



# PUNTO DE PARTIDA

---

**Diagnóstico institucional de la Facultad  
de Periodismo y Comunicación Social**

**Maria Florencia Gonzalez • Pilar Posadas**

# **PUNTO DE PARTIDA**

**Diagnóstico institucional de la Facultad  
de Periodismo y Comunicación Social**

**Maria Florencia Gonzalez • Pilar Posadas**

**Gonzalez**, María Florencia

23290/5

flormg94@gmail.com

*Sede Bosque - Edificio Presidente Néstor Carlos Kirchner*

**Posadas**, Pilar

23353/3

piliposadas@live.com

*Sede Bosque - Edificio Presidente Néstor Carlos Kirchner*

Director. Dr. Lucas **Díaz Ledesma**

Codirectora Prof. Silvina **Justianovich**

# *Diagnosticar para avanzar*

La planificación de esta propuesta formativa sólo fue posible a través de la realización de un diagnóstico dinámico, basado en un trabajo de campo que dio cuenta de los saberes y sentidos sobre género y comunicación/género que son parte de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

En estas líneas se encuentra presente el recorrido trazado durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2020, durante los cuales llevamos adelante un proceso de análisis situacional desde la comunicación (Uranga, 2016) con el objetivo de reconocer cómo el género atraviesa la propuesta político educativa de nuestra casa de estudios, y de qué forma se hace presente esta dimensión en las trayectorias educativas de docentes y estudiantes. El mismo se encuentra estructurado a través de los siguientes ejes: 1. Análisis documental: observaciones acerca del currículum oficial; 2. Sobre las trayectorias educativas del cuerpo de estudiantes, 3. Género: entre lo específico y lo transversal; y 4. Algunas apreciaciones finales.

La acción de la planificación está precedida y acompañada de una mirada analítica. Por ello, nos posicionamos desde una perspectiva de la intervención, que vincula la práctica con la teoría, concebida esta última como consecuencia de la revisión de la experiencia propia y la de tercerxs (AA, VV. 2020). La teoría nos permitió hacer inteligibles las prácticas que analizamos para luego orientar nuestras propias acciones.

Comprendemos al diagnóstico dinámico como un proceso inacabado y perfectible que se encuentra en contacto con una realidad en permanente movimiento. El análisis en sí nunca se termina, sino que a medida que el proceso avanza, progresa también la reflexión y se incorporan siempre nuevos elementos que enriquecen la mirada (Uranga, 2008). Resulta fundamental asumir el análisis situacional o diagnóstico dinámico como un proceso de conocimiento en donde se es parte del proceso en el cual se interviene. Esto implica la explicitación necesaria de los posicionamientos teóricos y una mirada atenta sobre las propias prácticas.

Desde esta concepción, la perspectiva metodológica empleada fue la triangulación o convergencia metodológica, que se define como la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1989). Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas, con el fin de conocer la realidad compleja de la institución a partir de la experiencia de docentes; la encuesta, que tuvo por objeto conocer la opinión global y segmentada del claustro estudiantil organizado a modo de muestra; y el análisis documental, con el cual buscamos describir y representar los documentos institucionales de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación.

### *Condiciones de realización*

Resulta necesario precisar cuáles fueron las condiciones de realización de este trabajo de campo y su posterior diagnóstico, atravesadas por la pandemia de COVID-19: el domingo 15 de marzo del 2020, mientras el país alcanzaba los 56 casos confirmados de coronavirus<sup>1</sup>, el presidente Alberto Fernández anunció en una conferencia de prensa la suspensión de las clases en todo el país, entre otras medidas orientadas a contener la propagación del virus y sus consecuencias.

Esa misma semana comenzó la aplicación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio<sup>2</sup> (A.S.P.O.), el cual implicó la prohibición a toda la ciudadanía de salir de sus casas, con excepción de quienes realizaban trabajos denominados esenciales, permitiendo la circulación sólo con el fin del abastecimiento de alimentos, productos de limpieza y medicina. El 6 de noviembre se decretó el comienzo del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio<sup>3</sup> para todo el territorio argentino; a pesar de ello, el ciclo lectivo 2020 en el nivel universitario finalizó sus actividades en modalidad virtual. Esta situación nos atravesó a la hora de planificar y realizar todo el proceso.

En ese marco, a través de la plataforma virtual Zoom<sup>4</sup>, realizamos entrevistas semi-estruc-

---

<sup>1</sup> Hay 11 nuevos casos de coronavirus en la Argentina y el total de infectados asciende a 56. (2020, 03 15). Infobae.

<sup>2</sup> DNU 297/2020

<sup>3</sup> DECNU-2020-875-APN-PTE

<sup>4</sup> Zoom Video, también conocido como Zoom y Zoom App, es un programa de videollamadas y reuniones virtuales, accesible desde computadoras de escritorio, computadoras portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas.

turadas a integrantes del cuerpo docente, con un protocolo basado en preguntas abiertas, las cuales nos permitieron profundizar distintos aspectos relevantes en cada encuentro.

La pertenencia de las asignaturas al Plan de Estudios 2014 y de las orientaciones de las carreras de Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social fueron los criterios de selección utilizados. A partir de ello, identificamos dos subgrupos de materias de grado con las cuales trabajar: en primer lugar asignaturas que abordan explícitamente la temática género (4)<sup>5</sup> y en segundo lugar, asignaturas consideradas troncales en el trayecto formativo del estudiantado (3)<sup>6</sup>.

Debimos atender y comprender las condiciones laborales del claustro docente, el cual en pos de sostener el vínculo pedagógico, se vio obligado a realizar una inmediata readecuación de sus prácticas docentes y de enseñanza. La utilización de nuevas herramientas y plataformas tecnológicas, el establecimiento de múltiples canales de comunicación y, fundamentalmente, la adaptación de programas tradicionales a programas excepcionales para la virtualidad fueron algunas de sus principales tareas.

Otra de las técnicas utilizadas fue la encuesta autoadministrada electrónica, que permitió cuantificar a través de un muestreo las percepciones, intereses y conocimientos del estudiantado. El muestreo comprendió a estudiantes que transitaron la Facultad en la última década. Para ello realizamos dos cuestionarios anónimos a través de Google Forms<sup>7</sup>: uno inicial (175), con el objetivo de obtener una visión general de las trayectorias educativas y un cuestionario en profundidad (16), a un grupo reducido, que permitió indagar con mayor detalle ciertas experiencias educativas de quienes eligieron compartirlas. *“¿Qué percepciones poseen lxs estudiantes de grado en torno al género?”* *“¿Reconocen el abordaje de estos contenidos en sus trayectorias formativas?”* *“¿Existe una demanda por una formación con perspectiva de género?”*, fueron algunas de las preguntas que orientaron la encuesta.

En una coyuntura de gran complejidad, agradecemos a quienes brindaron tiempo y ener-

---

<sup>5</sup> Comunicación y Educación, Comunicación y Subjetividad, Comunicación y Derechos Humanos. Seminario Igualdad y no discriminación. Procesos de transformación de sentidos y nuevas legislaciones en derechos humanos.

<sup>6</sup> Introducción a los estudios del lenguaje y los discursos, Introducción a los estudios de la comunicación, Matrices de Comunicación/Educación popular.

<sup>7</sup> Google Forms es un software de administración de encuestas que se incluye en el paquete de software Google Docs Editors junto con Google Docs, Google Sheets y Google Slides. Permite recopilar información de los usuarios a través de encuestas.

gía participando de las diferentes actividades. Valoramos especialmente la predisposición de lxs docentes que -en condiciones excepcionales de trabajo-, dedicaron un momento para compartir sus experiencias formativas, sus reflexiones personales, sus deseos y los desafíos que involucra toda práctica pedagógica.

# *Análisis documental: algunas lecturas sobre el currículum oficial*

La planificación de esta propuesta formativa sólo fue posible a través de la realización de un diagnóstico dinámico, basado en un trabajo de campo que dio cuenta de los saberes y sentidos sobre género y comunicación/género que son parte de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

En estas líneas se encuentra presente el recorrido trazado durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2020, durante los cuales llevamos adelante un proceso de análisis situacional desde la comunicación (Uranga, 2016) con el objetivo de reconocer cómo el género atraviesa la propuesta político educativa de nuestra casa de estudios, y de qué forma se hace presente esta dimensión en las trayectorias educativas de docentes y estudiantes. El mismo se encuentra estructurado a través de los siguientes ejes: 1. Análisis documental: observaciones acerca del currículum oficial; 2. Sobre las trayectorias educativas del cuerpo de estudiantes, 3. Género: entre lo específico y lo transversal; y 4. Algunas apreciaciones finales.

La acción de la planificación está precedida y acompañada de una mirada analítica. Por ello, nos posicionamos desde una perspectiva de la intervención, que vincula la práctica con la teoría, concebida esta última como consecuencia de la revisión de la experiencia propia y la de tercerxs (AA, VV. 2020). La teoría nos permitió hacer inteligibles las prácticas que analizamos para luego orientar nuestras propias acciones.

Comprendemos al diagnóstico dinámico como un proceso inacabado y perfectible que se encuentra en contacto con una realidad en permanente movimiento. El análisis en sí nunca se termina, sino que a medida que el proceso avanza, progresa también la reflexión y se incorporan siempre nuevos elementos que enriquecen la mirada (Uranga, 2008). Resulta fundamental asumir el análisis situacional o diagnóstico dinámico como un proceso de conocimiento en donde se es parte del proceso en el cual se interviene. Esto implica la explicitación necesaria de los posicionamientos teóricos y una mirada atenta sobre las pro-

pías prácticas.

La realización de este diagnóstico se vio atravesada por el objetivo de analizar la propuesta político-educativa de nuestra Facultad, para lo cual empleamos como técnica principal el análisis sobre diversos documentos de la institución desde los aportes del campo pedagógico y curricular.

En este ejercicio, colocamos la lupa sobre el Plan de Estudios 2014 de la Licenciatura y del Profesorado. Comprendemos como plan de estudios al proceso de estructuración formal del currículum, aquel que condensa el proyecto político-pedagógico que le da sentido a la trayectoria educativa (De Alba, 1994). El análisis documental de estos materiales no agota la explicación de lo que la práctica efectivamente es, pero sí permite analizar el discurso pedagógico e instruccional que funciona como regulador de la práctica educativa (Davini, 1997).

Ambos planes de estudios poseen múltiples puntos en común, como lo es el perfil del graduado, con un alto compromiso humano, político y social, que contribuya a democratizar los procesos de comunicación social. También se comparten enfoques, metodologías, horizontes de formación y la definición de espacios curriculares, mientras se observan diferencias y particularidades en la especificidad de los ámbitos de intervención y las trayectorias formativas.

En este sentido, comparten un mismo Ciclo básico que consta de tres niveles y 29 materias teórico-prácticas y talleres. Este se organiza según sus contenidos y objetivos en tres áreas de formación: *comunicación*, articula la conformación de los campos de las ciencias sociales y la comunicación desde una matriz crítica de reflexión - acción; *producción de saberes*, traza recorridos de formación que ofrecen teorías, métodos y herramientas para comprender los contextos de intervención y producir conocimiento sobre las prácticas; y *lenguajes y tecnologías*, promueve la reflexión crítica en torno a los modos en que se articulan los mismos en la actualidad para producir representaciones sobre el mundo.

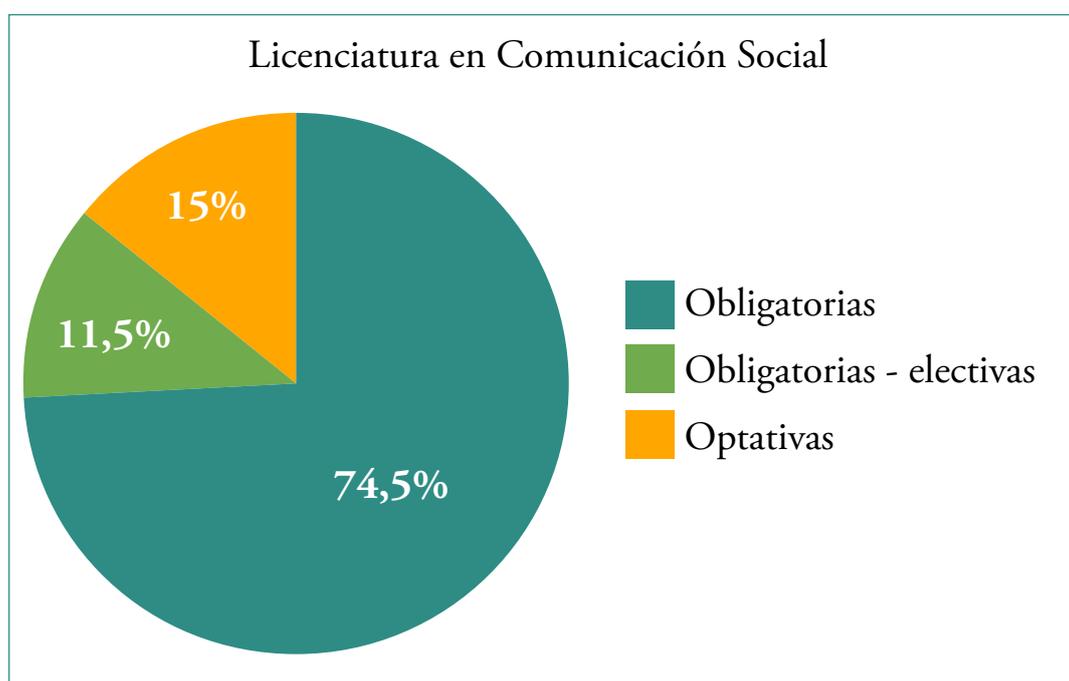
Atendiendo a la necesidad de validar la experiencia formativa de los estudiantes con cre-

denciales que permitan una rápida inserción laboral, el plan prevé expedir una titulación intermedia finalizado este ciclo: Técnico Superior Universitario en Comunicación Social. En este trayecto apuesta a direccionar la formación de profesionales que contemplen una mirada integral de la producción, la gestión y planificación y la conceptualización teórica, inscripta al contexto en el cual se enmarca (AA, VV, Plan de Estudios, 2014).

En relación al Ciclo superior, para obtener el título de la Licenciatura en Comunicación Social, es necesario contar con 43 materias aprobadas más la aprobación de un Trabajo Integrador Final. En el caso del Profesorado en Comunicación Social, el trayecto formativo se verá finalizado con un total de 44 materias aprobadas.

Ambos planes, para facilitar un equilibrio entre la obligatoriedad cerrada y la flexibilidad no administrada, organizan los espacios curriculares en tres modalidades diferentes: obligatorio; obligatorio - electivo; optativo.

Los espacios obligatorios - electivos combinan la obligatoriedad con la posibilidad de elección: se debe completar un determinado espacio curricular, para ello se ofrecen una serie de asignaturas entre las cuales optar. Por otro lado, los espacios curriculares optativos pretenden ser una herramienta que permita el acceso a contenidos específicos de acuerdo a los intereses personales del comunicadorx en cuestión.





En los dos planes nos encontramos con cuatro materias que contienen el enfoque de género en el desarrollo de sus contenidos mínimos. Resulta pertinente señalar que sólo *Comunicación y Derechos Humanos* (Ciclo básico, área comunicación) es de carácter obligatorio para ambos planes, mientras se suma *Comunicación y Educación* (área comunicación) como obligatoria para el profesorado (Ciclo superior) y electiva para las licenciaturas.

Esta dimensión se hace presente también en la materia *Comunicación y Subjetividad, Cátera 2* (Ciclo básico, área producción de saberes) de modalidad electiva, mientras que en el Ciclo superior se comparte la asignatura optativa *Comunicación, géneros y discriminación* (área comunicación).

Luego de la lectura de dichos documentos, es posible dar cuenta que existe una marcada ausencia de contenidos mínimos obligatorios sobre género, así como una ventana reducida de asignaturas electivas u optativas que lo aborden. Además, no existe materia perteneciente al área de lenguajes y tecnologías que lo contemple. En este esquema, un camino formativo posible es culminar el Ciclo básico cursando sólo una materia (*Comunicación y Derechos Humanos*) de veintinueve (29) en la cual se aborde esta dimensión. De la misma manera, su puede sortear el Ciclo superior y graduarse como Licenciadx sin volver a abordar la temática.

Desde nuestro posicionamiento, la inclusión del enfoque de género en la formación de

lx comunicadorxs resulta fundamental en tanto permite una revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, de sentidos y de subjetividades. Incorporar los estudios de género dentro de las currículas no sólo es de justicia, urgencia y necesidad, sino que se constituye como una oportunidad de avance e innovación en la generación de conocimiento (Fabbri y Rovetto, 2020).

La carencia observada se presenta como una contradicción si se repara en los perfiles de graduadxs que se apuesta a formar en nuestra casa de estudios, así como en los objetivos formativos propuestos por estos documentos curriculares. Algunos de estos últimos son: reconocer el rol de la comunicación en diálogo con los contextos sociopolíticos actuales; generar procesos de reconocimiento, inclusión y emancipación; elaborar una matriz de pensamiento crítico, autónomo, y dinámico; habilitar condiciones de expresión/acción que permitan re-fundar el lazo social (AA, VV, Plan de Estudios, 2014).

En este marco, lx graduadx se concibe como un trabajadorx de la comunicación “dispuesto a contribuir con los procesos de transformación social, poniendo en juego saberes y herramientas, aportando principalmente al fortalecimiento de lo público en sus diferentes niveles y áreas, en la construcción de condiciones de equidad y justicia social” (AA, VV, Plan de Estudios, 2014, p. 17).

Así mismo, el enfoque de género no se encuentra enunciado como tal en ninguno de los siguientes apartados de ambos planes: i. Introducción; ii. Antecedentes; iii. Objetivos y horizonte de formación; iv. El plan de estudios en los debates actuales; v. Transformación curricular y estructura; vi. Organización curricular.

Toda propuesta de enseñanza es una opción social, cultural y metodológica que se materializa en un conjunto posible de acciones y no de otras (Morandi y Ros, 2013) y ejerce influencia por lo que enseña y lo que deja de enseñar (currículum nulo), de manera implícita o explícita, pero siempre con repercusiones prácticas (Davini, 1997). En este sentido, es posible considerar que el género se incluye de forma reducida dentro del currículum oficial

de la institución.

Reconocemos que el currículum oficial no es inflexible, ya que en la puesta en práctica de lo planificado intervienen múltiples elementos materiales, humanos y circunstanciales que lo vuelven dinámico y sujeto a modificaciones (Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2018). Ambos planes de estudio tienen como objetivo “proyectarse en el tiempo y contemplar las realidades actuales como base (y no como horizonte) de su currícula y aspiraciones” (AA, VV, Plan de Estudios, p.21, 2014). Estos documentos son considerados como una plataforma desde la cual pensar y diseñar los procesos formativos del futuro, atendiendo el contexto social, histórico, político y cultural en el cual el estudiantado se encuentra inserto.

En relación a este aspecto, es necesario destacar que nuestra academia cuenta con diversas experiencias que articulan los campos de la comunicación y el género. En términos institucionales, uno de los hitos más importante es la creación de la primera Secretaría de Género en el marco de una unidad académica de la UNLP, que tiene como objetivo “dar cuenta de las transformaciones políticos sociales en materia de igualdad de oportunidades, de equidad y a su vez de avances en el conocimiento desde una epistemología feminista” (Facultad de Periodismo y Comunicación Social [UNLP], s.f). En una articulación entre la teoría y la praxis, la secretaría cuenta, desde el 2014, con los Espacios de Intervención en Violencia de Género (EIVG) y el Espacio de Salud Sexual Integral (ESSI).

Por otra parte, en materia de investigación, se evidencia la existencia del Laboratorio de Comunicación y Género; el Observatorio de Comunicación, Estudios de Género y Movimientos Feministas (2018); el Observatorio de Comunicación Género y Diversidad con perspectiva en DD.HH; y el recientemente inaugurado Centro de Producción, Formación e Investigación en Masculinidades, Comunicación y Géneros (2020). A nivel académico, desde el año 2012 se creó en la órbita del posgrado la Especialización en Periodismo, Comunicación Social y Género, mientras que en el 2020 se aprobó la Diplomatura de Extensión Universitaria en “Estudios de género”, que tiene como objetivo la capacitación de opera-

---

<sup>8</sup> Cabe remarcar que existen antecedentes que nutren el acervo institucional en relación al campo comunicación y género: como el Laboratorio de Comunicación y Género; el Seminario de Com. y Género; el primer Congreso Internacional de Género realizado por la Facultad en el año 2011 y diferentes proyectos de extensión, voluntariado e investigación que se promovieron desde diferentes espacios institucionales.

dores sociales en género y diversidad. Sin embargo, el protagonismo político institucional en este campo no encuentra su correlato en el diseño curricular de los Planes de estudio de grado y sus subsiguientes asignaturas.

### *Otra lectura pertinente: los programas como documentos institucionales*

Para comprender el marco de posibilidades que habilitan dichos planes de estudios e indagar en profundidad acerca de cuáles son los contenidos en relación al género que forman parte de la oferta académica de grado, realizamos un trabajo de análisis documental sobre tres de los programas de las asignaturas mencionadas anteriormente<sup>9</sup>. Un programa de estudio es aquel documento institucional construido por los equipos de cátedra que tiene como objetivo orientar el desarrollo del acto educativo, el cual contempla la articulación entre la didáctica y el currículum (Díaz Barriga, 2009)

Para realizarlo, una de las preguntas iniciales fue “¿Cuáles son los conceptos estructurantes que organizan las asignaturas?” Los mismos son conceptos cuya construcción transforman el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores (Gagliardi, 1986, p.31).

De esta manera encontramos que en ninguno de los casos se configura “patriarcado”, “heteronorma”, “interseccionalidad”, entre otros, como conceptos estructurantes. Mientras que identificamos “lucha social”, “dispositivos de poder”, “hegemonía”, “derechos humanos” como conceptos claves de ser trabajados en favor de las transformaciones sociales, habilitando un espacio para estudios de mayor especificidad.

Los conceptos estructurantes permiten construir marcos generales donde los contenidos específicos resultan más comprensibles (Liguori y Noste, 2005: 40-41). Por este motivo, la pregunta en relación a estos nodos resulta pertinente ya que performan las condiciones de conformación de las prácticas de aprendizaje. En este caso, la mayoría de los conceptos propios de la teoría feminista (falocentrismo, olas del feminismo, estudios postfeministas, androcentrismo) no se encuentran priorizados como estructurantes en ninguna asignatura,

<sup>9</sup> Durante el proceso y a pesar de agotar todas las instancias no fue posible acceder a información respecto a la asignatura Comunicación: Géneros y Discriminación.

mientras que “género” sólo aparece en una de ellas.

Comunicación y Educación, cátedra II, introduce la noción de “géneros y sexualidades” como campo de producción de saberes y conocimientos en el ámbito de la comunicación/educación y explicita dentro de sus objetivos “tomar a la dimensión de género como un punto de partida para analizar y promover procesos de comunicación y educación” (AA.VV, Comunicación y Educación, 2020).

### *Orientación teórica: autorxs y bibliografía*

A su vez, nos encontramos con que los programas de las asignaturas seleccionadas se organizan en módulos/unidades temáticas y se evidencia que la dimensión de género aparece enunciada como tal en una única unidad (1) y en los casos en que es abordada, se la ubica entre las últimas unidades de las diferentes propuestas. Esto sucede en el núcleo 4 de Comunicación y Derechos Humanos: Identidades y diversidades; debates para la inclusión, el cual sintetiza “problematizar los mecanismos que invisibilizan y promueven el silenciamiento de diferentes sectores y colectivos sociales, como también visibilizar sus reclamos, luchas y conquistas” (AA.VV, Comunicación y DDHH, 2020). Para abordar la temática incluye autoras como Simone De Beauvoir, filósofa y escritora feminista; y Claudia Vásquez Haro, presidenta de Otrans Argentina y Doctora en Comunicación Social. A su vez, es trabajado explícitamente en el núcleo 3 de Comunicación/Educación: El género en la formación de subjetividades. En este módulo se contempla la dimensión política del género en los procesos educativos; la cultura como elemento dialógico de encuentros y antagonismos; y la configuración de subjetividades e identificaciones múltiples. Las autoras utilizadas para el desarrollo de la unidad son: Florencia Cremona, Marcela Lagarde, Florencia Actis, Marlene Wayar, Rita Segato, entre otras.

Por otro lado, identificamos en la materia Comunicación y Subjetividad del ciclo básico, que el tópico género atraviesa las tres últimas unidades que componen el programa. En su introducción asegura que se propone brindar conocimientos acerca de los aportes teóricos

del Psicoanálisis a las Ciencias Sociales y los desarrollos actuales del mismo “en el fructífero diálogo con los Estudios de Género, el Feminismo, la Teoría Política, los Derechos Humanos y la Antropología, entre otros” (AA, VV. Comunicación y Subjetividad, 2020). Al trabajar sobre el malestar en la cultura y los síntomas sociales (segregación, discriminación y violencia) se abordan nociones respecto a las desigualdades sexo-génericas en las cuales la sociedad se encuentra inmersa. Aquí se retoman autorxs como Ana María Fernández, Sheila Jeffreys, Mónica Torres, Jorge Faraoni y Louis-Georges Tin. Al observar las unidades temáticas y los contenidos de cada asignatura se da cuenta que en ninguna de ellas se realiza un abordaje teórico de las teorías de género y los conceptos y nociones propias de este campo.

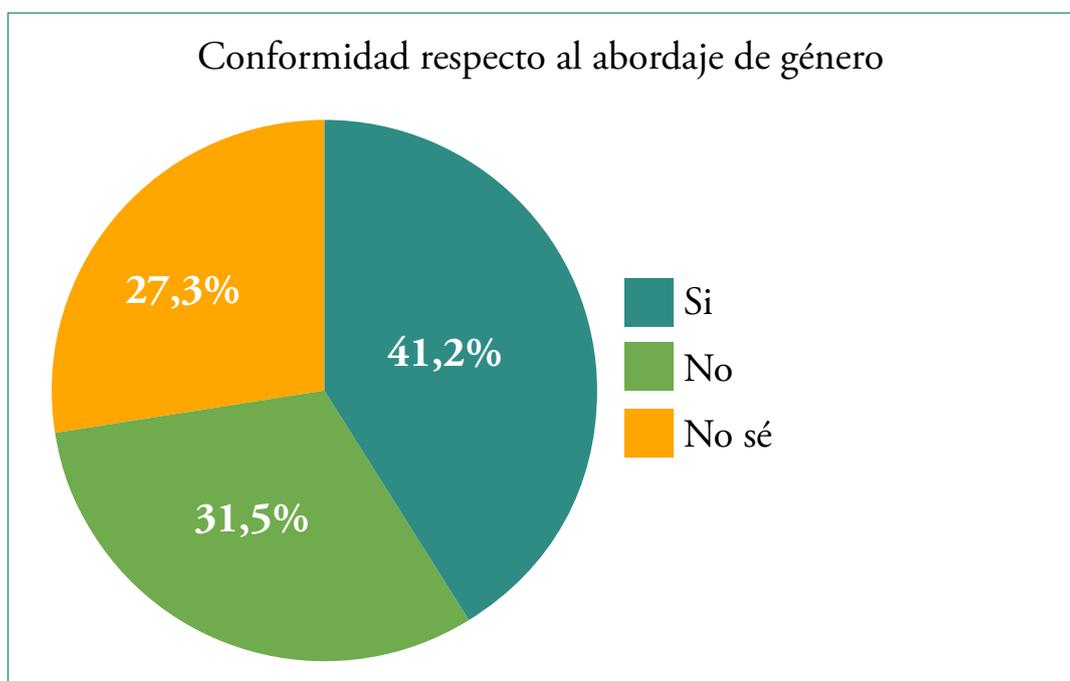
Al computar las autorías presentes en la bibliografía obligatoria de estos programas observamos que el 54% está compuesto por autores varones, el 40% por autoras mujeres, y un 6% autorías LGBT+. Al atender esta dimensión, descubrimos que existe un equilibrio entre autorías varones y mujeres. Mientras muchos de esos autores varones (Freud, Bauman, McLaren, Tzvetan, Huergo, Adorno, Foucault, entre otros) responden al arquetipo viril del conocimiento (Moreno Sardá, 1986) por su identidad de género, etnia y nacionalidad, encontramos que la mayoría de las autoras mujeres consignadas para la lectura corresponden a la región de América Latina (Reguillo, Segato, Cremona, Romano, Siderac, Buenfil Burgos). En relación a la presencia de identidades disidentes sexo-genéricas, el porcentaje es mucho menor, comparten los rasgos mencionados en las mujeres y algunas de ellas son personas racializadas (Vásquez Haro, Wayar, Louis-Georges).

En este sentido, la docente Zulema Enriquez resaltó que aún persiste la mirada en Europa y Estados Unidos, y señaló que el desafío es buscar a lxs autorxs latinoamericanxs, afros, indígenas: “Si nos quedamos con todo ese esquema armado del cual un día nos enamoramos, seguimos estando en esos mismos lugares, estancados” (Z. Enriquez, comunicación personal, 23 de octubre de 2020). Construir y trabajar sobre los marcos latinoamericanos e incluso desde la mirada de las investigadoras argentinas son “deudas” también para la cátedra de Comunicación/Educación. Durante su entrevista, Eleonora Spinelli, profesora de esta asignatura, aseguró que se encuentran en permanente movimiento y en la búsqueda de

nuevos debates para mantenerse actualizadxs como equipo.

Al indagar acerca de la presencia de contenidos referidos a las disidencias sexo-genéricas dentro de las asignaturas se puede observar un considerable vacío epistemológico respecto a esta dimensión. Spinelli manifestó que es una cuenta pendiente en su cátedra, debido a que se trabaja enunciativamente pero no desde el material bibliográfico, admitiendo que “no lo reforzamos lo suficiente en la bibliografía y en el modo en que trabajamos otros temas” (E. Spinelli, comunicación personal, 12 de septiembre 2020). Esto sucede en otras asignaturas, en las que es posible observar que el reconocimiento de las identidades disidentes y sus problemáticas se encuentran presentes en el discurso pedagógico de lxs docentes dentro de las aulas, pero no así en la bibliografía referida dentro de las cursadas, o como un núcleo temático o unidad en particular.

Durante la realización del diagnóstico, consultamos a lxs estudiantes acerca de la conformidad respecto al abordaje de género durante sus trayectorias educativas. Al referirnos al muestreo, podemos afirmar que la totalidad de personas que perciben su identidad por fuera del binomio varón-mujer cis (9%) se encuentra dentro del 31,5% en disconformidad



La asignatura Comunicación y Subjetividad del Ciclo Básico es una de las excepciones en este aspecto, al abordar la cuestión de la heteronormatividad, en tanto discurso del orden y dispositivo de poder (unidad 2), incorporando la lectura de La invención de la cultura he-

terosexual del sociólogo Louis-Georges Tin. En Comunicación y Derechos Humanos, esta dimensión se encuentra presente en el ya mencionado núcleo temático 4, en donde se utiliza bibliografía de Claudia Vásquez Haro, referente trans y docente de nuestra facultad. Finalmente, en el seminario Igualdad y no discriminación, estas temáticas se refieren en núcleos de contenido como Matrimonio igualitario, Diversidad familiar e Identidad de género; no obstante, no se utiliza bibliografía obligatoria.

### *Lenguaje no sexista: una apuesta por la inclusión*

Por último, la interrogante acerca del lenguaje utilizado en los programas fue parte del análisis. Identificamos que en todas las asignaturas se emplea alguna de las modalidades del lenguaje inclusivo y no sexista: la E, la X o se evita la utilización de pronombres o sustantivos diferenciados por el género. Por ejemplo, en programas tales como el de Comunicación y Subjetividad se refiere al estudiantado como lxs alumnxs, en el de Comunicación/Educación se trabaja desde el nosotrxs aunque en varias oportunidades el masculino genérico aflora por inercia. Esta situación no se corresponde con el lenguaje utilizado en ninguno de los planes de estudio, donde se observa el uso del genérico masculino plural en todas las oportunidades.

La utilización de este tipo de lenguaje es un debate que ha impactado no sólo en las aulas, los pasillos y órganos de las universidades, sino que también se ha instalado en las agendas públicas, mediáticas e institucionales. Consideramos profundamente necesaria la revisión de todo aquello que dé por sentado que lo que funda una sociedad es la heterosexualidad (Witting, 1992), por eso es necesario discutir la opresión material que ejercen los discursos sobre las personas y no forzar a conformar estereotipos sociales de género. Según el tomo III de los Cuadernos feministas para la transversalización de la perspectiva de género el masculino genérico, más que ser en sí mismo un problema, es el eco gramatical de un problema preexistente:

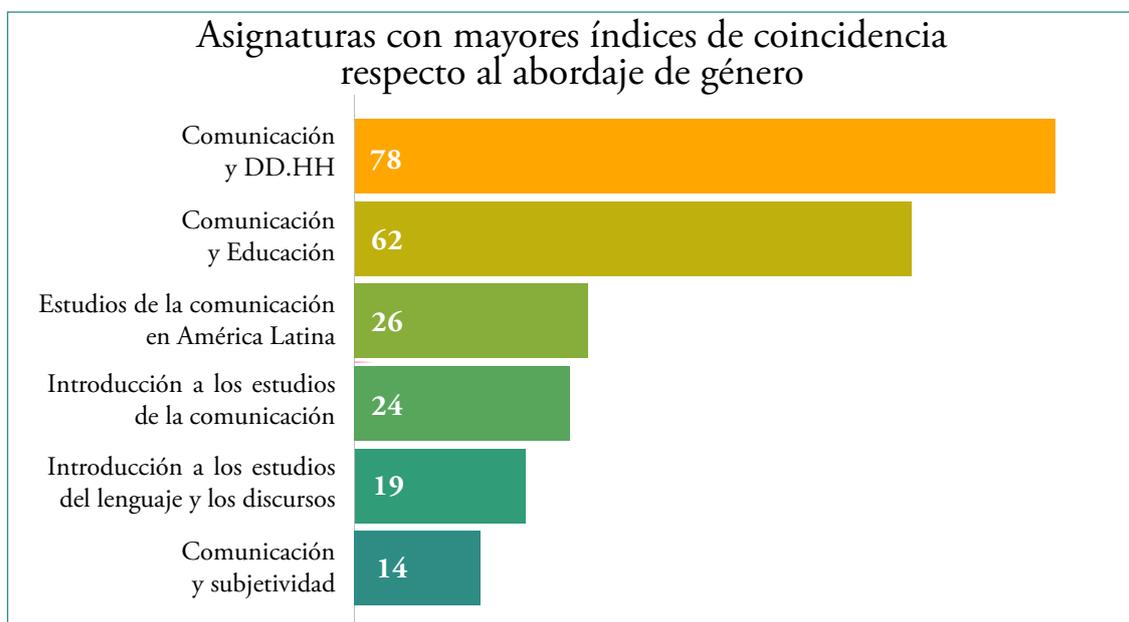
“De todo el sistema lingüístico, el recurso se enfoca en el hecho de que la lengua ha configurado un masculino no marcado (también llamado “genérico”) para referirse a grupos humanos compuestos por hombres y mujeres, o para cuando la composición de un grupo no es informativamente relevante. Este rasgo, que asume diferentes formas en las lenguas del mundo, es el correlato gramatical obvio y esperable de un ordenamiento social que privilegia históricamente al hombre, un patriarcado ancestral de la especie humana” (2020, p. 20).

# *Sobre las trayectorias educativas de lxs estudiantes*

Otro de los objetivos del diagnóstico fue conocer y describir las percepciones, intereses y conocimientos del estudiantado de la Facultad acerca del género y la articulación comunicación/género. Para ello hicimos un total de 175 encuestas bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado on line conformado bajo los siguientes tópicos: feminismo, género, comunicación, educación, entre otros. A su vez realizamos un segundo cuestionario para alcanzar mayores grados de profundidad respecto a las trayectorias estudiantiles, el mismo fue respondido sólo por 10 personas.

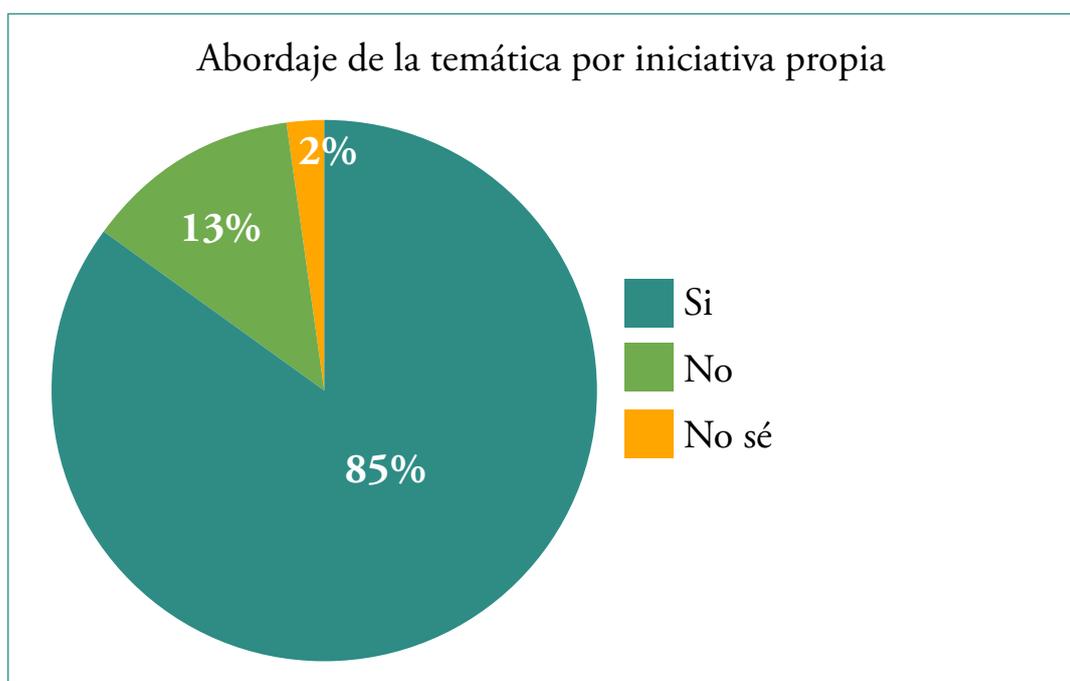
Los resultados evidencian un muestreo compuesto por una amplia mayoría (78,7%) de estudiantes menores de 30 años. El 38% de lxs encuestadxs pertenece al Plan de Estudios 2014 (vigente desde el 2017). En relación a la identidad de género, el 91% autopercebe su identidad en consonancia con el sexo signado al nacer o registral: 62,7% mujer cis y 28,2% varón cis; el 9,2% se autopercebe por fuera de la cis norma.

El análisis de datos arrojó que un 94% de las personas considera relevante la formación en género y feminismos dentro del campo de la comunicación y puede observarse que gran parte de lxs estudiantes (86,8%) se encontró, al menos una vez, con temáticas relacionadas al género y/o los feminismos en su trayectoria de grado.

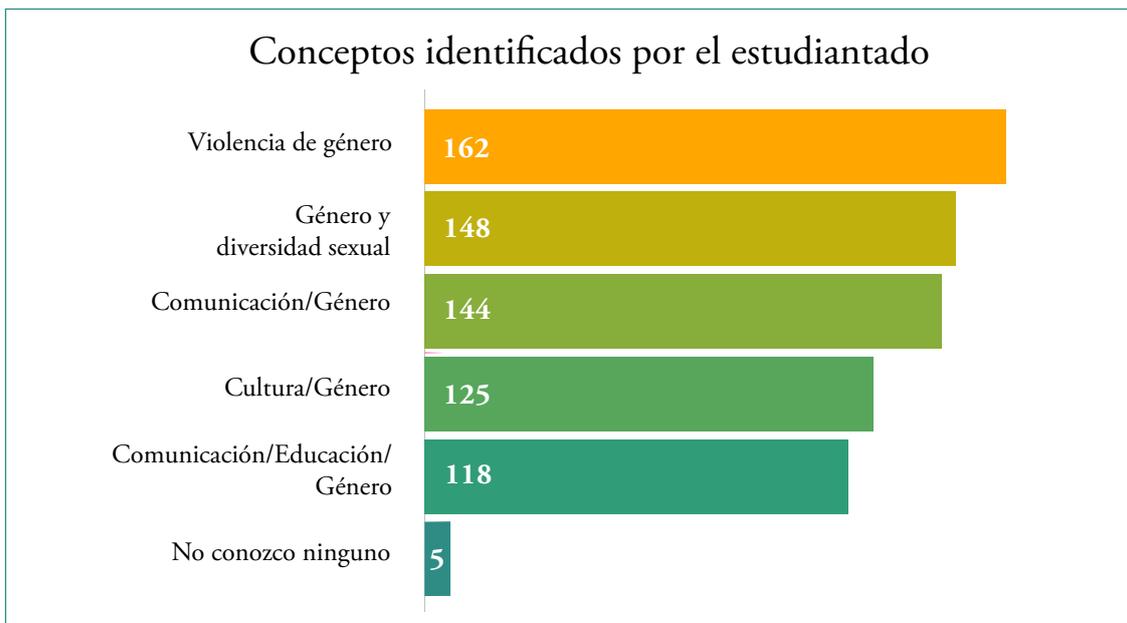


De este total de estudiantes sólo un 41,2% se encuentra conforme con lo trabajado en las materias. Dichos números coinciden con las apreciaciones que Alicia Rachid, docente del Seminario Igualdad y no discriminación (electivo, Ciclo superior), brindó en su entrevista: “Hay mucha demanda con el tema, sobre todo en los últimos años. Y nos dicen que lo ven poco en el recorrido de la Facultad” (A. Rachid, comunicación personal, 23 de septiembre de 2020).

A su vez, existe un porcentaje elevado de estudiantes (85%) que abordó estos temas por iniciativa propia. Respecto a este punto Eleonora Spinelli deduce que la mayoría del estudiantado cuenta con algunas percepciones previas en torno al género gracias, entre otras cosas, a la militancia y al protagonismo del feminismo en la agenda pública (E. Spinelli, comunicación personal, 12 de septiembre 2020).



El género es parte del universo vocabular y temático (Huergo, 2003) delx estudiante promedio de la institución: sólo una sección minoritaria (2,9%) no reconoce ninguno de los conceptos precisados en el siguiente gráfico. Existe un terreno fértil, poroso y receptivo para el tratamiento de dichos contenidos.



Asimismo, observamos que la muestra se encuentra atravesada de forma constante por una respuesta negativa (no es relevante, no me interesa) en relación al género, que oscila de forma promedio entre un 2% y un 4%. Es un número minoritario que permite dar cuenta de la resistencia de una parte del estudiantado, en concordancia con una dinámica macro que se evidencia en la resistencia y rechazo de un sector de la sociedad a estos debates.

### *Una recorrido en profundidad: acerca de la apropiación de la perspectiva de género*

En el muestreo se observa la existencia de un fragmento mayoritario del estudiantado que comprende el enfoque de género como relevante para la formación en periodismo, planificación y profesorado. En el cuestionario en profundidad este consenso se mantiene: *“Les comunicadores necesitamos romper con los estereotipos e imaginarios de género que a diario se reproducen en los medios, necesitamos construir sentidos que no nos violenten, sino que permitan a las personas ser como son”* (Mujer, orientación periodismo, 23 años).

Otra de las respuestas que encontramos refiere a la responsabilidad social en el ejercicio profesional: *“Como trabajadores de la palabra, de la opinión pública, es importante conocer y entender la realidad, siempre hay que continuar estudiando con el prisma de la mirada de géne-*

ros” (Mujer, profesorado, 27 años).

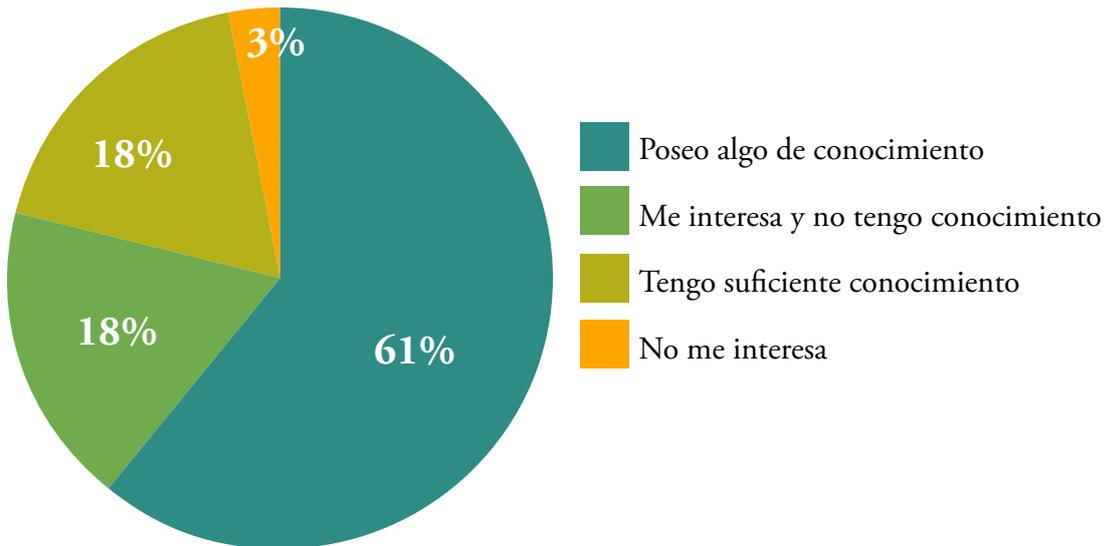
En este mismo sentido, se evidencia una asociación muy fuerte en tanto comunicación-medios, siendo la dimensión que emerge al preguntar sobre la articulación comunicación/género “(...) *los prejuicios que hoy en día siguen presentes en nuestra sociedad, siendo los medios hegemónicos los grandes responsables. Muchas veces los medios "menos conocidos" son los que rompen esta estructura, pero que son poco visibilizados*” (Mujer, orientación periodismo, 22 años).

Al respecto, Spinelli subrayó que durante los procesos formativos “debemos corrernos de las miradas que reducen la educación a los espacios escolares y la comunicación a los medios. Contra eso batallamos” (E. Spinelli, comunicación personal, 12 de septiembre 2020). En ese sentido, consideramos necesario comprender a la comunicación a partir del reconocimiento de la “transdisciplinariedad” constitutiva de su campo (Díaz Ledesma y Pierini, 2019).

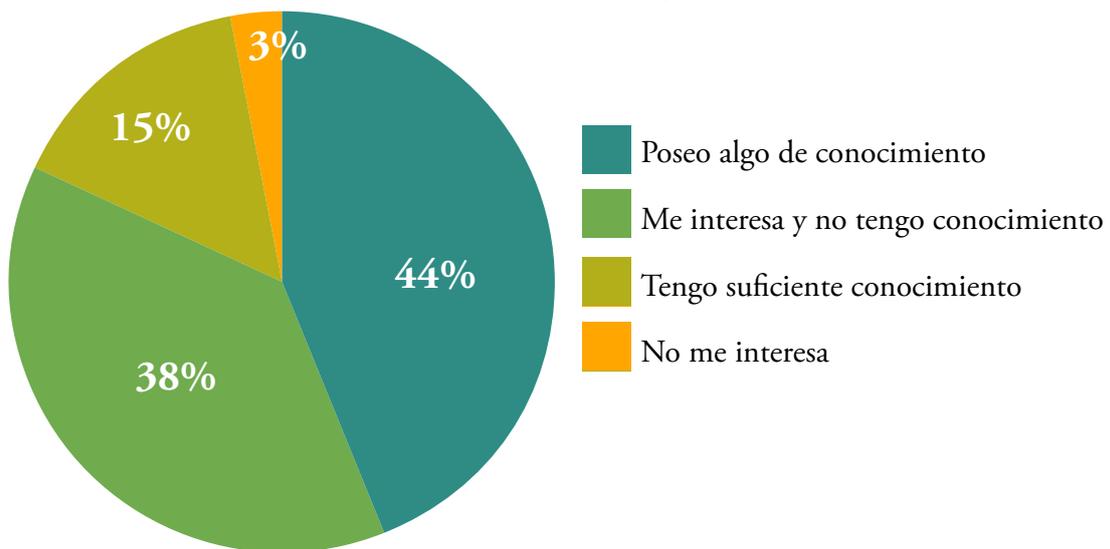
Esta batalla sucede también en el campo de la comunicación/género, la cual tiende a reducirse a análisis mediáticos desde una perspectiva de género. Por el contrario, concebimos que toda interpretación sobre el mundo social en su dimensión comunicacional supone una conceptualización sobre las relaciones en clave sexo-genérica (Elizalde, 2009). Por tanto, desde los lentes del género, es posible preguntarse acerca de las condiciones de producción y reconocimiento de cualquier proceso significativo (Verón, 1993).

Al indagar acerca de los conocimientos y competencias necesarias para un ejercicio profesional que contemple la articulación transdisciplinaria comunicación/género, nos encontramos con que una parte significativa de la muestra cuenta con pocas o nulas herramientas para poder llevarlo adelante. Se identifican áreas de vacancia en relación a la formación de género, de forma más pronunciada en lo referido a la educación y la planificación, como se puede observar en los siguientes gráficos:

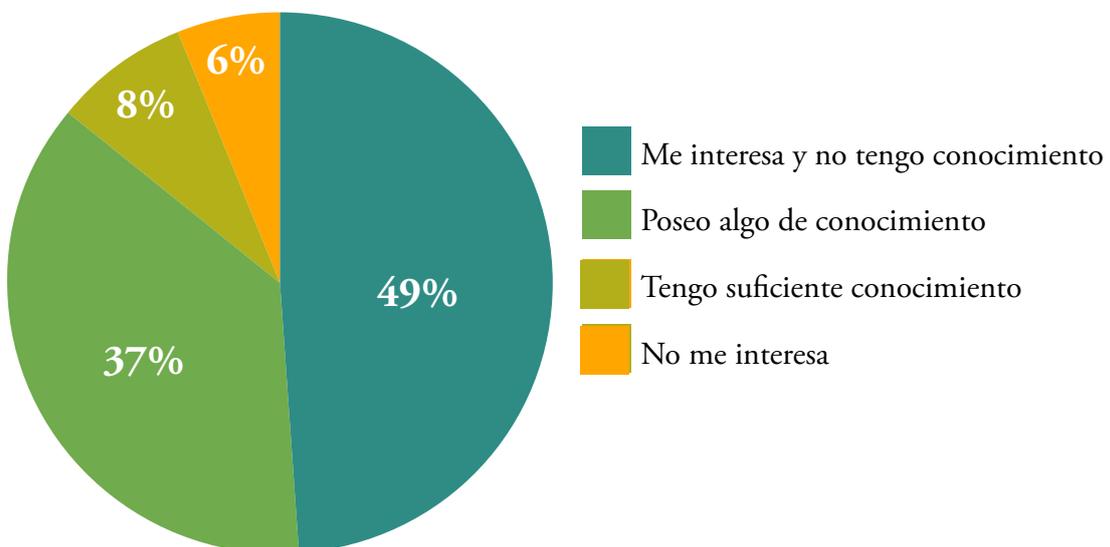
### Entender y explicar la realidad desde una perspectiva de género



### Generar productos comunicacionales desde una perspectiva de género



### Planificar desde una perspectiva de género



## *Influencia de la variable de género*

Por otro lado, las identificaciones de género y sexualidad echan luz a la relevancia que le otorgan las distintas identidades a la dimensión de género. Al preguntarnos sobre los varones cis, pudimos observar que al 22,2% no les interesa el diseño de productos comunicacionales que incluyan esta perspectiva, mientras que un 30,6% no abordó estas temáticas si no se encontraba comprendida dentro de la propuesta curricular. Cabe destacar que fue una porción minoritaria de varones cis la que respondió a este primer cuestionario, mientras que ninguno brindó respuestas en el cuestionario en profundidad.

Sandra Bianchi, docente de Comunicación y Subjetividad (electiva, Ciclo Básico) afirmó que “la cuestión del feminismo y el género les interesa principalmente a las chicas (...) incluso con algunas terminamos amigas” (S. Bianchi, comunicación personal, 23 de octubre 2020). Esto se condice con el porcentaje significativo de varones cis (22%) que no considera relevante la formación en género, mientras que ésta es una posición minoritaria en las mujeres cis (5,4%) e inexistente entre las disidencias sexo-genéricas (0%). Estas diferencias nos invitan a reflexionar acerca de los procesos de construcción de subjetividades masculinas, su desinterés y resistencia frente a estos debates.

La masculinidad, en singular, es un mandato, un conjunto de normas, prácticas y discursos con las que se identifica una persona. Para Luis Bonino, la masculinidad hegemónica “está relacionada con la voluntad de dominio y control, es un relato construido socio históricamente, de producción ideológica, resultante de los procesos de organización social de las relaciones mujer/hombre a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina” (2002: p. 9). Los debates impulsados desde los transfeminismos y desde el campo del género tienen como denominador común la puesta en crisis del sistema cis heteropatriarcal que nos sujeta y las estructuras de poder que lo sostienen. En ese sentido, es comprensible que las masculinidades, particularmente las hegemónicas, intenten, consciente o inconscientemente, proteger sus privilegios y así conservar los beneficios que obtienen de su posición dominante.

Para ejemplificar, Bárbara Bilbao, docente de Introducción a las teorías de la comunicación (obligatoria, Ciclo Básico), comentó una situación concreta que sucedió hace dos años atrás: “era recurrente en un estudiante la interrupción de mi clase. Me hacía preguntas una y otra vez, al principio se las respondía, pero después me di cuenta que me estaba probando: ‘¿A ver cuánto sabes de esto?’” (B. Bilbao, comunicación personal, 20 de septiembre de 2020). La docente aseguró que las intervenciones iban en contra de su figura con la intención de deslegitimarla.

Este ejemplo permite reflexionar sobre la figura del sujeto moderno del conocimiento: comúnmente adultos mayores y varones cis. Las resistencias no tienen que ver necesariamente con los contenidos, sino también con el rechazo a la autoridad cuando ésta no responde al modelo de masculinidad hegemónica. Al respecto, un artículo de ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, asegura:

“El género afecta frecuentemente la valoración profesional dentro del mundo académico. Las experiencias de mujeres académicas organizadas muestra que al mismo tiempo que desafían y trastocan las reglas institucionales, criticando la constitución de las disciplinas y las condiciones de su producción de conocimiento, su presencia pone en tela de juicio la naturaleza y efectos de un cuerpo uniforme e inviolable de pautas profesionales y de una figura única, la masculina, como representación del profesional” (2017).

Eleonora Spinilli, por su parte, compartió que en muchas situaciones los varones “eligen hablar de lo que no va a generar conflicto, como si éste fuera algo negativo”. Resulta necesario habilitar espacios que propicien el conflicto cognitivo (Piaget, 1996), comprendido como el cambio conceptual que genera en lxs estudiantes una situación contradictoria. Consideramos fundamental no ignorar estas resistencias, porque sin situaciones de desequilibrio “difícilmente se lanzarán a buscar respuestas, se plantearán interrogantes, investigarán, descubrirán, es decir, aprenderán” (Bretel, 2013, p. 13). De esta manera, el conflicto cognitivo se vuelve garantía de que las estructuras de pensamiento se verán modificadas y reconfiguradas en función de un nuevo plexo simbólico-cognitivo.

## Problematización del campo de significación

Hacia el final de este apartado sobre trayectorias formativas del estudiantado, procuramos recuperar algunas de las ideas que consideramos interesantes de ser abordadas y que permiten profundizar respecto a sus universos vocabulares. Para ampliar la mirada, incluimos una pregunta de campo abierto en la que lxs estudiantes pudieran expresarse a gusto: “¿Con qué ideas o palabras asocias el concepto “género”?” Este interrogante fue el disparador para hallar respuestas libres y originales. Categorizar las respuestas abiertas es una tarea difícil y se realizó a través de la “nube de palabras”, útil para visualizar los conceptos más repetidos y con mayor relevancia.



Encontramos que las palabras *identidad*, *construcción social* y *cultura* son las preponderantes en las asociaciones del estudiantado a la hora de reflexionar libremente respecto al disparador “género”. En este punto se observa que prima el aspecto social del concepto.

En el segundo cuestionario se retoma esta referencia como construcción social, cultural e histórica, en articulación con la identidad: “*Nos imponen formas de ser y estar en el mundo, y maneras de relacionarnos*” (Mujer, profesorado, 25) y también “*El género es una tecnología somato-política y como tal una vital herramienta para desarmar categorías sobre cuerpos, sexualidades y signos culturales de domesticación y dominación del sistema heterosexual*” (Lesbiana,

orientación periodismo, 25 años). En este caso es puesto en debate el carácter opresivo y prescriptivo que esconde el sistema heteronormado, ya que toda ficción identitaria genera múltiples procesos de exclusión y marginalización (Preciado, 2012).

Otras de las palabras que se observan con preponderancia en esta nube son: deseo, feminismo, lucha, derechos, cambio. Asociamos este núcleo a los sentidos y discursos que los movimientos feministas y disidentes colocaron en la agenda pública en la última década. Una de las respuestas halladas en el segundo cuestionario dice: *“Haberme cruzado con la militancia feminista me permitió ponerle nombre a mis deseos y compartir mi realidad con otras. Empecé a darme cuenta que las herramientas que iba incorporando me servían ahora, ya”*. (Lesbiana, orientación planificación). Esto responde al proceso de agencia contra el patriarcado, en donde el agenciamiento implica subvertir lo dado, haciendo disponible otras posibilidades (Belvedresi, 2018). Sobre este aspecto, una de las encuestadas comentó: *“[...] estas discusiones siempre las leí y comprendí a partir de otras herramientas que no entran en la academia. La historia de las luchas y movimientos feministas sería una materia muy importante para tener en la facu”* (Mujer, 21 años).

Para finalizar con el análisis de la nube, no podemos dejar de mencionar otra cara del mismo concepto que se desprende de las ideas de desigualdad, discriminación, opresión y violencia, entendiendo al género como un factor limitante de la dignidad de las personas. Al respecto, en el cuestionario en profundidad encontramos respuestas como: *“A las mujeres y los cuerpos feminizados nos cuesta más conseguir empleo formal, la desigualdad existe a la hora de acceder a puestos de poder. Nos cuesta salir del rol “natural” que nos fue asignado”* (mujer, orientación periodismo, 27 años). A su vez se hizo hincapié en el género como un dispositivo de opresión: *“La opresión del patriarcado, es en sí mismo la opresión a todo lo no-hombre”* (lesbiana, profesorado, 24 años).

Con el objetivo de indagar sobre las percepciones que el estudiantado tiene respecto al género y los feminismos, uno de los ítems del cuestionario autoadministrado sugiere: definir a qué sujetxs involucra el feminismo. Allí encontramos que un 22% del muestreo está completamente de acuerdo con la afirmación: *“El feminismo es un movimiento de mujeres*

<sup>10</sup> El término “agencia” traduce el anglosajón “agency”, de extenso uso en las ciencias sociales. Refiere de manera general a la capacidad de acción de lxs miembros de los grupos humanos en relación a los contextos en lxs que se insertan (Belvedresi, 2018).

*para mujeres. Las mujeres son el sujeto político del feminismo*". Esta percepción encuentra una limitante ya que al hablar en nombre de "las mujeres" puede haber una falla en la representación. Según la autora estadounidense Judith Butler, el debate sobre cómo se configura el sujeto del feminismo debe quedar abierto a la discusión porque no es conveniente reproducir en el seno del movimiento político feminista las mismas premisas que han tratado de asegurar la exclusión históricamente (1995).

Así mismo, el feminismo al que adscribimos reconoce que la variante de género no es el único dispositivo de exclusión y opresión existente. En ese sentido, la interseccionalidad como perspectiva necesaria para los abordajes en género fue otro emergente que encontramos en el cuestionario en profundidad: *"Existen múltiples formas de opresión: clase, género, raza, etc. Sin embargo, la cuestión de género es transversal a todas"*. Este paradigma da cuenta de un entramado de dominación diverso y complejamente articulado, que no puede leerse desde la sumatoria de cada una de las opresiones (Crenshaw, 1989). Su incorporación resulta necesaria para formar profesionales que comprendan el denso entramado de relaciones de poder que constituyen nuestra sociedad.

## *Género: entre lo específico y lo transversal*

El interrogante acerca del abordaje de género en las asignaturas atravesó cada uno de los encuentros que realizamos entre los meses de septiembre y octubre del 2020 con integrantes del cuerpo docente. Luego de transcribir, leer y analizar el conjunto de 7 entrevistas (6 horas y media), es posible afirmar que, en mayor o menor nivel, de forma más o menos explícita, todas las asignaturas se encuentran inscriptas en una perspectiva de género. Este anclaje se basa en la teoría de género y se apunta en los paradigmas teórico histórico-crítico y el cultural del feminismo. Se realiza una crítica a la concepción androcéntrica de la humanidad excluyente de las diversas identidades de género y se reconoce como principio esencial la construcción de una humanidad diversa y democrática (Lagarde, 1996).

Dentro de este encuadre resulta necesario precisar el concepto de transversalidad de género, el cual emerge en el campo de las políticas públicas durante la década de 1990, legitimado por las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea. Refiere al proceso que permite evaluar las implicancias para los diferentes géneros de cualquier acción planificada, inclusive leyes, políticas o programas, en pos de alcanzar la igualdad de género (ONU, 1997). Desde estos cimientos, concebimos a la transversalización como una acción estratégica en comunicación/educación (Huergo, 2003) que tiene como objetivo la incorporación de la perspectiva de género.

Sobre la inscripción de las asignaturas a dicha perspectiva, encontramos que todas las materias consultadas apuestan a la transversalización, y sólo cuatro la abordan desde la especificidad. Tres de ellas son las trabajadas anteriormente en el apartado Análisis documental: observaciones acerca del currículum oficial, mientras que se incorpora como cuarta asignatura el Seminario Igualdad y no discriminación, debido a que comparte la misma modalidad que el producto realizado en este TIF.

Este enfoque dual es el trabajado en dicho seminario. Alicia Rachid, docente a cargo de coordinar las clases, mencionó que la perspectiva está ubicada de manera transversal en la asignatura debido a que se comprende como necesaria para lograr la igualdad social. Ade-

más, se aborda de forma específica a través de ejes como machismo y nuevas masculinidades; identidad de género y diversidad familiar; autonomía de los cuerpos; entre otros. Rachid compartió que, debido a la demanda de lxs estudiantes, en los últimos años crearon una unidad específica sobre comunicación inclusiva y lenguaje no sexista

A su vez, Rachid remarcó que lxs comunicadorxs son “actores sociales fundamentales para las transformaciones sociales, así como reproducen estereotipos que discriminan y violentan, también pueden marcar agenda o cuestionar esos mismos estereotipos que promueven la discriminación” (A. Rachid, comunicación personal, 23 de septiembre de 2020). Finalmente, aseguró que para formar profesionales que promuevan los cambios culturales que necesitamos es menester la creación de materias específicas y obligatorias que tengan esta perspectiva porque en muchos casos, como el suyo, resultan optativas.

Otro ejemplo de un abordaje transversal y específico puede observarse en Comunicación y Derechos Humanos (obligatoria, Ciclo Básico). Zulema Enríquez afirmó que “la temática de los géneros, de los feminismos, de las diversidades identitarias, la interculturalidad, la pluriculturalidad, son ejes transversales a nuestros contenidos y producciones, o al menos ese es el objetivo” (Z. Enriquez, comunicación personal, 23 de octubre de 2020). En el seno de la discusión por la construcción del nuevo Plan de Estudios se evidenció la necesidad de incorporar esta perspectiva en el Ciclo básico ya que solo se encontraba como seminario optativo del Ciclo superior.

La docente destacó que desarmar los imaginarios sociales desde los marcos teóricos es el gran desafío que transitan y afirmó que hablar de Derechos Humanos es hablar de procesos emancipadores en el sentido de igualdades sociales: “hablamos de romper el patriarcado, la heteronormatividad de nuestros cuerpos, de nuestras identidades, pero también en la forma discursiva en que esos paradigmas y formas de entender el mundo nos determinan a nosotrxs. Como sociedad, como pueblo” (Z. Enriquez, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

En nuestro país, las demandas y reivindicaciones de los movimientos transfeministas

irrumperon en la agenda pública y política. Es a partir de recuperar ejemplos y sucesos del contexto actual que la cátedra aborda las problemáticas de género. Al respecto, Enriquez mencionó que “las coyunturas nos marcan ejes en los cuales hacemos mucho hincapié (...) la agenda política debe ser una herramienta que a nosotrxs nos permita hablar” (Z. Enriquez, comunicación personal, 23 de octubre de 2020). Para ella uno de los desafíos más importantes para llevar adelante la transversalización es poder “despegarse” de la lógica estructurada en módulos de la academia y poder integrar el marco teórico a cualquier tema: “Es un gran desafío pedagógico para docentes y alumnx”.

De la misma forma, Comunicación y Subjetividad, aborda el género desde la transversalidad y la especificidad, reservando para éste el último trayecto del programa. La asignatura parte de los problemas psicosociales actuales para indagar sobre la complejidad de los procesos sociales. Para ello, trabaja las problemáticas de la discriminación, la segregación y la violencia, así como la construcción de mitos y discursos.

Sandra Bianchi, titular de dicha asignatura, reflexionó acerca de cómo, en general, se incorpora la perspectiva de género: “se aborda desde un lado personal; al leer estos temas se trabaja tan profundamente sobre uno mismo que creemos descubrir la pólvora (...) como si la idea fuera algo espontáneo que se gesta en una persona. Y no, no es así” (S. Bianchi, comunicación personal, 23 de octubre 2020). El saber, indicó Bianchi, es una construcción que tiene siglos, y la teoría feminista no se encuentra exenta de esta condición.

Al respecto del ejercicio de la transversalización en los programas curriculares dentro de nuestra universidad, Sandra cree que la problemática más grande que existe para lograrlo es la falta de formación teórica en género del claustro docente. Bianchi afirmó que el estudio de la teoría feminista, de vasta producción científica, no es una prioridad para el ámbito académico y que la poca formación de lxs profesionalxs en este aspecto da cuenta de que “no han sido leídas ni estudiadas autoras, filósofas, antropólogas, sociólogas, historiadoras, que merecen serlo como Freud, como Kant, como cualquiera” (S. Bianchi, comunicación personal, 23 de octubre 2020). Además, destacó la existencia de autorxs feministas que se encuentran por fuera de la academia, lo que dificulta aún más la incorporación de estos co-

nocimientos en los programas universitarios.

Bianchi subrayó que la teoría de género “no es un condimento que se le agrega a una materia” sino que es un programa en sí mismo, debido a que es transversal al campo del conocimiento. En este sentido, Spinelli considera que el acto de transversalizar implica pensar desde el género la propuesta pedagógica, y afirmó que “tiene su riesgo” ya que no todos los docentes incorporan esta mirada y termina por suceder una reducción, donde se concibe como transversalización la incorporación del género en una unidad o en articulación con un contenido específico (E. Spinelli, comunicación personal, 12 de septiembre 2020).

En su asignatura, compartió Spinelli, aún se encuentran atravesando la tensión entre lo específico y lo transversal: “todavía nos falta hacer un esfuerzo por transversalizar, sobretodo cuando hablamos de la Comunicación/Educación y explicamos el campo”. Esta construcción es cotidiana y depende mucho de cada docente afirmó, ya que no todos cuentan con la misma formación en relación a la temática ni se encuentra tan incorporada como para “tener la capacidad de estar transversalizando permanentemente en el ejercicio pedagógico” (E. Spinelli, comunicación personal, 12 de septiembre 2020).

El campo del saber es dinámico, por ello la formación constante del cuerpo docente resulta necesaria, en particular cuando se trata de género. Quienes participaron de las entrevistas coincidieron en que el proceso formativo es personal y por ello diverso. Darío Martínez, de Matrices de Comunicación/Educación Popular (obligatoria, Ciclo Superior), remarcó respecto a su formación de grado que “no estuvo tan presente la perspectiva de género, por varios motivos, todavía no se veía la potencia de estos movimientos y también había un silenciamiento” (D. Martínez, comunicación personal, 22 de septiembre de 2020). El docente se encontró con la necesidad de expandir su formación y para llevarlo adelante, como en la mayoría de los casos referidos, ponderó el acompañamiento de sus pares.

Así mismo, se destacan como herramientas utilizadas en estos procesos la lectura de artículos e investigaciones académicas actuales y lecturas clásicas del feminismo. Además, Bárbara Bilbao agregó valor al saber de la experiencia y la escucha a las nuevas generaciones:

“no tengo una mirada sesgada, desde un lugar egocéntrico y omnipotente de decir ‘yo me especialicé en esto, y tengo la verdad’” (B. Bilbao, comunicación personal, 20 de septiembre de 2020).

Acerca de cómo se llevan adelante las estrategias de transversalización en asignaturas que no contemplan dentro de su programa la dimensión de género, es posible observar que el mismo se retoma como un constructo social ineludible. Desde este lugar son abordadas las problemáticas sociales, la construcción social de sentidos, los discursos y productos comunicacionales, los roles y estereotipos de género, entre otros.

Al respecto de estos procesos, Martínez, señaló que resulta sumamente complejo transversalizarlo todo y destacó que la apuesta debe ser por construir momentos, zonas y diálogos que permitan la articulación entre los saberes abordados dentro de la asignatura y la perspectiva de género. Así mismo, Oscar Lutczak refirió que en algunos casos la transversalización del género en los diseños curriculares “se hace tan transversalmente que, en verdad, no está en ningún lado” (O. Lutczak, comunicación personal, 18 de octubre, 2020). De la misma forma, Graciela Morgade, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la clase inaugural del taller TransFormando los Programas, sostuvo que si bien lo transversal parece ideal, puede llevar a su dilución, por lo cual considera que una incorporación puntual puede al menos asegurar el tratamiento del contenido en género (2019).

En nuestra institución, los programas formativos se encuentran atravesados por la tensión entre lo específico y lo transversal respecto a la incorporación de la perspectiva de género. Por un lado, la apuesta por la transversalización depende de dos factores que, en algunos casos, ocurren simultáneamente: 1. Definición de la cátedra, 2. Intención del docente de llevarlo adelante y su formación personal respecto al enfoque. No se encuentra estipulada la obligatoriedad de la transversalización dentro del proyecto educativo, y no existen políticas que tengan como objetivo dicho proceso. Así mismo, no se emplean recursos materiales ni humanos para la capacitación del cuerpo docente en relación a este aspecto.

Por otra parte, encontramos que el abordaje específico del género se encuentra desprovis-

to de un tratamiento de las teorías de género y el estudio de los movimientos feministas. A su vez, la especificidad resulta parcial dentro de los programas de cada asignatura excepto por un caso único. Resulta necesario una priorización del campo del género dentro de los diseños curriculares de nuestra institución, tanto en su especificidad como en materia de transversalización para formar comunicadorxs en pos de la igualdad y la justicia social.

## *Algunas apreciaciones finales*

La realización de este diagnóstico institucional, desde sus múltiples dimensiones, nos permitió situar nuestra intervención educativa a partir del reconocimiento de la cultura institucional de la Facultad, así como de lxs sujetxs que la constituyen día a día, sus experiencias, sus prácticas y sus identidades.

Las prácticas de intervención en el sistema educativo (Remedi, 2004) operan entre lo instituido y lo instituyente: el primero responde a la lógica propia de la institución y sus prácticas, significados, su historia e identidad, es decir, su habitus institucional; el segundo refiere a los procesos que se gestan en el seno mismo de la institución, que van a devenir a futuro en nuevos significados y prácticas. La intervención ocurre allí en el medio, en los intersticios de lo instituido, espacios que aún no se encuentran totalmente cerrados. Como menciona Eduardo Remedi: “toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente [...] toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes, no sobre lo dominante” (2014, p. 3). Nuestro proyecto pretende situarse en aquellas grietas donde el género emerge con fuerza como tema, problema, perspectiva, como praxis y teoría, en un movimiento amplio que busca disputar la cultura dominante de la institución.

Dentro de nuestra facultad existen múltiples espacios de investigación y articulación que se ocupan de comprender y reflexionar acerca de la formación profesional desde una perspectiva de género. Simultáneamente, el género gana un lugar cada vez más relevante en la agenda social, legislativa, mediática e institucional de nuestro país. Sin embargo, estos hechos no encuentran aún su correlato en el diseño curricular formal de la oferta académica de grado, en contraposición con las demandas e intereses del claustro estudiantil respecto al tema, así como de las preocupaciones y desafíos de los cuales dieron cuenta lxs docentes entrevistadxs.

Pese a esta situación, en los últimos años es posible advertir un aumento significativo en la producción de Trabajos Integradores Finales que incluyen la problemática de género o la articulación comunicación/género como tema principal de su investigación, producción o

proceso de sistematización de prácticas. A través de los datos proveídos por la Biblioteca de la FPyCS y su registro de TIFs, pudimos observar que en el año 2015 (primer Ni Una Menos) existió un quiebre respecto a los períodos anteriores, y del total de trabajos presentados y aprobados, el 12% refirieron al género. A través de los datos facilitados por la Dirección de Grado, advertimos que en el 2018 los materiales referidos a esta temática ascendieron al 14,43%, mientras que en el año 2019 se vió un incremento llegando al 20,76% del total de trabajos presentados. Esta insistencia en abordajes feministas visibiliza la existencia de una demanda estudiantil ligada a la formación con perspectiva de género, una demanda que, como menciona Rafael Blanco surge “desde abajo”, desde las bases, y se articula a través de las prácticas estudiantiles (2019).

Así mismo, la apuesta por la transversalización realizada por algunas cátedras o por docentes particulares no es suficiente: el 60% del estudiantado no se encuentra satisfecho con el abordaje de la temática durante sus cursadas y alrededor del 40% admite no contar con las herramientas necesarias para trabajar desde una perspectiva de género. Se torna necesario considerar que las trayectorias disponibles carecen de una oferta en relación a la articulación comunicación/género de carácter obligatorio, así como de la posibilidad de un tramo formativo que aborde los estudios de género desde su especificidad y transversalidad. No existen dentro de nuestra casa de estudios bases formativas comunes entre lxs estudiantes de grado respecto al género.

Estos son algunos de los puntos principales que se desprenden de la realización de este diagnóstico y que permiten reflexionar acerca del por qué y para qué de nuestra propuesta formativa. En los tiempos que corren, la formación en género para lxs estudiantes de nuestra facultad emerge como una necesidad, en un territorio con condiciones de producción óptimas para su despliegue. A partir de considerar los múltiples elementos mencionados, es que proponemos líneas de acción concretas para construir este proyecto pedagógico.

En primer lugar, conformar lineamientos de contenidos transversales e interseccionales desde un anclaje decolonial y popular. Con esto nos referimos a los estudios críticos feministas latinoamericanos que permiten observar cómo las disciplinas reproducen métodos

y lógicas androcéntricas. Algunos ejemplos son Mercedes Olivera, Rita Segato, Yuderkys Espinosa Miñoso, entre otras. Al mismo tiempo, será menester considerar la matriz sexo-género-deseo conceptualizada por Judith Butler, la cual opera a través de la producción y el establecimiento de identidades en cuyas bases se ubica el presupuesto de la estabilidad del sexo binario. De esta manera, establecer diálogos entre lo que ello supone y la desigualdad y las modalidades de las violencia de género en nuestra sociedad.

Respecto al campo de la comunicación, consideramos necesario establecer contenidos transversales desde la comunicación/género a partir del reconocimiento de las trayectorias formativas de las licenciaturas y el profesorado en comunicación social.

En relación a los lineamientos didáctico-metodológicos, formular acciones estratégicas que tengan como objetivo interpelar los universos vocabulares de lxs estudiantes, así como otras orientadas a propiciar espacios de encuentro, diálogo y escucha para la construcción e intercambio del conocimiento.

De este diagnóstico se desprenden diversas posibilidades y espacios de intervención, pero resulta imposible abordarlos todos de forma simultánea. Por ello, estas son algunas de las líneas de acción que llevaremos adelante en el proceso de construcción de nuestra propuesta pedagógica. Nuestra función y compromiso se basa en propiciar y fortalecer acciones que abonen a construir realidades justas y equitativas, teniendo como horizonte conformar una institución cada vez más democrática, popular y transfeminista.

# Bibliografía

- Arrieta de Meza, B. M., & Meza Cepeda, R. D. (n.d.). *El currículum nulo y sus diferentes modalidades*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3143>
- Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus Editorial.
- Belvedresi, R. E. (2018). *Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas*. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(1), 5-17.
- Bonino Méndez, L. (2002). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. In *Dossiers Feministas* (pp. 7-35). <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Bretel, L. (2013). *Lo que debemos tener en cuenta antes de diseñar procesos de aprendizaje*. (Vol. 1). ABC Research Alert. <https://doi.org/10.18034/abcra.v1i2.277>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(Iss. 1, Article 8).
- Cuadernos feministas para la transversalización. (2020). UNR Editora y el Área de Género y Sexualidades - UNR,. <http://ruge.cin.edu.ar/materiales/24-cuadernos-feministas-para-la-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero-unr>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. Buenos Aires
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dárila Editores.
- Denzin, N. K. (1989). *Estrategias de triangulación múltiple. El acto de investigación: una introducción a los métodos sociológicos*. MCGraw Hill. Nueva York
- Díaz Barriga, Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Elizalde, S. (2009). *Comunicación: Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual*. In Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas (p. 244).

Fernández, A. Á. (2020, 03 20). *Carta del presidente Alberto Fernández a los argentinos*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/carta-del-presidente-alberto-fernandez-los-argentinos>

Gagliardi, R. (1986). *Nuevos métodos y contenidos en la enseñanza de la ciencia: ejemplo de la enseñanza de la biología*. Enseñanza de las ciencias, 31.

Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). *La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México*. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 6(18). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457654930005/html/index.html#fn6>

Hay 11 nuevos casos de coronavirus en la Argentina y el total de infectados asciende a 56. (2020, 03 15). Infobae. <https://www.infobae.com/coronavirus/2020/03/15/hay-11-nuevos-casos-de-coronavirus-en-la-argentina-y-el-total-de-infectados-asciende-a-56/>

Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas*. Centro de Comunicación/Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS.

Liguori, L., & Noste, M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Menendez, J., Venegas, L., Bermeo, F., & Peñafiel, F. (2017). *Perspectivas de género en la educación superior: políticas y lineamientos a partir de un enfoque académico*. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales. <file:///C:/Users/pichu/Downloads/Dialnet-PerspectivasDeGeneroEnLaEducacionSuperior-7047133.pdf>

Morandi, G., & Ros, M. (n.d.). *La construcción de proyectos de formación. El proceso de*

*diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. (FaHCE).*

Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. horas y HORAS.

Naciones Unidas. (1999). *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente a 1997* (Suplemento No. 3 (A/52/3/Rev.1) ed.).

Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Crítica.

Planificación y gestión de procesos comunicacionales (W. Uranga & T. Vargas, Compilers). (2020). Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Preciado, P. B. (2012). “Queer”: *Historia de una palabra*. Paroledequeer. <http://parolede-queer.blogspot.com/>

Secretaría de Género. (2017, 05 21). Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP. <https://perio.unlp.edu.ar/genero/>

Tricontinental. (2020, 10 23). *Futuros pensados: Horizontes posibles frente a la crisis civilizatoria*. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=aXImRh4ed\\_Y&feature=emb\\_title&ab\\_channel=Tricontinental](https://www.youtube.com/watch?v=aXImRh4ed_Y&feature=emb_title&ab_channel=Tricontinental)

Uranga, W. (2008). *Prospectiva estratégica desde la comunicación*. UNDAV.

van Dijk, J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*. Poetics, 34((4-5)), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Gedisa, S.A. [http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=6](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=6)

Witting, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. EGALES, S.L. <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>