de mínimas certezas radica en precisar la operatoria de tradiciones que fueron sedimentando geológicamente prácticas de intervención que obturaron la emergencia de otras que alcanzaban un mayor reconocimiento cultural de sus destinatarios. Quizás lo anterior ocurrió porque agentes que realizaron sus prácticas en el momento de mayor ebullición crítica a los discursos dominantes, en términos continentales, percibieron que existía un *lavado* del sentido político que dio origen a la educación de adultos. La resignificación del sentido político de acuerdo con variables contextuales

estratégicas o coyunturales siempre estuvo en discusión en los ámbitos que venimos problematizando de la educación de jóvenes y adultos. Pero lo que ha prevalecido como su núcleo más conservador ha sido la reiteración de consignas y lemas de los *padres fundadores* que redundó en afirmaciones dogmáticas y la supuesta naturaleza de una práctica educativa transformadora, camuflada en actividades lejanas a la escolarización y próximas a las alternativas lúdicas, que naturalizaron la visión de la desigualdad social por parte de los sujetos.

En este sentido, la contemporaneidad indica otras variables que será preciso considerar en los diálogos en torno de la formación crítica de sujetos desde comunicación/educación. La restitución de la presencia del Estado y la primacía del discurso político sobre el económico son las que aparecen en un primer plano en ámbitos de la educación de adultos⁵. Si bien algunos de ellos todavía no han sido interpelados por este clima de época, tal vez sea posible reactualizar las tradiciones más críticas con otro tipo de subjetividad configurada en las estructuras del sentir de la cultura mediática. Dentro de este proceso, complejo, lodoso, las ciencias sociales tienen que jugar su partido para revertir el sentido común del neoliberalismo que todavía opera marcando cuáles son los horizontes de futuros posibles. Ese sentido común, vigente en prácticas culturales, se manifiesta en nuestros espacios de intervención en la consideración de las situaciones actuales como la única viable y en la ausencia de problematización de la invisibilidad a la que se redujo a la educación de adultos. Así, en este marco, estas notas no se abisman ante la tarea inconmensurable de construir las trayectorias prácticas que apunten a la formación de sujetos que desafíen los discursos mineralizados del neoliberalismo que asola en el continente.

⁵ Aquí refiero a las políticas de Estado puestas en vigencia entre 2003 y 2015 que incluyen las leyes mencionadas en el capítulo anterior, entre otras políticas educativas

La práctica de campo como experiencia formativa en Comunicación / Educación

Prof. Lic. Eleonora Spinelli

Prof. Adjunta Cátedra II de Comunicación y Educación

Integrante del Laboratorio de Comunicación y Género

Prof. Lic. Cecilia Buffa

Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra II de Comunicación y Educación.

Resumen

En el siguiente capítulo, desarrollamos los pilares conceptuales y metodológicos de la perspectiva político-pedagógica de la Cátedra II de Comunicación y Educación, y en particular de las prácticas de campo que realizan los/as estudiantes en diferentes ámbitos. Explicitamos las implicancias de asumir una perspectiva crítica y un enfoque de género respecto de los contextos de intervención, de los sentidos que se producen-reproducen y circulan, pero fundamentalmente de nuestro rol como comunicadores/as sociales coordinando procesos de educación.

En este capítulo nos proponemos describir y analizar el proceso de prácticas de campo que abordamos con los y las alumnas en el marco de la Cátedra II de Comunicación, como un eje transversal y de especial relevancia en los procesos formativos de futuros comunicadores y comunicadoras, que llevamos adelante a lo largo de todo el cuatrimestre en el espacio de los trabajos prácticos.

Esta experiencia educativa, supone para nosotras un ejercicio que permite que los y las estudiantes pongan en diálogo, en diferentes escenarios sociales, que en su mayoría son establecimientos educativos públicos y centros de educación de adultos de la ciudad de La Plata y la región, los recorridos conceptuales abordados en el desarrollo de las clases con las prácticas concretas.

Partiendo del supuesto de que las subjetividades se construyen y reconstruyen en estos diálogos y a través del “poner el cuerpo”, como coordinadores de procesos de comunicación/educación, entendemos que se trata de una dimensión formativa primordial en tanto nosotros como los otros nos transformamos mutuamente en el marco de esos diálogos de saberes.

El sentido de la propuesta de las prácticas de campo

Los fundamentos conceptuales que dan origen a la creación de la Cátedra II de Comunicación y Educación parten de la necesidad de ampliar algunas de las preguntas de las

tradiciones del campo; poniendo el énfasis principalmente en el género como dimensión transversal y base epistemológica. Categoría de análisis social y cultural para pensar la comunicación y la educación, construir propuestas orientadas a transformar y desarreglar las prácticas propias de un sistema hegemónico, patriarcal y heteronormativo. Por otro lado, se plantea hacer foco en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como plataformas de construcción de prácticas y nuevas subjetividades.

Comunicación y Educación es una asignatura que posee como rasgo distintivo el tener en el aula sujetos con recorridos diversos: su obligatoriedad en el marco del Profesorado en Comunicación Social y su condición optativa para las dos orientaciones de la Licenciatura, supone un desafío en pos de diseñar el modo en que los y las estudiantes puedan llevar a cabo una experiencia en donde se pongan en juego tanto las particularidades propias de la disciplina, como la intencionalidad educativa de dicha experiencia.

En este sentido, la práctica de campo como dimensión formativa, parte de considerar que los y las estudiantes se encuentran en una instancia de la carrera donde el punto de partida se basa en la recuperación de los saberes y las prácticas que tanto desde el periodismo, la planificación y el profesorado vienen poniendo en escena para generar un diálogo común, que redunde en aportes específicos para su formación en el campo de comunicación/educación.

En tal sentido, en nuestra cátedra se plantea como eje pedagógico central la experiencia de la práctica como hilo conductor de las clases. El recorrido es progresivo en diálogo con los propios compañeros y docentes. Esta propuesta apunta a poder utilizar el aula como un espacio de taller y de construcción colectiva de los aprendizajes, vinculando en diálogo permanente la construcción conceptual del campo de comunicación y educación con los discursos, prácticas y representaciones sociales que estos conceptos tienen en

los distintos espacios sociales. Se pone especial énfasis en el discurso y las producciones mediáticas como ámbitos de análisis e intervención vinculados a nuestra especificidad como comunicadoras, los escenarios educativos formales y no formales, los ámbitos públicos, privados donde planificar y gestionar procesos de comunicación y educación.

La cátedra concibe al campo de Comunicación y Educación como un espacio estratégico en el que se libran luchas de poder simbólico por la significación. En esta línea, es que resulta de vital importancia construir nuevas prácticas (y sentidos) colectivos frente a aquellos que históricamente se han presentado como unívocos, constitutivos y fundantes.¹ A partir de esta perspectiva es que se revaloriza la posibilidad de realizar una experiencia de trabajo de campo en el espacio de los prácticos de la materia.

Jorge Huergo (2003) sostiene que existen dos tipos de representaciones sociales hegemónicas en relación a lo que entendemos por lo educativo. Por un lado, aquellas que suelen “sacralizar” a la educación, abstrayéndola de cualquier determinación material (...) Los procesos educativos suelen verse como neutrales, más o menos estables en el tiempo, invariables en su definición y cargados de positividad, es decir, de ‘valores’ y ‘prácticas positivas’ socialmente”; mientras que, por otro lado, cobran fuerza las perspectivas que han ligado “de manera necesaria y casi excluyente a la educación y ‘lo educativo’ con los procesos de transmisión de conocimientos (prácticas, saberes y representaciones) y de habilitación para funcionar socialmente, que se viven en una institución: la escuela.”

En este sentido, se toma como eje disparador para pensar las prácticas de campo la ruptura de la premisa que relaciona a la educación inexorablemente con la escuela, como única institución formal y socialmente avalada para desarrollar procesos educativos. Partimos de entender al estudiante que lleva a cabo una práctica de campo en el marco de la materia

1 Programa 2016, Comunicación y Educación.

como un comunicador ejerciendo prácticas educativas.

Aprendizaje y creación son dos de los factores centrales en la experiencia de campo propuesta por la cátedra.

La “intervención”, desde esta perspectiva de trabajo, deja de estar relacionada con la búsqueda y posterior resolución de situaciones conflictivas y/o problemas en un espacio o grupo social determinado. Del mismo modo, pretende trascender las perspectivas más instrumentales de la comunicación así como también la asociación de estas experiencias con el dictado de contenidos y con las perspectivas didactistas. La meta que se persigue, es que la experiencia de práctica de campo pueda convertirse en un ejercicio reflexivo, de investigación y acción con los sujetos.

A partir de estos supuestos es que la propuesta del equipo de cátedra para la realización de las prácticas de campo se basa en el desarrollo de experiencias en tres escenarios posibles: los institucionales educativos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (producción comunicativa), y por último, las organizaciones e instituciones públicas.

Los primeros se caracterizan por tener definida una intencionalidad educativa explícita y por proponer modalidades más sistemáticas de educación. Se ubican en este espacio los ámbitos educativos formales.

Los segundos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, no los planteamos como espacios concretos de análisis sino espacios a través de los cuales los y las alumnas puedan generar sus propias producciones mediáticas desde un criterio comunicacional y educativo, a partir del abordaje de un tema concreto. Cabe destacar que para realizar este proceso nos planteamos que el tema / problema seleccionado debe vincularse a un grupo concreto de personas, organizaciones o colectivos para lo cual se deberá también realizar un proceso de diálogo, negociación y reconocimiento al igual que en los otros dos tipos de espacios propuestos.

Los terceros, las organizaciones o instituciones públicas, no necesariamente se plantean la intencionalidad de enseñar, aunque sí promuevan procesos educativos. El objeto que congrega a estos espacios está definido más bien por intereses sociales, culturales y/o políticos, antes que finalidades explícitamente educativas.

De este modo, abordando alguno de esos tres espacios mencionados anteriormente, se propone realizar la descripción, el análisis estratégico, la elaboración de un proyecto y la intervención o producción comunicacional en el espacio seleccionado.

La descripción de la práctica y las coordenadas conceptuales

Cuando comenzamos con el equipo de cátedra a diseñar la propuesta, nos parecía importante y significativo partir de la instancia de cómo entendíamos a nuestros y nuestras alumnas en relación al proyecto de formación de la materia. Allí coincidimos en pensarnos como comunicadores que ejercen prácticas educativas, dado que no es nuestro horizonte situarnos en el dictado de contenidos específicos del campo de la comunicación en los diversos escenarios sociales, ni tampoco en la producción de medios en contextos educativos. Sino que nuestra convicción se orienta a la importancia de generar procesos de intervención con un claro sentido político: transformar las prácticas hegemónicas que hacen de comunicación y educación perspectivas instrumentales y neutras. Situarnos en generar otros sentidos que pongan en tensión, problematicen y desanden lo instituido, desde los temas / problemas a abordar hasta las metodologías que claramente se sitúan desde el campo de la educación popular.

A partir de este enfoque nos proponemos para las prácticas alcanzar los siguientes objetivos:

- Reconocer y analizar los procesos de formación de sujetos y producción de sentidos que se dan en los espacios de las prácticas a partir de los diferentes núcleos conceptuales abordados en la materia.
- Problematizar a partir del reconocimiento de los sujetos algunos de los tópicos vinculado al eje comunicación/ educación y género.
- Proponer y coordinar procesos de talleres de Comunicación y Educación o una producción comunicacional con criterio educativo en relación al tema problema abordado con los sujetos (según el tipo de espacio social que se seleccione para el desarrollo de la práctica).

Para el desarrollo y puesta en práctica de la experiencia nos planteamos la importancia de partir de ciertas coordenadas teóricas-epistemológicas que trabajamos con los y las estudiantes en el contexto de las clases y en el encuadre mismo de la práctica de campo. Estas coordenadas son:

◇ Relación Comunicación/Educación

Para comenzar a trabajar sobre el campo de Comunicación/ Educación, debemos preguntarnos en primer lugar desde qué perspectiva estamos pensando estas dos nociones. A grandes rasgos, podríamos decir que en la Cátedra entendemos a la educación en sentido amplio y a la comunicación como producción de sentidos. Dentro de este planteo, se incorpora también la necesidad de repensar la comunicación más allá del sesgo instrumentalista que la reduce a “medios”, “transmisión”, “información”, para devolverle su dimensión humana y social: entenderla como un acto social productor de relaciones y de sentidos, acto de construcción colectiva, atravesado por la historia y la cultura.

Se requiere el mismo proceso para comprender la educación: de-construir la relación de asociación entre educación y escolarización, para ir más allá. Pensar la educación como proceso también histórico y sociocultural, de formación de sujetos trascendiendo los espacios educativos formales. Pensar relacionamente la comunicación y la educación implica reconocer la imposibilidad de disociar estos dos campos de saberes, de reducirlos a partir de su tematización por separado.

◇ Género

El concepto de género en relación a la comunicación y a la educación, es un concepto que entendemos móvil y que estamos reelaborando críticamente en nuestra vida cotidiana. Partimos de distinguir al género como la construcción cultural de la sexualidad.

Siguiendo el planteo de Florencia Cremona (2016), titular de la cátedra, cada vez que hablamos de género hablamos de poder. De las tramas de poder impuestas de hecho a partir de normativas o pautas culturales sujetas a la identificación sexual que las instituciones hacen de las personas y que las personas hacen de sí mismas enmarcadas en procesos históricos.

Recreando una frase inspiradora de Joan Scott (1996) que dice que las diferencias biológicas y sobre todo las que se refieren a la división de trabajo, procreación y reproducción actúan como “la mejor fundada de las ilusiones colectivas”; nos alienta a entender los procesos sociales que se organizan y fabrican estas ilusiones con su correlato de devastación social y violencia.

En la articulación género, comunicación y educación, el género ordena un modo de hacer política, distribución de recursos y producción de conocimientos. Tomamos la propuesta de Joan Scott quién define al género como una categoría analítica y la describe a partir de dos afirmaciones

interconectadas: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos (biológicas femenino/masculino que a la vez es una diferencia cultural); es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

- ◇ Comunicación como producción de sentido y diálogo de saberes

Entendemos a la comunicación como producción de sentidos, encuentro y diálogo de saberes. Existe comunicación en las prácticas sociales. Extendemos nuestro campo de análisis al ámbito social y se nos presenta el desafío de reconocer y analizar cuándo estas prácticas que son comunicacionales, también son educativas, y viceversa.

Han sido muy importantes en nuestro enfoque los aportes de los estudios culturales. Las categorías para pensar el consumo y la economía política de los intercambios simbólicos; las pertenencias culturales como mediaciones clave para la recepción/interpretación del mundo; los medios de comunicación como dispositivos de poder e instituciones culturales; las identidades como categorías social y culturalmente construidas y la gestión cultural. El terreno del discurso social, de la cultura y la comunicación, consecuentemente es terreno de modelación social y, por ende, de disputas y negociaciones, de conflictos y de acuerdos del orden, del sentido.

Reconocer lo hegemónico del campo no impide que se promuevan propuestas para transformar. Por eso el género brinda un aporte tanto a la problematización teórica como a las acciones políticas, ya que nos permiten comprender el trasfondo de cómo se organiza y se reproduce el poder social a partir de la connotación cultural atribuida al sexo, y su consecuente valoración contextual.

La cultura y la comunicación entonces son dimensiones de producción de sentido en torno a los géneros y a las

sexualidades. El punto de partida de la comunicación y el género es revisar los sentidos, los marcos para hacer comunicación y los supuestos a partir de los cuales se construye el sentido de género (Cremona, 2013).

Si la comunicación transforma, por un lado, la inclusión del género como cuestión transversal responde a la profundización de las conquistas de derechos humanos alcanzados. Por el otro, permite una redefinición en sí misma. De ahí que se haya situado de manera marginal al género o se lo haya identificado con problemas parciales que son resultantes de una organización cultural asentada en la división sexual del trabajo y de las obligaciones a partir de una interpretación biologicista de la cultura.

◇ Lo educativo como formación de sujetos y subjetividades

Es importante comprender la educación más allá de la escolarización, para pensar la educación como proceso también histórico y sociocultural, de formación de sujetos más allá de los espacios educativos formales. Un proceso educativo se produce a través de distintas interpelaciones, entendidas como “el llamado a un individuo a ser sujeto”.

Como afirma Buenfil Burgos (1992), tenemos que desplazarnos de los ámbitos escolares, para atender a todos aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social

Adoptar esta postura implica investigar y teorizar cómo se llevan a cabo procesos educativos en una multiplicidad de instituciones, e incluso en espacios sociales no institucionalizados; analizar qué tipos de prácticas tienen lugar en esos espacios; qué tipo de sujetos constituyen y si tienden a reproducir o transformar las relaciones sociales vigentes. Esta mirada apunta a reconocer qué discursos interpelan a los sujetos y qué impactos tienen estas interpelaciones en los sujetos y en los discursos mismos.

◇ Prácticas culturales

Cuando Pierre Bourdieu (2008) aborda el problema de la práctica sostiene, en principio, que ella es producida por el “habitus”. Siguiendo con el análisis realizado por Jorge Huergo (2000), el «habitus», más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la internalización de la exterioridad; es “una formación duradera, (el) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada” una acción externa. Esa acción externa (que llamamos estratégica) “tiene por efecto producir individuos duradera y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación, dotados de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción”. Las estructuras internalizadas actúan como principios generadores-organizadores de prácticas y representaciones.

Las prácticas producidas por el habitus tienden, con mayor seguridad que cualquier regla formal o norma explícita, a garantizar la conformidad con una estructura y la constancia o duración a través del tiempo. Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de «investimiento» práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas

Toda práctica cultural está producida por un sistema de disposiciones, constituido en la relación con condiciones estructurales. A la vez, un sistema de reconocimientos constituidos en la relación con determinadas interpelaciones. Lo que implica una inmersión/inversión sociocultural, como producto de una historia colectiva materializada en una sociedad situada. De allí que toda práctica cultural es portadora y a la vez es portada; en ella se expresa el delgado límite entre lo dicho y el decir.

El encuadre metodológico

La metodología que nos proponemos se construye en la investigación de los propios procesos comunicacionales y culturales, y de esta forma se trata de poder discernir y analizar prácticas y procesos que tienen un espesor histórico. Una densidad cultural que los presentan, en algunas oportunidades, en forma difusa, opaca, compleja.

En este sentido, supone un aporte interesante recuperar la lectura de Gabriel Kaplún y su texto “Contenidos, itinerarios y juegos”. Allí el autor trabaja la noción de mensaje y/o material educativo:

“No es solamente un objeto (texto, multimedia, audiovisual o cualquier otro) que proporciona información sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir: una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc.” (Kaplún, 2004)

A su vez, propone tres ejes para su análisis y construcción: el eje conceptual, el pedagógico y el comunicacional. Cada uno de estos ejes se puede relacionar con los distintos momentos del proceso de intervención.

El primer paso metodológico en la práctica de campo que propone la cátedra consta de un reconocimiento o aproximación a las prácticas y sujetos del espacio social elegido. Aquí se deberán recuperar los sujetos, las prácticas y formas comunicativas, y los procesos educativos propios del espacio seleccionado. El relevamiento se realizará fundamentalmente instrumentando técnicas de observación y entrevista no estructurada, derivadas del campo antropológico. Se

propone la realización de una cartografía del espacio, tomando conciencia de que desde el primer minuto que se transita y habita dicho espacio, se comienza con el proceso de intervención.

El segundo momento consta del diseño de una propuesta de intervención, que contenga una fundamentación teórica, enfatizando en los aspectos estratégicos y el sentido comunicativo/educativo de la misma. En el caso de aquellos que opten por las producciones mediáticas deberán presentar, a partir del análisis del tema y la vinculación con los sujetos, un proyecto acerca del producto a realizar.

Para aquellos que asuman el proceso de poner en acción un proceso de talleres desde la perspectiva de Comunicación/Educación se trabaja, con el acompañamiento de los equipos docentes, el diseño de una propuesta en donde se recupere el enfoque teórico y las estrategias se vinculen con una perspectiva de educación popular.

El tercer momento involucra la coordinación de un proceso de intervención diseñado, en el cual debe integrarse una evaluación de la experiencia, a partir de un reconocimiento de los sujetos y los temas/problemas identificados.

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

Pensar el desarrollo de la experiencia por momentos permite realizar una constante evaluación del proceso de trabajo. Cada una de las instancias anteriormente descritas no representan etapas estancas y consecutivas, sino por el contrario, son factibles de revisión y reformulación. Requieren un ida y vuelta, un diálogo constante entre la teoría y la práctica. En términos de

Paulo Freire, un interjuego entre acción – reflexión – acción. ([1970]1999)

Algunas conclusiones del proceso

En los años que llevamos de realización de la práctica de campo como eje transversal y dispositivo pedagógico en la formación de comunicadores y comunicadoras en el campo de Comunicación/Educación, hemos asumido como equipo de cátedra, que esta experiencia constituye una dimensión fundamental para aprehender y poner en acción una mirada y un enfoque.

Esta consideración tiene varios sentidos. Dado que no se basa en la importancia de la “apropiación” por parte de las alumnas y alumnos de conceptos, enfoques y metodologías propias del campo; sino que cobra un valor fundamental en la importancia de generar instancias que pongan en diálogo las miradas conceptuales con las experiencias concretas del territorio. Desde una dimensión amplia que considera una multiplicidad de prácticas.

Otro elemento que se suma en este proceso de aprendizaje es la situación en que nuestros alumnos y alumnas se encuentran “poniendo el cuerpo”. Dialogando con referentes institucionales y barriales, negociando los enfoques de los talleres, coordinando un proceso educativo desde otras dimensiones que intentan romper con las perspectivas hegemónicas y asumir procesos de “toma de la palabra”, de problematizar y desarreglar lo instituido. Este “poner el cuerpo” implica muchas veces que los y las estudiantes se encuentren con realidades a las que nunca se han acercado, trascendiendo los límites cotidianos de la propia ciudad de La Plata, volviendo a las escuelas secundarias públicas o a los centros de educación de adultos. Proceso que les implica reactualizar sus propias biografías, poniendo en juego la

construcción y reconstrucción de las subjetividades.

Un aspecto a mencionar también, es la importancia de ir generando una metodología de práctica sin recetas ni caminos pre-trazados. A veces esta dimensión se nos vuelve compleja desde el acompañamiento docente donde los otros y otras esperan de nosotros un camino a seguir. Entendemos la metodología como un camino político, a construir, en la incertidumbre, en el conflicto y en el propio andar. Este elemento lejos de ser azaroso es una dimensión pedagógica y política.

Merece una reflexión final la importancia de la temática de género en las prácticas comunicacionales y en los procesos de taller. Cada vez con mayor énfasis y con mayor intensidad año a año, visualizamos que las interpelaciones desde el género convocan fuertemente a nuestros alumnos y alumnas a generar propuestas de intervención desde la perspectiva de Comunicación y Educación, asumiendo al género como una categoría central. Hemos venido teniendo experiencias muy significativas que apuntan a abordar diversos temas, como por ejemplo los estereotipos de género en los medios de comunicación, los derechos sexuales y reproductivos, la vinculación de género y deportes, las violencias, la comunicación no sexista, las diversidades sexuales, entre otros, que nos van indicando de qué modo se hace presente como una dimensión central para la formación de comunicadores y comunicadoras.

Los recorridos que venimos realizando en las prácticas de campo de Comunicación/Educación representan un desafío elegido cada año con el equipo de docentes que impulsamos este espacio. Por su dimensión formativa y también por una fuerte apuesta a un sentido político que pretende romper con lógicas excluyentes. La experiencia comunicación y educación no se circunscribe a lo que sucede en el cuatrimestre, sino que apostamos a compartir y co-crear una nueva forma de ver el mundo.

Comunicación, Educación y Cárceles.
Tensiones de una experiencia de campo en la Unidad
Penal N°33 (de mujeres).

Esp. María Florencia Actis

Adscripta-graduada Cátedra II Comunicación y Educación
Investigadora Laboratorio de Comunicación y Género

Resumen

El capítulo condensa en pocas páginas las complejidades y desafíos que supuso un proceso de investigación-acción enmarcado en una tesis de grado colectiva, que tuvo lugar entre 2011-2012 en una cárcel de mujeres de la ciudad de La Plata (cuya particularidad es alojar madres con hijos/as menores de cuatro años). Se trabajó mediante un espacio de Taller para problematizar con ellas, y desde una mirada feminista, las formas específicas y devenires de la maternidad intra-muros. Las siguientes líneas revelan entonces las discusiones, definiciones, preguntas, tensiones, estrategias que construyeron este Taller, y orientaron su potencial educativo- comunicacional.

Este capítulo forma parte de una memoria viva –individual y colectiva-, que no contempla simplemente las experiencias del pasado desde el presente, sino que las desarticula, las remueve, las rehace y las vuelve a narrar anclándolas en nuevas retóricas, nunca de manera definitiva. Reconociendo inalienable la condición contradictoria e inquieta de la memoria, se recupera y se da sentido a un proceso de comunicación y educación en contextos de encierro que ya cumple cuatro años. Tiempo en el que transité como comunicadora social y educadora por lugares físicos y simbólicos muy diversos; colaborando, coordinando, leyendo, escuchando, escribiendo, proyectando, tejiendo lazos, investigando -conmoviéndome-, aprendiendo permanentemente de/con otrxs en el marco de experiencias territoriales, académicas, políticas, laborales, con diferentes grados de institucionalización.

En este sentido, este capítulo se presenta como una instancia reflexiva en torno a un proceso de campo que resumió la convergencia de elementos disímiles, y que aún se dirime entre objetivos académicos, pedagógicos, político-militantes de transformación social. En parte por ello –sino fundamentalmente por ello- se inscribe en esta perspectiva de tensiones irresolubles y divisiones disciplinarias imposibles, que se reconoce entre la comunicación y la educación, no como síntesis de ambas, sino como demostración de que ninguna existe por fuera de la otra, sino a partir de la relación que se establece con la otra. Esto supuso el desafío de elaborar dispositivos de intervención, abordajes teórico-conceptuales, estrategias de interpelación y de

comunicabilidad del proceso que no estaban dados en los manuales de pedagogía; sino que se fueron construyendo y reconstruyendo en el transcurso de la práctica, como parte de la práctica; con el objetivo de producir un saber situado, que tenga en cuenta el universo semiótico-material de la cárcel y de quienes que la habitan.

En principio, este proyecto investigativo desarrollado en el marco de la tesis grupal titulada “Identidades maternas: miradas y experiencias de mujeres privadas de la libertad”, partió de la pregunta por aquellas concepciones en torno a la maternidad y vivencias maternas condicionadas, no sólo por estructuras simbólicas, sino también por muros fácticos y criminógenos de una institución que está al límite de los parámetros democráticos, regida por un compulsivo sistema de jerarquías. Se abordó el problema de la maternidad en la cárcel, conceptuándola como hecho comunicacional, histórico y político; como relato y sutura matriz de las identidades femeninas. Nos propusimos analizar de qué manera las internas de la unidad penal 33 de Los Hornos, se relacionaban –reproducían, comprendían, disputaban– con aquellos sentidos hegemónicos sobre maternidad en el orden de sus discursos y prácticas; teniendo en cuenta el contexto particular en que se encontraban ancladas.

Vale señalar que la ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660/95, sancionada en 1996, habilitó a las madres privadas de su libertad la posibilidad de permanecer con sus hijxs hasta los cuatro años de edad. Esta realidad concreta, incidió en un conflicto de intereses dado por la yuxtaposición de derechos entre el correspondiente a las madres de asistir a sus hijxs durante los primeros años de vida, como el de ellxs a ser asistidxs, y la condición de ciudadanxs libres que prevé la Constitución Argentina para lxs recién nacidxs. Sin embargo, pese a la multidimensionalidad de la temática y debates que abre –aspectos morales, institucionales, constitucionales e incluso, ontológicos-, el

objeto de estudio comprendió, entre otras situaciones, la experiencia cotidiana de las madres que están con sus hijxs dentro de este ámbito; entendiendo por experiencia una práctica mediada por la narración subjetiva, reconstruida a través del lenguaje. Procuramos desandar los modos en que interpretaban las identidades maternas dentro la trama carcelaria, tensando representaciones idealizadas de madre a su situación penal, signada por el estigma de la delincuencia y el sentimiento de culpa que les genera el hecho de exponer a sus hijxs a la calidad de vida paupérrima que ofertan los establecimientos de encierro.

La tesis buscó realizar un aporte innovador al campo de la comunicación, como estrategia desde donde indagar un cruce novedoso entre género y cárcel, intentando, a su vez, repasar, repensar y condensar un recorrido investigativo inclinado a esas áreas temáticas. Recuperó y puso en diálogo definiciones provistas por los estudios de género -con el fin de explicar la dimensión intersubjetiva de las relaciones de poder-, herramientas conceptuales fértiles de los Estudios Culturales -para analizar procesos de formación identitaria- y conceptos de comunicación/educación -de cara a transitar una práctica de campo, con perspectiva de construir conocimiento situado y colectivo-.

La práctica de campo, en particular, se trazó la finalidad, no sólo de relevar configuraciones simbólicas y operacionales sostenidas por las internas en relación a la maternidad, sino también de generar un proceso educativo intencionado junto a ellas.

La recuperación de esta experiencia de Comunicación/Educación, pretende contribuir cualitativamente a las líneas de reflexión, acción e interrogación sobre la relación del género y las instituciones de encierro, fortaleciendo la articulación entre campos temáticos específicos y enraizados.

¿Por qué trabajamos desde comunicación/educación/cultura?

Partimos de reconocer congénita la relación entre los conceptos de comunicación y cultura: miramos los procesos de comunicación dentro de la cultura, y a la cultura en clave de su naturaleza comunicativa. Retomamos la definición de comunicación concebida desde lo cualitativo, como proceso productor de significaciones y no mera circulación de informaciones, convirtiéndola en el campo de las preguntas por el sentido. Los estudios de comunicación nos han provisto una caja de herramientas conceptuales para construir y deconstruir nuestro objeto de estudio como un problema de rigor académico y un fenómeno de significancia social.

Para comprender la maternidad prescriptiva de la identidad femenina, partimos del concepto comunicacional de identidad, es decir, “construida dentro del discurso, y no fuera de él” (Hall, 2003). Esta visión implica pensar las identidades condicionadas por representaciones y prácticas sociales, historizadas y por tanto, fracturadas, en constante proceso de transformación. No las miramos desde un punto de vista esencialista, como datos invariables, como totalidades obradas de puras relaciones de interioridad, sistemas cerrados determinados de una vez y para siempre constituidos en un nivel único, ya sea el de las relaciones de producción, de género o de pertenencia étnica. Contrariamente, pensaremos a la identidad en el seno de un juego de diferencias, posicionalidades, como proceso de articulación y sutura, afinado en la contingencia (Laclau, 1987).

En cuanto al significativo educación, ampliamos su campo de incumbencia, su referente empírico y sus horizontes, definiéndolo como “proceso de formación de sujetos” (Buenfil Burgos, 1992); no circunscripto linealmente al ámbito de las instituciones educativas formales, sino dando lugar a que

otros espacios y prácticas sociales lleven a cabo funciones educativas. También, retomamos la perspectiva del educador brasileño Paulo Freire, acerca del potencial emancipador de la educación, entendida como instancia inagotable para (re) leer y nominar el mundo con espíritu transformador, como fragmento crucial dentro de un proyecto social y nacional de liberación. Es decir, permitiendo un nuevo modo de concebir el rol del educador/a y lxs educandxs, y a la relación humana necesaria entre ellxs, priorizando al diálogo como fuente de conocimiento y creación, inherente a cualquier práctica educativa auténtica.

Desde este lugar, intervenir desde el campo de comunicación/educación implica un reconocimiento del otrx, del llamado mundo cultural de lxs sujetxs, y en términos freireanos, de su universo vocabular y temático. El primero, hace referencia al conjunto de palabras o lenguajes con que lxs sujetxs interpretan y pronuncian la realidad en que están inmersxs; el segundo, a aquellos temas y problemas que son más significativos para ellxs, y que tienen relación con los asuntos preponderantes de una época (Huerco, 2003). Los vocablos constitutivos de este universo, están cargados, y a ellos subyacen, inquietudes, reivindicaciones, sueños, preguntas, componentes y sentidos emocionales y existenciales de lxs educandxs, pero también se ligan a la experiencia de un pueblo dentro una coyuntura socio-histórica determinada. En este sentido, aproximarse y conocer a nuestrxs interlocutorxs, implica paralelamente conocer todo un campo de significación, entendido como una red de valores, enunciados, códigos e ideologías, compartidos por la cultura y/o subcultura, desde la cual lxs sujetxs acceden a 'lo real'.

Para el abordaje de la educación en contextos carcelarios, retomamos la visión teórica del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC), quienes a través de Francisco Scarfó han publicado una serie de artículos centrados en

describir y reconsiderar la educación en cárceles como una cuestión de derechos humanos. Esta perspectiva se ocupa, además, de inquirir en la dimensión real y praxiológica del cumplimiento de este derecho, la ‘accesibilidad’ garantizada tanto desde los Servicios Penitenciarios, como por el personal administrativo y escolar de las distintas dependencias.

En conclusión, para definir a la educación nos alejamos de las concepciones que la reducen a su carácter metodológico o didáctico, para recuperar su componente transformador, y su inserción dentro de un proyecto social más amplio. En otras palabras, recuperamos su irreductible dimensión política.

¿Cómo diseñamos el trabajo de campo?

Esta instancia es crucial en un proceso de comunicación/ educación, y bajo ningún punto de vista, puede responder meramente a los deseos del investigador/a. Por el contrario, las características de la intervención deben guardar relación con el interés y el perfil de lxs sujetxs con lxs que se trabajará, debe ser factible y sustentable en el marco de la institución u espacio social del que ellxs forman parte, y además, debe ser coherente con la perspectiva política-pedagógica de la propuesta, y estratégica a los objetivos que se plantee.

En particular, nuestra intervención consistió en la planificación de un ciclo de talleres, que tenía dos objetivos. En principio, partir de los conocimientos previos de las mujeres participantes, para socializarlos y sistematizarlos con el fin de generar nuevos sentidos. En segundo lugar, el formato de taller nos pareció el más pertinente a fin de edificar un espacio de trabajo basado en el diálogo y la confianza, donde ellas principalmente se sintiesen cómodas. En un contexto de inminente hostilidad y censura, intentamos crear un ambiente amigable, confidencial,

atractivo, donde puedan expresarse, encontrarse y salir de sus rutinas intracarcelarias: hablar, mirar, escuchar algo novedoso. Procuramos, a través de una serie de factores que podrían ser considerados detalles insignificantes, construir las condiciones materiales, temporales y humanas para el ejercicio de la palabra: llevamos equipo de mate y meriendas, desarrollamos dinámicas y propusimos conversaciones que les resultasen entretenidas e interesantes, teníamos en cuenta sus observaciones, nos escuchábamos. La idea era finalizar el proceso con la concreción de un producto colectivo.

Cada taller debería quedar asentado en relatorías con el fin de contar con un insumo detallado sobre el desenvolvimiento y la evolución de los encuentros y, como base para el bosquejo del encuentro siguiente. Finalmente, este sistema de registro de las experiencias de campo resultó conveniente para evaluar los alcances y limitaciones de las técnicas que íbamos proponiendo. Realizamos apuntes por escrito de todas las visitas, que fueron complementados y cotejados, con otros formatos de registro, ya sea, fotografías, audios, papelógrafos, etcétera; materiales que fueron de vital importancia al momento del análisis final. Quedaron plasmadas allí, las conclusiones y núcleos de los debates, los aportes de cada participante.

Por otro lado, desarrollamos entrevistas en profundidad con algunas mujeres ‘privadas’, de tipo cualitativas, a fin de obtener datos descriptivos sobre sus vidas, lo que piensan, hacen, desean, generando un intercambio fluido y descontracturado.

Valerecalcar que las técnicas y actividades que conformaron esta propuesta de trabajo de campo, no se efectuaron en fases rígidamente cronometradas; contrariamente, operaron en red, en forma dialéctica y sujetas a transformaciones, de acuerdo a las necesidades y vicisitudes que surgieron durante el proceso investigativo.

¿Cómo es una escuela dentro la cárcel?

La Escuela perteneciente a la Unidad Penal n° 33 era antiguamente un pabellón. Su fisonomía es idéntica a los demás pabellones que hay en esa cárcel. Sin embargo, en lo que respecta a las aulas tienen un tamaño aproximado de 3 metros cuadrados cada uno que, según comentaron las mujeres participantes, representan –en tamaño- el equivalente a dos celdas, donde suelen residir dos personas.

Pintada de color violáceo, prolijamente acomodada, la escuela es un espacio mucho más ameno que otras partes de la institución carcelaria que transitamos. Casi no hay entrada de sol porque las ventanas son pequeñas, y están sólo en los salones. Por lo tanto, las luces deben estar encendidas durante el día, lo que genera un ambiente más frío. Los pizarrones están despintados y se complica su utilización por la falta de tizas y borrador.

Cuenta con una dirección y una sala de profesorxs, donde al finalizar el horario de la escuela formal -a las 17 horas-, queda una trabajadora del SPB controlando el trabajo de lxs talleristas. Ellas son quienes señalan los horarios de ingreso y egreso, quienes llaman a lxs internxs de las listas, quienes deben garantizar de algún modo el ‘normal’ desempeño de las actividades extracurriculares.

¿Cómo incide la institución en nuestras prácticas?

Las instituciones en las cuales se inscriben nuestras experiencia de campo, condicionan y direccionan, por acción u omisión, el desarrollo de las mismas. Cada espacio u ámbito amerita una instancia diagnóstica exhaustiva donde se revelen y releven aspectos de lo que conocemos como “cultura institucional”. Si somos comunicadorxs ejerciendo prácticas educativas, el diseño y la implementación de nuestro trabajo se verá afectado necesariamente por estas

circunstancias previas y estructurales en que se anclan y despliegan nuestras acciones. La institución, en toda su complejidad, inviste y permea –en mayor o menor medida- el discurso, las conductas, las preocupaciones, los imaginarios de lxs sujetxs involucradxs que la habitan y que participan del proceso en cuestión.

En nuestro caso, por tratarse de una institución altamente vinculada al ejercicio del poder, fue necesario detectar quiénes eran lxs actorxs que detentaban un mayor poder de decisión, cómo estaba configurado el mapa de intereses, relaciones y tensiones entre las personas que allí residían. Para este análisis, retomamos las nociones de táctica y estrategia de Michel de Certeau (1996), figurativas de la teoría de la guerra. La estrategia implica el dominio del poderoso, quien traza las líneas de acción en un campo que le es propio y conocido; en cambio, la táctica es el terreno del débil, quien juega en los dominios y terrenos del poderoso, adaptándose, buscando las fisuras.

En el sistema carcelario, las condiciones para el cuestionamiento del orden dado, se encuentran encorsetadas bajo un estricto régimen de escalafones de poder y de rutinas represivas; no obstante, la estructura posee grietas que habilitan circunstancias y posicionalidades emergentes para disputar sentidos y roles preestablecidos. Nosotras trabajamos, puntualmente, al interior de la escuela de la unidad penal, donde los márgenes para el ejercicio de la ‘libertad de expresión’, parecieran ensancharse –al menos, legalmente-. El aula escolar se presenta como un germen posible, una arena propicia para abrir clivajes institucionales, por constituir un espacio de encuentro, de contacto simbólico con ‘el afuera’, de diálogo entre ellxs, de predisposición al aprendizaje y al pensamiento crítico, exigua del control, al menos presencial- directo, por parte del personal penitenciario.

Podríamos considerar que el SPB constituye en este

análisis el lugar del poderoso, por el simple hecho de decidir si habilitarnos el ingreso o no. Solicitamos explícitamente realizar una o dos entradas para hacer un diagnóstico del espacio escolar y, a la vez, invitar a las mujeres a participar de nuestro taller, pero este pedido fue expresamente negado. Por lo tanto, la planificación del trabajo de campo se trazó en abstracto, ya que no tuvimos la oportunidad de conocer la escuela con anterioridad, las aulas, las personas que la transitan a diario, y menos aun, los pabellones y espacios comunes, como jardines y comedores.

Una vez conseguidas las autorizaciones para ingresar, llevamos a cabo una serie de tácticas para que nuestro taller tuviera convocatoria (ya que la misma estaba a cargo de la Dirección de la Escuela y no habían difundido en los pabellones la actividad) y que las personas efectivamente asistan, para garantizar su sostenibilidad en el tiempo y para regresar al año siguiente. En diálogo con otrxs talleristas, supimos que no se trataba de una cuestión personal, sino de una situación generalizada, de restricción a todo tipo de espacio formativo.

Conocimos las reglas de juego, para luego identificar y beneficiarnos de las sutiles hendiduras en las lógicas institucionales. Por ejemplo, los primeros ingresos cuando al taller asistían pocas chicas, de manera fortuita e irregular, seguimos yendo e insistiendo al intuir que lxs trabajadorxs de la institución no habían divulgado el inicio de los talleres en los pabellones, ni mandaban a llamar a las internas que ya habían asistido alguna vez. Así fue que se retrasó la planificación original y debimos extender los permisos para continuar con la intervención al año siguiente.

Por otro lado, sufrimos la falta de acceso a los recursos técnicos para proyectar material audiovisual. Durante el transcurso de los talleres, fuimos aprendiendo que para garantizar la concreción de las dinámicas previstas, no debíamos dejar nada librado a la voluntad del Servicio, y

que debíamos tener todo calculado de antemano y proveer nosotras mismas los soportes materiales necesarios para llevar a cabo las actividades.

Ciertos descuidos por parte de lxs penintenciarixs, fueron optimizados a nuestro favor. Por ejemplo, cuando se terminaron las licencias y se cumplieron los plazos para finalizar los talleres, no llevaban un control riguroso de los ‘radios’ de autorizaciones, con lo cual seguíamos ingresando.

Las tensiones de trabajar en talleres

Las experiencias educativas no pueden conformar recorridos uniformes, lineales, previsibles y acabados, aunque así se lo propongan.

Una vez finalizada la puesta “de campo”, fue fundamental el ejercicio de reconstruir la totalidad del proceso, con sus contradicciones y altibajos, recogiendo y articulando nuestras impresiones como talleristas, en contraste con nuestras expectativas.

En primer lugar, en cuanto a la relación entre la planificación y la ejecución, desde nuestro desconocimiento, supusimos que plantear una metodología de trabajo horizontal y participativa, basada en el diálogo, que recupere y valore el capital simbólico de las mujeres, sus conocimientos acumulados de *pregnancia existencial-vital*, iba a resultar un dispositivo de trabajo de rápida aceptación y legitimidad por parte de ellas. Esto no fue así.

Al trabajar con mujeres escolarizadas en distintas instancias, se tornó dificultosa la concreción de algunas actividades cuyo objetivo y formulación eran principalmente reflexivos, problematizadores. Para quienes no habían participado previamente en otros espacios de educación popular, por la falta de rigidez de las dinámicas, se les representaba difusa, ambigua e imprecisa nuestra metodología de trabajo; por ejemplo, al momento de comprender las consignas. En

reiteradas ocasiones nos topamos con comentarios que explicitaban esta confusión:

“Pero no entiendo, ¿qué es lo que quieren que digamos?”.

Preguntas que nos hicieron entender que mientras nosotras esperábamos respuestas espontáneas, ellas buscaban un modo correcto de participar. Se sentían en situación de evaluación, donde aquello que aportaban podía ser válido o no, estar ‘aprobado’ o ‘desaprobado’.

“Lean lo que escribí y me dicen si está más o menos la idea. Si me dicen que está bien lo leo en voz alta, porque me da vergüenza”.

Así se expresó una de las chicas al terminar con un texto que debía redactar en base a su propia experiencia de vida. Si bien como coordinadoras buscamos corrernos del rol de educadoras formales, entendida por la educación bancaria – desde la perspectiva de Freire- ([1970] 2006) como sujetas capaces de ejercer poder dentro del aula por ser portadoras de un saber, continuamente éramos vistas o consultadas desde ese lugar. Aquí, se dio una negociación de sentidos puesto que desplegamos una serie de tácticas tendientes a romper esta lógica binaria de pertenencia del conocimiento; por construir y encarar un taller desde un posicionamiento no-escolarizante dentro de un contexto escolar.

La ruptura que propone una intervención desde comunicación y educación en la estructuración de las clases y las consignas, supone un salto cualitativo que genera tensiones, que se profundizan al desarrollarse dentro de un ámbito educativo formal, inserto en un contexto de máximo disciplinamiento. Por lo tanto analizar el proceso, nos implicó

formularnos interrogantes acerca de las marcas del sistema educativo hegemónico, pero también sus reapropiaciones y resistencias.

La educación pública, desde su instauración en la modernidad, ha tenido una finalidad socializadora; fue la edificación del individuo como ciudadano moralmente aceptado, económicamente activo y políticamente correcto. Siguiendo esta línea, para las mujeres presas y el sistema punitivo, el acceso a la escolarización tenía un fuerte sentido re-socializante. A través de la inserción en espacios educativos, las internas se re-constituían como ciudadanas ‘de bien’, aptas para la vida en sociedad que les esperaba tras cumplir sus condenas.

Por lo tanto, esta unidad penal adquiría características diferenciadas en relación al resto, como así también en comparación con otras escuelas, o ámbitos formales de educación. Vale mencionar que el acceso a las distintas propuestas educativas se encontraba restringido a lo que el Servicio consideraba ‘buenas internas’. La finalización de los estudios primarios o secundarios, la realización de una carrera universitaria, la participación en talleres de radio y teatro, o dentro de los espacios de educación y comunicación popular que llevaban a cabo grupos externos, resultaban beneficios que, discursivamente eran equitativos por ser derechos legales; pero en la práctica, y por las mismas lógicas penitenciarias, iban siendo ‘desertadas’ las mujeres ‘conflictivas’. El derecho a la educación y la cultura queda así materialmente reservado para aquellas mujeres de obediente conducta y buena relación con el personal tanto del penal como de la escuela.

El aprovechamiento de este derecho por parte de las presas, es altamente valorado por el penal y los cuerpos docentes. En cuanto a ellas, se sentían orgullosas y útiles, equilibrando de algún modo, los estigmas con los que cargan por estar fuera de la ley. No obstante, estas nociones

que buscan fortalecer la función de la educación para la re-socialización, la re-adaptación, la re-inserción y otros tantos 're', se vuelven peligrosas porque le otorgan una función terapéutica, dejando la posibilidad que se entienda como un beneficio y no como un derecho.

En los entornos de encierro punitivo, el papel normalizador de sujetxs que ocupó la escuela moderna, a través de la jerarquización de saberes y de la adquisición de patrones de conducta necesarios para acceder a la cultura, asume otro valor. En la cárcel, donde se vuelven difusos los límites entre los tiempos de ocio y productividad, tan importantes para las sociedades capitalistas, el contacto permanente con la escuela y con cierto régimen productivo, en este caso, de conocimiento, pareciera "dignificarlas".

Es a través de la educación que tienen lugar los desplazamientos disciplinarios y organizadores de la matriz moderna que introdujo Jorge Huergo(2006): el paso del sujeto cultural al sujeto pensante, de la metáfora del hedor a la pulcritud, de la confusión y el oscurantismo al 'iluminismo', del atraso -individual y social- al progreso, de la barbarie a la civilización. La escolarización es la condición sine qua non para que lxs seres humanxs se conviertan en ciudadanxs sujetxs de derechos.

A través de la inclusión en un espacio escolar, las presas buscan alejarse del 'hedor' que conlleva el incumplimiento de la ley o las deudas judiciales, y emplazarse en el imaginario de la 'civilización'.

Es el paso del mero estar al ser alguien que señala Rodolfo Kusch ([1976] 2000). Por oposición, quienes no llevan adelante este proceso por falta de acceso a la escuela, se quedan en el atraso, la barbarie y el delito. En este sentido, había una fuerte crítica a quienes no rinden el tiempo -potencialmente productivo- dentro de la cárcel:

“Ya que están presas tendrían que obligarlas a levantarse, que vayan a la escuela, que asuman responsabilidades (...) si los padres nunca les dieron una educación y por eso delinquen, acá se le da una oportunidad de ser alguien cuando salgan”.

La educación retoma su función re-socializadora:

“Dicen que la cárcel es para reformarnos, pero si no haces algo por vos misma mientras estás acá, salís y tenés que volver a delinquir”.

No obstante, redujeron el análisis a la voluntad de las internas que deseaban hacer productiva su estadía en el penal, y criticaron que no configure una política obligatoria del Servicio Penitenciario.

Para finalizar, es importante recalcar que, a pesar de que los talleres constituyen una experiencia educativa no formal, decidimos entregar diplomas “de acreditación” en el último encuentro por dos razones. El sistema de ejecución de la pena es entendido como un tratamiento asentado en la idea de progresividad de la pena donde la superación de las fases implica el paso a sistemas semi-abiertos o abiertos. Que pudieran certificar la participación en un taller, les servía para acumular puntos, que se traducen en niveles de buena conducta y les permiten acceder a distintos “beneficios”. Por otro lado, entregamos diplomas porque para ellas representaba la adquisición de un saber que pudiese existir para otrxs, ser exhibido. Ése día, había una energía especial, cargada de emotividad por la culminación del ciclo y el alcance de una meta. Más allá de la utilidad de los certificados en sus respectivas causas penales, constituyó para ellas, un logro personal, objeto de orgullo, una vivencia positiva que compartir y mostrar a sus familias.

Conclusiones

Más allá del fundamento de la resocialización, cuestionado por derecha y por izquierda, y el lugar que el discurso de los derechos humanos fue ganando en la esfera legal y social; la cárcel sigue operando como territorio de apremiante arbitrariedad y malos tratos. En términos simbólicos, también cumple una función disciplinadora -al igual que el resto de las instituciones modernas-: transmite en forma reticular e informal significados hegemonizados acerca de la moral, la dignidad o el progreso individual y social. Algunas personas privadas de la libertad, adoptan estas miradas políticamente correctas, otras disputan la connotación de inmoralidad, indignidad o atraso que les es adjudicada por infringir la ley. El reto de gran parte de las internas, al menos de quienes participaron de los talleres, es demostrar y demostrarse que pueden progresar y subvertir el estigma por haber delinquido, principalmente a través de la escolarización como medio civilizatorio. En esta línea, comprobamos que la escuela representaba para muchas de ellas un espacio de dignificación.

A priori, hubiésemos advertido sobre nuestro ámbito de intervención, que una escuela dentro un penal significaba la yuxtaposición de dos instituciones disciplinarias, que bien podría figurarse como el disciplinamiento dentro del disciplinamiento. No obstante, luego de adentrarnos en la complejidad de esta escuela, y conocer las vivencias y miradas de las mujeres en torno a ella, reconsideramos esta figura de círculos concéntricos disciplinarios. Como mínimo, nos llevó a vincular la escuela a otros significados ‘más alegres’, relacionados con el encuentro colectivo, con la expresión de ideas, en cierto punto, con un espacio de libertad. Nuestro taller, procuró transformar el aula en un espacio que fermente inter-aprendizajes.

En este sentido, adquirir una mirada en comunicación/ educación nos permitió consumir nuestra experiencia de campo gracias a la creencia de que el diseño metodológico inicial debe ser permeable ante los cambios que puedan acaecerse durante el transcurso del proceso, en este caso, ante los sucesivos infortunios, influidos por el SPB.

Pero también, adosarle al claro carácter apremiante de la cárcel, la idea de que constituye un potente espacio formativo de sujetos. Esta se debe a la mirada política que adoptamos en educación/comunicación, que, permisiva de mirar en otra clave las prácticas sociales en general, hizo posible arribar a nuevas lecturas sobre la experiencia carcelaria, y su alcance educativo.

Reflexiones sobre la Escuela Popular de Género

Lic. María Emilia Sambucetti

Docente Cátedra II Comunicación y Educación
Investigadora Laboratorio de Comunicación y Género

Lic. Rocío Gariglio

Adscripta-graduada Cátedra II Comunicación y Educación
Investigadora Laboratorio de Comunicación y Género

Resumen

En este capítulo se da cuenta de un proceso de planificación con perspectiva de género sobre una experiencia educativa popular realizada entre noviembre de 2013 y marzo de 2014 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La Escuela Popular de Género se desarrolló a lo largo de seis encuentros quincenales con mujeres de sectores populares con inserción y referencia territorial. Surgió como iniciativa conveniada entre el Concejo Nacional de las Mujeres y la citada casa de estudios.

En esta experiencia se diluyeron las fronteras disciplinarias, entrelazando y fusionando tensamente perspectivas entre los campos de la educación, la comunicación y el género. Los talleres llevados a cabo en la Escuela Popular de género sostuvieron una propuesta de trabajo desde las propias experiencias de las/los estudiantes para promover la interpelación y problematizar desde las prácticas cotidianas que vivencian en sus barrios. A continuación se plantean algunas reflexiones sobre el proceso, con el fin de visibilizar y poner en común algunos supuestos subyacentes al mismo, decisiones metodológicas, pero también las tensiones y desafíos pendientes de esta práctica.

En este capítulo describiremos y analizaremos el proceso de planificación y desarrollo de una experiencia educativa popular con perspectiva de género realizada entre noviembre de 2013 y marzo de 2014 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La primera edición de la Escuela Popular de Género, (en adelante EPG), se desarrolló a lo largo de seis encuentros quincenales con mujeres de sectores populares con inserción y referencia territorial. Esta experiencia educativa, fue concebida y gestionada desde el campo de la Comunicación/educación. Perspectiva que entiende que los procesos educativos y las prácticas educativas se dan en contextos variados y diversos. Es decir, que supone que la escolarización es un contexto más dentro de la gran cantidad de prácticas en las que se promueven y generan procesos educativos.

Esta cuestión nos desafía a problematizar nuestro rol de educadorxs para que complejicemos aún más el lugar desde el cual nos posicionamos para coordinar y darle cauce a la problematización de una temática específica con un grupo de personas que poseen biografías e historias de vida que serán vitales para reflexionar de manera colectiva en un espacio concreto. Es decir, debemos poner en tensión constante las prenociones que tenemos naturalizadas respecto de quién o quiénes son lxs poseedorxs del saber/conocimiento.

Posicionarse desde el campo de la Comunicación/Educación con perspectiva de género significa que la temática definida como eje de trabajo no solo deberá estar pensada desde las biografías y prácticas cotidianas de lxs integrantes que forman parte de dicho proceso educativo

sino que también nos convoca a complejizar el sentido de la práctica educativa en la que estamos participando. Dando lugar a la cuestión política que se hace presente en dicho espacio, en el cual se ponen en juego procesos educativos. Es decir, en este campo lo educativo no es entendido como la “transmisión de saberes” sino como un acto político en el que resulta indispensable promover procesos de interpelación y reconocimiento en las personas que se encuentran formando parte de una práctica educativa. En este mismo orden, la comunicación es entendida en articulación con la cuestión política de cada uno de nuestros actos. La comunicación se orienta a propiciar la producción de sentidos, ampliando la prenoición de vincular su estudio a los medios de comunicación o las ideas “efectistas” de emisión y recepción de mensajes, sin tener en cuenta los contextos en los que estos circulan. Así como también las condiciones de producción y de recepción que nos permiten “leer” o entender las prácticas teniendo en cuenta aspectos que pondrán en evidencia las disputas de poder y visiones de mundo diversas.

Una vez enunciada la perspectiva desde la que se pensó este proceso educativo damos lugar a compartir algunas reflexiones que se generaron por nuestro tránsito en en la EPG, en este caso ocupando el rol de productoras de contenidos de materiales y facilitadoras de talleres, con el objetivo de sistematizar la experiencia y reflexionar en torno a sus posibilidades y limitaciones como proceso formativo.

¿Qué es la Escuela Popular de Género?

La iniciativa se llevó adelante a partir de un convenio entre el Consejo Nacional de las Mujeres y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La gestión conjunta habla del posicionamiento político de la EPG con respecto al género, el rol del Estado y el sentido de las políticas

públicas . Como se plantea textualmente en el documento que fundamenta la EPG, “la articulación Universidad, organizaciones sociales y políticas públicas consolida nuevas formas en el devenir de lo popular como proceso político al participar de un modo activo de lo público” (Documento institucional: Orientaciones metodológicas de Escuelas Populares; 2013).

De este modo comenzó un proceso que planificó de manera sistematizada el abordaje de los temas elegidos, promovió la reflexión, la participación y la elaboración de acciones estratégicas de desarrollo en los territorios en tanto implicó el compromiso de organizaciones, que están determinadas en las discusiones políticas y las prácticas cotidianas desde la perspectiva de género. Con la EPG se buscó fortalecer las capacidades de los y las participantes para identificar desigualdades de género en sus territorios y desarrollar iniciativas colectivas que contribuyeran al pleno ejercicio de derechos. Los sábados a la mañana, cada quince días, llegaban a la Facultad docentes, investigadores/as, funcionarios/as públicos/as con vinculación directa a la temática y estudiantes a darle cuerpo a la EPG.

Las clases comenzaron en noviembre y los contenidos se trabajaron en dos bloques temáticos. La coordinación pedagógica, a cargo de un equipo de trabajo del Laboratorio de Comunicación y Género, estructuró un primer bloque durante noviembre y diciembre, el segundo en febrero del año siguiente. En cada se trabajó en torno a un eje temático específico:

Eje 1: Perspectiva de género / violencias de géneros / salud e igualdad de género / mercado de trabajo

Eje 2: Género y participación política / el poder de los medios: la lucha por la democratización de la palabra para todos y todas.

La modalidad de las clases tenía un primer momento de

exposición y desarrollo de una temática brindada por un/a facilitador/a, una segunda instancia de trabajo en grupos con talleristas y un cierre plenario de puesta en común y conclusiones en conjunto.

A continuación delinearemos algunas reflexiones sobre el proceso, con el fin de visibilizar y poner en común algunas decisiones metodológicas, y también las tensiones y desafíos pendientes de esta práctica.

¿Quiénes fueron a la Escuela Popular de Género?

Siempre que pensamos un proyecto educativo, una de las primeras preguntas que debemos hacernos es cuáles son los objetivos del proceso y quiénes participaran en él. Cuanta más precisión tengamos en la respuesta, mejor imaginaremos los procesos. La convocatoria a participar tuvo dos vías, una abierta en la que se difundió la propuesta a través de la página de la Facultad y otros canales institucionales. La otra, más específica, estuvo centrada en garantizar la participación de mujeres y organizaciones de mujeres situadas en barrios periféricos de La Plata, teniendo en cuenta que estas mujeres luego podrían ser las multiplicadoras del proceso al interior de su barrio y la comunidad, pudiendo convertirse, en un futuro, en referentes para trabajar problemáticas de género.

Para participar de la Escuela no era necesario acreditar estudios previos, ni tener pertenencia institucional o política partidaria, tampoco había una edad mínima para inscribirse. La EPG ofrecía un espacio de contención para niños/as en caso de que hubiera mujeres que asistieran con sus hijos/as.

Esta estrategia de inscripción se implementó a través de referentes barriales, y talleristas de la Facultad que tenían trabajos en distintos barrios. Como resultado, la matrícula de la EPG resultó sumamente diversa. El rango etario abarcaba desde adolescentes hasta jubiladas. Había algunos hombres que se habían inscrito, aunque constituían una marcada

minoría. Algunos grupos de mujeres se conocían entre sí.

Antes de iniciar las clases, el equipo pedagógico tuvo una breve descripción de las personas que se habían inscrito a través de talleristas. Aquí, un extracto de esa caracterización:

“Una de las características importantes es que son las mujeres quienes movilizan y están a cargo de sus casas, sus hijos y de todo aquello que se relaciona con el cotidiano de las mismas. Sus compañeros, esposos, parejas salen a trabajar en algunos casos y en otros a buscar el sustento. Es así, que con las que más se dialoga en el trabajo cotidiano, semana a semana para poder planificar una actividad, resolver una problemática relacionada a sus hijos y/o esposo, pareja, compañero y conversar, son las mujeres, pero de todos modos en la instancia de toma de decisiones, es su esposo, compañero o pareja quien lleva la voz cantante. Muchas veces puede pasar que se movilizan por alguna razón y luego se retiran, porque su esposo no está de acuerdo”. (Diagnóstico realizado por quienes hicieron parte de la inscripción, 2013) .

Una característica que compartían todos/as los/as estudiantes era el interés por el género. Sin una formación previa en la temática, había algo que les interpelaba.

Los ejes de trabajo de la EPG y las técnicas se idearon en función de la heterogeneidad del grupo que presentaba complejidades tales como: el amplio rango etario, desigual acceso a la educación, diferentes nacionalidades y diversos lugares de residencia.

Sobre la EPG y su carácter de “popular”

La Escuela Popular de Género constituyó una experiencia que diluyó las fronteras disciplinarias, entrelazando y fusionando tensamente perspectivas entre los campos de la educación, la comunicación y el género. Numerosas

organizaciones y movimientos del campo popular encuadran prácticas y espacios de formación recuperando reflexiones, compartiendo criterios y posicionamientos político-pedagógicos de educación popular, de la comunicación no-instrumentalista y del género como problemáticas emergentes relacionadas con los modos de producción y distribución de poder. La EPG introduce como aspecto novedoso, analizable, como aporte a dichos campos, que fue desarrollada en el marco de un ámbito educativo formal, como es la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

La primera pregunta que nos planteamos una vez transitado y concluido el proceso es ¿qué es lo que hace popular a esta Escuela de Género? Sin pretensiones de una respuesta mecánica, ni en búsqueda de respuestas totalizantes; sino, dando cuenta de la complejidad, las contradicciones y las múltiples negociaciones que ha conllevado. En este caso, hablamos de popular en una doble dimensión, una pertenencia a la educación popular por un lado, y otra a lo popular en su posicionamiento político.

Lo popular es un concepto ampliamente discutido y aun discutible, significativo vacío y polisémico a la vez, sutura experiencias en el marco de la cultura, disímiles políticamente. La EPG puede ser pensada como popular porque congrega varios elementos. Consideramos que todos ellos, en interacción, configuran una práctica educativa y comunicativa de carácter popular; pero ninguno es linealmente determinante, ni la dimensión temática, ni la metodológica, ni las características de la matrícula o los/as destinatarios/as.

La temática abordada, el género como categoría, no es suficiente para asignarle el componente popular a la experiencia; sino que hace falta revisar las relaciones y los roles de género en distintos ámbitos, desde las cotidianidades de cada participante, partiendo y potenciando el saber y el

quehacer que trajeron consigo lxs estudiantes de la EPG. El género nuclea una realidad inaprensible al atravesar todas las prácticas sociales, por lo que el recorte temático resulta una instancia categórica.

La planificación de los contenidos, en este caso, estuvo orientada y centralizada en las vivencias personales de lxs studentxs. Aquí el desafío fue trascender la descripción de anécdotas, construyendo de manera colectiva nuevos conocimientos a partir de éstas, o nuevas miradas (cuestionadoras, relacionales, superadoras) respecto de las mismas. Es decir, la primera instancia debía trabajar sobre la idea de que las problemáticas de género son una cuestión social y no individual. Al mismo tiempo, el camino para llegar a esa idea debía partir de las experiencias propias de cada estudiante.

En este sentido, la estrategia metodológica no podría nunca fundarse en teorías bancarias de educación, inspiradas en esquemas dicotómicos de la relación pedagógica, y la forma en que es transferido el saber entre el polo que enseña y el que aprende. Por el contrario, se trazaron lineamientos metodológicos, y pensaron dinámicas acordes a una convicción y definición política sobre los procesos educacionales, y a un deseo de tratar el género, poniendo en valor determinados nodos conflictivos y no otros. Se llevaron a la práctica métodos y técnicas de trabajo intencionadas, con el fin de vertebrar un eje temático, no de cualquier modo, sino de un modo particular, haciendo hincapié en lo cotidiano y lo colectivo.

Por otro lado, entendemos que la afluencia de compañeras/os de barrios periféricos de la ciudad, e incluso de la Ciudad de Buenos Aires, de distintos sectores socio-económicos, de diferentes nacionalidades, en el escenario de una universidad nacional, conformó en primer lugar, un equipo de trabajo diverso y rico en términos culturales, y en segundo lugar, les permitió, (en muchos casos), conocer una facultad pública

y ser parte de ella como sujetxs protagonistas.

En este marco, se vuelve indispensable que la institución reconozca el saber popular, las expresiones propias de la cultura del otrx como válidas. La afirmación del mundo cultural de lxs sujetxs se hace clave para corrernos del modelo de educación formal hegemónico. Un espacio de educación popular es siempre como un espacio de encuentro que da lugar a intervenciones transformadoras.

Ante los reduccionismos que ligan unidireccionalmente, por un lado, la educación formal con lo escolar/escolarizante y lo académico, y por el otro, la educación popular a la inscripción de esa práctica en el contexto de una organización barrial, la EPG -por sus características-, disloca ambas ecuaciones, constituyendo un desafío tanto para los espacios académicos, como para los/as educadores/as populares, y una instancia emergente, que no responde estrictamente a ningún modelo.

En este sentido, es importante tener en cuenta que el espacio, ya sea físico o virtual, donde se producen procesos educativos tiene la capacidad de potenciar, promover y dar cauce a determinadas perspectivas. Es en este punto donde se evidenció una tensión entre la imagen que aun se encuentra naturalizada en algunos sectores acerca de la Universidad pública y un proceso educativo popular. Hubo una negociación entre las expectativas de lxs estudiantes con respecto a ir a la Universidad a tomar clases y los objetivos pedagógicos de la Escuela.

Anclamos la EPG en el campo de la Comunicación/Educación, por tratarse de una intervención, no concebida como instrumento de resolución de determinadas situaciones y conflictos, sino como espacio de construcción de conocimiento colectivo, en el que se promovió el interaprendizaje y la creatividad a partir de saberes y experiencias propias de lxs estudiantes. Hecho que generó procesos formativos y producciones de sentidos significativas que

trascendieron el tiempo y el espacio donde se llevó a cabo. Es decir, que se tendieron nuevos puentes hacia lxs habitantes de las comunidades que se encontraban representadas en este proceso. Lxs estudiantes de la EPG replicaron sus conocimientos en las diversas instituciones donde participaban, tanto en el barrio como en la familia.

En esta práctica, se imprime lo educacional y lo comunicacional: se pretendió poner en cuestión la realidad existente –las identidades, los vínculos, las sexualidades, los cuerpos, lo simbólico, las instituciones–, mediada por una historia y una cultura, promoviendo procesos subjetivos de movimiento y praxis, altamente formativos.

No hubiera sido posible recorrer el camino temático de la EPG y alcanzar los objetivos planteados por fuera de una perspectiva de comunicación/educación popular. El objetivo pedagógico no estaba vinculado al traspaso de contenidos técnicos, sino a un diálogo de saberes que permitiera problematizar el orden del mundo.

El punto de partida (y de llegada) del proceso: lxs sujetxs en territorio

Como se dijo, la Escuela Popular de Género fue pensada como un espacio de encuentro y de intercambio, en el cual lxs participantes fueran capaces de cuestionar situaciones de su vida cotidiana atravesadas por problemáticas de género. Es así como, desde una perspectiva dialógica y popular, se pretendió generar las condiciones propicias para la democratización de la palabra y la construcción colectiva de conocimiento, donde se reconocen como claves los saberes provenientes de la cotidianeidad de lxs sujetxs.

Es preciso desarrollar en este apartado nuestra concepción de diálogo, puesto que la EPG, construyó un espacio de diálogo y comunicación con un fuerte anclaje en la propuesta de Paulo Freire: “Dado que el diálogo es el encuentro de los

hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador”. (Freire, [1970] 2009: 72).

En principio y en un sentido amplio destacamos que para Freire es fundamental el diálogo entre lxs sujetxs para “pronunciar” el mundo. Ahora bien, focalizando más en la relación entre educador/a y educando/a, es necesario que se establezca dialogicidad entre ambos/as, puesto que el ser humano no se hace en el silencio sino en la palabra, la acción y la reflexión. En la relación dialógica problematizadora educadorx-educandx, lo educativo no es una imposición, sino la devolución sistematizada, organizada y acrecentada de los elementos construidos por lxs educandxs. Hablar con ellxs no supone imponer una visión del mundo, sino dialogar con ellxs sobre los posibles modos de mirar el mundo. Las distintas visiones, y la utilización de pensamiento-lenguajes propios referido a la realidad para encontrar los propios temas generadores de conciencia. Ahí reside el poder creativo del diálogo. El tema generador del diálogo debe ubicarse en el mundo del cual las personas forman parte.

En el caso de la EPG, esta postura pedagógica permitió disparar procesos significativos para sus estudiantes, en los cuales asumieron un rol protagónico en la creación y alcance de las imágenes de futuro deseadas, entendiendo que será el fortalecimiento de su autonomía en tanto sujetos/as colectivos, lo que les posibilite tomar decisiones y realizar acciones en lo que respecta al género y otras problemáticas que les interpelan. De esta manera, se va produciendo el “antídoto” para contrarrestar la fragmentación del tejido social y la atomización de los/as sujetos/as.

Hablamos de proceso educativo en los términos que plantea Rosa Nidia Buenfil Burgos: “lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando

de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1992:18-19).

Vale mencionar que para lograr un diagnóstico situacional pertinente, en cada uno de los encuentros se prestó especial atención a los aportes, a las preguntas y a las necesidades que expresaban lxs presentes, para que fuera desde allí que se pensarán las posibles ideas/proyecto y líneas de acción. De esta manera, el bagaje de lxs estudiantes se convertiría en el desencadenante de procesos de transformación.

La gestión desde el campo de la Comunicación/educación, incluye encontrarse con lxs otrxs, el poner en tensión de manera conjunta la realidad y problemáticas que podemos reconocer en nuestras propias cotidianidades, y proponer cauces que potencien la expresión colectiva. De ahí la importancia en el proceso, en esa construcción que se va haciendo encuentro a encuentro. No se trata de alcanzar un resultado, sino de poner en común modos de pensar y arribar en conjunto a un lugar nuevo.

El sentido político de la metodología

Los talleres llevados a cabo en la Escuela Popular de Género constituyeron una propuesta de trabajo desde las propias experiencias de lxs participantes para promover la interpelación y problematizar desde las prácticas cotidianas que vivenciaban en sus barrios. Esta metodología de trabajo pone el énfasis en el cuerpo como sujetado por la desigualdad y violencia. A la vez, ubica al mismo cuerpo como agente

transformador, es decir, como promotor de poder y autonomía. En tal sentido, la prioridad del equipo docente fue trabajar con lxs destinatarixs, los contextos particulares en los que estaban insertos/as, las manifestaciones culturales, entre otras cosas.

Desde esta mirada pedagógica, las técnicas no son herramientas aisladas, aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia. Desde nuestro posicionamiento pedagógico asumimos una mirada política del mundo. Las técnicas son una parte de esa mirada, son consecuencia de ella. No se trata de herramientas neutrales que pueden repetirse en múltiples situaciones como una fórmula matemática.

Es importante entender que las mismas deben tener en cuenta tanto el contexto, como las características de lxs sujetxs con quienes se trabaja, ya que de lo contrario, podemos caer en un uso simplista de las mismas, a la vez que contribuir al conflicto grupal o no lograr los objetivos esperados.

En consecuencia, las técnicas no son en sí mismas formativas ni tienen carácter pedagógico, si no que deben ser utilizadas con un objetivo concreto e implementadas teniendo en cuenta el grupo de estudiantes, además de ser asumidas con creatividad y de forma flexible. Siempre que planteamos una técnica perseguimos una intencionalidad, pero siendo conscientes de que las cosas pueden resultar distinto a lo planificado.

También es preciso destacar que la instancia de construcción metodológica en este proceso educativo no se cumplió de modo inconducente, como un antes y un después, de manera lineal, sino como un mecanismo de búsqueda e interpretación del espacio donde trabajamos, donde hablar de procesos implica por lo tanto ser conscientes de su dinamismo.

El carácter complejo y cambiante de los hechos y la realidad pueden conllevar a “echar mano” de otras

herramientas. Cuando se trabaja con el universo del otro/a siempre pueden surgir situaciones inesperadas que hay que contener. El/la facilitadorx no puede olvidar que está trabajando con el sentir-pensar del otrx.

Desde este posicionamiento y contando con la coordinación de talleres en parejas pedagógicas las técnicas propuestas incluyeron el uso del cuerpo, la construcción de relatos colectivos, el debate a partir de vivencias personales para problematizar un hecho social, el trabajo en grupo y la utilización de diversos lenguajes para lograr que los conceptos fueran aprehendidos desde un lugar crítico y con el sentido que ese concepto tiene en la vida de esa persona en particular.

La comunicación como estrategia colectiva

El trabajo en red en y con la comunidad nos permitió visualizar varias aristas de una misma problemática. En este sentido, la impronta de este proceso no se ancló en la denuncia sino en la gestión y la planificación de manera estratégica y en red. Hecho que nos permitió generar espacios de reflexión y debate con la participación activa de lxs estudiantes. Pensando para esto en estrategias de comunicación que superaran la visión que hace foco en las voces de los medios de comunicación, y en cambio apuntaran a la incidencia colectiva, en el diseño, formulación y gestión de las políticas públicas.

Para tal fin, el punto de partida fue indagar y potenciar en las redes en las que se encontraban sumergidxs lxs estudiantes. Como ya mencionamos, ningún problema particular es personal, sino que en la red de relaciones sociales en la que transitamos nuestra vida cotidiana todo ocurre en un diálogo colectivo. Pensar en red significa maximizar nuestros recursos, asociarnos en primera instancia

para reflexionar, debatir, sobre nuestras propias prácticas cotidianas. Y luego desde la red, abordar a conclusiones que nos permitan generar procesos de transformación dentro de nuestra comunidad.

Por lo mencionado, en la última etapa de la EPG, asimilable a los dos últimos encuentros, se apuntó a que lxs estudiantes pensarán en forma conjunta estrategias de comunicación para enfrentar una problemática de género específica de sus territorios. En primer lugar se les pidió que diseñaran un mapa de relaciones y de actores, en el cual volcaran su conocimiento del barrio. Esto serviría para reconocer estratégicamente a aquellos actores claves a la hora de pensar acciones orientadas a la resolución de los problemas identificados. Lo político como construcción de futuro a partir de la gestión colectiva está atravesado por una perspectiva de género.

Es así como la propuesta de pensar en una campaña de comunicación, impulsada por el esfuerzo de los y las vecinas, fue el disparador que orientó el trabajo grupal en dichos encuentros. Cabe mencionar que si bien se propuso una concepción más amplia de comunicación, entendida como un conjunto de acciones estratégicas posibles, hacia el final del proceso se orientó a lxs estudiantes a que diseñaran un producto comunicacional concreto. En él deberían imaginar al destinatarix, reconocer los recursos con los que contaban y elegir la estrategia más pertinente en relación a sus objetivos.

La finalidad de este trabajo fue poner a lxs vecinx en situación de asumirse como hacedorxs de acciones beneficiosas para sus barrios e invirtieran sus energías en un proyecto colectivo; de que pusieran la mente y el cuerpo en un saber/sentir, en relación con su comunidad representados simbólicamente como “el barrio”.

La necesidad de pensar en términos (auto) críticos en los procesos educativos

Durante el desarrollo del primer ciclo de la EPG desde el equipo de coordinación pudieron identificarse una serie de dificultades y tensiones que obligaron a un examen y evaluación permanente del proceso. Estas tensiones podemos agruparlas en:

1. Tensiones políticas
2. Tensiones metodológicas
3. Tensiones en relación a los contenidos

Como se dijo, el marco de gestión de la escuela fue un convenio entre la UNLP y el Consejo Nacional de las Mujeres. Este dato de la realidad configuró un escenario donde fue necesario acordar y negociar objetivos, significados y formas de trabajo entre una institución universitaria y un organismo perteneciente a la órbita del Poder Ejecutivo Nacional. En todo proceso pedagógico es prioritario preestablecer objetivos, posicionamientos políticos, y acuerdos metodológicos entre el equipo de coordinación. En la EPG se manifestaron tensiones entre las diferentes formas de concebir el proceso por un lado desde una perspectiva metodológica de difusión de políticas públicas, y por otro una perspectiva más ligada a la problematización de experiencias personales y colectivas de las mujeres en el marco de las políticas públicas.

Podemos decir que los nodos de conflicto en la EPG tuvieron que ver con el traslado de lógicas de otras instituciones tradicionales (escuelas, ministerios) a la arena de una escuela que se planteaba como una experiencia de educación popular con metodología de taller. En este marco, las clases magistrales, los Power Points, la difusión de normativa y políticas públicas entraron en tensión con la noción de participación y de intercambio para la construcción de conocimiento colectivo planteado desde el comienzo de la EPG. Estas cuestiones fueron evidenciadas por lxs estudiantes hacia el final de los encuentros y revisadas permanentemente de forma conjunta por el equipo de

coordinación en relación a los últimos encuentros.

Las tres dimensiones precisadas como puntos de tensión van interrelacionadas. En relación a lo conceptual es importante decir que los procesos de educación popular y no formal, a pesar de pensar el abordaje desde las vivencias particulares, las experiencias colectivas y el reconocimiento de los saberes previos de las personas no se reducen –o no deberían– a trabajar con estos emergentes. También resulta importante el diálogo y la promoción de lecturas de materiales de referentes teóricos y otras producciones colectivas en los espacios educativos. La discusión de conceptos, la lectura y la escritura no son incompatibles con los procesos de educación popular, al contrario. En este sentido, la profundidad de los ejes planteados y la cantidad de estudiantes demandaba unos tiempos pedagógicos distintos a los que efectivamente estaban disponibles.

En el caso de la EPG el equipo de coordinación evaluó como una limitación y una dificultad que no se trabajó en los primeros encuentros una base de conceptualización sobre pedagogía crítica, patriarcado, género y cambio social. Tales nociones podrían haberse abordado desde la articulación con experiencias, y mediante la utilización de producciones teóricas, material radiofónico y audiovisual, recursos lúdicos, etc. Es decir, la indispensable incorporación de este marco conceptual no implicaba necesariamente tener que descansar en una alocución propia de la educación tradicional. Por el contrario, significaba una valoración de los recorridos teóricos y prácticos previos a la hora de poner en funcionamiento la escuela; un reconocimiento de las capacidades de todas las personas para conceptualizar y nombrar la realidad.

Como parte del equipo coordinador de la EPG somos auto-críticas a la hora de reconocer las falencias de la escuela en relación a la conceptualización de las relaciones de género. En este tipo de experiencias son muy importantes las instancias

de evaluación, ya que es a partir de tales conclusiones que se pueden construir futuros procesos educativos que resulten superadores de aquellas debilidades evidentes en experiencias anteriores. Decimos esto convencidas de la necesidad del diálogo entre prácticas y saberes ya producidos en todo proceso educativo.

Proyecciones y desafíos

Este material puede ser una primera base para repensar la práctica realizada, con sus aciertos, tensiones, desafíos. También nos permite aventurar algunas prácticas deseables en futuras experiencias educativas. La posibilidad de continuidad de la EPG, en los contextos barriales de lxs estudiantes, nos presenta una serie de desafíos:

- El fortalecimiento del trabajo colectivo, desde el momento de planificación de la escuela, incluyendo en los espacios de evaluación a todxs lxs actores, incluso a lxs estudiantes del mismo. Siempre el trabajo colectivo demanda más tiempo y puede ser un desafío en sí mismo. Sin embargo, los intercambios de perspectivas son muy enriquecedores. Cuanto más colectivas son las decisiones y planificaciones más significativos son los procesos.
- El énfasis en la necesidad de generar procesos de conceptualización de las relaciones de género, que permita la futura replicabilidad y la multiplicación de lo trabajado desde la propia acción de lxs estudiantes. Desde un comienzo se pensó a lxs estudiantes de la EPG como referentes de la temática en su comunidad, por ello en los últimos encuentros se trabajó articulando el rol activo que podrían asumir. Sin embargo, los procesos de apropiación de esos conceptos llevan más tiempo que el que se comparte en las aulas.

- La necesidad de hacer permanente la evaluación de proceso, junto con lxs estudiantes, para guiar el curso de la práctica. Las evaluaciones y autoevaluaciones son la herramienta que permite diagnosticar y orientar nuestras prácticas. El desafío en encontrar la manera de llevarlas adelante y aprender a transformar los procesos mientras suceden.
- Si bien se trabajó en el rol activo que lxs estudiantes podrían tomar en los barrios con respecto a las temáticas de género, luego de la primera experiencia de la EPG no se realizó un seguimiento/apoyo de cómo se organizaban esos roles y qué dificultades o facilidades encontraban. El cierre de los procesos es importante, pero podría haberse contemplado un período de transición que contuviera esa propuesta.

Con todas las tensiones y desafíos, consideramos que la EPG podría funcionar como un dispositivo a favor del fortalecimiento de los lazos sociales y de la construcción de redes barriales pensadas por y para lxs vecinxs como protagonistas políticos y sociales.

De esta manera se evidencia la necesidad de un seguimiento de las actividades en los barrios, que aseguren el crecimiento sostenido y situado de lxs estudiantes; donde la articulación entre organizaciones territoriales, organismos públicos y espacios especializados en problemáticas de género será fundamental.

Lo que el Congreso nos dejó: El mito de la Argentina laica y la tutela de los cuerpos gestantes¹

Dra. Florencia Cremona
Prof. Titular Cátedra II Comunicación y Educación
Directora Laboratorio de Comunicación y Género

Lic. Rocío Gariglio
Adscripta-graduada Cátedra II Comunicación y Educación
Investigadora Laboratorio de Comunicación y Género

Resumen

Entre marzo y agosto de 2018 se produjo en Argentina un hecho inédito dado por el debate parlamentario en torno a la legalización del aborto. Nos proponemos aquí analizar las características de la discusión que superó la esfera parlamentaria para instalarse en las universidades, escuelas, medios de comunicación y el espacio público.

Abordaremos la importancia que la valoración de la experiencia ha tenido para la construcción de conocimiento en el campo de los estudios de género (Haraway, 1995; Scott, 1992), y en particular en el actual contexto de debate por la legalización del aborto en Argentina. Asimismo, señalaremos uno de los principales interrogantes que posibilitó el debate, que apunta a derribar el mito de la laicidad de Argentina instalado en las gestas institucionales.

¹ Ponencia presentada en el III Congreso de Comunicación y Ciencias Sociales desde América Latina y II Congreso de Comunicación Popular desde América Latina y el Caribe, organizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP que se desarrolló en septiembre 2018.

A modo de introducción

La interrupción voluntaria del embarazo ha estado desde siempre en la agenda de los feminismos en Argentina. En 2003 en un Encuentro Nacional de Mujeres se creó la Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, un espacio federal que impulsa la elaboración y presentación del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Desde la Campaña se trabajó no solo en el acompañamiento del proyecto, sino también en la instalación del tema en la agenda pública. La estrategia de comunicación hizo hincapié en que la legalización resuelve un problema de salud pública y en la noción de soberanía sobre el propio cuerpo como derecho fundamental de las cuerpos gestantes.

En marzo de 2018 el proyecto se presentó por séptima vez en la Cámara de Diputados de la Nación, y comenzó a tratarse por primera vez en abril de este mismo año. La posibilidad de discutir el proyecto constituyó un hecho histórico para el país, que dio lugar al despliegue de múltiples estrategias de manifestación popular y callejera, en los medios de comunicación e incluso en el ámbito legislativo.

Las características de discusión de este proyecto fueron inusuales, durante dos meses y medio, dos veces por semana se realizaron audiencias en la Cámara Nacional de Diputados. Cada día de audiencias se recibiría igual cantidad de especialistas, profesionales y oradoras/es a favor y en contra del proyecto. En total, 738 personas expusieron argumentaciones acerca de la legalización del aborto. Estas

exposiciones incluyeron personas de notoriedad pública, militantes, funcionarias/os, referentes comunitarias/os, entre otros. Varios discursos fueron televisados en vivo y retransmitidos en los noticieros, al tiempo que la Cámara de Diputados transmitió todas las argumentaciones a través de su canal de *YouTube*.

Se produjo una verdadera puesta en escena de un debate. Podemos pensar este momento histórico como un umbral de lo decible (Deleuze, 1987). El hecho de que la interrupción voluntaria del embarazo tome una dimensión pública en los relatos que se pusieron en circulación habla de una época. Cada época está signada por sus condiciones de lo decible. La política circunscribe estas condiciones. Estos meses nos permiten preguntarnos por las nuevas posibilidades de lo decible, por aquello que estuvo clausurado para lo público y ahora emerge con urgencia en clave feminista y de experiencia. En este punto, la noción de temporalidad de Williams (1980) resulta útil para pensar lo emergente, lo residual y lo arcaico como rasgos culturales y discursivos que conviven y se superponen. No es posible pensar una historicidad en tiempos lineales y evolutivos, sino que hay interrelaciones dinámicas que son las que dan forma a la hegemonía. En ese sentido, vale la aclaración de que para esta ponencia se propone pensar el movimiento cultural producto de los meses que duró el debate parlamentario con fines analíticos. Sin embargo, entendemos que lo sucedido entre abril y agosto es producto de la organización del movimiento de mujeres, de sus históricas pugnas por la legalización del aborto y de alianzas políticas construidas a lo largo de los años.

La visibilidad del contrato sexual a partir de la experiencia de la multitud

La habilitación del debate en la política tuvo un efecto directo en la posibilidad de sacar del clóset las experiencias

que habían estado en la clandestinidad. En las redes sociales tuvo gran circulación el *hashtag* “#YoAborté” que daba cuenta de relatos en primera persona, esta tendencia encuentra un antecedente directo en las anteriores “#Me-Too”, “#MiPrimerAbuso” e incluso el “#YoTeCreo”. Sucesivamente se fue produciendo un acolchonamiento que permitió poner en común hechos que habían sido del orden de lo privado y que el feminismo sabe son del orden de lo político.

La noción de “lo personal es político” (Millet) es popular entre las feministas desde la segunda ola. Sin embargo, es reciente el eco de la multitud, que permitió que el relato en primera persona se convirtiera en denuncia y finalmente de demanda al Estado en forma organizada.

En este sentido, la dimensión de la experiencia aparece como central. Retomamos la definición de Scott (1992) de esta categoría como la memoria de lo vivido. Se trata de reconocer en la propia biografía aquello que nos interpeló profundamente acerca de nuestra identidad. Adoptaremos para este trabajo una perspectiva que no cristalice identidades, sino que evidencie el encuadre en la propia historicidad, y nos permita observar la transformación desde una dimensión subjetiva individual y al mismo tiempo colectiva (Haraway, 1995). Desde una perspectiva propia de los estudios culturales, la valoración de la experiencia está dada por la posibilidad de articular lo individual con la noción de lo colectivo y lo político.

Inicialmente la campaña y visibilización en redes sociales y luego en las calles, a través de los *pañuelazos*, de la identificación del pañuelo verde en la vida cotidiana hizo evidente la relación entre las actividades privadas y lo político.

El conocimiento se obtiene a través de la visión, y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparentes. Ver es el origen del saber. Escribir es la reproducción, la transmisión y la comunicación del

conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral) (Scott, 1992: 45-46).

Allí reside el carácter transformador de estos últimos meses, que posibilitó la enunciación colectiva de un problema históricamente clausurado y que dio lugar al corrimiento de los velos que recubren al poder. Intuitivamente, una remembranza de aquello aparece en el canto popular “ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven...”. Es la enunciación de lo colectivo y su evidencia lo que permite la elaboración de algo transformador.

Nos interesa entonces, reflexionar acerca de algunos puntos nodales que mostró el debate en relación a las tramas del Estado, la Iglesia, la política y lo político. La diferencia entre lo que sucedía en la calle y lo que sucedía en el Congreso de la Nación es clara muestra de que, a pesar de ciertos avances normativos, el Estado es el aval de un sistema patriarcal, un Estado construido desde y para un hombre blanco, heterosexual, proveedor y propietario, como lo caracterizó MacKinnon (1989) que solamente, y luego de fuertes disputas, otorga derechos que inicialmente nos negó. Es decir, el Estado concede a los movimientos sociales los derechos que de facto clausuró. La tutela de las cuerpos feminizadas muestra que las lógicas de poder no se han revertido pese a la movilización feminista. Hay avances y con cada uno de ellos una oleada de retrocesos temerarios.

No obstante, el cuestionamiento hacia el sistema de representatividad actualiza las reflexiones de Pateman acerca del contrato sexual (1988). Hay un pacto entre varones (machos) que subyace a la conformación del Estado y que se visibilizó durante la discusión en la Cámara de Senadores de la Nación. La multitud que ocupó la calle, frente a los discursos que negaban la soberanía del cuerpo y del goce de las mujeres y personas gestantes es la clara imagen de las instituciones sexuales existentes que siempre han estado veladas.

La diferencia sexual es una diferencia política, la diferencia sexual es la diferencia entre libertad y sujeción. Las mujeres no son parte del contrato originario a través del cual los hombres transforman su libertad natural en la seguridad de la libertad civil. Las mujeres son objeto del contrato. El contrato (sexual) es el vehículo mediante el cual los hombres transforman su derecho natural sobre la mujer en la seguridad del derecho civil patriarcal (Pateman, 1988)

La experiencia de la multitud que señalamos no nace el 13 de junio en la primera vigilia frente al Congreso de la Nación, pero sí se consolida en el momento en que las alianzas de distintos sectores del feminismo convergen con quienes por primera vez se preguntan acerca de la tutela de los cuerpos. Hay en este encuentro una experiencia de aprendizaje, en términos de comunicación/educación que da lugar a cuestionamientos estructurales, por ejemplo, la reciente campaña de separación de la Iglesia del Estado.

El encuentro de las cuerpos en el baile, en las canciones, en la elaboración de consignas habilitó la conciencia de una multitud política que tiene la posibilidad de inventar, de creatividad, de elaborar nuevos discursos y poner todo en tensión. De ahí la esperanza emancipadora que el movimiento feminista aporta a la emancipación política y económica del sistema capitalista y patriarcal.

El mito de la Argentina Laica, develar la naturaleza de los vínculos entre el Estado e Iglesia.

El movimiento de mujeres está en un momento de cúspide de movilización por el derecho al aborto legal libre y gratuito. Un grito que es una acción contemporánea que proviene de una lucha histórica y devela una cantidad de prejuicios y mitos que penden aún sobre nosotras, nuestra sexualidad y nuestro rol social. Durante las jornadas de votación en el Congreso, la calle y las plazas fueron escenario de lo que

Mallimaci (2010) describe como “la expansión de los límites del espacio público y una nueva comprensión entre lo privado y lo público que abre a nuevos derechos de ciudadanía de género, sexual, identitario y una mayor demanda por la defensa de los DD.HH.” Esta movilización que tiene antecedentes en leyes como la de casamiento igualitario, da cuenta del agenciamiento de los movimientos feministas acerca de las reglas de cabildeo, de la importancia de la visibilización de los cuerpos, y de la demanda al Estado como un lugar posible de transformación.

La mayoría de los argumentos contra la despenalización asumen, a propósito, los dogmas religiosos como mandatos culturales. De hecho, lo son. Las doctrinas de las iglesias permanecen muy arraigadas en el sistema de creencia popular y en los eslabones más llanos de la cadena de poder: los feligreses.

Decimos los eslabones más llanos, porque es en el rito cotidiano dónde se incluyen nociones de mansedumbre femenina que poco tiene que ver con las condiciones de vida actual, si bien existen muchas formas de lectura negociada y de motivaciones que permiten al practicante de una religión tomar algunas cosas y no otras, el mandato de maternidad femenina es uno de los pilares del discurso.

En el debate por la legalización del aborto, (mal llamado debate ya que no eran posiciones en disputa) la voluntad de legalizar tenía que “dialogar” con la prohibición vigente sostenida por enormes poderes como el Estado y las Iglesias como parte de él. La Iglesia Católica y también la Evangélica plantearon y militaron activamente una oposición a la legalización.

La construcción semántica de las dos vidas, generó una falsa equivalencia y un planteo embustero. Algo parecido habíamos visto cuando frente al movimiento Ni una Menos, se generó en algunos sectores conservadores el Ni Uno

Menos o el Nadie menos, equiparando la violencia estructural e histórica contra las mujeres con la violencia contra los varones u otras personas que gozan de todos los privilegios sociales. Todas las formas de violencia son repudiables, pero no es igual hablar de femicidio y tratar de desarmar las retóricas que perpetúan las violencias sobre las mujeres, que casos de violencias contra varones, por ejemplo. Esa paridad de causa efecto, igual que la *interrupción voluntaria del embarazo* contra *salvemos las dos vidas*, no son otra cosa que oposiciones engañosas que guardan la estructura de la teoría de los dos demonios que en Argentina fue propagada por los medios de comunicación, las iglesias y varias instituciones para equiparar el genocidio de Estado ocurrido contra la dictadura.

La iglesia católica tuvo y tiene una asociación fundamental con el Estado argentino, no solamente en el poder de influencia y decisión de quienes ocupan los cargos de gestión. Sino también en la construcción de una moral que rechaza la homosexualidad, el aborto, el matrimonio y adopción entre personas del mismo sexo, siendo un pregón popular contra todo lo que no sea hegemónico heterosexual. En este sentido, coincidimos con Mallimaci (2010) en su caracterización acerca de la naturaleza de los vínculos de los Estados en Latinoamérica con lo religioso como “laicidades híbridas, numerosas zonas grises de vínculos, relaciones y enfrentamientos”.

La iglesia evangélica, que ganó mucho más espacio en los últimos tiempos, tuvo en estos últimos meses un papel fundamental en el lema “salvemos las dos vidas”, jóvenes de todo el país viajaron para estar presentes en la plaza de los dos congresos durante la sesión de ambas cámaras.

La idea de que el producto de la concepción es una persona (categoría jurídica) o un alma, anula todo debate y discusión invistiendo también una categoría de superioridad moral a quienes lo acatan y de algún modo cierto status

social asociado a lo impoluto. Estar a favor de la vida es estar a favor de la representación hegemónica de la iglesia que veneró desde siempre a la mujer como fuente de amor, como reproductora. De hecho, una de las principales figuras de adoración de la iglesia católica es la Virgen María que es una madre que concibió sin mantener relación sexual y que además obedeció la voluntad de llevar a término ese embarazo que era un engendro divino.

En ese sentido esta doctrina de la Iglesia es complementaria con el mito de la mujer madre, es decir el mito aún vigente en la cultura de que las mujeres desean la maternidad naturalmente y se completan en ella.

La iglesia evangélica, en cambio no venera la figura de la Virgen María pero sí hace un énfasis muy fuerte en la familia heterosexual tradicional como un modelo económico, ético y político que presenta estabilidad para prosperar y seguir el camino de Dios.

De modo que las religiones actúan aquí más allá de la fe. La fé, en general está ligada con una creencia confiada en el poder personal, en la continuidad de las cosas o también se le atribuye a poderes sobrenaturales dependiendo de la cultura a la que viva. Mientras que la religión son creencias nombradas en modos de comportamientos y rituales de pertenencia y conductas que permiten, o no, permanecer dentro de la congregación.

Sin embargo, muchas de las creencias religiosas están fundadas en las prácticas del patriarcado y de los diferentes estadios del capitalismo. El intercambio de mujeres y las prescripciones para los cuerpos de las mujeres siempre fue un tema del que se ocuparon las religiones y mucho. De hecho, la castidad femenina fue una de las preocupaciones de la educación religiosa, igual que la construcción de un enorme tabú en torno al sexo, sostenido también por la gran cantidad de abusos sexuales que salieron a la luz en

los últimos años como actos perpetrados por sacerdotes de la Iglesia Católica. Una institución que jamás tuvo un pronunciamiento público a favor de las mujeres, en contra de la violencia, los femicidios y muchísimo menos por la legalización del aborto.

Entonces, si el vínculo entre el Estado y la Iglesia es histórico ¿porqué decimos que la discusión del aborto revela el mito de la Argentina laica?

El Estado patriarcal tutela desde siempre los cuerpos feminizados, los proscribire, les otorga un manual de instrucciones. Podemos mencionar algunas de las conquistas que nos debemos al movimiento de mujeres, ya que de hecho no se contemplaba, la administración de los propios bienes, el divorcio, el voto, el acceso a la educación, la falta de legislación efectiva contra las violencias y los femicidios, etc. Sin embargo, hay una enorme violencia que el Estado ejerce contra las mujeres que expresa que todavía hay *statu quo* sostenido y es la prohibición del aborto.

Por otro lado, dicha prohibición revela lo repudiada que es en nuestro país la expresión sexual de las mujeres, que con mucho afán se pretende controlar y castigar desde la noche de los tiempos.

No es casual el avance de formas de capitalismo depredador. Abundan fotografías del poder que parecen salidas de la máquina del tiempo. Periódicos y capturas de pantallas de las corporaciones mediáticas exponen enormes mesas de varones conduciéndolo todo. Jefes de Estado y de familias tradicionales junto a bellas esposas como damas de compañía contrastan, como nunca antes, con las calles del mundo tomadas por las mujeres y el colectivo LGBTIQ y una cantidad de propuestas culturales, mediáticas y de agrupaciones feministas que buscan otros modos de vida.

Las mujeres somos hoy, la voz más potente contra la opresión capitalista patriarcal, la forma de organización que se mete por todos los intersticios del poder para desesta-

bilizar y crear nuevos modos de estar juntas. Hoy que las fotografías del poder mundial parecen salidas de la máquina del tiempo, las mujeres ponemos color, actualidad, poesía y potente alegría.

Glosario

Discurso: “Totalidad relacional de secuencias significantes” (Laclau y Mouffe; 2004) Se trata de “una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos (Buenfil Burgos; 1992)

Hegemonía: Un tipo de relación política (Laclau y Mouffe; 2004), con prácticas articularias a través de las cuales se establece un determinado orden (provisorio, contingente) y se fija el sentido de las instituciones sociales (Mouffe; 2011). Involucra relaciones de antagonismo y articulación, consenso y coerción, exclusión e identificación.

Identidad: Puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto (Hall; 2000).

Género: Joan Scott (1997) define el género es una categoría relacional, una formación primaria de poder entre sexos, donde el poder hegemónico es masculino, heteronormado, racialmente blanco y económicamente pudiente.

El género dirá Butler “debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente”.

Performatividad de género: Este concepto de género requiere de una temporalidad social constituida, es decir, se da en un tiempo y espacio determinados históricamente.

El cuerpo es una situación histórica. Una manera de ir haciendo, dramatizando y reproduciendo una situación histórica. En ese movimiento/actuación permanente hay una apariencia de sustancia, un resultado performativo. La audiencia social y los propios actores, creen y actúan como creencia (Butler; 1990).

Para la autora, en la repetición de esos actos, en las rupturas o la repetición subversiva, están las posibilidades de transformar el género.

Sujeto político: Alguien que puede interrumpir reflexivamente la cadena del significado constituida tomando distancia crítica y alterándola creativamente, objetivar las figuras de la heteronomía y dar pasos en dirección a la autonomía (Amorós; 1997).

Violencia de género: Debe entenderse por violencia contra la mujer a “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”, según el artículo 1° de la Convención Belem do Pará, suscrita por Argentina en 1996. Desde dicha convención y desde distintos instrumentos internacionales, se considera a la violencia contra las mujeres como una violación a los derechos humanos.

Mitos: Roland Barthes, en su obra “Mitologías” (2008), busca dar cuenta de la mistificación que transforma la cultura burguesa en naturaleza universal con la que los medios, la cultura masiva y el sentido común presentan como natural, los hechos históricos y funda un tipo de semiología cuyo instrumento de análisis es el estructuralismo. Con los procesos de producción de discursos ideológicos, al ocultar el origen histórico y material se niega su posibilidad de luchar para su transformación. Barthes define al mito como un acto

de habla, éste constituye un sistema de comunicación, un mensaje. Esto indica que el mito no podría ser un objeto, un concepto o una idea; se trata de un modo de significación, de una forma. Más adelante habrá que imponer a esta forma límites históricos, condiciones de empleo, re invertir en ella la sociedad. Éste habla debe estar insertado en la comunicación y sus procesos, por ejemplo: los medios de comunicación interpelan a la mujer preponderantemente como objeto del deseo masculino desde una lógica que mercantiliza su cuerpo, y aún la sitúa en un rol reproductivo y doméstico como madre abnegada o como víctima. Estas imágenes tienden a presentarse como creencias, saberes a modo de manual de instrucciones que configuran nuestra identidad, participan en la construcción y estructuración de subjetividades, pero también actúan desde un orden ideológico y simbólico que hace posible el sostenimiento del orden patriarcal, un orden excluyente por antonomasia.

Estereotipos: Conjunto de ideas que un grupo o una sociedad obtiene a partir de las normas o patrones culturales previamente establecidos. Los estereotipos son producto de la atribución de una determinada característica a objetos o grupos de personas, que tiene su origen en una generalización indebida o demasiado aproximativa y arbitraria de la realidad, y que, por lo tanto, tiende a prescindir de cualquier conclusión lógica o de una comprobación experimental.

Femicidio: El concepto fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlocken 1974 y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell en su obra *Femicide. The politics of woman killing*, ante el Tribunal Internacional de Los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas. Para Jill Radford y Diana Russell el femicidio “se trata de crímenes de odio contra mujeres, no sólo comprende los asesinatos, sino que abarca el conjunto de hechos violentos contra las mujeres (...) se conforma en una violencia social contra las

mujeres; en la sociedad se acepta que haya violencia contra las mujeres”. Frente a la oleada de crímenes producto de la violencia de género que se hicieron visibles en la agenda pública y mediática en los últimos años, se presentaron desde el año 2010 varios proyectos impulsados por diputados de diferentes bloques que proponían incorporar la figura del femicidio en el Código Penal. La Cámara baja finalmente aprobó el proyecto que establece “agravantes por el vínculo” y descarta el uso de atenuantes cuando el hombre tenga antecedentes por violencia.

Sexismo: Hace referencia a la división de roles, tareas y funciones socio-económicos a partir del sexo biológico. Rita Segato, incorpora la noción de “sexismo automático” que define como la reproducción mecanizada de la costumbre, sustentada por la rutinización de procedimientos de crueldad moral (...) Son manifestaciones del patriarcado simbólico que acecha por detrás de toda estructura jerárquica, articulando todas las relaciones de poder y subordinación (Segato, 2003).

Bibliografía

En este apartado ofrecemos un listado de referencias teóricas que resultan constitutivas de la epistemología desde la que proponemos pensar el campo de la comunicación/educación y género. Hemos tomado la decisión metodológica de proponer unos ejes clasificatorios, que permitan una mejor lectura del material, aunque es válida la aclaración de que en algunos trabajos no es posible disociar en categorías las propuestas teóricas.

Comunicación/educación

Buenfil Burgos, R. N. (1992) *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. D.F, México: DIE, CINVESTAV/CONASYT.

Cremona y otros, (2013) *Documento de cátedra: Punteo para pensar las líneas de comunicación, educación y género*. La Plata, Argentina.

Cremona F. y Rosales, M. B. (2011) *Seminario de comunicación y género, Colección Cuadernos de Cátedra*. La Plata, Argentina, Editorial Periodismo y Comunicación Social UNLP.

Bibliografía

Cremona, F (2016) *Programa curricular de Comunicación y Educación cátedra II*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social – Universidad Nacional de La Plata.

Freire, P. [1967] (1999) *La educación como práctica de la libertad*. D.F, México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. [1970] (1999) *Pedagogía del oprimido*. D.F, México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Aurora.

Freire, P. [1971] (1997) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. [1977] (2000) *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. D.F, México: Siglo XXI.

Freire, P. [1991] (2007). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. [1982] (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. D.F, México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. [1967] (2005) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Huergo, J. (2005) *Hacia una genealogía de Comunicación/ Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. EPC Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Huergo, J. (2003) *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. Instituto de Cultura Popular (INCUPO), Resistencia, Chaco.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000) “De la escolarización a la comunicación en la educación”. En Huergo, J. y Fernández, M. B. *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000) *Las nuevas tecnologías y la educación. Cultura escolar y cultura mediática*. Bogotá, PNUD.

Huergo, J. (2003) *El reconocimiento del “universo vocabular” y la pre-alimentación de las acciones estratégicas*. Centro de comunicación/educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Kaplún, G. (2002) Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos, en *revista virtual Nodos N°3* (www.revistanodos.com.ar), Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Martín-Barbero, J. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.

Martín Barbero, J. (2010), “Teoría/Investigación/Producción de la enseñanza de la comunicación”. *Diálogos*. N°28. FELAFACS. Lima, pp. 70-76

Mata, M. C. (1985) “Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva”, *Modulo 2*, Curso de Especialización Educación para la comunicación-La Crujía, Bs. As.

Rodríguez, L.; Marin, C.; Moreno, S. y Rubano, M. C. (2007), “Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina”, en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, n° año XVIII n° 34.

Género, comunicación y poder

AA.VV. (2013) Relatorías del equipo de talleristas barriales. Documento de trabajo interno del equipo de la Primera Escuela Popular de Género. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Amorós, C. (1997) *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, España.

Amorós, C. (1994) *Feminismos, igualdad y diferencia*. DF, México: Universidad Autónoma de México / PUEG.

Aponte Sánchez, E. y Femenías, M.L. (2008) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Edulp.

Butler, J. (1990) “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. En: *Debates Feministas*, University Press, pp 270 – 282.

Butler, J. (2001) *El género en disputa*. D.F, México: Ed. Paidós. 1ª edición.

Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Butler, J. (1996) “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”. En Lamas, M. (comp.) *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. D.F, México: PUEG, UNAM.

Cabrera Ullivarri, J. M. y Cristi, P. (2011) “La silenciosa muerte de mujeres: notas sociológicas para la ampliación de los estudios de femicidios”. En: *Revista Polémicas Feministas*, Córdoba, Argentina.

Cremona, F. (2015) Entrevista a Rita Segato, “Para una feminista el mejor interlocutor es siempre otra mujer”. En: *Revista Oficios Terrestres*, N° 31, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Cremona, F. (2014). “Numerosos académicos aun no reconocen la viabilidad científica de los estudios de género” Conversaciones con Francisco Zurián Hernández. En *Revista Oficios Terrestres*, N° 30, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Cremona, F., Actis, F. (13.05.2015) “Femicidios en Tapa”. En: *Diario Contexto*. Disponible en: <http://www.diariocontexto.com.ar/2015/05/13/femicidios-en-tapa/>

Cremona, F. (2013) “Género y comunicación: el desafío de desarticular lugares comunes” conferencia realizada en el marco de la Jornada Conciliación Trabajo y Familia. Diagnósticos y desafíos de las políticas públicas contemporáneas, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires, Argentina.

Cremona, F. (2013) “¿De qué hablamos cuando hablamos de género?” En: Revista nro. 3 de la colección: *Discapacidad, Justicia y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial INFOJUS.

Cremona, F., Rosales, M. B. y Díaz Ledesma, L., (2014). *Red de Observatorios. Experiencias en comunicación y género: continuidades, rupturas y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC). Facultad de

Periodismo y Comunicación Social – Universidad Nacional de La Plata.

Cremona, F (2018) *Que sería de las mujeres sin el amor de las Mujeres*. Secretaría de la Mujer de Salta, Salta.

Cremona, F; Gariglio, R (En prensa) “Comunicación/ educación desde una epistemología de género” En Del Valle Rojas, C. *Comunicación, crítica y discurso*. Ed Culture & Politics en co edición con la Universidad de La Frontera, Chile y la Chair of European Literature and Culture de la Universidad de Groningen, Países Bajos.

De Beauvoir, S. (2005) *El segundo Sexo*, Madrid, España: Ediciones Cátedra Universitat de Valencia, Instituto de La Mujer.

De Lauretis, T. (1989) *La tecnología del género*. Ed: London Macmillan Press. Pp.1-30.

De Miguel, A. (2005) “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género” En: *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 18.

Elizalde, S. y otros. (2004) *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Facio, A. y Fries, L. (2000) *Género y derecho*. ILANUD, San José de Costa Rica. Disponible en: www.ilanud.or.cr/justiciagenero.

Fernández, A. M. (2010) *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Federici, S. (2004) *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Historia: Traficantes de sueños. España

Feijóo, M. d. C. (2008) *Participación política de las mujeres en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Fraser, N. (1992) *Crítica social sin filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Feminaria.

Fraser, N. (2015) *Fortunas del Feminismo*. Quito, Ecuador: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Femenías, M. L. (2006) *Feminismos de París a La Plata*, Argentina: Editorial Catálogos.

Foucault, M. (2005) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Siglo XXI editores, s.a. Madrid.

Friedan, B. (1995) "The Feminine Mystique". Nueva York: Dell, 1963. MacDonald, M., *Representing Women: Myths of Femininity in the Popular Media*, Londres, Edward Arnold.

Giddens, A. (2006) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Cátedra-Teorema, Madrid.

Haraway, D. (1991) "A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century", en *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, Disponible en: <http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>)

Jelin, E. (comp.) (1987) *Ciudadanía e identidad: La mujeres en los movimientos sociales Latino-americanos* (Ginebra: UNRISD).

Bibliografía

Kraemer, H. y Sprenger, J. (2004) *Martillo de las Brujas*, Editorial Maxtor. España.

Illouz, E. (2009) *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz Editores, Buenos Aires.

Lagarde, M. (2006) *Violencia feminicida en el Estado de México*. Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios en la República Mexicana y a la Procuración de Justicia Vinculada de la Cámara de Diputados, LIX Legislatura, México. Abril, 2006.

Lamas, M. (comp.) (1998) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Editorial PUEG- UNAM. México.

León, M. de (comp.) (1997) *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Tercer Mundo Editores/ Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional de Colombia.

Luna, L. (1996) “Aspectos políticos del género en los movimientos por la sobrevivencia: El caso de Lima 1960-1980”. En Luna, L. y Vilanova, M. (Comps.) *Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Luna, L. (2004) *Los movimientos de mujeres en América Latina y la renovación de la historia*. Libro electrónico editado por Feme-e-libros. Creatividad Feminista.org. México. Disponible en http://www.nodo50.org/herstory/textos/Los_movimientos_de_mujeres_en_AL_y_la_renovaci%C3%B3n_de_la_histo.pdf

MacKinnon, K (1986) *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra, Madrid.

Mattelart, M. (1982) *Mujeres e industrias culturales*, Barcelona, Anagrama

Ortner, S. (1979) “¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?” En *Antropología y feminismo*. Harris, Olivia y Kate Young compiladoras, Anagrama, Barcelona.

Osborne, R. (2005) “Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: diferencias numéricas, acción positiva y paridad”, en revista *Política y Sociedad*, Vol. 42, Núm.2, Madrid.

Pateman, C (1995) *El contrato sexual*. Antropos - UAM, México.

Pedraza, P. (1998) *Maquinas de amar secretos del cuerpo artificial*. Madrid: Valdemar.

Rosaldo, M. Z. (1979) “Mujer, cultura y sociedad: Una visión teórica”. En *Antropología y feminismo*. Harris, Olivia y Kate Young, compiladoras, Anagrama, Barcelona, pp. 153-181

Rosales, M. B. (2011) “Comunicación, género y políticas universitarias: articulaciones hacia el cambio social” en *Revista Oficios Terrestres* N°26. Universidad Nacional de La Plata.

Rosales, M. B. et al (2012) “Procesos de comunicación/ educación y género. Hacia la construcción de nuevas tramas de interaprendizaje. El caso de la escuela de enseñanza media n° 2 España, “La legión”. 2011. *Revista Oficios Terrestres* N°28.

Bibliografía

Scott, J. (1997). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. Traducción: Eugenio y Marta Portela. Ed Alfonso el magnánimo. Valencia, España.

Schwarz, P. (2011) “Sexualidad, estética y dimensión erótica del embarazo”. En *Madre no hay una sola: experiencias de maternidad en la Argentina*. Felitti, K. (coord.) Argentina, Ediciones CICCUS.

Segato, R. (2006) “¿Qué es un feminicidio? Notas para un debate emergente en Argentina”, *Revista Mora*, Editorial Eudeba, volumen 12 fascículos, N/A.

Segato, R. (2013) *La escritura en el cuerpo de las mujeres*. Tinta Limón. Buenos Aires.

Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes - Editorial Prometeo/3010. Buenos Aires.

Zaffaroni, E. (1999) *La mujer y el poder punitivo* disponible on line en http://www.pensamientopenal.com.ar/dossier/0201%5B1%5D._Zaffa.pdf

Comunicación, cultura, política y Estado

Batjín, M. (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Barthes, R. (1981) *Mitologías*. D.F, México: Editorial Siglo XXI.

Benveniste, É. (1997) *Problemas de lingüística general* (Tomo I). D.F, México: Siglo XXI.

Benveniste, É. (1999) *Problemas de lingüística general* (Tomo II). D.F, México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1990) *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. D.F, México: Universidad Iberoamericana

De Souza Silva José, y otros. (2005) “El arte de cambiar las personas que cambian las cosas”. En: *Red Nuevo Paradigma*. Quito, Ecuador, Pp. 21- 45.

De Sousa Santos, B. (2006) “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires), Buenos Aires, Argentina.

Deleuze, G ([1987] 2015) *Foucault*. Paidós, Buenos Aires.

Foucault, M. (1981) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Ed. Tecnos, Madrid.

Foucault, M. y Abraham, T. (1996) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires. Altamira.

García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Paidós.

Giddens, A (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.

Giddens, A (1994) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, col. “Ideas”, Barcelona.

Bibliografía

Giddens, A (1994) *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Universidad, Madrid.

Goldmann, L. (1984) *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Güber, R (2004) *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*. Paidós. Buenos Aires. Disponible en: [tp://iidypca.homestead.com/Guber_El_Salvaje_Metropolitano.pdf](http://iidypca.homestead.com/Guber_El_Salvaje_Metropolitano.pdf)

Hall, S. (2000) “¿Quién necesita la identidad?” En: Buenfil, Rosa Nilda (comp.) *Los márgenes de la educación*. México a finales del milenio. Plaza y Valdés-SADE. México

Hall, S. (2010) “Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales”. En Restrepo, E.; Walsh, C.; y Vich, V. (Eds) *Estudios Culturales y sus legados teóricos*. Instituto de estudios sociales y culturales pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envión editores.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1986) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI, México.

Le breton, D. (2004) *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión, Argentina.

Martín-Barbero, J. (2002) *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Martín Barbero, J. (1984) *De los Medios a las Mediaciones*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Martín Barbero, J. (1987) *Procesos de comunicación y*

matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista. FELAFACS, GG.

Mallimaci, F (2010) “Entre lo “que es” y lo que “queremos que sea”: secularización y laicidad en la Argentina”. *Revista Sociedad y religión* vol.20 no.32-33. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-70812010000100003>

Mallimaci, F (2018) Entrevista con Torchia, Franco en No se puede vivir del amor. 10 de agosto 2018. Radio la Once Diez. Disponible en <<https://www.mixcloud.com/LaOnceDiez/fortunato-mallimaci-en-no-se-puede-vivir-del-amor-10-08-18/>>

Mattelart, A. (1993) *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias.* Buenos Aires, Fundesco.

Mouffe, Ch. (2011) *En torno a lo político.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

Reguillo, R, (2001) “Cuatro ensayos de comunicación y cultura para pensar lo contemporáneo”. *Revista Oficios Terrestres*, nº 9, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2001.

Reguillo, R. (2004) *Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso.* Aula Abierta, Lecciones básicas, Portal de la comunicación. Barcelona.

Schmucler, H. (1984) “Un proyecto de comunicación cultura”. En *Revista Comunicación y Cultura.* Número 12. Editorial Galerna. México.

Voloshinov, V. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Williams, R. [1977] (2000) *Marxismo y literatura*. Ediciones Península. Barcelona.

Wolf, M. [1985] (2007), *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Buenos Aires, Paidós.

Bosque Editoras es un hogar para albergar proyectos con deseos de publicarse. En nuestro nombre laten la creación y la vitalidad de los ecosistemas cuando están reunidos y la convicción de acompañar el crecimiento de la edición independiente. Apostamos a un trabajo que abra canales de expresión y circulación de voces nuevas y diversas.

Nuestra experiencia se nutre del trabajo en *Ediciones de La Caracola*, sello que creamos en 2014 y con el que llevamos publicados más de 20 títulos. Abrimos este nuevo camino, una segunda casa que nos permite ampliar el catálogo a otros temas e intereses.

Ofrecemos servicios de coordinación editorial integral, corrección de textos y edición de estilo, gestiones de imprenta y trámites de registro legal, diseño integral. Trabajamos con todo tipo de textos, obras gráficas y de ilustración, encuadernaciones artesanales para tesis, libros de tiradas cortas y manuscritos.

Contacto: editorasbosque@gmail.com
www.editorialbosque.wordpress.com

