



PAREMOS 5

UN PODCAST POR Y PARA
LES JÓVENES BELGRANENSES

- Lourdes Dilda -

Memoria de TIF - FPyCS - UNLP

Autora

Dilda, Lourdes

Legajo 28764/1

dildalourdes@gmail.com

Directora

Paula Albarracín

Asesor

Juan Manuel Villa

**Julio de 2023 - Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata**

Escanea y escuchanos



Spotify



Youtube: ep. 1



Youtube: ep. 2



Dilda, Lourdes

Paremos 5. Un Podcast escolar por y para les jóvenes belgranenses / Lourdes Dilda - General Belgrano, Buenos Aires. 2023.

104 p ; 22 x 15,5 cm

2023

Edición y corrección: Lourdes Dilda.

Diseño de interior y cubierta: Lourdes Dilda y Juan Manuel Villa.

Imagen de cubierta: Lourdes Dilda.

Contratapa: Juan Manuel Villa.

Impreso por Como un Viento (@comounviento).

La Plata, Buenos Aires

en el mes de febrero de 2024

Índice

● Agradecimientos	5
● Introducción	7
● Capítulo 1: Consideraciones iniciales	
1.1 Descripción de la producción.....	11
1.2 Fundamentación/Justificación.....	13
1.3 Objetivos generales y específicos.....	15
● Capítulo 2: Contextos	
2.1 Contexto sociopolítico.....	17
2.2 Escuela de Educación Secundaria N° 5.....	20
2.3 Antecedentes.....	24
● Capítulo 3: Marcos, perspectivas y herramientas	
3.1 Palabras claves.....	29
3.2 Marco histórico y normativo	
3.2.1 Introducción a la Educación Sexual Integral.....	29
3.2.2 La ESI como punto de partida.....	33
3.2.3 Vínculo pedagógico y autoridad docente.....	38
3.2.4 Marco general de la Escuela Orientada en Comunicación.....	42
3.2.5 Medios en la escuela.....	44
3.3 Marco teórico	
3.3.1 El género como construcción social.....	47
3.3.2 La construcción socio histórica del concepto de juventudes.....	52
3.3.3 Las instituciones educativas y la sociedad.....	58



3.3.4 Imaginarios y representaciones sociales.....	64
3.3.5 Comunicación/Educación: la Escuela y los medios de comunicación.....	67
3.3.6 Comunicación y perspectiva de género.....	70
3.3.7 Articulación teórico-conceptual.....	75
● Capítulo 4: el proceso de producción	
4.1 El podcast.....	77
4.2 Taller de género: espacio de gestación de la producción.....	79
4.3 Etapa pre producción: toma de decisiones.....	80
4.3.1 Los recursos.....	82
4.4 Etapa de producción: los capítulos.....	83
4.5 Etapa post producción.....	87
● Capítulo 5: aportes	
5.1 Al campo de la comunicación.....	89
5.2 A la institución: circulación, destinataries.....	91
● Consideraciones finales.....	95
● Referencias bibliográficas.....	99



Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá: por la vida transitada, los mates compartidos, el respeto, la compañía, la libertad, el abrigo, y por ser los mejores ejemplos de amor compañero, honesto, puro y transparente. Te extraño todos los días papá, hoy más que nunca. Te amo, les amo.

A Dani, mi hermana: por el empuje, el aguante, la confianza en mí, por crecer en compañía.

A Pam, mi hermane: por el ejemplo de militancia, por la enseñanza diversa, por alimentarnos mutuamente el compromiso político, por **ser** y enseñarme **siendo**.

A Juan, mi compañero: por saltar las piedras del camino, por superar adversidades juntos, por el apoyo, la paciencia, el empuje diario y el amor. Por confiar en mí más que nadie, por los mates compartidos, por ser un pilar fundamental de este proceso, porque sin vos no hubiera sido posible. Por ser mi amor y permitirme ser el tuyo. Por ser mi orgullo y ejemplo.

A mi bebita: por enseñarme desde la ternura, la inocencia y la dulzura; por permitirme entrar a tu vida y acompañarte mientras creces; por las sonrisas y los besos, por las emociones que me sembrás y descubrís.

A Cori y a Den, mis amigas de siempre: por transitar la vida juntas, por celebrar los buenos momentos y por estar firmes en los



malos; por acompañarme con sabiduría, por marcarme los errores y hacerme mejor persona.

A Paula Albarracín, mi directora: por el compromiso, la iniciativa y el empujón constante; por manifestar a mi favor, por acompañar y alivianar este proceso de finalización de carrera que tanto me pesaba.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social: por formarme y transformarme, por la militancia y el compromiso; por abrirme un abanico infinito de posibles caminos por recorrer. También por acercarme y encontrarme a mis facuamigues para desandar la carrera.

A la Universidad Nacional de La Plata: por garantizar la educación pública, gratuita y de calidad en mi país que amo; por ser cuna de ambiciones, sueños y proyectos de tantos sujetos.

A la militancia feminista, nacional y popular: por tejer redes para hacer posible el horizonte que perseguimos, por proyectar y construir -día a día- un mundo más justo e igualitario; por posicionarme del lado de las causas justas.

A la militancia peronista por descubrirme empática y solidaria, por la enseñanza y la demostración de que todo es colectivo, de que sin le otre NADA... Por el lema inquebrantable de la justicia social; por la convicción de luchar por una patria justa, libre y soberana que albergue y abrace a todes, y por el compromiso y la fuerza de seguir conquistando (y naciendo) derechos para cada necesidad que exista.

Introducción

El proceso de producción del presente Trabajo Integrador Final (TIF) surge no sólo de la necesidad y el deseo de desarrollar mi rol dentro de una institución educativa sino del particular compromiso que siento para con la plena implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), un espacio que resulta fundamental para el derecho a una vida libre de violencias ya que niños y adolescentes aprenden a construir relaciones que se basen en la confianza y el respeto y, a su vez, identificar la violencia.

La memoria que acompaña los productos pretende dar cuenta del proceso de planificación, desarrollo y materialización del TIF y el camino desandado para culminar la Licenciatura en Comunicación Social. Fue en el Seminario Permanente de Tesis -materia optativa en el Plan 2017- donde supe que mi TIF no podría escapar a la temática de género y, luego de atravesar el Profesorado en Comunicación Social, también descubrí y sumé el enfoque educativo.

Más de manera directa que indirecta la suma de terminar el profesorado y las ansias de entrar a una institución educativa casi decidieron por mí complementar mi rol docente y mi rol de comunicadora para planificar y desarrollar un taller de género en una escuela de educación secundaria donde ingresé como suplente y vi la vacancia -y la urgencia- en el abordaje de temáticas de género. En esa articulación vislumbré la posibilidad de realizar un TIF de producción que me permita poner en acción elementos aprendidos e incorporados en mi paso por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad

Nacional de La Plata (UNLP) -tanto del campo de la comunicación como el campo de la educación- como aquellos aprendidos e incorporados a través de mi militancia feminista, nacional y popular, y las nociones que competen a los estudios de género.

Es en ese sentido que el objetivo que tiene la producción de este TIF es vincular herramientas, perspectivas, campos, intereses y deseos en la planificación, producción, ejecución, edición y difusión de un podcast educativo como producto final de un taller de género enmarcado en la implementación de la Educación Sexual Integral en la Escuela de Educación Secundaria N° 5 de General Belgrano, provincia de Buenos Aires. Para esto, se presentan a modo de ejemplo junto a esta memoria, la ejecución y materialización de dos episodios que componen el podcast.

El podcast a realizar se titula *Paremos 5* y se encuentra dirigido a la comunidad educativa de la E.E.S N° 5 de General Belgrano. El título alude al número de la secundaria donde se realizó el material con el objetivo de generar representación, identificación y articulación con -y entre- quienes habitan la institución. A su vez, propone marcar la importancia de parar un poco con la vorágine de los tiempos que corren y detenernos 5 minutos para tensionar, problematizar y deconstruir representaciones sociales históricamente naturalizadas que oprimen y violentan a gran parte de la sociedad.

La memoria de producción constará de 5 capítulos que darán cuenta del recorrido teórico y práctico que se llevó adelante para la concreción de los productos presentados.

En el primer capítulo se abordan consideraciones iniciales que permitirán no sólo aproximarse a la producción sino conocer también el “porqué” y los objetivos que persigue la misma.

En el segundo capítulo se explicita el contexto sociopolítico que atraviesa la producción, lo cual también deja entrever el posicionamiento como estudiante. A su vez, en un breve apartado se describe un perfil institucional de la escuela donde tuvo lugar el taller de género y la realización del podcast, cuestión que resulta fundamental ya que es una producción situada.

En el tercer capítulo se enmarca y respalda teórica y conceptualmente las nociones fundamentales y estructurantes para la planificación, desarrollo y ejecución tanto del taller como de la producción presentada. A través de autoras y autores se delimita un marco teórico que desarrolla cada concepto clave para el TIF.

Por su parte, el cuarto capítulo da cuenta del proceso de producción en sí mismo: planificación del taller, recorte de la temática, desarrollo del taller, producción de los podcasts. A su vez, detalla de forma breve y conceptualmente el género y el formato elegido para el producto presentado.

El quinto capítulo pretende dar cuenta del aporte que busca realizar este TIF tanto en el campo de la comunicación/educación/género, como en la institución seleccionada. Además se explicitarán las expectativas de difusión y circulación de la producción realizada y el horizonte de continuidad de este proyecto.

Finalizando se encontrarán las consideraciones finales donde comparto una breve reflexión acerca del proceso.



Para cerrar esta introducción es imprescindible mencionar mi lugar de mujer, docente, comunicadora, estudiante de la universidad pública, militante feminista y del campo nacional y popular, como posicionamientos que determinan mi enunciación política tanto frente a procesos educomunicativos como frente a la planificación y realización de productos comunicacionales.

Entre tantas decisiones políticas que fui tomando a lo largo de este TIF, una fue el uso del lenguaje no sexista. Entendiendo al lenguaje como una herramienta para construir sentido que históricamente ha funcionado para oprimir; para correrlo de allí y utilizarlo como herramienta de visibilización, reconocimiento, revalorización y lucha; para incorporar la configuración discursiva de varias luchas para el reconocimiento del abanico múltiple y heterogéneo de identidades, formas de autoidentificación y autodenominación; para deconstruir la norma binaria que se reproduce al comunicarnos; como estrategia para poder abrir horizontes de reflexión que den cuenta del conjunto de identidades sistemáticamente invisibilizadas; por todos estos motivos tomé la decisión política de que la memoria del TIF esté escrita en lenguaje inclusivo utilizando la letra “e”.

La utilización de la letra “e” no sólo incluye la amplitud de identidades, sino también persigue el objetivo de incluir a personas ciegas o con disminución visual que utilizan dispositivos de lectura por voz; dispositivos que leen textual y literalmente lo escrito, lo cual la “x” o el “@” imposibilitarían la correcta lectura.

CAPÍTULO 1: Consideraciones iniciales.

1.1 Descripción de la producción

Paremos 5 es un podcast educomunicativo institucional que aborda la temática de violencia por razones de género destinado principalmente a estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 5 de General Belgrano, provincia de Buenos Aires. Se piensa como una herramienta fundamental para la producción desde y para los jóvenes, resignificando no sólo sus voces, intereses, demandas y necesidades; sino también la radio escolar de la institución como medio de difusión y pieza clave para la educomunicación.

El producto del presente trabajo está enmarcado en la planificación y ejecución de un taller de género -de 8 encuentros- dictado en el 5to año de la secundaria seleccionada donde se abordaron los siguientes ejes:

- Conceptos en torno a la construcción sexogenérica: sexo, género, identidad de género, orientación sexual, expresión de género, etc.
- Violencias de género: tipos y modalidades.
- Estereotipos de género.
- Roles de género.
- (nuevas) Masculinidades.
- La industria cultural y las representaciones identitarias.
- Comunicación con perspectiva de género.
- Podcast: qué es, producción, edición, distribución, etc.

Desde el comienzo del taller se le propuso a los estudiantes que para el cierre, a partir de lo trabajado, se realice un podcast que quede abierto a la comunidad educativa para seguir produciendo. Desde nuestro espacio, produjimos dos episodios competentes a la temática trabajada y a la orientación -comunicación- de la secundaria: violencia de género, tipos y modalidades, y profundizamos en otro episodio sobre violencia simbólica y mediática. En esa línea, cabe mencionar que, pensando en la totalidad del podcast, los siguientes capítulos abordarían los tipos y modalidades de violencia por razones de género restantes.

Los episodios, y el podcast en general, está pensado no sólo para transversalizar la ESI sino también para difundir a través de la radio escolar “FM El Pueblazo” y, a su vez, producir y poner en valor la misma como medio y herramienta para dar batalla y desterrar discursos que oprimen, incomodan y violentan, a la vez que se (re)valorizan las voces de los jóvenes de la escuela.

Ambos episodios tienen una duración que ronda los 20-30 minutos con el criterio -previamente pensado- de que se pueda utilizar en fragmentos para abordar detenidamente la temática. El recorte abordado en los capítulos surge del trabajo en conjunto con los estudiantes participantes, sus deseos, necesidades y urgencias expresadas en el taller; que, a su vez, es lo que hace que el producto sea situado y sujeto a intereses, contextos y problemáticas del propio territorio.

Este material sonoro tiene como objetivo de circulación, en principio, interna e institucional, teniendo como destinatarias

directes a los estudiantes de la Escuela Secundaria N° 5 y a los docentes de dicha institución y a toda la comunidad educativa. A su vez, con miras a extenderse, podría compartirse a otras instituciones, sumando como destinatarios indirectos a estudiantes y docentes de otras escuelas -tanto locales como regionales.

Idealmente se pretende que, en función de los tiempos escolares, se pueda seguir ampliando el podcast produciendo los capítulos que aborden otros tipos y modalidades de violencias por razones de género en los espacios no sólo de jornadas institucionales de ESI, sino también desde los diferentes espacios curriculares para así lograr la plena transversalización.

1.2 Fundamentación/Justificación

La elección de la temática a trabajar surge principalmente de un interés político consolidado durante mi paso por la facultad y formado a partir de la militancia feminista que me invita constantemente a poner en tensión y (re)preguntarme sobre los discursos y sentidos que circulan en torno a la temática de género.

Como estudiante, militante feminista y popular, profesora y ciudadana, uno de mis principales intereses y mi mayor motivación es el compromiso político y pedagógico para con la plena implementación de la Educación Sexual Integral.

A partir de los primeros acercamientos a la institución -tanto como suplente docente como observante para la planificación del taller- la selección de la temática me resultó acertada después de oír varios discursos y prácticas machistas y violentas naturalizadas

que circulaban entre los jóvenes de la escuela seleccionada. A su vez, en el diálogo tanto con los estudiantes como con el cuerpo docente y el equipo de orientación escolar, surge la necesidad y la urgencia de la implementación de la ESI, en particular el abordaje de la temática de violencias por razones de género ya que muchas de las familias que cobijan a los jóvenes de la institución reflejan casos de violencia familiar.

Es por esto que este TIF y el producto que tiene como resultado, pretende generar desde el campo de la comunicación/educación y desde una matriz feminista, popular y latinoamericana un aporte a una de las escuelas históricamente relegadas de la ciudad que me vio crecer, y un aporte -en tanto herramienta comunicacional- que invite y motive la implementación de la ESI, acompañe la transversalización de contenidos, invite al compromiso político, y active la producción y la reflexión en torno a temáticas que aún tienen resistencia pero que son más cotidianas de lo que creemos (y queremos).

Considero que la realización de un podcast educomunicacional que aborde temáticas de la ESI constituye un gran aporte, tanto para estudiantes como para docentes, en tanto herramienta institucional para el uso y la producción de contenidos que contemplen el interés y las necesidades de los estudiantes de la institución.

Este trabajo no pretende ser la solución a problemas estructurales que acarrearán años, ni el cambio definitivo a una sociedad más justa, inclusiva, feminista y sin violencia; pero sí creo que la comunicación puede ser una vía para tensionar, cuestionar y

batallar discursos históricamente naturalizados que oprimen a gran parte de la sociedad, y una herramienta para construir sentidos significativos para alguien(es) en un tiempo y lugar determinados.

Por otro lado resulta importante realizar un aporte en relación a la temática de género enmarcado en General Belgrano dándole voz a los jóvenes que interactúan, crecen y se educan dentro de un pueblo que, no solamente está atrasado en materia de género sino que, es sumamente adultocentrista. Así también pensar esta producción para que los docentes atiendan las necesidades y urgencias que se plantean por parte de los jóvenes, sus inquietudes e intereses.

1.3 Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

- Producir y realizar un podcast educomunicacional e institucional sobre temáticas de Educación Sexual Integral que pueda ser utilizado por docentes y estudiantes de la Secundaria N° 5 de General Belgrano, con el fin de problematizar discursos machistas naturalizados y brindar herramientas para la deconstrucción.

Objetivos específicos:

- Indagar las necesidades, intereses y problemáticas de los estudiantes y docentes de la Secundaria N° 5 sobre cuestiones vinculadas a las temáticas de la Educación Sexual Integral.

- Analizar discursos y sentidos que circulan entre los estudiantes.
- Describir y detallar los tipos y modalidades de violencias por razones de género.
- Recuperar productos de la industria cultural para el análisis y la visibilización de la violencia simbólica y mediática.
- Sistematizar y dar a conocer políticas públicas que acompañan situaciones de violencia.
- Acercar herramientas para la construcción de una comunicación con perspectiva de género.

CAPÍTULO 2: Contextos

2.1 Contexto sociopolítico

La Ley N° 26.150 se sancionó en el año 2006 estableciendo la creación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI). La importancia que tuvo no quedó solamente en la sanción de la ley misma sino en la sucesión de leyes que respaldaron el avance en materia de garantización y ampliación de derechos para mujeres, lesbianas, gays, bisexuales, travestis, trans, no binaries y otras disidencias que habitan nuestro territorio.

En ese sentido, se pueden mencionar la ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres (N° 26.485 sancionada en 2009), la ley de matrimonio igualitario (N° 26.618 sancionada en 2010), la ley de identidad de género (N° 26.743 sancionada en 2012), entre otras políticas públicas en materia de género y diversidad.

No resulta casualidad que cada una de estas conquistas tengan lugar en un contexto de gobierno de carácter nacional y popular con Cristina Fernández de Kirchner a la cabeza, quien resultó menester para la ampliación del marco legal y normativo que visibilizó a quienes históricamente fueron relegados para reconocerles como sujetos de derecho.

Paralelamente, los movimientos feministas y disidentes comenzaron a tomar fuerza y lograr representación en los ámbitos de la política, la cultura y lo social. En el año 2015, con el primer Ni Una Menos, también escalaron y se posicionaron en la agenda

mediática visibilizando las problemáticas, desigualdades y violencias por razones de género, tanto a nivel regional como nacional. Ese 3 de junio de 2015 fue el puntapié inicial para que la temática de género deje de ser un tema de mujeres y pase a ser un tema que involucre a toda la sociedad.

A partir de ese momento, todas las identidades que conformaron el movimiento feminista en toda la Argentina comenzaron a visibilizarse aún más tomando las calles, los espacios de decisión y poder, los trabajos y todos los ámbitos donde se desenvuelven. Y así fue como, a partir del 2018, se fijó ir por la exigencia del acceso al aborto legal, seguro y gratuito.

Si bien la lucha por la legalización del aborto no comenzó ni terminó ese año, los sucesos que tuvieron lugar fueron un antes y un después en la historia de nuestro país y de Latinoamérica como ejemplo de réplica y contagio para otros países.

La Marea verde -en referencia al pañuelo y el color del mismo que simboliza la lucha por la legalización del aborto- se reunió cada martes del 2018 frente al Congreso para exigir aborto legal, seguro y gratuito que, tras varios proyectos encajonados, logró que sea tratado con una victoria que reflejó en la aprobación por la Cámara de Diputados el 13 de junio, y un truncamiento al ser rechazado por la Cámara de Senadores el 8 de agosto.

Luego de este suceso -contextualizado en el marco de un gobierno neoliberal encabezado por Mauricio Macri- se manifiesta un grupo contra la legalización del aborto que, a su vez, comienza a oponerse e intentar derogar la Ley 26.150 (ESI) vulnerando así un derecho conseguido y garantizado hace 17 años, tildándolo de

“ideología de género”. Tampoco resulta casualidad que estos grupos que buscaron atropellar derechos adquiridos hayan sido representados -en lo partidario- por Juntos por el Cambio y otros partidos de extrema derecha.

Con el retorno de un gobierno nacional y popular en diciembre del 2019 -con Alberto Fernández en la presidencia y Cristina Fernández de Kirchner en la vicepresidencia- se comenzaron a reparar deudas históricas para con las mujeres y disidencias a través de la aprobación de leyes fundamentales como fue la sanción de la Ley 27.610 de Interrupción Legal del Embarazo en diciembre del 2020; en el año 2021, el Decreto presidencial N° 476/21 que incorpora la nomenclatura “X” en el Documento Nacional de Identidad (DNI) para identidades no binarias, la aprobación de la Ley 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero (Cupo Laboral Travesti Trans), el compromiso con la plena y efectiva implementación de la Ley Micaela (N° 27.499), entre otras políticas.

Complementando estos avances, en la Provincia de Buenos Aires -con Axel Kicillof como gobernador-, se creó el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad que, hasta la actualidad, ha articulado e implementado muchos programas -Acompañar, Producir, Mar para Todas, por mencionar algunos- que se sumaron a la construcción de políticas fundamentales para el avance y el reconocimiento de mujeres y disidencias. A su vez, resulta clave mencionar la creación de la Dirección de Educación Sexual Integral dentro de la Dirección General de Cultura y Educación, decisión que resulta trascendental para este TIF.

Siguiendo este recorrido contextual no se puede dejar de mencionar la pandemia que atravesamos durante el bienio 2020-2021 que complejizó todo en todos los aspectos de la vida: social, cultural, económico pero, sobre todo, en lo personal de cada uno. En este contexto de emergencia sanitaria, una de las consecuencias más impactantes fue la imposibilidad de habitar y asistir a los establecimientos educativos; lo cual no sólo significó un gran desafío a nivel pedagógico para los docentes sino también para las instituciones en sí, para el Estado, para las familias y para quienes estaban transitando dentro del sistema educativo.

En esta situación, la garantización y plena implementación de la Educación Sexual Integral se complejizó muchísimo más. En ese sentido, la Escuela de Educación Secundaria N° 5 prácticamente no tuvo clases, lo que hizo no sólo que no se abordarán los contenidos pautados curricularmente para cada curso, sino que se perdió gran parte del vínculo construido entre la institución, el equipo docente y los estudiantes.

2.2 Escuela de Educación Secundaria N° 5

Conversando con el Director de la Escuela de Educación Secundaria N° 5 -Emmanuel Vassallo- y con la Orientadora Educacional (O.E) del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E) -Pilar de Araquistain- pude reconstruir la historia y el perfil institucional de la escuela.

El 1ro de septiembre del 2013 la directora de la Dirección General de Cultura y Educación -Nora Silvana De Lucía- resuelve

separar la Escuela de Educación Secundaria N° 2 de General Belgrano en dos escuelas: por un lado, la Escuela de Educación Secundaria N° 4 que funcionaría como la sede en el establecimiento de la Escuela de Educación Primaria N° 15; y, por otro lado, la Escuela de Educación Secundaria N° 5 que se transformó en un anexo en el establecimiento de la Escuela de Educación Primaria N° 10.

Las características sociodemográficas que presentan los estudiantes resultan muy variadas; la secundaria cuenta con un total de 115 estudiantes de los cuales 68 son varones y 47 son mujeres, varios de ellos son repitentes, contando así con una parte de la población con sobre edad. También hay varios casos de estudiantes desvinculados, en esas situaciones el E.O.E realiza visitas y, de no lograr que vuelvan a la escuela, pasan a una mesa de inclusión con el Equipo Distrital de Inclusión (EDI).

La mayoría de los estudiantes son hijos de trabajadores rurales, municipales o de obras y, también, existe una diversidad respecto a las nacionalidades. Por otro lado, una característica más que de la institución sino de la población belgranense en sí es la situación de desempleo y la inexistencia de fuentes de trabajo en el pueblo. A su vez, la mayoría de las familias no cuentan con sus niveles educativos completos y, en la mayoría de los hogares, son familias ensambladas.

En los comienzos de la institución como tal, la mayoría de los estudiantes que concurrían pertenecía al mismo barrio -Barrio Nuevo y alrededores- que se ubican al cruzar la ruta sobre la que se encuentra la escuela. Luego, con la apertura de la orientación

comunicación, comenzaron a asistir estudiantes de distintos barrios, incluso estudiantes “transportados” ya que es la institución más cercana de las zonas rurales.

En esa línea, cabe mencionar que, a partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) -ley que *“regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender”* (Art. 1°) y que exige que *“Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”* (Art. 4°)- es que *“la Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo.”* (Art. 31). A raíz de esta propuesta, la Escuela de Educación Secundaria N° 5 -tras procedimientos de encuestas en la localidad que arrojan la propuesta de abrir una orientación distinta a las que ya existían en el distrito- junto con el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) se define la Orientación Comunicación que *“desarrolla una propuesta que consiste en abordar estos fenómenos comunicativos desde tres perspectivas: la observación, el análisis y la producción”*. (Marco General de la Escuela Secundaria Orientada, 2012).

En esa línea, la radio escolar se instala con los fondos destinados de los Planes de Mejora Institucional -política orientada al fortalecimiento de la Educación Secundaria-; en ese sentido, no

sólo fueron los años de poner en marcha el proyecto y consolidar la radio con la que cuentan hoy, sino también la capacitación de docentes y estudiantes para que participen en ella.

Para la Escuela N° 5, la radio tiene un valor fundamental, no sólo por la orientación sino porque sirve para visibilizar el trabajo que se realiza por parte de los estudiantes y la dedicación con la que abordan las problemáticas a trabajar -dice Emmanuel. Y agrega: “También en los eventos escolares distritales, la radio siempre está presente para mostrar lo que hacen las y los estudiantes del distrito o para realizar entrevistas a personas o terminar lo que se esté trabajando... Por ejemplo, con el proyecto de ampliación de la institución tuvimos la fortuna de contar con la visita del Gobernador Axel Kicillof quien se sumó a participar de la radio y ser entrevistado por estudiantes de aquí.”

Respecto al funcionamiento de la ESI, y en diálogo con Pilar de Araquistain (O.E), comenta que “la escuela contaba con una persona referente de la ESI pero que actualmente no es parte de la institución, lo cual como consecuencia dejó pendiente la efectiva y plena implementación de la Educación Sexual Integral. En ese sentido, es el Equipo de Orientación Escolar (EOE) quien se puso la tarea al hombro acatando el compromiso.”

Si bien el equipo tiene la tarea de acompañar las trayectorias de los estudiantes desde la orientación a docentes que son parte de la institución, hacer seguimiento de sus aprendizajes y atender las posibles dificultades; la Orientadora Educacional junto a la Orientadora Social abordan la integralidad de los aprendizajes

atendiendo los ejes que los atraviesan y organizan jornadas institucionales mensuales en torno a los ejes de la Ley 26.150.

En esa línea, Pilar comenta que la respuesta de los jóvenes fue y es muy favorable cuando se trata de propuestas lúdicas y fuera del aula donde no sólo encuentran en esa salida un momento más dinámico a una clase tradicional, sino un espacio de diálogo, debate y reflexión desde y para sus prácticas cotidianas. La prioridad de los ejes tratados y a tratar se da en base a las emergencias y urgencias observadas en la institución y el contexto de los jóvenes, siendo que en las propuestas curriculares de las diferentes materias no se observa la transversalidad de la ESI más que en la semana de la ESI y con propuestas que no contemplan las necesidades y urgencias de los grupos.

En ese sentido es que el diálogo constante con la institución -tanto con cuerpo docente como con estudiantes- me permitió conocer sus necesidades y urgencias y así planificar un taller que contemple las mismas para producir un material con lo trabajado que, por las características actuales de la población institucional, funcionará para la reflexión de futuros estudiantes.

2.3 Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se rastrearon trabajos que resulten pertinentes a la temática y al eje abordado en el presente TIF. En ese sentido, la tesis de grado *“Podcast-Igualdad: hacer radio en al escuela, produciendo podcast con las netbooks de Conectar-Igualdad”* presentada en el año 2016

por Fernando Farías Penin y Federico Sartori en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), es una iniciativa para la actualización, fortalecimiento y estimulación de la relación que existe entre la radio y la escuela como herramienta pedagógica para la producción de conocimiento. A través del portal www.podcastigualdad.com.ar se ponen a disposición todas las herramientas necesarias para que estudiantes y docentes puedan realizar podcast con sólo disponer de una netbook. Incluye desde tutoriales para el uso de software gratuitos para la grabación y edición de audio hasta clases de realización radiofónica en el formato trabajado.

En ese sentido, el trabajo de los graduados pone de relieve la importancia del programa Conectar-Igualdad que garantiza el derecho a que los estudiantes accedan a una computadora en tanto herramienta pedagógica y susceptible de ser utilizadas para la creación de contenidos, lo cual enriquece la experiencia escolar.

Este trabajo retomado funciona de antecedente tanto por la vinculación que hace entre los medios de comunicación -en particular la radio- y la escuela; y pone de relieve un contexto que amerita y facilita el acceso a los medios para la producción de conocimientos -no sólo en lo que respecta al contexto político sino también a un contexto educativo donde emergen nuevas formas y lenguajes para producir contenidos.

Por otro lado, el Trabajo Final Integrador *“La enseñanza de la ESI como puerta de entrada. Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias”* presentado por María Etchegaray en el marco de la Especialización en Educación en Géneros y

Sexualidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) reúne experiencias áulicas de implementación de la ESI en escuelas secundarias públicas, donde cada experiencia refiere a las puertas de entradas por donde ingresa la ESI a las instituciones. En este sentido resulta pertinente ya que el trabajo surge a partir de la implementación de talleres de ESI en colegios de educación secundaria, al igual que el surgimiento y disparador del presente TIF.

En esa línea también puede mencionarse el Trabajo Integrador Final *“Masculinidades en juego: talleres de ESI para trabajar en el aula”* presentada en el 2020 por Santiago Nicolás Dominguez en la FPyCS de la UNLP. Este trabajo tiene por objetivo problematizar las masculinidades en jóvenes desde la perspectiva de Comunicación/Educación en una escuela pública, teniendo como producción final una cartilla educativa sobre jóvenes y masculinidades pensada para docentes de escuela secundaria. En ese sentido, resulta pertinente mencionar esta tesis por su vinculación respecto de la realización de un material educomunicativo para la implementación de talleres de ESI en una escuela de nivel secundario. A su vez, la realización se enmarca en la producción de un material comunicacional-educativo con perspectiva de género que realiza un recorte temático concreto al igual que el presente TIF.

“Educación sexual para descubrir: construcciones de sentidos de jóvenes platenses en torno a la ESI” es otro TIF que resulta pertinente mencionar. El trabajo realizado en 2019 por Macarena Laffranchi, Julián Tróccoli y Carolina Robles para culminar su

trayecto en la Licenciatura en Comunicación Social es significativo no sólo por su relevamiento y análisis sobre los discursos de jóvenes respecto a la ESI, sus necesidades y problemáticas ante la no implementación en las escuelas; sino también por la realización de un trabajo situado ya que recorta el análisis en dos instituciones de educación secundaria. En ese sentido cabe mencionar que si bien se vincula desde el anclaje en un territorio en particular, no es el mismo territorio en el que se enmarca el presente TIF y eso da cuenta de la vacancia y el impulso por realizar un aporte a nivel territorial/local.

Por su parte, el Proyecto de extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social *“La dimensión pedagógica de la radio escolar: Estrategias para pensar el reconocimiento del otro en la complejidad de la escuela pública”* publicado en 2015 promueve crear un ciclo de Foro-Taller de Radio que introduzca a estudiantes y docentes en el lenguaje radiofónico. Este proyecto está enmarcado en un contexto favorecido por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) que vino a proponer el acceso de los medios de comunicación a los sistemas educativos; en ese sentido, las radios escolares se ven multiplicadas, no así la capacitación de docentes y estudiantes a la hora de trabajar en el estudio de radio.

Es interesante retomar este proyecto ya que apunta a articular saberes curriculares con saberes del mundo cultural de cada una de las estudiantes para que el proceso resulte significativo y retome el valor de la radio de la institución. Este TIF persigue el mismo objetivo, que la producción ponga en valor no sólo la radio escolar,

sino también los saberes que traen consigo los estudiantes desde sus experiencias propias que resultan significativas para el proceso.

CAPÍTULO 3: Marcos, perspectivas y herramientas.

3.1 Palabras claves

Género - Juventudes - Educación Sexual Integral - Comunicación/Educación - Imaginario y representaciones sociales

3.2. – Marco histórico y normativo.

3.2.1 - Introducción a la Educación Sexual Integral

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en el año 2006, establece que todes les estudiantes tienen el derecho a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país (de gestión pública y privada) y en todos los niveles y modalidades. A partir de la ley, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de garantizar su cumplimiento. La norma se enmarca en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En el año 2008 el Consejo Federal de Educación, que reúne al Ministerio de Educación de la Nación con los ministerios de las veinticuatro jurisdicciones, aprobó los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*, donde se formularon los propósitos formativos y contenidos básicos sugeridos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dichos lineamientos son un piso común obligatorio para el abordaje de la ESI en todas las

escuelas del país, formando parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs).

Previamente a la implementación de la ley, la educación sexual en las escuelas era infrecuente y, cuando se abordaba, se lo hacía con un sesgo biologicista y moralizante. La ley de la ESI amplió la mirada en torno a la sexualidad y complejizó su tratamiento:

Ampliar la mirada sobre la sexualidad es lo que viene a proponer la Ley 26.150 cuando se añade la palabra “integral” a su concepción de la educación sexual. Con ello, la formación se abre a la expresión de sentimientos y de afectos, el estímulo a valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre los roles o funciones tradicionalmente atribuidos a mujeres y varones en diferentes contextos sociohistóricos. Estos temas no eran parte de los (pocos) contenidos vinculados a la sexualidad que trabajaban en clase de Biología. Tampoco los referidos a la violencia de género, la diversidad sexual o las identidades no binarias, que son aquellas que no se identifican ni como masculinas ni como femeninas (Cahn; Lucas; Cortelletti; Valeriano, 2022, p. 31)

La puesta en marcha de la ley señaló la necesidad de redefinir el propio concepto de sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de las personas que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales y afectivos. Antes

de la sanción de la nueva norma su tratamiento presentaba características bien definidas:

En la década del noventa, comenzó a debatirse la incorporación de algunos contenidos curriculares ligados a una perspectiva cada vez más amplia sobre la educación sexual, como la equidad de género (...) Sin embargo, varios abordajes de la educación sexual aún estaban ligados a este discurso y a una perspectiva biologicista de la educación sexual (...)

En este sentido, también se hacía presente lo que se conoce como pedagogía del temor y del shock, que organizaba la enseñanza de la sexualidad a partir de la visualización de escenas dramáticas vinculadas con la ITS desde una perspectiva patologizante (...)

Además – dado que el enfoque biologicista vinculaba la sexualidad exclusivamente con el coito y la genitalidad – la enseñanza se desplegaba únicamente en los inicios de la adolescencia, porque se suponía que era algo exclusivo de la pubertad. Las responsabilidades sobre la enseñanza de la sexualidad recaían por lo general en personas consideradas expertas que eran externas a la escuela y lejanas del cotidiano del aula, como médicas, médicos, psicólogas, psicólogos (Ministerio de Educación, 2021a, p. 30).

En cambio, la ESI plantea una definición integral de sexualidad que excede los posicionamientos que la restringen al ámbito privado o al propio encuentro sexual. Uno de los cambios sociales fundamentales que permitió superar el “silencio pedagógico” fue lo que Báez (2015) define como desprivatización de la sexualidad como consecuencia de las luchas feministas:

Las luchas feministas en los últimos años han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y con ello han puesto en debate temas que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas: el aborto, la educación sexual, la violencia de género son ejemplo de ello. “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, por ejemplo, es una consigna que condensa –en parte estas luchas en el continente disputando el campo con otros actores, tales como la Iglesia Católica, Organismos Internacionales o bien el discurso biomédico (pp. 73 – 74).

De modo que, es importante tener en cuenta que la sanción e implementación de la ley estuvo precedida por un largo proceso de deliberación de diversos actores sociales que pugnaron por una demanda necesaria atravesada por un contexto de transformaciones del sistema educativo en particular y de la sociedad en general.

3.2.2 – La ESI como punto de partida

Si bien la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral fue el corolario de un largo proceso de reivindicaciones y luchas colectivas, la propia dinámica social impulsó ampliaciones y nuevos contenidos. El propio espíritu de quienes impulsaron la iniciativa contemplaba modificaciones en un marco de discusión permanente proponiendo repensar el contenido de la ley a la luz de la experiencia y de las nuevas demandas que surgieran desde el seno de la sociedad civil.

Es importante destacar que desde su implementación dentro del trayecto obligatorio del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria), la ESI ha sido incorporada en ámbitos educativos no formales, en instituciones de la sociedad civil y en la Administración Pública en sus distintos niveles. Por su parte, la producción de materiales, las instancias de formación docente y la incorporación de cursos, especializaciones, diplomaturas y posgrados en universidades públicas y privadas se han multiplicado.

Luego de la sanción de la ley, la definición de contenidos quedó contemplada en la Resolución N° 45 del Consejo Federal de Educación que en el año 2018 fue complementada con la Resolución N° 340. En la primera se establecieron los propósitos formativos, se definió la transversalidad y se postularon los contenidos específicos para todos los niveles. La segunda resolución complementa a la primera señalando contenidos mínimos y determinando los NAPs para cada nivel. Además, crea

el rol de referentes escolares que garanticen la implementación efectiva y transversal de los contenidos.

La sanción de la ley de ESI no fue una excepción, sino que estuvo acompañada de una ampliación de derechos a través de nuevas leyes y de una institucionalidad que se materializó en el aparato del Estado con nuevas dependencias que implicaron mayores recursos económicos y dotación de personal. Algunas de las leyes sancionadas son la Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales, la Ley N° 26.618 de matrimonio igualitario, la Ley N° 26.743 de Identidad de Género, la Ley N° 27.499 Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado y la Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), entre otras.

Respecto a los contenidos, la mencionada Resolución N° 340 planteó cinco ejes que deben lograr un abordaje integral de la ESI: i. Reconocer la perspectiva de género; ii. Respetar la diversidad; iii. Valorar la afectividad; iv. Ejercer nuestros derechos y v. Cuidar el cuerpo y la salud. También la resolución explícita los contenidos para cada nivel y para la formación docente. En relación al nivel secundario, los lineamientos prescriben los siguientes cursos de acción:

Con relación a la escuela secundaria se sugiere la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos

posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional. De decidirse por esta forma de desarrollo curricular de la ESI, es deseable que los contenidos sugeridos para las distintas áreas del segundo ciclo de la escuela secundaria sean tenidos en cuenta y reagrupados en el espacio específico que se genere (talleres, nueva asignatura, incorporación de contenidos a otra asignatura existente). Cabe nuevamente aclarar que esta opción no debe implicar el abandono del tratamiento de la temática en las distintas asignaturas. Las iniciativas de desarrollo curricular deberán necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de aula, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2018).

Si bien la implementación de la ESI en las escuelas ha tendido a consolidarse, aún restan cuestiones pendientes que permanecen en constante reelaboración y sometidas a reflexiones críticas. Sin embargo, desde la propia sanción de la ley se han visualizado resistencias de distinto tipo en las instituciones educativas y en la sociedad.

En un estudio que investiga las representaciones sociales de docentes y directivos en relación a la educación sexual, Faur, Gogna y Bingsotck (2015) registran diversos tipos de resistencias. La primera resistencia es de tipo operativo y alude a la idea de que incluir contenidos de ESI en las asignaturas va a alterar el normal desarrollo del resto de los contenidos curriculares. La segunda es de tipo moral y señala impugnaciones valorativas e ideológicas que, en muchos casos, están vinculadas a perspectivas religiosas que alegan una “objeción de conciencia” contrariando lo establecido en la normativa y en los contenidos mínimos obligatorios. La tercera es el “temor” a las familias por brindar contenidos de educación sexual conjeturando una reacción negativa. Esta modalidad aparece en escuelas confesionales, pero también en comunidades campesinas o indígenas, donde los docentes, apoyándose en una idea de relativismo cultural, suponen que impartir enseñanzas de ese tipo va en contra de las tradiciones y costumbres de dichos grupos. Por último, la cuarta tiene que ver con no considerarse competentes para abordar la ESI por carecer de formación adecuada.

Las resistencias internas, es decir dentro de las propias instituciones educativas, conviven con resistencias externas que proceden de sectores conservadores de la sociedad. Estas posiciones ganaron intensidad en coyunturas particulares como los debates que se suscitaron con Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) y la modificación de la propia Ley de Educación Sexual Integral. El fenómeno que se agrupó bajo consignas como “Con mis hijos no te metás”, “A mis hijos los educo yo” o “ESI si,

ideología de género no” tuvo una desproporcionada cobertura mediática y aunque no llegó a constituir un movimiento masivo, convocó a una buena cantidad de manifestantes y adherentes. Collazo y Pulleiros (2019) realizaron una investigación sobre los actores, estrategias y discursos de estos sectores que en diferentes momentos y coyunturas aparecen como la avanzada en contra de todas las iniciativas de ampliación de derechos que ambos autores definen como “reacción conservadora”:

Esta reacción intensificada puede ser leída como síntoma del riesgo que para estos actores constituyen las luchas colectivas por la ampliación derechos. Asimismo, que estos derechos sean derechos sociales exigidos por movimientos que van ganando terreno en la disputa del espacio público, es también un dato que puede medirse en paralelo con la proporción de la ofensiva conservadora.

La constante mención a lo que se insiste en llamar “ideología de género” es el termómetro más claro del temor que genera lo que, bajo la idea de “perspectiva de género”, representa todo lo que nada tienen de natural, trascendente o inmutable la institución familiar como uno de los lugares predominantes de reproducción de la ideología dominante.

En este sentido, en última instancia lo que ponen en escena el derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, la Educación Sexual, laica y obligatoria, además de otras iniciativas vinculadas con la salud reproductiva en los

términos de derechos sociales y justicia social, es la posibilidad concreta de trastocar la naturalización de las estructuras que reproducen las desigualdades sociales, exponiendo con claridad la lucha de clases que está en el seno de esta disputa (p. 16).

Sin negar la resonancia que estos discursos puedan tener en un sector de la sociedad, puede afirmarse que la ESI ha logrado un consenso mayoritario con un impacto cultural muy importante en las nuevas generaciones que transitaron la escuela desde su sanción.

La reciente Resolución N° 1789 del año 2021 que crea el Observatorio Federal de Educación Sexual Integral es fundamental porque permitirá conocer con mayor detalle la implementación de la ley en todas las jurisdicciones del país y si se cumple con la premisa de la integralidad a través de los cinco ejes propuestos en los lineamientos curriculares. Permitirá, además, a través de un monitoreo periódico que brindará información e indicadores generar políticas públicas con fuentes y datos confiables.

3.2.3 – Vínculo pedagógico y autoridad docente

Los aprendizajes propuestos por la ESI combinan temáticas tradicionales, como la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) con otras más recientes como el consentimiento o el cuidado de la intimidad en contextos digitales. Las denominadas “nuevas” temáticas son percibidas como necesarias porque

constituyen problemáticas de primer orden en las sociedades contemporáneas. Es decir, la justificación de su abordaje excede lo prescriptivo y forma parte de una agenda pública cada vez más nutrida de dichos tópicos.

Que el cuerpo, la sexualidad y el deseo estén cada vez más presentes en el tratamiento de la ESI tiene implicancias fundamentales porque interpela a las propias instituciones educativas y a sus actores:

En síntesis, todo esto nos invita a repensar la manera en que las instituciones formadoras dialogan con las problemáticas contemporáneas tales como las desigualdades socioeducativas y los procesos de exclusión escolar, las transformaciones de las subjetividades y de la relación con los conocimientos, los vínculos intergeneracionales y los nuevos modos de construir posicionamientos individuales y colectivos (...)

La ESI como política integral sustentada en la valoración de la equidad de género permite que repensemos cómo proponemos un aprendizaje basado en esos intereses afectivos y éticos. Placer, deseos, singularidades y cuerpos hacen un nuevo horizonte para pensar los saberes escolares (Ministerio de Educación, 2021a, p. 63)

El nuevo paradigma de la diversidad plantea desafíos pedagógicos complejos para los docentes porque cuestiona el

imaginario asociado a la homogeneidad cuya hegemonía recién comenzó a ser cuestionada a finales del siglo XX. Sin embargo, el reconocimiento pedagógico de las diferencias es un principio estructurante de la vida en común que reconoce la igualdad y la diversidad no como pares antagónicos sino como dimensiones constitutivas de los seres humanos. En tal sentido, Todorov (1996) señala la existencia de dos tipos de reconocimiento: el “reconocimiento por conformidad” que es el deseo de las personas a ser tratadas como iguales y el “reconocimiento por distinción” que es el deseo a ser reconocidos y valorados por sus singularidades.

Otra cuestión relevante es el tema de la autoridad docente y las implicancias que tiene en la implementación de contenidos de ESI. En todos los diagnósticos sobre la situación educativa se menciona a la crisis de autoridad como un dato insoslayable de la escuela actual. Ante esto, las respuestas oscilan entre las visiones nostálgicas que pretenden restaurar la autoridad adulta tradicional hasta quienes argumentan la necesidad de construir otros modelos de autoridad docente. Dussel y Southwell (2009) indican que:

...el primer trabajo que tenemos por delante es el de encontrar nuevas formas de autorización de la palabra docente, desde el lugar de aquello que los docentes poseen y tienen la responsabilidad de brindar. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber es el modo más democrático de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la tarea conlleva (p. 28).



En línea con lo expresado en la cita, la ESI permite repensar el rol docente en la medida que expresa la necesidad de construir posicionamientos por fuera de la lógica adultocéntrica y moralizante. Esto supone generar vínculos donde la autoridad no pase por el monopolio de saber, sino con habilitar la palabra de los y las estudiantes alejándose del paradigma tutelar que no considera a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos. En efecto, la ESI constituye una instancia de jerarquización del rol docente:

La ESI se constituye en una gran oportunidad para jerarquizar el rol docente, desde propuestas pedagógicas que reconozcan el interés de los y las estudiantes en estos asuntos, y las y los incluyan, desde un diálogo respetuoso e informado en el enfoque actual.

Al desplegar la ESI en la escuela, se pone en circulación la palabra y se habilita a hablar de lo que nos pasa, de lo que soñamos, del amor, de nuestros temores, de las relaciones de género. Ese es el derecho que se garantiza. (Ministerio de Educación, 2021a, p. 73)

Por consiguiente, además de interpelar el ejercicio del rol docente, desnaturalizar prácticas y sentidos comunes y abordar temas que permanecían invisibilizados, la ESI permite construir posicionamientos favorables a reconstruir la autoridad docente en

crisis sobre nuevas bases legitimadas por una circulación de la palabra.

3.2.4 – Marco general de la Escuela Orientada en Comunicación

La orientación en Comunicación de la Escuela Secundaria es un espacio relativamente nuevo que abrevó en las experiencias de las modalidades de Arte, Diseño y Comunicación del Polimodal en la Provincia de Buenos Aires. Este ciclo no era obligatorio y se cursaba luego del Ciclo de Educación General (EGB), por entonces último nivel de obligatoriedad. A partir de 2012, el Polimodal fue reemplazado por la actual división entre Ciclo Básico de la Escuela Secundaria (1°, 2° y 3° año) y el Ciclo Superior de la Educación Secundaria (4°, 5° y 6°), de condición obligatoria a partir de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006 y la Ley N° 13.688 de la Provincia de Buenos Aires.

El Diseño Curricular plantea algunas definiciones precisas de la disciplina que brindan una pauta acerca de la concepción de la Comunicación:

La comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, sino que debe ser abordada como productora de sentido cultural, en el marco de las interacciones sociales (...)

Se trata de no reducir la comunicación únicamente al fenómeno de los medios, porque a través de esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la expresión

comunicacional a la tecnología, y con la tendencia a reducir la tecnología a un factor políticamente neutral se limita el estudio de la comunicación al uso de aparatos (Diseño Curricular, 2012)

De este modo, reconoce las diferentes líneas teóricas y las diversas tradiciones políticas e ideológicas que han atravesado el estudio del campo de la disciplina. Se posiciona particularmente en aquella que cuestiona las lecturas esquemáticas del proceso comunicacional que ya han sido refutadas por miradas más complejas:

Esta perspectiva se inscribe en una línea teórica que se desarrolla desde hace varios años y que plantea la necesidad de dejar de considerar como paradigmas de interpretación de los procesos de comunicación lo que algunos autores denominan ideologicismo e informacionismo (...) Ambos comparten los mismos supuestos: la noción de transmisión de información desde un emisor dominante a un receptor dominado, la idea de que la comunicación es transparente, que emisores y receptores comparten códigos idénticos y que del análisis de la codificación puede inferirse el efecto a producir en el receptor (Diseño Curricular, 2012).

Es decir, los discursos que circulan en la sociedad pueden dar lugar a múltiples configuraciones de sentido que inciden en la

producción y en la recepción de los mensajes. Sin embargo, a pesar de colocar énfasis en que la instancia de recepción no es pasiva, el DC no desconoce la existencia de relaciones de poder, asimetrías y desigualdades que influyen y condicionan el sentido común a través de la hegemonía cultural.

Por su parte, también rescata la idea de que en las sociedades contemporáneas los adolescentes son “nativos digitales” (Prensky, 2012), que han nacido en la era digital y tienen una vinculación con la tecnología naturalizada desde el nacimiento. En tal sentido, el DC señala la necesidad de reflexionar sobre los usos de los soportes tecnológicos mediante la generación de espacios y actividades donde puedan advertir y analizar la significación social y política de las prácticas comunicativas propias y ajenas.

3.2.5 – Medios en la escuela

Los medios escolares son entendidos como espacios socioeducativos que, además de enriquecer las trayectorias educativas, exceden el ámbito áulico proporcionando experiencias de aprendizaje novedosas. En este sentido, debemos mencionar el Programa Nacional de Medios Escolares:

El PNME busca posicionar a los medios escolares como herramientas pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de las trayectorias escolares y educativas de las y los jóvenes; como espacios de participación y expresión de las culturas juveniles; y como lugares de

intercambio entre escuela y comunidad. Asimismo, el Programa tiene por objetivo ofrecer a las y los jóvenes de todo el país recursos específicos de producción periodística, cultural y documental que redunden en experiencias emancipadoras y soberanas de comunicación (PNME, 2021).

Respecto al marco normativo de los medios escolares hay que mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.202 y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522 (LSCA) (PNME, 2021, p. 11).

Los medios escolares como políticas socioeducativas despliegan estrategias de inclusión educativa. Uno de los programas de mayor impacto por su cobertura y nivel de institucionalización es el Centro de Actividades Juveniles (CAJ), que son organizaciones de tiempo libre donde se desarrollan actividades de extensión formativa que complementan las funciones de la escuela promoviendo la reincorporación de los jóvenes en situaciones de exclusión o que han abandonado el sistema educativo. Con el proyecto de Radios Escolares CAJ se instalaron emisoras FM educativas con equipamiento, frecuencia y licencia otorgada por la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA).

Pueden señalarse algunos rasgos fundamentales que delimitan una caracterización de los medios escolares. En primer lugar, no pertenecen a personas físicas ni tienen fines de lucro, y están bajo la administración estatal. En segundo término, son

herramientas pedagógicas que fortalecen los lazos con la comunidad y la circulación de la palabra; y, en tercer lugar, son espacios que apuntan al desarrollo de contenidos educativos y que alientan la participación juvenil (PNME, 2021, P. 13).

En relación a los formatos posibles existen una amplia variedad de medios que abarcan los tradicionales y los vinculados a las nuevas tecnologías. Respecto a los medios tradicionales se encuentran las radios escolares que cuentan con equipamiento y antena para transmitir a través del espectro radioeléctrico; los medios audiovisuales que producen materiales para difundir en canales de circulación local o a través de Internet; los medios gráficos escolares de material impreso producidos por los jóvenes y, por otro lado, los asociados a las nuevas tecnologías como las emisiones de *streaming* a través de radios en línea o producciones de vídeo alojados en la web o mediante otros medios digitales como páginas web, fotos, redes sociales, etc.

Por último, los medios escolares cumplen una función social muy importante en las comunidades. Uno de los principales postulados de la LSCA fue la división del espectro de una manera equitativa entre medios de propiedad privada, estatal y comunitaria. Esta concepción apunta a una democratización de la “agenda” de los grandes medios concentrados privados, función que cumplen los medios públicos, pero sobre todo los medios comunitarios con una agenda vinculada a temáticas invisibilizadas por la lógica de la “agenda setting” (Argurete, 2009).

3.3 Marco teórico

3.3.1 El género como construcción social

Para abordar este tema debemos mencionar una primera distinción entre los conceptos de sexo y género. El concepto de “sexo” hace referencia a las características fisiológicas y anatómicas que tienen las personas al nacer. El “género”, en cambio, se refiere a un conjunto de ideas, creencias e imaginarios que se construyen socialmente en torno a la diferencia sexual. La matriz biologicista supone que:

...se es “varón” o “mujer” por ser portador o portadora de cierta anatomía genital. A su vez, se establecen como correlato de esta diferenciación biológica ciertas características o atributos uniformes para cada uno de los dos sexos. Es decir, todas las personas que tengan los mismos genitales compartirán ciertos rasgos de personalidad, ciertas formas de sentir y desear homogéneas y universales. De este modo, se establecen esencias definitorias de unos y de otras (Ministerio de Cultura, 2021b, p. 20)

Sobre la base de la diferencia sexual se erigen una serie de mandatos, prohibiciones, gustos, preferencias y otras determinaciones que condicionan los comportamientos. Los discursos que circulan en la sociedad sobre los géneros atribuyen a la biología un conjunto de características arbitrarias que luego se

cristalizan y reproducen como si pertenecieran a un orden natural. Esta división basada en torno al clivaje varón/mujer se denomina sistema de género y aunque sus orígenes son remotos, se refuerza con la consolidación del sistema capitalista a través del “modelo heteronormativo” que eleva a norma social el binarismo y sanciona aquellas prácticas que se apartan de la heteronorma. Según indica Faur (2008):

El concepto de género se refiere a la construcción social y cultural que organiza nociones sobre aquello que sería “propio” de lo masculino y de lo femenino a partir de la diferencia sexual. El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social. No se trata, entonces, de una configuración identitaria que afecta exclusivamente a las decisiones individuales de las personas relacionadas con sus modos de vivir la femineidad o la masculinidad, sino que influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad (p. 23)

Por consiguiente, podemos decir que la perspectiva de género es un enfoque que permite dar cuenta de las desigualdades de género en la distribución de recursos, responsabilidades y poder desnudando los fundamentos discursivos, materiales y simbólicos en los que se sostienen y justifican dichas desigualdades.

No puede soslayarse que los aportes del feminismo y los movimientos socio – sexuales sobre el género han sido fundamentales para el desarrollo de propuestas académico – políticas. Definimos al feminismo como aquel movimiento que *“propugna un cambio en las relaciones sociales que conduzca a la liberación de la mujer -y también del varón- a través de eliminar las jerarquías y desigualdades entre los sexos”* (Gamba, 2008, p.30), mientras que la teoría feminista se refiere al estudio que las distintas disciplinas realizan de las condiciones en las que se encuentran las mujeres (y más tarde otros colectivos “disidentes” sintetizados en la sigla LGBTQ+), su papel en la sociedad y las vías para lograr la emancipación.

En general suele hablarse de “feminismos” porque es un movimiento amplio y heterogéneo donde conviven distintas vertientes ideológicas y corrientes de pensamiento. Metafóricamente se ha utilizado la denominación de “olas” para referirse a los distintos momentos por lo que atravesó a lo largo de su existencia organizada. En una apretada síntesis, podemos decir que la primera ola se extiende desde mediados del siglo XVIII hasta principios del siglo XIX y sus demandas se centraron en torno a la denuncia de las desigualdades civiles y políticas, como el derecho al sufragio, a ocupar cargos electivos y al acceso a la educación.

La segunda ola, que emerge luego de la Segunda Guerra Mundial, sostiene que a pesar de que algunas de las demandas de la primera ola se habían cumplido, persistía la raíz estructural de la desigualdad que se reproducía a través de diferentes instituciones

y prácticas. Se puso el foco, además, en la dimensión social de la intimidad con la célebre frase “lo personal es político” permitiendo que el debate se ampliará

a la micropolítica de la vida cotidiana.

A partir de la década del 70' surge una nueva corriente denominada feminismo de la diferencia que problematizan la idea de igualdad a través de la irrupción de identidades que el feminismo no había tenido en cuenta:

...cuestionan no solamente la universalidad del sujeto moderno (hombre, burgués, blanco, heterosexual), sino también la existencia de un sujeto femenino único (mujer blanca, heterosexual, occidental y por lo general, de clase media o alta). Desde una crítica al propio movimiento feminista, se busca entonces visibilizar las experiencias de las mujeres afrodescendientes, indígenas, lesbianas y trans, que quedan omitidas y excluidas en algunas de las formulaciones y banderas enarboladas. En la búsqueda de una mayor igualdad que aloje las diferencias tendrá lugar lo que se da en llamar tercera ola (Ministerio de Cultura, 2021b, p. 36).

Entre los aportes fundamentales de la teoría feminista y los estudios de género se encuentran los análisis sobre los estereotipos o roles de género, una categoría analítica fundamental para el análisis de nuestro objeto de estudio. Por estereotipos de género entendemos al conjunto de creencias compartidas dentro

de una cultura acerca de los atributos o características que posee cada género. Estas creencias estereotípicas son parte de una falacia circular porque surgen de la observación de los diferentes roles que los géneros desempeñan en las sociedades y se da por hecho que ello se debe a ciertas disposiciones internas y no a una matriz que reproduce la desigualdad. De este modo, se produce una naturalización de los roles como si fueran atributos intrínsecos:

La diferenciación estereotípica de hombres y mujeres conlleva importantes consecuencias para el mantenimiento del sistema basado en el género. Por un lado, se favorece la naturalización de las diferencias, tratando a cada grupo como si realmente fuera más apropiado para ocupar los roles prescritos por la sociedad. Por otro lado, el carácter aparentemente favorable del estereotipo femenino y la valoración positiva que la sociedad realiza de algunos roles asociados con las mujeres (ej., cuidar de la familia), dificulta que éstas rechacen dicho sistema (Castillo Mayén & Montes Berges, 2014, p. 2)

Los estereotipos o roles de género además de poseer un carácter descriptivo, tienen un fuerte componente prescriptivo que condiciona la conducta, modela la subjetividad y limita los horizontes posibles para cada género. La reflexión crítica y la deconstrucción de dichos mecanismos que reproducen las desigualdades y los esquemas binarios resulta una tarea fundamental para su desmontaje.

3.3.2 – La construcción socio histórica del concepto de juventudes

Se considera a la etapa juvenil como el período que va desde la adolescencia hasta la independencia de la familia, la formación de un nuevo hogar y la autonomía económica, que serían los elementos constitutivos de la condición de adultez. Sin embargo, ya en uno de los estudios pioneros sobre el tema, Braslavsky (1986) señala la conveniencia de hablar de juventudes, pues “el mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos” (p. 13). Es decir, la condición juvenil está marcada por la heterogeneidad que supone la existencia de diferenciaciones sociales basadas en la clase social, el origen étnico, el género, etc.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1990) las divisiones entre las edades son arbitrarias y objeto de lucha. De modo que en esa división entre jóvenes y viejos está presente la cuestión del poder. Así, *“las clasificaciones por edad (y también por sexo o clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar”* (p. 164).

Margulis (1996), con críticas a la posición de Bourdieu, señala algunos elementos importantes para analizar la categoría de juventud. Si bien la edad es uno de los ejes ordenadores de la actividad social, la infancia o la adolescencia presentan hoy límites borrosos que tienen que ver con el debilitamiento de los viejos rituales de pasaje y con la heterogeneidad creciente de las sociedades contemporáneas. El autor argumenta:

A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias – sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo –, tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiéndoles así gozar de cierto período durante el cual la sociedad brinda una especial tolerancia (p. 31).

La noción de “moratoria social”, que implica postergar exigencias y responsabilidades de la vida adulta, es una prerrogativa que tienen los sectores medios y altos. Esta parte de la juventud, señala Margulis, es la que se utiliza como signo tendiendo a “estetizarse”, construyendo un conjunto de características vinculadas con el cuerpo, la vestimenta y otros aspectos que se presentan como deseables. Esa “juventud – signo” se transforma en una mercancía que puede comprarse y venderse a través de objetos de consumo, pero también simbólicamente mediante atributos de legitimidad y distinción. Los jóvenes de los sectores populares quedarían por fuera de esta idea hegemónica de juventud: deben ingresar tempranamente al mercado laboral (a los trabajos más precarizados), suelen formar una familia más rápidamente y carecen de esa moratoria social que aplaza preocupaciones adultas y permite vivir con una relativa despreocupación.

Otro concepto importante que aporta el trabajo de Margulis (1996) es el de “generaciones”. La condición etaria, claro está, no alude sólo a lo biológico, sino que está atravesada por la dimensión histórico – cultural. La generación hace referencia a la época en que los individuos se socializan y es posible afirmar que cada generación incorpora nuevos códigos, lenguajes, percepciones y apreciaciones producto del cambio social, lo que produce diferencias generacionales que a veces pueden producir tensiones o resultar conflictivas:

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas (p. 32).

La investigación de Chávez (2005) aporta elementos para la comprensión de las representaciones y formaciones discursivas sobre la juventud en Argentina y América Latina. La autora señala que la mayoría de los discursos que circulan tienen una perspectiva

adultocéntrica que hace hincapié en características asociadas a la falta, las ausencias y la negación bajo una impronta fuertemente ideologizada y discriminadora. Esa asociación implica un ser joven inseguro, incompleto y peligroso. Chávez argumenta:

Se interpreta que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a los modelos jurídico y represivo del poder. Tomando la propuesta foucaultiana sostengo que *la juventud está signada por “el gran NO”, es negada* (modelo jurídico) o *negativizada* (modelo represivo), *se le niega la existencia como sujeto total* (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o *se negativizan sus prácticas* (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.) (Chávez, 2008, p. 26)

Por su parte, las contribuciones de Kriger (2014) al estudio de las juventudes resultan fundamentales porque, además de situar el problema en su dimensión histórica, aborda el proceso de “repolitización” que se manifestó con fuerza a partir del nuevo milenio. La autora destaca tres “invenciones” de los jóvenes en la trayectoria de los Estados Nacionales.

Con la invención de las nacionalidades, la figura de los jóvenes toma centralidad y a partir de allí se producen sucesivas invenciones. La primera se da entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX con el ascenso de los nacionalismos con características precisas: nacional belicista, patriótica y masculina.

La contestación proviene en las décadas siguientes a partir de movimientos antibelicistas, sobre todo luego de Vietnam con consignas de “No a la guerra” o “Paz y Amor” que marcan el ascenso de una juventud cuyos gestos de rebeldía se oponen no sólo a la explotación económica sino a la alienación cultural burguesa. En América Latina, esta rebeldía cobra características singulares con movimientos inspirados en la lucha armada con un influjo decisivo de la *Revolución Cubana*.

La segunda invención de la juventud data de fines del siglo XX con la caída del bloque soviético y el final de la *Guerra Fría*. Con la expansión de la globalización y el fortalecimiento del mercado y el capital transnacional en detrimento de los estados nacionales se derrumban las certezas que organizaban la vida social. Se comienza a hablar de la posmodernidad, de la crisis de los grandes relatos e, incluso, del final de la historia con el triunfo del capitalismo liberal. En esta etapa, comienza a invisibilizarse a los jóvenes como sujetos de acción política:

La reacción a esta ambigua “invención” – que en realidad viene a “des-inventar” tanto al joven ciudadano nacional como al joven político revolucionario de la etapa previa, para objetivar una nueva figura de joven ciudadano global, libre de anclajes identitarios, territoriales o históricos unívocos. Contra la mirada hegemónica, aparece otra que comienza a leer a las múltiples culturas y colectivos juveniles en emergencia como portadoras de nuevos signos de lo político (...) Asimismo, también se rebelan

prácticas alternativas con intención y actuación propiamente política, como las que se producen en el entorno de los movimientos sociales y de los activismos juveniles y territoriales (Kriger, 2014, p. 586).

Podría decirse que en este periodo existió un intento deliberado de borrar a la juventud como protagonista central de las luchas políticas y sociales para reducirla a los márgenes del mercado y del consumo. Es cierto que los jóvenes se alejaron de los ámbitos de participación política tradicionales, emergieron otras experiencias y prácticas alternativas como los movimientos sociales, expresiones artísticas y musicales o de reivindicaciones identitarias donde participaron activamente, canalizaron sus intereses y se refugiaron en un contexto de hostilidad.

A comienzos del nuevo milenio, Kriger ubica la tercera invención de la juventud, un proceso que se encuentra en curso y que se caracteriza por la irrupción del espacio público como protagonistas de la protesta social y por la recuperación de ámbitos de militancia y participación tradicionales enmarcado en un proyecto común que rescata la nación/lo nacional tras las crisis de fin de siglo (p. 586).

En nuestro país, este proceso de repolitización comenzó con la crisis del año 2001 (Saintout, 2013, p. 14) y se consolidó con el ascenso del proceso político encabezado por Néstor Kirchner en el año 2003. Si bien los jóvenes nunca habían dejado de participar en diferentes ámbitos durante la década del 90, a partir del año 2003 y en particular durante 2008/2009 hubo una masiva afluencia de la

juventud hacia distintas organizaciones políticas y un discurso reivindicativo de la participación y el compromiso con un proyecto colectivo.

3.3.3 – Las instituciones educativas y la sociedad

En el transcurso del siglo XVI se termina de resquebrajar el mundo medieval y emerge la modernidad europea y la consolidación de los estados nacionales. En ese momento surge una pedagogía que reemplaza a la escolástica, privilegiando la didáctica racional con centro en las ciencias duras. La escuela moderna, sin embargo, no significa un corte drástico con las formas anteriores que consistían en internados donde se producía la separación de la escuela y de los niños respecto del mundo bajo una vigilancia ininterrumpida (Huergo, 2015, p. 20). Es la utopía de la protección de los niños frente a los peligros del mundo exterior y, con ello, el divorcio entre la escuela y la vida o, en términos del primer pedagogo Juan Amos Comenio “un laboratorio para la vida”. Huergo señala:

La escuela, que significó, y significa, una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con otros núcleos y rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la

configuración de las hegemonías y la democracia basada en el contrato social (...)

La escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes (2015, p. 22)

Pineau (2001) afirma que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica no fue un resultado lógico de una secuencia evolutiva sino el triunfo de una idea sobre otras existentes. Las explicaciones, señala el autor, recorren un amplio abanico que va desde aquellas que la asocian a un epifenómeno de la escritura y a la necesidad de una alfabetización masiva con fines económico – productivos a otras que indican que se trata de un dispositivo de generación de ciudadanos. Pineau critica dichas interpretaciones que hacen foco en las “causas externas” para colocar el acento en su interior y *que “la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación”* (p. 31).

Si la escuela es, entonces, la institución paradigmática del proyecto moderno, en torno a su rol se suscitaron distintos debates e interpretaciones que es preciso rescatar. Siguiendo a Hirsch y Rio (2015), dentro de la teoría pedagógica uno de los debates más trascendentes es el que se plantea en relación a dos corrientes: las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia.

Las teorías de la reproducción social tuvieron su origen en Francia y Estados Unidos durante la década del 60', una época atravesada por los cuestionamientos al orden establecido con una fuerte impronta de la teoría marxista. Encontramos en esta corriente a autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet. Aún con los matices que puedan presentar estos autores, tienden a afirmar que:

La escuela constituye un aparato utilizado por las clases dominantes para reproducir las relaciones sociales de producción. Lo que es lo mismo que decir que la escuela es la encargada de garantizar la continuidad de las relaciones sociales de explotación de una clase por otra (Hirsch & Rio, 2015, p. 71).

Por otro lado, las teorías de la resistencia surgen en la década del 80' en el contexto que el neoliberalismo consolidaba su hegemonía a nivel mundial. Este conjunto de teorías señala que, si bien la escuela tiene una función reproductivista, también es un vehículo de resistencia y que:

sus trabajos se proponían estudiar a la escuela y las relaciones sociales que los sujetos establecen allí dentro con el fin de elaborar una teoría crítica sobre el sistema escolar que pusiera de relieve las potencialidades transformadoras de los sujetos que allí participan (Hirsch & Rio, 2015, p. 77).



En esta línea aparece una clara influencia del pedagogo brasileño Paulo Freire y los aportes de autores de la pedagogía crítica como Henry Giroux (“intelectual transformador”) y Peter McLaren (“pedagogía de la posibilidad”). El posicionamiento de la pedagogía crítica apunta a flexibilizar el “economicismo” de las teorías de la reproducción planteando que dentro de la dominación hegemónica también hay lugar para manifestaciones contrahegemónicas.

La última de las cuestiones de este apartado es la que se refiere a los conceptos de escuela, igualdad y diversidad. Señalan Dussel y Southwell (2004) que la escuela que conocemos se organizó como un medio para distribuir conocimientos a todos y producir una cultura común, bajo el principio igualitario emanado de la *Revolución Francesa* con su crítica radical a la sociedad jerárquica y de castas del Antiguo Régimen.

Pero la igualdad, subrayan las autoras, no es un concepto unívoco, sino que presenta una densidad semántica que es preciso problematizar. En nuestro país, la escuela sarmientina igualar equivalía a homogeneizar. Quienes persistieran en afirmar su diversidad eran percibidos como un peligro para el orden y definidos como invisibilizados (gauches, indies, negres, etc.). De modo que:

En ese gesto de volver equivalente la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo común; siempre y cuando se

adhiriera a los valores que ella consagraba (Dussel & Southwell, 2004, p. 27).

Recién en la década del 80, luego de la Dictadura cívico – militar, fueron cuestionadas las pedagogías homogeneizantes como una vía hacia la igualdad, con las fuertes críticas al autoritarismo y a la disciplina que se hicieron desde el constructivismo. En la década del 90', aparece con fuerza la idea de diversidad, pero lo hace, paradójicamente, en un contexto de desigualdad y exclusión y de la crisis del imaginario de ascenso social que existió durante buena parte del siglo XX.

Vogliotti (2007) avanza en el tratamiento de la dicotomía igualdad – desigualdad y diversidad – homogeneidad. La escuela pública fue concebida como el espacio común para todos los niños bajo la idea de ciudadanía. En la misma línea de Dussel y Southwell, Vogliotti señala que la Ley 1420 presenta una ambigüedad notoria: por un lado, significó un avance democratizador en la medida que incorporó de manera universal a todos los niños bajo una educación gratuita, obligatoria y laica conducida por el Estado, pero a la vez persistió en eliminar a los grupos que pretendían mantener su diversidad bajo un proyecto poderoso de homogeneización cultural.

Tuvo que pasar casi un siglo para que se instalaran los debates en torno a la igualdad y a la diversidad. La autora señala que, a diferencia de las teorías de la reproducción que ponían el acento en la función naturalizadora de las desigualdades por parte de la escuela, desde la teoría crítica de la educación el

posicionamiento combina la necesidad de la igualdad en la diversidad:

Propone un tipo de diversidad que fomente la igualdad en lugar de agudizar la desigualdad existente. En este sentido, su mayor desafío es el de definir objetivos que incluyan en un mismo plano la diversidad y la igualdad. Diversidad en tanto la educación debe considerar especial las diferentes producciones culturales de los grupos y sujetos que constituyen nuestro contexto social para ofrecer distintos saberes. Igualdad en el ofrecimiento de saberes que permitan comprender la hegemonía dominante en todos los planos de la vida social y que les permita a los sujetos, igualdad de oportunidades para acceder a los bienes culturales y a los puestos de trabajo (Vogliotti, 2007, p. 88).

La idea de igualdad como equivalente de homogeneidad atravesó gran parte del siglo XX en las instituciones educativas de nuestro país. Paralelamente al avance de la idea de diversidad, cuestionando el paradigma homogeneizador, se produjo el ascenso del neoliberalismo, cuyas consecuencias fueron niveles de desigualdad inéditos. El siglo XXI presenta la oportunidad de conjugar el paradigma de la diversidad con una democratización que reduzca las desigualdades estructurales en un proyecto de nación independiente.

3.3.4 – Imaginarios y representaciones sociales

La idea del carácter construido del mundo social, que puede situarse en la distinción entre naturaleza y cultura, tiene una larga tradición en la teoría sociológica. En las últimas décadas ha habido un interés creciente, como una crítica a los determinismos predominantes en los años sesenta, por los aspectos simbólicos y por la capacidad transformadora de los sujetos.

Girola (2020) señala que los imaginarios sociales son esquemas de interpretación de la realidad que los seres humanos conforman a través del proceso de socialización, aunque se trata de creaciones intersubjetivas que no son fácilmente detectables. Debe hablarse de imaginarios en plural porque en cada sociedad y en cada época conviven varios de ellos superpuestos. Según la autora:

...son esquemas de interpretación del mundo no conscientes porque cada individuo no las construye ni adquiere voluntariamente (...) Están en la mente de las personas, pero sólo podemos aprehenderlos cuando se manifiestan en las prácticas, los discursos, las narraciones y mitos, los artefactos, las representaciones sociales (...)
En cada sociedad y en cada momento histórico, coexisten una multiplicidad de imaginarios, algunos dominantes o hegemónicos, otros subalternos, unas más abarcadores que otros, muchas veces contrapuestos, que conllevan en sí, en la medida en que son construcciones sociales

simbólicas, esquemas jerárquicos, asimetrías de poder, ideas acerca de la realidad, y todos juntos conforman el sustrato o trasfondo mental que nos permite movernos en el mundo. Son esquemas de interpretación y al mismo tiempo, motores para la acción (Girola, 2020, p. 109).

Otro concepto complementario al de imaginarios, muchas veces asimilados, es el de representaciones sociales. Se trata de formas de conocimiento de sentido común objetivadas que están vinculadas con las prácticas cotidianas y que son construidas por los sujetos que comparten un mismo momento histórico. Su carácter construido por múltiples instancias indica que no se trata de un espejo de la realidad sino con una lente que permite percibir la realidad a través de una serie de jerarquizaciones, clasificaciones y categorizaciones que se encuentran condicionadas y que, frecuentemente, no suelen ser visualizadas fácilmente. Girola indica que:

Las representaciones sociales también pueden ser formas de “naturalizar” situaciones y significados que las personas aceptan acríticamente, y que expresan concepciones y prejuicios de sentido común, convencionalmente aceptados por una sociedad o un grupo en un momento determinado, y cuya raíz profunda está en los imaginarios sociales (Girola, 2020, p. 110).

De modo que al hablar de imaginarios y representaciones sociales entran en juego, inevitablemente, relaciones de poder. Baeza (2008) apunta que en las sociedades existen imaginarios dominantes y dominados, es decir, que son espacios de confrontación y lucha por la legitimidad simbólica. Es decir, que a pesar de que se suelen considerar verdades incuestionables y adquirir carácter de naturales, suelen enfrentarse a otros imaginarios que lo cuestionan.

Por añadidura, los imaginarios sociales no son inmutables, sino que, a pesar de su persistencia en las sociedades también van sufriendo alteraciones. En este sentido, Castoriadis (2007), para referirse a esa dialéctica entre permanencia y transformación, habla de lo “instituido” y lo “instituyente”:

Lo social-histórico, es lo colectivo anónimo, lo humano-impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad de entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras «materializadas», sean materiales o no; y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (Castoriadis, 2007, p. 99).

Estas categorías revisten una importancia fundamental para abordar el objeto de estudio. En todas las sociedades existen determinados imaginarios, algunos más abarcadores como la idea de nación que comprende un conjunto amplio de representaciones, y otras más acotados. Pero en todos los casos, existen relaciones de poder, proyectos políticos, formas de opresión que se intentan mantener y cuestionamientos a dicha dominación, etc.

3.3.5 – Comunicación/Educación: la Escuela y los medios de comunicación

Este apartado planteará algunas aproximaciones teóricas que vinculan a los medios de comunicación y la escuela desde la perspectiva de la comunicación/educación siguiendo los aportes realizados por Huergo (1997).

Respecto a los medios “y” la escuela existen varias explicaciones según el autor. La primera tiene que ver con aquella mirada que sostiene que los medios son una “escuela paralela”, de modo tal que juegan un papel fundamental en la percepción de la realidad y en la socialización con la diferencia de que la escuela consagra un saber formal y organizado, mientras que los medios organizan sus contenidos centrados en el entretenimiento, lo que atrae gran parte de la atención de los jóvenes. Oscar Landi esboza una mirada crítica que señala la posición de la escuela frente a los medios:

Para el investigador Oscar Landi, los medios son una “escuela paralela” que produce significativos efectos en las audiencias. Hasta el punto que los chicos ingresan a la escuela primaria con competencias audiovisuales ya aprendidas en su relación con la TV, los *videogames*, etc. La escuela ha sido una histórica aliada de la imprenta, pero ha retrocedido frente a los medios y, como institución cultural, ha adoptado una posición rígida frente a ellos (Huergo, 1997, p. 41).

Otras miradas sobre el rol de los medios como “escuela paralela” son menos optimistas en cuanto a sus posibilidades educativas, asociándolos a instrumentos de dominación y manipulación.

Una segunda explicación es aquella que sostiene que los medios producen ya no una escuela paralela, sino una “desplazada” como aparato ideológico de reproducción social. Este enfoque argumenta su posición en que los niños y adolescentes pasan cada vez más tiempo frente a la televisión y en que se ha generalizado la percepción de que lo que no existe mediáticamente, no existe en la realidad. Huergo (1997, p. 43) brinda una mirada más amplia, apuntando que la hegemonía en la formación de las conciencias ha pasado desde la cultura oral a la lógica escritural y luego a la hegemonía audiovisual. En América Latina, estos tres momentos coexisten de una manera conflictiva porque, como plantea Brunner (1989), en los capitalismo tardíos de la periferia el acceso a la modernidad no fue un proceso

endógeno generado por la modernización económica, sino que fue producto de la irrupción de la cultura de masas.

La tercera explicación apunta a que el equilibrio entre medios y escuela depende de cada sociedad. En esta línea aparece la denominada “vertiente moralista” que denuncia la influencia de los medios que “deforman” y degradan la cultura, siendo responsables de la crisis educativa. Esta corriente fue resignificada por una línea progresista que tiene como referencia a Paulo Freire y al pensamiento de la Iglesia Católica Latinoamericana de la década del 60’ y 70’. Esos estudios hacen hincapié en los fenómenos de “invasión cultural”, “imperialismo”, “sociedad de consumo”, “dependencia” que responden a una concepción anclada en la manipulación.

Por otra parte, Huergo realiza una aproximación a los medios “en” la escuela. En primer lugar, aparece el modelo informacional que cumple una función instrumental. Es decir, los medios serían instrumentos a través de los cuales se transmiten determinados contenidos a modo de apoyo o soporte de la enseñanza. En segundo término, su uso puede responder también al modelo pedagógico crítico que propone, además del uso instrumental, una toma de posición reflexiva y dialógica. En tercer lugar, el modelo participativo, donde los grupos participan en el diseño y la producción de los mensajes en los distintos formatos disponibles.

También es necesario referirse, más allá de los medios tradicionales, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y al rol que adquieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del siglo XXI. Según Tedesco

(2008) uno de los desafíos es la reformulación del rol docente en la medida de que la tecnología libera tiempo antes destinado a transmitir información, por lo que les docentes deben apuntar su tarea ya no tanto a la transmisión de saberes sino a su utilización y a darles un marco de referencia.

Por otra parte, el mismo autor afirma que es necesario distinguir el uso de las nuevas tecnologías como “auxiliar” del proceso de enseñanza – aprendizaje, sea en un sentido más tradicional (transmitir) o en uno más creativo, del abordaje que incorpora a las TICs como objeto de estudio y reflexión. En cualquier caso, Tedesco señala la importancia de poner la tecnología al servicio de una estrategia pedagógica adecuada – y no al revés – que pueda mejorar el aprendizaje de aquellos alumnos que parten de condiciones más desfavorables:

Sabemos que la brecha informativa y la brecha económica están íntimamente asociadas y que sólo podrán ser reducidas con políticas activas del Estado. La decisión de poner a las TIC al servicio de políticas inclusivas o excluyentes no depende de las tecnologías sino de decisiones sociales y políticas. La innovación debe ser un instrumento para la calidad educativa y la transformación social (2008, p. 2).

3.3.6 – Comunicación y perspectiva de género

Para este apartado nos basaremos en la experiencia del Seminario de Comunicación y Género en el marco de la propuesta

académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) que se dicta desde el año 2008, cuyo objetivo es *“analizar desde los sentidos sociales la construcción del poder, las políticas públicas y principalmente los medios de comunicación, para ensayar, producir y problematizar las estructuras de significación que atraviesan duchas prácticas”* (Cremona, 2011, p. 20).

A través del Observatorio de Género y Comunicación se propone una articulación entre ambas dimensiones bajo el paradigma de la “comunicación para el cambio social”. Sólo a través de una comunicación con perspectiva de género es posible problematizar los sentidos que aparecen en los discursos públicos o en la propia gestión de la comunicación. La comunicación para el cambio social puede definirse como:

...una práctica comunicativa que pretende trabajar a favor de la transformación social: que reconoce y se ocupa de la dimensión política de la comunicación. Sus orígenes teóricos y epistemológicos pueden leerse en la literatura de la comunicación que enuncia la posibilidad de transformación a partir de la producción de sentidos sociales distintos a los hegemónicos y a través de la difusión de comunicación/educación e información (p. 57).

La articulación entre comunicación y género desde la propuesta mencionada presenta cuatro cuestiones fundamentales para tener en cuenta: el género en la gestión de la comunicación, la inclusión de la perspectiva de género en los medios de

comunicación, la perspectiva de género en el discurso informativo y el lugar de las mujeres en los medios.

Respecto al género en la gestión de la comunicación se apunta a identificar y promover estrategias comunicacionales para incluyan al género de manera transversal y contribuyan a desarticular los estereotipos sociales que reproducen la exclusión.

En segundo término, los aportes teóricos del feminismo y de la comunicación resultan necesarios para cuestionar la reproducción mediática a través de una visión crítica de los periodistas o medios que no poseen herramientas para abordar los temas con perspectiva de género. Cremona sostiene que:

En los medios de comunicación, la mujer (pensada desde una categoría en singular) sigue siendo interpelada como madre o como víctima y los travestis, gays, lesbianas como sexualidades de borde que ni siquiera son nombradas excepto como efecto ridiculizante, como show o como anormales/peligrosos (...)

La reproducción y reactualización de prejuicios culturalmente arraigados respecto del género y la sexualidad de las personas impacta en la reactualización de las diversas formas de violencia que vemos en la vida cotidiana (p. 61).

La presencia de la perspectiva de género en el discurso informativo implica que los comunicadores y las líneas editoriales, más allá de su diversidad y pluralidad, cuenten con una formación

que apunte a que el tratamiento, la redacción y la publicación de noticias vinculadas al tema tengan un correcto abordaje, como por ejemplo no colocar los femicidios en la sección policiales. Es decir, que las rutinas y prácticas periodísticas presenten una perspectiva de género que pueda desandar los sentidos hegemónicos.

Por último, a pesar de los avances en el terreno de la participación política y la conquista de derechos, la participación de las mujeres en los medios no ha sufrido grandes cambios. Estos perpetúan las representaciones e imaginarios que cosifican los cuerpos o las colocan en el rol de *“cuidadoras y servidoras, en papeles dependientes, no pagados y desvalorizados socialmente...”* (p. 62).

Una referencia importante en la temática es el Observatorio de Género y Comunicación que funciona desde 2009 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) que se propone *“revisar la circulación y producción de poder en los discursos sociales a partir de la reproducción de los estereotipos de género”* (p. 65). Una de las investigaciones realizadas por dicho observatorio fue un corpus de medios gráficos de alcance nacional poniendo el foco en los estereotipos que aparecían en relación a lo femenino, a las masculinidades y a la diversidad sexual.

A partir de dicho análisis se desprenden algunas conclusiones en torno a las representaciones hegemónicas respecto al género femenino (Cremona, 2011: 70). En primer lugar, las construcciones discursivas asocian a las mujeres a su capacidad reproductiva y al rol de madre como máxima aspiración, con su consecuente expulsión del espacio público. También, en las noticias analizadas

se refuerzan estereotipos de mujeres que deben estar en plenitud física y ser atractivas a través de los años como vía de aceptación social vinculada al deseo sexual masculino, de modo que el cuerpo femenino sólo adquiere valor en relación con la maternidad y el erotismo. Es decir, aparecen los signos asociados a una “mujer mercancía” o “mujer objeto” que, además, se representa a través de la espectacularización mediatizada de la violencia:

El estereotipo femenino constituye la mujer siempre buena, pasiva, obediente, servil, tierna, maternal, ama de casa, amable, comprensiva, discreta, delicada, dependiente y sin iniciativa, administradora de parte del dinero del hombre en el ámbito del hogar, temerosa, víctima, atractiva físicamente, siempre joven. También con la afectividad, dependencia y preocupación por los demás (Cremona, 2011: 75).

En el caso de los femicidios se enmarcan dentro del orden de lo “pasional”, se invisibiliza al agresor y se pone el eje en la víctima y se descontextualiza transformándolo en un caso particular sin ahondar en las implicancias de lo estructural.

Todo lo anterior, supone la necesidad de reforzar las instancias y articulaciones entre comunicación y perspectiva de género a través de acciones que pongan el foco en el análisis crítico de las prácticas y rutinas periodísticas que posibiliten una comunicación inclusiva, con equidad y libre de toda forma de discriminación por razones de género.

3.3.7 – Articulación teórico – conceptual

Las dimensiones teóricas que se han desarrollado en este capítulo no son independientes unas de otras, sino que poseen articulaciones y vasos comunicantes que permiten un abordaje global de la temática escogida.

El concepto de **género** nos permite indagar en los sentidos comunes que se producen en torno a las desigualdades y sus causas históricas y sociales que se sostienen y justifican a lo largo del tiempo. Para ello nos valdremos de los conceptos de **representaciones e imaginarios sociales** que posibilitan la problematización a través de la objetivación de construcciones discursivas y simbólicas que se traducen en jerarquizaciones, clasificaciones y categorizaciones que condicionan, a veces de manera inconsciente, las maneras de comprender la realidad.

Respecto al objeto de estudio específico, la categoría de **juventud** nos permite problematizar las ideas y representaciones acerca de los jóvenes, en particular aquellas que tienen un sesgo adultocéntrico y peyorativo. Por su parte, la caracterización de las **instituciones educativas** y la problematización de su rol en las sociedades modernas resulta un elemento clave para nuestro análisis, poniendo especial énfasis en la crisis del paradigma de la homogeneidad.

Por último, respecto a la dimensión comunicacional, el abordaje de los medios de comunicación y su vinculación con la escuela a través de la perspectiva de la **Comunicación/Educación** nos permite problematizar los distintos enfoques y el rol que los

medios han tenido en la escuela. También, el análisis de la **comunicación y las prácticas periodísticas y la perspectiva de género** facilita el análisis crítico de los medios masivos de comunicación respecto a las maneras de tratar temáticas vinculadas al género y a la diversidad.

CAPÍTULO 4: El proceso de producción

4.1 - El podcast

El Podcast es un contenido en un archivo de audio digital que les usuaries pueden acceder a través de distintas formas de distribución como Spotify, iVox, iTunes, Apple Podcasts, entre otras, y que puede escucharse en cualquier momento a través de diversos dispositivos tecnológicos. La palabra Podcast proviene de la sigla en inglés POD (Public on Demand) y su conjunción con el término broadcast (transmisión), de modo que se trata de algo que se transmite a demanda del público (Parlatore, Delménico, Benitez, Clavelino, Di Marzio, Gratti: 2020). El “podcasting” es la comunicación a través del Podcast, que comparte elementos propios de la producción radiofónica como la palabra, la música, los silencios, los efectos, etc., pero también tiene elementos singulares porque ofrece a les usuaries un control total sobre su experiencia de escucha.

En este sentido, distintos autores destacan el efecto de democratización que ha producido dicha herramienta porque ya no es necesario una emisora con frecuencia o por streaming para la circulación de contenidos, y su elaboración no requiere demasiada complejidad técnica ni grandes recursos económicos. La característica principal es el “consumo a demanda” que permite, al estar alojados en plataformas de distribución de contenidos, ser descargados y escuchados en cualquier momento (Parlatore; et al., 2020).

El contenido temático de los Podcast es variado y va desde el entretenimiento hasta la ficción. En nuestro caso tomamos el recurso del Podcast y sus posibles usos como recurso educativo:

El podcast educativo es parte de lo que se ha denominado “aprendizaje móvil” (m-Learning, por su acrónimo en inglés), el cual se refiere a aquel que apoya el proceso de aprendizaje mediante el uso de tecnología de comunicación móvil, como computadoras portátiles, tabletas, reproductores multimedia personales y teléfonos inteligentes (...)

En términos académicos el podcast educativo es un medio didáctico que consiste en un archivo de audio digital con contenidos educativos, creado (por docentes, por alumnos, por empresas o instituciones) a partir de un proceso de planificación didáctica (Reynoso Díaz, Zepeda Ortega, Rodríguez Maldonado, 2019, p. 9).

De acuerdo al presente TIF, la elaboración de un Podcast educativo tiene al menos dos propósitos que han sido explicitados. El primero es que les alumnos puedan producir un Podcast sobre una temática fundamental como es la Educación Sexual Integral. El segundo es que ese recurso quede como archivo digital para que pueda seguir utilizándose a través del tiempo.

4.2 - Taller de género: espacio de gestación de la producción

La materialización del podcast surge como producto final de un taller de género dictado en el 5to año de la Secundaria N° 5. Como se mencionó en un comienzo, el taller fue realizado en 8 encuentros donde se comenzó con una introducción a conceptos en torno a la construcción sexo genérica; conceptos tales como sexo, género, identidad de género, orientación sexual, expresión de género, etc.

A partir de esos conceptos desarrollados y de las urgencias planteadas por les estudiantes, el recorte de la temática se basó en los tipos y modalidades de violencias por razones de género, en particular la violencia simbólica y mediática ya que la secundaria tiene orientación comunicación.

Luego de desandar las actividades específicas sobre estereotipos y roles de género, nuevas masculinidades, industria cultural y representaciones identitarias, se enfocaron los encuentros a lo que respecta a la producción de podcast: qué es un podcast, su estructura, herramientas para armar un podcast, cómo se edita, qué distribución pretendemos, etc.

En el trabajo articulado de una investigación de conceptos y ejemplos, la producción de dos guiones, la asignación de roles, la práctica en la radio y la posterior edición, se materializan los dos episodios presentados para la producción final del TIF.

El taller de género surgió y cumplió con ser un espacio que invite a la reflexión no sólo de los discursos de otros sino para (re)pensarnos como comunicadores, consumidores y productores

de contenidos y prácticas socialmente construidas. En ese sentido funcionó, sobre todo, para (re)pensar las prácticas cotidianas en tanto interacción social como digital -fundamentalmente pensando en los lenguajes que hoy comunican los jóvenes involucrados en el taller.

4.3 - Etapa pre producción: toma de decisiones

A partir del trabajo en el Taller que propuse para la institución fue que surgieron las temáticas de cada uno de los episodios, temáticas que resultan pertinentes para las necesidades y urgencias que plantean quienes transitan la escuela y quienes son destinatarios de esta producción.

La selección de trabajar sobre violencia por razones de género parte de la demanda de los participantes del taller quienes, a su vez, participan de las organizaciones de las jornadas de ESI institucionales. Eugenia, participante del taller y presidenta del centro de estudiantes plantea que:

“Tenemos Salud y Adolescencia (SADO) como materia en 4to año, ni antes ni después nadie se ocupa de volver a tocar el tema de la ESI. No sólo como presidenta del centro de estudiantes, sino como alumna de la escuela siempre charlo con chicas y chicos de otras aulas para conocer sus intereses y surge muchísimo el tema de la violencia de género. Porque, como te digo, tenemos SADO en 4to únicamente y se reduce a conocer métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual; y,

desde los chicos, la violencia de género se reduce a la violencia física y sabemos que es mucho más que eso”

La demanda explícita de trabajar sobre las violencias por razones de género, específicamente para dar a conocer que -como dice Eugenia- es mucho más que la violencia física, motivó a los participantes del Taller a armar un episodio que mencione todas las formas que existen de ejercer violencia para reconocerlas en caso de que alguien la esté sufriendo.

Por otro lado, la elección de profundizar en violencia simbólica y violencia mediática en el segundo episodio parte de que la producción se enmarca en una secundaria con orientación en comunicación. Una de las propuestas de esta orientación es no reducir a la comunicación únicamente al fenómeno de los medios sino a poner atención al vínculo que mantienen los procesos de comunicación mediática con aspectos culturales y sociales apuntando a la formación de comunicadores críticos que analicen la significación social y política de las prácticas comunicativas y tengan la capacidad de cuestionar y desarmar aquellos discursos que tienden a reproducir la dominación cultural e ideológica.

En ese sentido, nos resultó competente abordar un recorte de los discursos mediáticos que reproducen la desigualdad de género, que son machistas y que, sobre todo, ejercen violencia simbólica. Resulta clave abordar esta temática en una institución que tiene por objetivo la construcción de ciudadanos activos que ejerzan sus prácticas comunicativas con conciencia y perspectiva de género; ya

que se motiva a deconstruir la naturalización de prácticas con connotación negativa para la construcción de una sociedad más justa, respetuosa e igualitaria.

4.3.1 - Los recursos

Para la introducción se armó un audio que representa el espacio de recreo escolar. Junto a un timbre que indica la salida al patio y bullicio *in crescendo* por parte de estudiantes, intenta representarse la vorágine del tiempo de ocio en la escuela. Los recursos para que esa introducción se materialice y logre tomar la representación que se pretende fueron tomados de internet, de un banco de recursos sonoros con licencia libre y se unieron a partir de la edición.

La música de fondo en la introducción hablada es clave y responde al marco de la temática de género ya que se utiliza el comienzo instrumental de la canción *Antipatriarca* de Ana Tijoux que tiene una letra fuertemente política y feminista. Luego, para el desarrollo y cierre, se utiliza un instrumental extraído de Youtube titulado *Música de Fondo para PODCAST (Snail Music) Libre Uso*.

La introducción, tanto la que simula el recreo como la hablada, se utilizan en cada uno de los episodios a modo de construir una estética que diferencie, represente e identifique al podcast realizado. En ese sentido se propone esta particularidad para aportar coherencia y continuidad entre los capítulos.

Al igual que la introducción, el cierre tiene la misma lógica tanto en lo discursivo como en los recursos de edición de voz.

En esa línea, los recursos utilizados son la modificación y alteración de la voz para resaltar el nombre del podcast y la temática del capítulo. Se utilizó un filtro de paso alto y la amplificación del fragmento para lograr un efecto de radio *walkie-talkie*.

La propuesta estética en su totalidad busca generar una continuidad entre los capítulos y, a su vez, que pueda ser utilizado en fragmentos -o completo- en las clases de la institución y que se reconozca la producción.

4.4 - Etapa de producción: los capítulos

Para la presentación del presente TIF se realizaron 2 episodios que se enmarcan en la totalidad que pretende ser el podcast *“Paremos 5”*. A partir del diálogo con los estudiantes se seleccionaron como temas a materializar para introducir en la temática: por un lado, un episodio que aborde los diferentes tipos y modalidades de violencias por razones de género; y, por otro lado, un episodio que profundice en uno de los tipos de violencia y una de las modalidades, las que se eligieron fueron la violencia simbólica y la violencia mediática.

El episodio 1 que se titula *“Violencias por razones de género: tipos y modalidades”* pretende ser un primer acercamiento y una introducción a la temática que se abordó en el taller. A lo largo de los 20 minutos de audio se dialoga con dos estudiantes de 5to año sobre definiciones, ejemplos y reflexiones.

Para comenzar, el episodio introduce lo que se entiende por *violencia por motivos de género* a partir de lo que se plantea en la Guía de Información sobre violencia de género del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; para luego marcar una fundamental diferencia del “porqué” se menciona la violencia de género cuando se ejerce de un hombre a una mujer y no cuando es a la inversa.

En lo que respecta al desarrollo del capítulo se mencionan, en primer lugar, cada uno de los tipos de violencia que pueden ejercerse: económica, psicológica, emocional, simbólica, física, sexual. A partir de la mención de cada tipo, se definen y se ejemplifican.

En segundo lugar, se hace el mismo desarrollo y explicación con cada una de las modalidades: doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica, mediática, en el espacio público (acoso callejero), política, y en línea que -a su vez- incluye el ciberacoso, el sexting y el doxing.

Para el cierre del capítulo se acerca -a modo de recursero-vías de comunicación valiosas para personas que sufren o que conocen a alguien que sufre violencias por razones de género. En ese sentido, se comparte la línea 144, la “Línea Hablemos”, la línea 137 (opción 1 y 2) y la línea gratuita del Programa de Salud Sexual del Ministerio de Salud de la Nación; y, en lo que respecta a lo local, se comparten los números de la Comisaría de la Mujer y la Familia, el Área de Género, el Área de Promoción Social y el de la Casa Refugio.

El episodio 2 que se titula “*Un tipo y una modalidad: violencia simbólica y mediática*” tiene el mismo formato que el episodio 1 intentando construir una estética similar en cuanto a su estructura. Este episodio pretende analizar, problematizar, cuestionar y visibilizar la violencia simbólica en los medios de comunicación, lo cual se vuelve también violencia mediática. Por último, también pretende ser el puntapié para incentivar a la construcción de una comunicación con perspectiva de género.

Para la introducción, junto a las dos estudiantes de 5to año se introduce el término de violencia simbólica a partir de la conceptualización del sociólogo Pierre Bourdieu (1997) y Rita Segato (2004); y, por otro lado, se introduce el término de violencia mediática en relación a la primera violencia descrita y, también, mencionando el concepto de estereotipos de género -concepto que resultó clave en el taller.

Para el desarrollo de este capítulo se seleccionaron recortes de archivos sonoros de la televisión argentina que reproducen de diferentes formas la violencia por razones de género en los medios masivos de comunicación. Desde Susana Giménez y Mariano Lúdica hasta Cacho Castaña, pasando por Mirtha Legrand y Viviana Canosa, a partir de esos audios y frases polémicas llevados a la mesa del estudio, se hace una lectura crítica, un análisis reflexivo en torno a la incidencia de los medios de comunicación para instalar y naturalizar discursos que son violentos y sumamente machistas, a la vez que fortalecen estereotipos que perpetúan la desigualdad de género.

Para el cierre del episodio se acercan herramientas para incentivar la construcción de una comunicación con perspectiva de género. Se proponen herramientas a partir de grandes ejes que resultan ser problemáticos o donde se tiende a caer en un abordaje que no contempla la perspectiva de género: el “sentido común” de lo normal, género y sexismo, coberturas de casos de violencias por razones de género, diversidad e identidad de género, representaciones familiares, corporalidades, masculinidades, uso no sexista de la lengua. A su vez, esto se aborda como herramienta para todos los géneros y formatos periodísticos; en ese sentido, se dialoga sobre publicidades, contenido no textual, imágenes, graph, musicalización, uso del lenguaje, etc.

Cada uno de los audios fueron buscados y seleccionados por los estudiantes así como las herramientas que se aportan en cada episodio. Este proceso de búsqueda, investigación y selección de materiales fue guiada y acompañada en el marco del taller, no sólo como una recopilación de información útil y valiosa, sino también como un análisis de los discursos mediáticos y la construcción de discursos conscientes y con perspectiva de género, cuestiones que no se ven contemplada en el material sonoro seleccionado.

Es fundamental mencionar que cada uno de los episodios en su cierre propone superar el espacio de crítica y análisis para promover un espacio de concientización, ayuda y herramientas.

En el primer episodio, el cierre no queda en una mera exposición de conceptos y ejemplos sino que supera lo explicativo

para brindar herramientas de ayuda y contención a donde acudir en casos de cualquier situación que implique la violencia de género.

Por su parte, el segundo episodio que toma varias frases polémicas dichas en la televisión argentina, no se queda únicamente en el posicionamiento de cuestionar, criticar y problematizar esos discursos, sino que hacia el final comparte y acerca herramientas para la construcción de una comunicación con perspectiva de género, consciente y comprometida.

4.5 - Etapa de post producción

Esta etapa final acompañó el cierre del taller propuesto para la institución. Cada una de las etapas se gestó en las aulas de la Escuela Secundaria N° 5, y no fue la excepción de la post producción.

Los episodios fueron grabados en la radio escolar “*FM El Pueblazo*” que cuenta con el equipamiento necesario para montar una radio escolar: una mesa de mezclas o mixer -donde se conectan los micrófonos, auriculares y una fuente de sonido-, una computadora, tres micrófonos en estudio y uno en operación, tres auriculares y un distribuidor-amplificador de auriculares.

A lo largo del taller, excediendo a la temática de género, se trabajó el formato podcast para la realización de los episodios. En esa línea, no sólo se trabajó lo que respecta a la estructura, planificación y ejecución de la grabación, sino también lo que respecta a la edición.

Para la etapa de post producción, les estudiantes contaron cada una con computadoras de la institución del Programa

Conectar Igualdad y trabajaron con el programa “Audacity”. La decisión de esta herramienta tiene su fundamento en su facilidad de uso y su característica de ser un programa intuitivo, lo que hace que con nociones básicas y un poco de curiosidad, les estudiantes puedan realizar la edición de los capítulos.

En ese sentido, si bien la selección de recursos fue acordada por todo el curso, para el trabajo de post-producción se dividieron en grupos para trabajar: un grupo la introducción, otro grupo más numeroso el desarrollo, y otro el cierre. Luego de algunas etapas de revisión y acuerdos, se procedió a unir cada una de las partes para dar finalización al producto.

CAPÍTULO 5: APORTES

5.1 - Al campo de la comunicación

Al momento de pensar en la planificación y realización de mi TIF, sabía que no iba a ser una producción que abarque sólo intereses personales sino que, en primer lugar, quería realizar una producción que sea un aporte para el campo de la comunicación, como así también contribuir a dicho campo en su amplitud vinculadas con la educación y el género.

La planificación del podcast educomunicativo institucional *Paremos 5*, los dos episodios modelos y la memoria narrativa del proceso son las tres piezas que conforman la totalidad del presente TIF; piezas que persiguen los mismos objetivos y propósitos, junto al ideal de realizar aportes un tanto diferentes entre sí. El podcast en su totalidad aporta a la institución como herramienta que albergue producciones futuras de estudiantes que habitan la escuela; los dos episodios modelos presentados aportan a las particularidades de las urgencias que emergen en lo que respecta a la Educación Sexual Integral; y la memoria aporta como antecedente a la realización de Trabajos Integradores Finales que atiendan al campo Comunicación/Educación/Género.

Tal como fue definido a lo largo del desarrollo, el campo seleccionado para realizar un aporte reivindica y sostiene como fundamental la participación activa de los sujetos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje; corriendo el foco de la categoría “alumno” -que despoja de capacidad crítica y ubica a los estudiantes en un estado de pasividad y vacío. A su vez, este

campo reconoce que la educación no es una actividad que pueda ser neutral y objetiva; sino que la reconoce como un acto político y de transformación, por lo tanto los docentes somos sujetos políticos que formamos parte del proceso de educar donde necesariamente debemos vincular la sexualidad -aspecto históricamente relegado para su atención y abordaje.

Este material -y el TIF en su totalidad- se enmarca en el campo Comunicación/Educación/Género comprendiéndolo como un campo fundamental que inserta todos los procesos que apuntan a realizar una relectura, reescritura, reconstrucción, aporte y/o transformación de aquellos procesos políticos que forman sujetos y sentidos en materia de género. En esa línea, la comunicación como proceso donde se construyen sentidos y significados; la educación como proceso social de formación de sujetos y subjetividades; y, el concepto de género como categoría analítica y política, construyen alianzas y articulaciones imprescindibles e inseparables para el origen del campo donde se enmarca el presente TIF: Comunicación/Educación/Género.

La producción de un material que pretende circular, no sólo como producción institucional sino como material pedagógico, necesariamente se enmarca en el campo de comunicación/educación/género; tomando a su vez de dicho campo sus conocimientos, conceptos y estrategias para nutrir el desarrollo.

Los dos episodios modelos constituyen un aporte ya que se realizan en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven horizontes emancipatorios e incluyentes, que

construyan y fundamenten discursos y subjetividades críticas que desafíen el sentido común y puedan incidir, no sólo en la realidad concreta de la institución, sino en las múltiples realidades que las rodean.

Por otro lado, este TIF pretende ser un antecedente, un aporte no sólo al campo comunicación/educación/género sino un aporte en tanto material en Educación Sexual Integral que posibilite herramientas, facilite nuevas narrativas, discursos, tensiones y preguntas sobre género, sexualidades, identidades y juventudes.

A su vez, el trabajo pretende ser un aporte a la construcción de una matriz situada en las problemáticas y necesidades del territorio local, recuperando sentidos muchas veces silenciados, ocultos y pisoteados por una matriz hegemónica fuertemente instalada en la educación hegemónica y en la construcción de una temática de género desde un enfoque hetero-binario. En esa línea, cabe mencionar que los productos presentados aportan en tanto herramienta institucional ya que surge de una demanda estudiantil, una ausencia de abordaje respecto al tema y de producción desde, por y para les estudiantes de la Secundaria N° 5.

5.2 A la institución: circulación, destinataries.

En tanto aporte a la institución, la producción del presente TIF en su totalidad acerca a la institución un área vacante a atender y trabajar que surge no sólo por el inexistente abordaje sino por la demanda de les jóvenes. Además, se acerca este formato como apertura a un espacio que albergue futuras producciones de

jóvenes que, a su vez, incentive a problematizar, cuestionar y poner en agenda las temáticas que a ellos les interese y con sus propias voces. Si bien, se ejecutaron sólo dos episodios, se pensó el abordaje total del cuestionamiento a todos los tipos y modalidades de violencias por razones de género; así como el título habilita a un abanico amplio de temas.

La expectativa de circulación dentro de la institución no sólo resulta viable porque fue desarrollada a la medida de las necesidades y propuestas de los estudiantes de la escuela; sino también porque fue realizado en un marco de constante diálogo con las directivas, docentes y equipo de orientación escolar para una construcción colectiva del proceso. El proyecto y la producción fueron comunicados y leídos por el director y su secretaria, quienes mostraron satisfacción y entusiasmo tanto por el proyecto como el producto elaborado. Durante el proceso del TIF también se sostuvo un diálogo con ellos quienes mostraron constante voluntad de colaboración para que el podcast exceda estos dos capítulos presentados y se ponga en marcha a nivel institucional atravesando a todos los cursos.

Las expectativas de circulación comprenden no sólo la posibilidad de continuar la producción dentro de la institución, sino también las posibilidades que brindan los episodios modelos que se encuentran disponibles para su escucha y utilización pedagógica. Estos productos modelos serán publicados tanto en las plataformas Spotify, YouTube y Google Podcast, como en un repositorio con el que cuenta la secundaria para almacenar producciones institucionales.

Claro está que los destinatarios directos son los estudiantes de la Secundaria N° 5 quienes habitan y transitan su formación en el marco donde se produjeron los episodios en función de sus urgencias y necesidades temáticas. A su vez, el contenido tiene como destinatarios a los docentes que trabajan en la escuela para que se sientan invitados e interpelados a utilizarlos como material pedagógico para el abordaje transversal de la temática; así también para revalorizar el espacio de la radio escolar como herramienta valiosa para la producción. En esa línea cabe destacar que se piensa como un aporte a la transversalización de la ESI ya que intenta facilitar a los docentes de todas las materias, asignaturas y áreas de la secundaria.

Por último, la producción realiza un aporte a toda la comunidad educativa -no sólo de esta escuela- ya que el derecho de la enseñanza de la ESI y el compromiso de garantizarle el acceso a los estudiantes es llevado adelante por todos aquellos quienes componen las instituciones. Es una tarea que necesita de articulaciones, trabajo en equipo y construcción de redes. En ese sentido, se pretende que el proyecto en su totalidad y los productos en particular se socialicen con otras instituciones -pudiendo ser un disparador de esta idea la participación en la Feria Distrital de la ESI.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegar al final de este proceso y mirar hacia atrás me permite reafirmar que todo esfuerzo tiene su recompensa, que cada dificultad -acompañada de lágrimas- y cada adversidad superada hoy tienen sentido. Ver la materialización de mi Trabajo Integrador Final no sólo da cuenta de una etapa de gran aprendizaje académico y enorme crecimiento personal; sino materializa un deseo y un proyecto que tiene como horizonte una premisa: *la educación es un acto político*.

Sin dudas mi TIF está profundamente marcado y transformado por mi militancia feminista y popular y, especialmente por mi trayecto en el Profesorado en Comunicación Social en la *facu de perio* de La Plata. Una facultad que para mi, y creo que para muchas, significa más que el prestigio y la dicha de recorrer una universidad pública, sino que significa una transformación total respecto a la concepción que se tiene del mundo antes y después de transitar esos pasillos: compromiso político con una educación popular, feminista e inclusiva; militante de la transformación social y las causas justas; comprensión de la universidad como un territorio de disputa y formación de profesionales comprometidos con su contexto social, histórico, cultural y político.

El presente TIF intenta reflejar tanto los contenidos aprendidos en la carrera como también estas perspectivas transformadas en el recorrido. Mi tránsito por la facultad de *perio* nunca fue en soledad, porque eso te da *perio*: los pasillos, los amigos, los docentes con una calidad humana que nunca antes había visto, la militancia, etc.

Los contextos no fueron fáciles, mi trayecto fue atravesado no sólo por, en un principio un contexto político difícil con un gobierno neoliberal al mando que tambaleo toda posibilidad de migrar del interior de la provincia a La Plata para estudiar; sino también por un contexto familiar, que al final del recorrido, me arrebató a mi papá y rompió todas mis estructuras. Hoy si termino este trayecto es por y para él, para devolver todo lo que me dió junto a mi madre, pero sobre todo, por el enorme esfuerzo que conlleva irse a otra localidad para estudiar una carrera universitaria. Junto a mis hermanes somos la primera generación universitaria de la familia y eso, no sólo habla de contextos políticos que facilitaron -en mayor o menor medida- esa posibilidad; sino que para mí habla de un esfuerzo y un apoyo incondicional por parte de mis padres, mis ejemplos a seguir.

Quiero y necesito hacer una mención especial al movimiento feminista que me encontró en este transitar y que me cambió la vida y las formas de ver las cosas. La marea verde, el Ni Una Menos, el 8M, todas esas fechas que nos convocan, nos encuentran y nos transforman me posicionaron de “este lado de la vida”, me pusieron los lentes violetas que nunca más pude ni quise sacarme. Este trabajo también pretende ser reflejo de eso ya que fue realizada desde el compromiso y la convicción de que un mundo sin violencias y desigualdades por razones de género es posible.

Paremos 5 apunta a ser un material que forme parte de procesos de comunicación que permitan seguir pensando, reformulando y construyendo una sociedad más justa, igualitaria y

feminista, como así también adolescencias más respetuosas, más amorosas y más libres.

Este trabajo pretende ser un puntapié que permita pensar nuevas preguntas y nuevos desafíos tanto en el campo general de comunicación/educación/género, como en el interior de la institución educativa: ¿Qué otras temáticas pueden abordarse desde este formato? ¿Cuáles otras urgencias proponen los estudiantes dentro de la institución? ¿Cómo se puede replicar este proyecto en otras instituciones? ¿Qué otros soportes podrían utilizarse para construir materiales en ESI? ¿Sería de aporte incorporar entrevistas como parte de la producción? ¿Qué articulaciones podrían hacerse para ampliar la implementación de la producción desarrollada? ¿Podrían las instituciones de educación superior articular con este proyecto teniendo en cuenta que se dictan varios profesorados?

Estas preguntas planteadas son sólo el comienzo de un camino que espero que sea recorrido por muchos, que utilicen, reapropien, cuestionen y hagan nuevas preguntas a este material y a la temática en general para generar discusiones nuevas, ampliar la producción de materiales educomunicativos en género y sean útiles para construir otros productos situados en ESI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (2019). *Podcast Educativo. Planeación, análisis, diseño, desarrollo y evaluación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- AA.VV (2020). “El podcast y el desafío de repensar lo radiofónico” en Revista Question, Vol 2 N° 66, Agosto 2020. FPyCS - UNLP.
- Aruguete, N. (2009). Estableciendo la agenda. Los orígenes y la evolución de la Teoría de la Agenda Setting [versión electrónica], Ecos de la comunicación, 2(2).
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estableciendo-la-agenda.pdf>
- Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. Santiago: RIL Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997) *Sobre la Televisión*. España: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1896). *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Brunner, J. (1989); “Medios, Modernidad y Cultura” en Revista Telos, n° 19, Madrid.
- Castillo – Mayén, R.; Montes – Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*,

vol. 30, núm. 3, septiembre – diciembre 2014, Murcia, España.

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chavez, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década N° 23*, diciembre 2005, Valparaíso, pp. 9 – 32.
- Collazo, C. y Pulleiro, A. (2019). La reacción conservadora en el debate sobre la Ley de Educación Sexual. *Tricontinental: Instituto de Investigación Social*. Buenos Aires: Documento de Trabajo n° 1.
- Cremona, F. (2011). *Cuaderno de cátedra comunicación y género*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Diseño Curricular de la Orientación Comunicación (2012). www.abc.gob.ar
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Dossier: la autoridad docente en cuestión. *El Monitor de la Educación n° 20*, 5ta época, marzo 2009, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD-
- Faur, E.; Gogna, M. y Bingstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la*

implementación de la ley (2008- 2015). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Fernández, Belén y Arabito, Jorge (2007), La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente, ponencia presentada en el V Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social, FADECCOS, FACSO.
- Gamba, S.[Coord.] (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos en *Revista de Investigación Psicológica*, n°21, La Paz.
- Hirsch, D.; Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13, pp. 69 – 91.
- Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: Ediciones EPC.
- Kriger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 12, n° 2 jul – dic. 2014).

- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral <https://www.argentina.gob.ar>
- Lineamientos generales para una propuesta de medios en la escuela (2021), Programa Nacional de Medios Escolares: apuntes y propuestas para construir comunicación desde la escuela: Ministerio de Educación de la Nación.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021a). *Educación Sexual Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021b). *Género*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales en *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, n° 6, <http://www.marcprensky.com/writing/>
- Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Southwell, M.; Dussel, I. (2004). Renovar la apuesta en *El monitor de la Educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 26 – 31.
- Segato, Rita, 2004. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el*

psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

- Todorov, Z. (1996). *La vida en común: ensayo sobre Antropología general*. Buenos Aires: Taurus.
- Valeriano, C; Cahn, L.; Lucas, M.; Cortelletti, M. F. (2002). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Vogliotti, A. (2007). La escuela: entre la igualdad y la diversidad en *Praxis Educativa*, n° 11, UNLPam, pp. 84 – 94.



Lourdes Dilda

Nació en General Belgrano, Buenos Aires en 1997. Es Licenciada y Profesora en Comunicación Social graduada de la Universidad Nacional de La Plata.

Actualmente se desempeña como docente del nivel secundario y superior. También es asesora en comunicación y campañas políticas.

Como investigadora sobre temáticas de género y diversidad, en 2020 presentó y realizó -como becaria- su plan de trabajo titulado *Jóvenes y sexualidades: construcciones de sentido desde General Belgrano*.

En 2023, presentó su tesis de grado *Paremos 5: un podcast escolar por y para les jóvenes belgranenses* poniendo en juego, una vez más, su rol como investigadora, sumando la temática de juventudes y educación.

PAREMOS 5

A casi dos décadas de la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral, se han librado numerosas batallas para su efectiva implementación en todos los niveles del sistema educativo. Si bien todavía existen sectores minoritarios de la sociedad que se resisten, la ESI ha ganado un amplio consenso social que difícilmente pueda retroceder ante las distintas embestidas consevadoras.

“Paremos 5” es parte de una serie de investigaciones de campo que indagan en las representaciones e imaginarios sociales de les jóvenes de una institución educativa de la Provincia de Buenos Aires que tiene como resultado la elaboración de un Podcast realizado por les estudiantes.

En estas páginas se reflexiona sobre distintos temas como el rol de los medios de comunicación en la construcción de estereotipos, la misión de la escuela como herramienta para la transformación de las subjetividades y los modos en que les jóvenes constituyen su identidad, entre otros. Sin embargo, el común denominador ha sido la escucha atenta y el protagonismo y la participación de les jóvenes en esta investigación.

- Lourdes Dilda -

Memoria de TIF - FPyCS - UNLP