

Problemáticas contemporáneas en el paisaje educativo: género e identidad; medios y tecnologías

Vol. 13 - N° 21
(Año 2023)

Vol. 13 - N° 21 (Año 2023)

ISSN 1853-9092

Revista de Educación y Ciencias Sociales
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 13, Número 21, noviembre 2023/abril de 2024 (2do. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana Mgter. Verónica Longo

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Dra. Ana Ramona Domeniconi

Vicedirectora Lic. Sandra Catalini

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Codirectora Mg. Carolina Mirallas

Editores Dra. Ana Ramona Domeniconi, Lic. Sandra Catalini, Dr. Emilio Seveso

Editores Asistentes Mg. Graciela Lucero Arrúa, Lic. Esteban Fernández, Esp. Constanza Valdez

Comité de redacción y maquetas Esp. Constanza Valdez

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernández

Servicio de traducción Mg. Graciela Lucero Arrúa

Soporte Téc. Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo | Mendoza, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra, Universidad de la Laguna | Tenerife, España

Dr. Gustavo Blázquez, Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina

Dra. Norma Michi, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Mg. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la Republica | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo, Universidad Nacional de Río Cuarto | Río Cuarto, Argentina

Lic. Susana Vior, Universidad Nacional de Lujan | Buenos Aires, Argentina

Dr. Humberto Tommasino, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay

Dr. Carlos René Unda Lara, Universidad Politécnica Salesiana | Quito, Ecuador

Dr. Enrique Elorza, Universidad Nacional de San Luis | San Luis, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Mendoza, Argentina

Dra. Marcela Pronko, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio/Fundación Oswaldo Cruz | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa | La Pampa, Argentina

Mg. Roberto Iglesias, Universidad Transhumante | San Luis, Argentina

Dra. Mónica Tarducci, Universidad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Mg. María Del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos | Entre Ríos, Argentina

Dr. Guillermo Williamson, Universidad de La Frontera | Temuco, Chile

Tabla de contenidos

Número 21, Vol. 13

Presentación

Número 21 – Problemáticas contemporáneas que atraviesan el paisaje educativo: género, identidades, medios y tecnologías || *Current issues in the educational landscape: gender, identities, media and technologies* | 6 |

Ana Ramona Domeniconi y Sandra Catalini

Artículos abiertos

01. La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS || *The academic profession in gender(s) perspective. Descriptive intersections in academics in training from the APIKS Argentina database* | 10 |

Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Alejandro Musticchio

02. Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina || *Comprehensive sexual education in rural schools. A case study in Santa Fe, Argentina* | 30 |

Oscar Lossio y María Eugenia Lazzarini

03. Género, identidad de género y sistema de género: un recorrido conceptual desde la filosofía y las ciencias sociales || *Gender, gender identity and gender system: a conceptual journey* | 49 |

Sonia L. Borzi, Vanesa Hernández Salazar, Santiago García Cernaz y María Luciana Yacuzzi

04. Formación de ciudadanías con perspectiva de género: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires || *Training of citizenship with a gender perspective: the case of the Autonomous City of Buenos Aires* | 61 |

Brenda Daiana Espiñeira

05. Tendencias y estrategias de la producción audiovisual en el Gobierno de San Luis. Su incidencia en el sistema de medios provincial || *Trends and Strategies in the Audiovisual Production of the Government of the Province of San Luis: Its Incidence in the Provincial Media System* | 79 |

Ernesto Elorza

06. "Estoy todo el día con el celular en el bolsillo": ¿qué hacen los jóvenes con tecnologías digitales? || *"I have my cell phone in my pocket all day": what do young people do with digital technologies?* | 97 |

Lucila Didier

07. Las nuevas formas de escribir de las juventudes mediadas por las tecnologías || *The new ways of writing of the youth mediated by technologies* | 112 |

Fátima Aguilera Aldaya

08. Identidades en las Universidades Argentinas. Análisis de algunos ejemplos simbólicos || *The construction of identities at Argentine national universities. Analysis of some symbolic examples* | 130 |

Carlos Francisco MAZZOLA



Presentación

Número 21 | Problemáticas contemporáneas que atraviesan el paisaje educativo: género, identidades, medios y tecnologías

Ana Ramona Domeniconi* y Sandra Catalini**

La Revista Argonautas, perteneciente al Departamento de Educación y Formación Docente, FCH - UNSL, tiene una larga trayectoria en el campo de la educación. En cada uno de sus números nuclea trabajos de investigación y divulgación, que ofrecen voces plurales de investigadoras e investigadores de universidades del país y de Latinoamérica, lo que renueva y enriquece los debates sobre problemáticas contemporáneas de las ciencias humanas y sociales.

El presente número de nuestra Revista Argonautas reúne ocho artículos que se presentan de modos diversos, según sean el producto de investigaciones de proyectos de universidades nacionales o contribuciones individuales, en torno a problemáticas institucionales abordadas desde propuestas teóricas y metodológicas, para pensar desde diversas perspectivas epistemológicas. En las producciones, las y los autores comparten problematizaciones que conllevan debates sobre temáticas actuales como la educación sexual y su implementación en territorio; políticas de género y sus formas de tramitación en la sociedad y las instituciones; las relaciones que entablan los jóvenes con las tecnologías, como así también las nuevas formas de escritura que devienen de dichas relaciones.

Por último resulta interesante el modo en que la variedad de temas que nos presenta este número se complementa y enriquece, para dar cuenta del movimiento creciente y sostenido sobre el conocimiento en el campo educativo en las universidades públicas argentinas. La emergencia de preocupaciones, preguntas y discusiones dejan al desnudo nuevos saberes, prácticas complejas y sentires sobre acontecimientos situados en espacios sociales diversos, que buscan entrar en diálogo con otros temas e investigaciones, en un presente que demanda el pensar para producir sentidos sobre el mismo.

Para dar inicio al cartografiado de este número, reiteramos que nos encontramos con ocho producciones que dialogan con diferentes temas:

El trabajo titulado “La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS”, elaborado por Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Alejandro Musticchio, aborda las investigaciones que se desarrollan en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el marco del Proyecto APIKS Internacional, desde un análisis donde convergen lo cuantitativo y lo cualitativo. Los autores caracterizan algunos rasgos significativos de la profesión académica, que describen las trayectorias de los académicos en la institución universitaria. En el análisis sobre la profesión académica enfocada desde miradas globales y locales, sumando a la distribución de académicos de acuerdo con su categoría y cargo docente, es irrenunciable abarcar de manera vincular las cuestiones de género y sus incidencias en los procesos de formación. Variables como la relación entre géneros al interior del sistema universitario es descrita desde los indicadores de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que en rasgos generales advierten un equilibrio sostenido entre géneros en las últimas décadas. En tanto las similitudes o diferencias con los datos aportados por APIKS deben ser entendidas de acuerdo con los cruzamientos que se propongan. El artículo de los investigadores de la Universidad de La Plata refiere, en síntesis, al análisis de las tendencias de las actividades que llevan a cabo

* Dra. en Ciencias de la Educación. Directora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: aridomeni@gmail.com

** Prof. en Ciencias de la Educación. Co-directora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional de San Luis. Contacto: catalinisandra64@gmail.com

académicos en formación según su género y los modos de incidencia sobre el tipo de actividad que declaran realizar.

Oscar Lossio y María Eugenia Lazzarini, de la Universidad Nacional del Litoral, en su artículo “Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina”, emprenden un relato sobre algunas problemáticas derivadas de la implementación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, a partir de un estudio de caso llevado a cabo en una escuela secundaria rural ubicada al norte de la provincia de Santa Fe, Argentina. La metodología utilizada es de corte cualitativo, asentada en una perspectiva interpretativa que permite el abordaje y posterior análisis del tema con entrevistas a docentes y estudiantes. El propósito es comprender los sentidos otorgados a la ESI y analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre la educación sexual. Los desafíos para superar viejos esquemas y representaciones sobre la sexualidad son un puntal a seguir trabajando desde la ruralidad.

Sonia L. Borzi, Vanesa Hernández Salazar, Santiago García Cernaz y María Luciana Yacuzzi, del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología (UNLP), en el artículo “Género, identidad de género y sistema de género: un recorrido conceptual desde la filosofía y las ciencias sociales”, ofrecen un recorrido conceptual desde la filosofía y las ciencias sociales sobre género, identidad de género y sistema de género y las respuestas infantiles. Este trabajo trata sobre la sistematización de diferentes conceptualizaciones en torno a la noción de género desde variadas perspectivas teóricas que surgen de un rastreo bibliográfico. Autores y autoras como John Money, Robert Stoller, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Gayle Rubin, Verena Stolcke, Joan Scott, Marta Lamas, Judith Butler y Jessica Benjamin son revisitados para comprender la multiplicidad de concepciones sobre género, sistema de género y la constitución de identidades. El abordaje encuentra en la historia el fundamento epistemológico del problema investigado.

El artículo “Formación de ciudadanías con perspectiva de género: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, escrito por Brenda Daiana Espiñeira (UBA), analiza los Diseños Curriculares de asignaturas específicas de formación de ciudadanía en escuelas secundarias de CABA. El objetivo que se propone es reconocer si desde los contenidos, las propuestas de enseñanza y propósitos, se promueve una formación de ciudadanías heterogéneas, críticas y movilizadas, que sean respetuosas de las diferencias y de los derechos humanos. La autora, en la primera parte, realiza una contextualización histórica del modelo de ciudadanía surgido con la creación del Estado argentino y su formación diferenciada para varones y mujeres, lo que luego tensiona con la emergencia de los Derechos Humanos y los movimientos feministas. Finalmente con el análisis que realiza en territorio, considera que para que se produzca un cambio en la enseñanza es fundamental la formación desde una didáctica y pedagogía feministas que propicien prácticas escolares concretas, que posibiliten una transformación.

Ernesto Elorza de la FCH de la UNSL escribe un artículo sobre “Tendencias y estrategias de la producción audiovisual en el Gobierno de San Luis. Su incidencia en el sistema de medios provincial”, que problematiza las estrategias de comunicación del gobierno de la provincia de San Luis y su relación con los trabajadores de prensa locales. El trabajo trata sobre el crecimiento de producciones audiovisuales en circuitos y ámbitos propios del Poder Ejecutivo de la provincia de San Luis. Se reconoce a esas producciones como parte de un dispositivo de relevancia en la producción local que conforman estrategias comunicacionales digitales que se vislumbran como tendencias y que se perfilan claramente en una política de Estado, a la vez que suponen su constitución en procesos globales tanto políticos como económicos en el campo disciplinar de las ciencias de la comunicación.

“Estoy todo el día con el celular en el bolsillo: ¿qué hacen los jóvenes con tecnologías digitales?”, es una producción de Lucila Didier (FCH - UNSL), en el cual la autora describe un escenario global donde las juventudes son protagonistas de la presencia cada vez más

acentuada de las tecnologías digitales en sus vidas. El trabajo se focaliza en una escuela secundaria de la provincia de Córdoba y a partir de un enfoque cualitativo retrata las voces de los jóvenes en sus accesos a las tecnologías, así como las prácticas y usos preponderantes. Problemáticas como la desigualdad en el acceso así como en el uso de los dispositivos, son puestas en tensión en este trabajo.

Fátima Aguilera Aldaya (FCH - UNSL) nos invita a reflexionar sobre “Las nuevas formas de escribir de las juventudes mediadas por las tecnologías”. El período de confinamiento por Covid-19 llevó a repensar algunos temas educativos, uno de ellos es el uso de herramientas y plataformas digitales en las aulas y su correlación con los procesos de lectura y escritura. Docentes y jóvenes relatan por medio de entrevistas y encuestas qué aspectos han cambiado respecto de la escritura en los nuevos escenarios educativos, atravesados por las tecnologías digitales en el contexto social y político actual.

El trabajo “Identidades en las Universidades Argentinas. Análisis de algunos ejemplos simbólicos”, de Carlos Mazzola (FCH – UNSL), realiza un acercamiento a las dos dimensiones propuestas por Emile Durkheim (1858-1917) en torno a la conformación social: integración y regulación, necesarias para comprender las identidades universitarias. El trabajo versa sobre las prácticas simbólicas que sostienen la integración y la regulación en tres universidades argentinas: la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). La muestra se funda en que estas tres instituciones poseen características particulares que las vuelven valiosas para el estudio de investigación. El interrogante que orienta todo el trabajo de indagación puntualiza sobre la contribución a los procesos de constitución identitaria en las universidades las dimensiones aportadas por Durkheim.

Finalmente agradecemos a las y los colegas por compartir generosamente sus producciones, las cuales resultan una interesante contribución al debate, la reflexión y la actualización del campo de la educación. Esperamos que las y los lectores disfruten la lectura de este número y sirva para continuar pensando e interpelando la realidad social y promueva transformaciones en el campo educativo.

Sección

artículos abiertos

La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS

The academic profession in gender(s) perspective. Descriptive intersections in academics in training from the APIKS Argentina database

Mariana FOUTEL*

Jonathan AGUIRRE**

Alejandro MUSTICCHIO***

RESUMEN

Las investigaciones que se desarrollan desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el marco del Proyecto *APIKS (Academic Profession in the Knowledge Society)* Internacional, se proponen analizar los principales rasgos de la profesión académica, recuperando aspectos cuantitativos que se profundizan con análisis cualitativos que visibilizan las trayectorias de los académicos de nuestra propia universidad. Ahora bien, en el análisis de la profesión académica global y local, la distribución de académicos según categoría y cargo docente se complementa con uno de los aspectos insoslayables en el estudio del campo como es el de la cuestión del género y sus atravesamientos en los académicos en formación. Respecto a dicha variable, en las últimas décadas en Argentina, la relación se ha equilibrado. Recuperando los últimos datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) podemos compartir que, para el conjunto del sistema universitario nacional la relación entre géneros continúa en relativo equilibrio. En el caso de la base de datos de *APIKS* Argentina, los porcentajes arrojan resultados similares y disímiles de acuerdo con los cruces de información que se propongan. En este artículo, se analizan las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación según su género y la manera en la cual éste incide en el tipo de actividad que declaran realizar los académicos en formación.

Palabras clave: educación superior; profesión académica; género(s); profesiones liberales; académicos en Formación.

ABSTRACT

The investigations that are developed from the National University of Mar del Plata, within the framework of the *APIKS* International Project, intend to analyze the main features of the

* Dra. en Humanidades y Artes con mención en Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: marianafoutel@yahoo.com.ar

** Dr. en Humanidades y Artes con mención en Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET. Contacto: aguirrejonathanmdp@gmail.com

*** Esp. en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: camusticchio@gmail.com

academic profession, recovering quantitative aspects that are deepened with qualitative analyzes that make visible the trajectories of academics from our own university. However, in the analysis of the global and local academic profession, the distribution of academics according to category and teaching position is complemented by one of the unavoidable aspects in the study of the field, such as the question of gender and its traversals in academics. In training. Regarding this variable, in recent decades in Argentina, the relationship has balanced. Retrieving the latest data from the Secretariat for University Policies (SPU) we can share that, for the national university system as a whole, the relationship between genders continues in relative balance. In the case of the APIKS Argentina database, the percentages yield similar and dissimilar results according to the information cross-references that are proposed. In this article, we analyze the trends of the activities carried out by academics in training according to their gender and the way in which this affects the type of activity that academics in training declare to carry out. achieved in a recently completed doctoral thesis and in a master's thesis in progress.

Key words: higher education; academic profession; gender(s); liberal professions; academics in training.

Introducción

El trabajo que aquí presentamos se enmarca en las investigaciones y producciones que viene desarrollando el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata y del trabajo desarrollado con investigadores de otras universidades nacionales e internacionales en el marco Proyecto Internacional de investigación *APIKS*. El objetivo común sobre el que se ha venido trabajando es conocer y reconocer las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, considerando la naturaleza y magnitud de los cambios experimentados en el quehacer académico en la universidad en la última década.

Nos proponemos aquí visibilizar y analizar las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación¹ según su género y la manera en que éste incide en el tipo de actividad que declaran realizar en Argentina. Teniendo en cuenta que, de los 594 Académicos en Formación recuperados como muestra de la Base Nacional de *APIKS*, 312 (52%) son mujeres y 281 son hombres (proporciones similares a las observadas en el sistema universitario nacional a partir de la Síntesis de Información Estadística 2020-2021), nos focalizaremos en las particularidades que se observan al atravesar este subgrupo desde la perspectiva de género intentando detectar situaciones que sean indiciarias de distingos relevantes.

El escrito se cimienta en cinco apartados que dialogan recursivamente en su devenir. El primero contextualiza conceptual y teóricamente el objeto de estudio y lo ubica en el debate de producciones realizadas en los últimos años en torno a la educación superior, profesión académica, académicos en formación y género. En el segundo segmento compartimos los principales aspectos metodológicos desde los cuales recuperamos los hallazgos de nuestras indagaciones tanto en lo que refiere al uso de los Anuarios Estadísticos de las universidades argentinas, como así también el tratamiento y procesamiento cuantitativo de la Base de Datos de *APIKS*. En los apartados siguientes presentamos los resultados de la indagación a partir de cuadros y gráficos que facilitan su comprensión analítica. Finalmente, en el último segmento del escrito, compartimos algunas conclusiones exploratorias, ciertas limitaciones

¹ Entendemos a los Académicos en Formación como aquellos profesionales académicos que se desempeñan en categorías de Auxiliar Docente (Ayudante o Jefe de Trabajos Prácticos).

del estudio y posibles interrogantes para abonar al debate en torno a los académicos en formación y a la profesión académica en perspectiva de género(s).

Antecedentes teóricos y epistémicos del objeto

Como objeto de estudio, la profesión académica ha tenido en general, y particularmente en Latinoamérica, una profunda expansión y un renovado desarrollo en las últimas décadas, consolidándose como un campo definido de estudio (Chiroleu, 2002; García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2020, 2021; Aguirre y Porta, 2020; Aguirre, 2021). Esta tendencia se ha dado de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la educación superior como campo de investigación y en el marco de las reformas que, a partir de los '80, tuvieron estos sistemas de educación en el mundo impactando sobre el trabajo de los académicos y considerando a estos como sujetos centrales para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1983). Teniendo en cuenta la relevancia que el sector universitario aportaba al desarrollo social y económico, se replantearon aspectos vinculados a la configuración de la profesión en relación con su acceso, su promoción, su estabilidad y conexión con las demandas sociales (Pérez Centeno, 2021).

Es de particular interés para este estudio reconocer que la profesión académica desempeñada al interior de las universidades públicas argentinas presenta rasgos ocupacionales específicos y singulares que la distinguen claramente de la desempeñada en otros países. El primero se relaciona con la estructura de dedicaciones de los cargos docentes y el tipo de funciones que desempeñan. En Argentina, a diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, existe un elevado porcentaje de dedicaciones simples (10 horas semanales afectadas mayormente a actividades de enseñanza) en comparación con las dedicaciones exclusivas (40 horas semanales afectadas mayormente a actividades de investigación). En efecto, si bien es posible identificar un leve mejoramiento en la estructura de dedicaciones en los últimos años, el porcentaje de docentes con dedicación simple sigue representando casi dos tercios del total (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2007; García de Fanelli, 2009, 2021). La información actualizada al 2021 por la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021 ratifica esta situación.

Gráfico n° 1



Fuente: Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales), correspondiente al mes de septiembre 2021. Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU

Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los países anglosajones, los docentes con dedicaciones simples no revisten el carácter de “trabajadores contratados” mediante algún tipo de vínculo “flexible” o “precario”, sino que ingresan a la universidad en el marco de una relación de dependencia que se somete al mismo régimen de permanencia o estabilidad, a través de un concurso de oposición y antecedentes y/o de los requisitos que establezca el régimen de carrera docente (Marquina, 2013, 2020). Por otra parte, estos profesionales académicos adquieren el carácter de ciudadanos universitarios con capacidad de elegir y ser elegidos para integrar los órganos de gobierno, y pueden participar en otras actividades

académicas como la investigación o la extensión más allá de los requerimientos normativamente establecidos para su cargo. De este modo, García de Fanelli (2021) concluye que en las universidades públicas argentinas existen dos subconjuntos de docentes: uno, para el cual las actividades académicas constituyen su profesión principal, y otro, donde la docencia se configura como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal.

Una particularidad del sistema en Argentina se produce a partir del mecanismo de contratación. Independientemente de la jerarquía que adquiera el docente, cada cargo posee una cierta condición de contratación. En general, estos cargos pueden ser regulares (también llamados “ordinarios”) o interinos (en algunas universidades argentinas también existe la figura del “contrato a término”). Según la Ley de Educación Superior N° 24.521, el acceso a cargos docentes regulares se efectúa por vía de un concurso público (abierto) de oposición y antecedentes. A diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, un académico que ingresa a su cargo a través de este mecanismo adquiere *tenure* (estabilidad laboral) independientemente de su jerarquía. Así, e independientemente de ser un académico en formación (con cargo de auxiliar docente), una persona puede adquirir estabilidad laboral en alguno de sus cargos. Si bien la condición de contratación condiciona el grado de certidumbre del académico acerca de su permanencia futura en la universidad, investigaciones previas realizadas en contextos universitarios argentinos han indicado que la prevalencia percibida de inseguridad laboral suele ser relativamente baja, incluso en los docentes que poseen contratos a tiempo determinado (Pujol Cols y Lazzaro Salazar, 2018). Esto último podría deberse a las políticas de regularización de cargos que en los últimos años han llevado a cabo muchas universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas. Por otra parte, resulta también destacable el impacto de la homologación (2015) del nuevo Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios nacionales, lo cual vino a dar estabilidad y consistencia a los sistemas de carrera docente, evitando la generación de cargos interinos y propendiendo a la regularización de los existentes mediante algún mecanismo definido por cada institución.

Finalmente, el bajo nivel de los salarios se constituye en una característica adicional de la profesión académica argentina. Estos, si bien han experimentado un gradual y moderado mejoramiento en las últimas décadas, aún siguen siendo poco atractivos en algunos campos disciplinares y, sobre todo, si se los compara con los de otros países. Más aún, si bien la educación en general es mano de obra intensiva y, en promedio, las instituciones universitarias dedican, más del 85% de su presupuesto a gastos en personal, muchas universidades, sobre todo las más masivas y tradicionales, funcionan bajo un sistema que Marquina (2013) denomina “donación de trabajo”. En las universidades de mayor envergadura aproximadamente el 30% de sus docentes, básicamente graduados recientes que trabajan como auxiliares de cátedra, lo hacen ad honorem o en carácter de adscriptos, como forma de ingreso casi inevitable a una carrera académica a la que le adjudican un simbólico significativo en términos de prestigio profesional.

Este contexto de bajas dedicaciones, contratos por tiempo determinado y bajos salarios ha contribuido a que los profesionales académicos argentinos deban desempeñarse simultáneamente en otros ámbitos, por ejemplo, ejerciendo su profesión liberal. En este sentido, se puede caracterizar a las profesiones liberales por su ejercicio autónomo, tanto se trate de un desempeño independiente como en el ámbito de organizaciones (Foutel, 2022; Nosiglia y Fuksman, 2022). Más aún, estas profesiones, en general, están asociadas a ciertas ventajas en términos de condiciones de trabajo, ingresos, prestigio, posicionamiento y poder en comparación con el conjunto de las ocupaciones no profesionales. Pese a estos posibles beneficios, es probable que este escenario de multi-dependencia no sólo tienda a conducir a mayores niveles de conflicto trabajo-familia, sino que también reduzca la capacidad de los profesionales académicos de responder simultáneamente a las demandas provenientes de distintos dominios profesionales (Pujol Cols, Foutel y Porta, 2019). Así, las posibles tensiones que pueden emerger entre el perfil académico y el perfil profesionalista interpelan a los responsables de conducir las instituciones de educación superior respecto de la compleja

priorización entre la producción de conocimiento, la innovación y fortalecimiento pedagógico y la formación en aspectos de la propia disciplina asociada en general a saberes especializados requeridos para el ejercicio de las incumbencias profesionales y su proyección en el ámbito social (Foutel, 2022).

Como mencionáramos oportunamente, consideramos indispensable indagar cómo impacta la variable género en las expectativas y trayectorias de los académicos en formación. A este respecto Marquina (2013) destaca que, en términos de género, a lo largo de la primera década de este siglo, la relación cuantitativa de cargos entre hombres y mujeres se ha emparejado. Mientras que en 1998 la brecha era favorable a los hombres por casi diez puntos, en 2010 las mujeres logran revertir esos guarismos, llegando en el año 2020 la tasa de participación de docentes universitarias mujeres al 50,2%, según el informe "Mujeres en el Sistema Universitario Argentino" (SPU, ME, 2020). Según Pérez Centeno (2021) estos guarismos están alineados con las tendencias internacionales recientes que dan cuenta de la feminización del cuerpo académico comparativamente mayor en América Latina.

Por un lado, las mujeres han concentrado levemente mayores dedicaciones exclusivas desde 1998, con cierta paridad en 2000 atribuible a las crisis del mercado laboral, consolidándose esta tendencia en los últimos años (54,4%, SPU, ME, 2020). Si se tratara de una tendencia a la feminización de la profesión docente universitaria, ello resultaría coincidente con lo que ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Marquina, 2013, 2021), resultando interesante incorporar la perspectiva de género en este estudio como han hecho, por ejemplo, Lozano Cabezas, Iglesias Martínez y Martínez Ruiz (2014).

Tal como plantearan Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina, y Aiello (2018) en términos de género, la distribución de la planta de académicos resulta proporcional. Si profundizamos el análisis en términos de categoría y dedicación, podemos observar que las mujeres tienen mayor representación en las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas, en tanto que los hombres predominan en la dedicación simple. No obstante, aún en las dedicaciones en las que la mayoría son mujeres, los hombres detentan las categorías más altas de la escala jerárquica, como muestra la tabla siguiente y como se corrobora en los guarismos del último Anuario Estadístico de la SPU correspondientes al año 2019 (SPU, ME, 2021).

Tabla n°1: Cargos docentes de universidades nacionales según dedicación, categoría y género. Año 2018 y 2020

	Año 2018					Año 2020		Variación
	Total	Mujeres	Varones	% Mujeres	% Varones	% Mujeres	% Varones	% Mujeres
TOTAL	193.056	95.937	97.119	49,69%	50,31%	50,20%	49,80%	0,51%
Total Exclusiva	21.668	11.629	10.039	53,67%	46,33%	54,40%	45,60%	0,73%
Titular	4.709	2.138	2.571	45,40%	54,60%	44,90%	55,10%	-0,50%
Asociado	2.358	1.216	1.142	51,57%	48,43%	52,00%	48,00%	0,43%
Adjunto	7.353	4.042	3.311	54,97%	45,03%	56,20%	43,80%	1,23%
JTP	5.170	3.056	2.114	59,11%	40,89%	59,80%	40,20%	0,69%
Ayudante 1º	2.078	1.177	901	56,64%	43,36%	58,20%	41,80%	1,56%
Total Semiexclusiva	35.339	18.863	16.476	53,38%	46,62%	53,90%	46,10%	0,52%
Titular	4.102	1.799	2.303	43,86%	56,14%	44,90%	55,10%	1,04%
Asociado	1.313	590	723	44,94%	55,06%	46,40%	53,60%	1,46%

Adjunto	9.674	4.995	4.679	51,63%	48,37%	51,70%	48,30%	0,07%
JTP	13.111	7.490	5.621	57,13%	42,87%	57,40%	42,60%	0,27%
Ayudante 1º	7.139	3.989	3.150	55,88%	44,12%	56,90%	43,10%	1,02%
Total Simple	129.499	62.034	67.465	47,90%	52,10%	48,40%	51,60%	0,50%
Titular	8.868	3.384	5.484	38,16%	61,84%	38,00%	62,00%	-0,16%
Asociado	3.091	1.101	1.990	35,62%	64,38%	35,90%	64,10%	0,28%
Adjunto	29.121	12.222	16.899	41,97%	58,03%	42,90%	57,10%	0,93%
JTP	35.319	17.972	17.347	50,88%	49,12%	51,60%	48,40%	0,72%
Ayudante 1º	42.539	22.512	20.027	52,92%	47,08%	53,20%	46,80%	0,28%
Ayudante 2º	10.561	4.843	5.718	45,86%	54,14%	45,50%	54,50%	-0,36%
Total Otros	6.550	3.411	3.139	52,08%	47,92%	52,90%	47,10%	0,82%

Fuente: Fernández Lamarra et al, actualización propia en base a Anuario de Estadísticas Universitarias 2018 y a Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2019-2020, Ministerio de Educación de la Nación Argentina Secretaría de Políticas Universitarias (2018 y 2020)

Cabe destacar, entonces, que cuando se analiza la distribución por puestos jerárquicos, son los hombres los que continúan concentrando la mayor cantidad de cargos de titular (García de Fanelli, 2021), lo que muestra “una desigual distribución del poder si se considera la forma piramidal que representa nuestra organización por cátedra de la actividad académica” (Marquina, 2013:42). No obstante, Pérez Centeno (2021), en un análisis comparativo 2008-2017, destaca que el crecimiento observado en la proporción de mujeres es mayor cuanto mayor es el cargo. Para García de Fanelli (2021) el modelo probit aplicado a la base de datos de *APIKS* pone de manifiesto que, controlando por antigüedad, formación máxima alcanzada y campo disciplinario, las mujeres tienen más posibilidades de ocupar cargos de profesor que los varones, aunque dentro de la categoría más baja como profesores adjuntos.

En este sentido, acordamos con Nosiglia y Fuksman (2022) respecto a que, pese a los avances registrados en materia de políticas universitarias para promover la paridad de género en el ámbito académico, aún persisten significativas desigualdades debido a factores institucionales y otros elementos externos. Frente a dicho fenómeno, las universidades y los gobiernos deben continuar fortaleciendo sus políticas para promover la paridad de género.

Abordaje metodológico

En lo que refiere al diseño, la investigación propuesta se clasifica dentro de los estudios descriptivos-correlacionales, de tipo transversal. Centralmente para este artículo, realizamos un estudio cuantitativo a través de encuestas en el marco del proyecto internacional de investigación *APIKS*. En Argentina es llevado adelante por una red de investigadores de 9 universidades públicas y 2 privadas². Cabe recordar que el proyecto *APIKS* es la tercera etapa de una investigación a nivel global, que se inició en noviembre del año 2017, y da continuidad a dos estudios previos: uno realizado en la década de 1990 por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* y, el segundo en la década pasada, en el marco del *CAP Project (Changing Academic Profession)* (Aguirre, 2021).

2 Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Abierta Interamericana y Universidad de Palermo; contándose con la colaboración y apoyo del Ministerio de Educación de la Nación.

Siendo que el presente estudio tiene por objetivo conocer las condiciones del trabajo del docente universitario en la Argentina y las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, el instrumento de recolección de datos fue diseñado internacionalmente de manera colaborativa. Procuramos, a partir de este estudio, realizar un análisis situado que profundice cómo se ha visto modificado su quehacer con las reformas de los últimos años (nivel macro) y la incidencia de factores institucionales y organizacionales (nivel meso).

Para el análisis de esta información cuantitativa empleamos distintas técnicas estadísticas descriptivas con el soporte informático del software SPSS. En cuanto a la fuente de datos, en Argentina se obtuvieron 1.450 respuestas, administradas entre marzo y mayo de 2019. Nuestro equipo estuvo a cargo de la recolección de datos en la UNMDP y en otras universidades que no contaban con representantes y con las que existían vínculos académicos previos. Desde la coordinación de *APIKS* se realizó una depuración de la base de datos, eliminando repuestas incompletas e inválidas, tras lo cual quedaron 1.025 respuestas válidas que permitieron ingresar al proyecto internacional. Considerando que la muestra original fue de 7.500 casos, significa que se logró una tasa de respuesta del 13,7%.

Tal como se especifica en el documento “*APIKS* Argentina – Criterios de trabajo con la BD”, dado que las respuestas obtenidas no estuvieron balanceadas en términos de dedicación, género y cargo, trabajamos para el análisis con la base de datos ya ponderada, a fin de que los resultados sean representativos del conjunto de académicos/as de las universidades nacionales del país. Así, el total de casos válidos resulta de 954, dando cumplimiento a los criterios para asegurar la validez y fiabilidad de los datos acordados a nivel internacional, con el fin de posibilitar posteriores análisis comparados (Pérez Centeno, 2019:4).

Como surge de las pautas antes citadas, solo podemos realizar cruces de variables y análisis bi/multivariados de variables que tengan agrupamientos mínimos de 300 casos, debido al margen de error.

El abordaje de este trabajo focaliza en los académicos en formación, que corresponde al apartado G (preguntas 2 a 6) del instrumento de relevamiento internacional. En función de lo expuesto consideramos un segmento de 594 observaciones que representan el 62% del total. Para realizar los cruces se tomaron datos personales del apartado H principalmente género, por la tendencia a la feminización de la planta, a pesar de la subsistencia de ciertos techos de cristal (Nosiglia y Fuksman, 2022), entre otros antes mencionados y que, en futuras investigaciones podría profundizarse con las preguntas que indagan sobre el entorno familiar y la responsabilidad por las tareas de cuidado (variables 3, 4, 5, 8 y 9) para el abordaje de la conciliación y, eventual enriquecimiento trabajo familia.

Análisis cuantitativo de Académicos en Formación

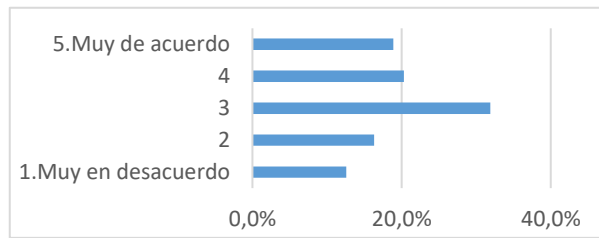
Tal cual mencionáramos anteriormente, la gestión de la carrera de las personas y la posibilidad de indagar sobre los factores que contribuyen al desarrollo de trayectorias, son aspectos que es indispensable abordar. Así, un factor central a considerar está asociado a las estrategias de *mentoring*, *counseling*, orientación y tutorías. Al indagar respecto de la percepción sobre la orientación recibida cuando resulta necesaria, el 39,20% considera estar de acuerdo con haber recibido dicha orientación, el 28,90% contesta en desacuerdo y el 31,90 se presenta indiferente. En términos de género, si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (37,5%) que en el de hombres (41,1%), este distingo no es significativo.

Tabla n°2. Orientación recibida

1.Muy en desacuerdo	12,6%
2	16,3%
3	31,9%
4	20,3%
5.Muy de acuerdo	18,9%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°1. Orientación recibida



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

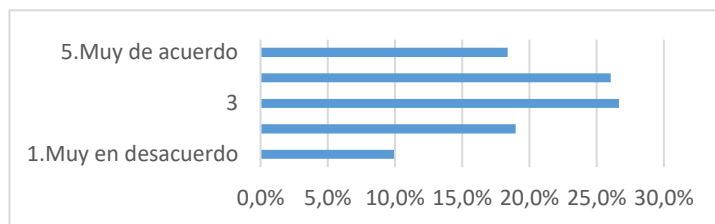
Otro factor esencial a considerar es el apoyo recibido en el desarrollo de su carrera. Un 44,40% expresa haberlo recibido (acuerdo), el 28,90% contestan en desacuerdo y el 26,70 se presenta indiferente. Si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (43,1%) que en el de hombres (45,9%), este distingo no es estadísticamente significativo. Al ser nuestro foco los académicos en formación, es central considerar las implicancias de contar con un 54,6% de los actores involucrados que no se siente apoyado en su desarrollo o le es indiferente el apoyo recibido.

Tabla n°3. Apoyo recibido en el desarrollo de carrera

1.Muy en desacuerdo	9,9%
2	19,0%
3	26,7%
4	26,1%
5.Muy de acuerdo	18,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°2. Apoyo recibido en el desarrollo de carrera



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

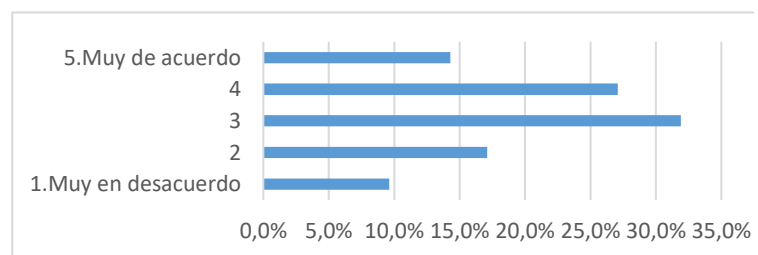
El contacto social y el trabajo en redes se constituyen en elementos centrales para definir la permanencia de los actores en las instituciones. En este sentido y respecto de la percepción sobre las oportunidades para lograrlo en su unidad académica, el 41,40% expresa su acuerdo, el 26,70% se manifiesta en desacuerdo y el 31,90 se presenta indiferente. Nuevamente, más de la mitad de los encuestados se encuentran indiferentes o en desacuerdo respecto de las oportunidades recibidas. Proporcionalmente son más las mujeres que presentan un desacuerdo (30,4%) respecto de los hombres (22,8%).

Tabla n°4. Oportunidades para el contacto social y trabajo en redes

1.Muy en desacuerdo	9,6%
2	17,1%
3	31,9%
4	27,1%
5.Muy de acuerdo	14,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°3. Oportunidades para el contacto social y trabajo en redes



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

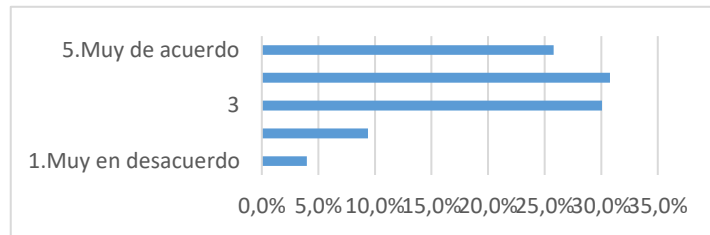
Finalmente, el grado de integración de una persona a su entorno organizacional es un factor determinante para el desarrollo de la carrera profesional. A diferencia de los factores anteriores, al indagar respecto de la percepción sobre su integración a la unidad académica, el 56,60% contesta que posee una buena integración, el 31,90 se presenta indiferente y solo el 13,40% se expresa en desacuerdo. Si bien se observa un menor acuerdo en el caso de mujeres (55,6%) que en el de hombres (57,7%), este distingo no es estadísticamente significativo.

Tabla n°5. Integración al entorno

1.Muy en desacuerdo	4,0%
2	9,4%
3	30,1%
4	30,8%
5.Muy de acuerdo	25,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°4. Integración al entorno



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

El Nivel de Actividades Académicas desarrolladas

Un aspecto esencial para definir el grado de satisfacción laboral con su carrera, está asociado al nivel de las tareas desarrolladas. En este sentido se consulta respecto del porcentaje del tiempo que es utilizado para actividades académicas o relacionadas que pueden ser caracterizadas como trabajo rutinario o bien como formación y desarrollo profesional.

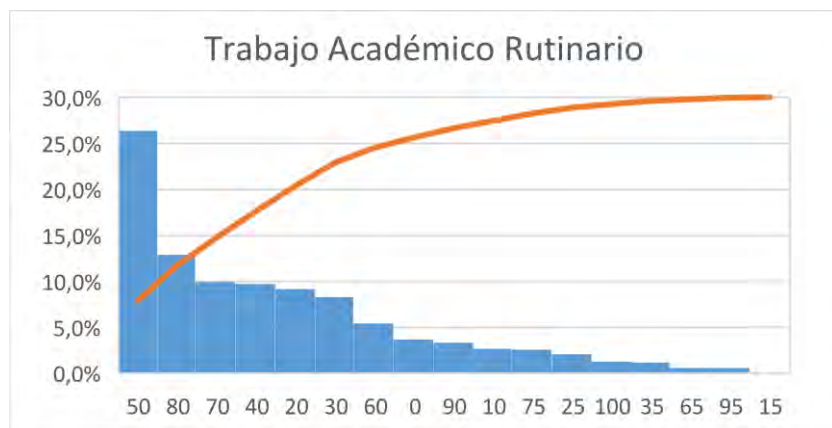
Con una Media de 50,40% de las horas consideradas como dedicadas a Trabajo Académico Rutinario, el 49,20% de las personas indican dedicar el 50%, 80% y 70% de las horas a este tipo de actividad (siendo estos tres porcentajes los más seleccionados).

Tabla n°6. Trabajo rutinario

0	3,7%
10	2,7%
15	0,1%
20	9,2%
25	2,1%
30	8,3%
35	1,2%
40	9,7%
50	26,4%
60	5,4%
65	0,6%
70	9,9%
75	2,6%
80	12,9%
90	3,4%
95	0,6%
100	1,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°5. Trabajo rutinario



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

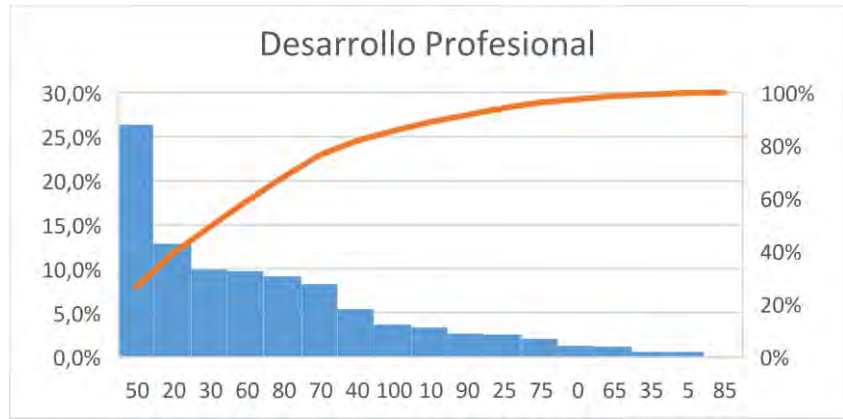
Por otra parte, con una Media de 49,60% de las horas consideradas como dedicadas a actividades de Desarrollo Profesional, el 49,20% de las personas indican dedicar el 50%, 20% y 30% de las horas a este tipo de actividad (siendo estos tres porcentajes los más seleccionados). Se observa una distribución equilibrada entre ambos tipos de actividades.

Tabla n°7. Actividades de desarrollo profesional

0	1,3%
5	0,6%
10	3,4%
20	12,9%
25	2,6%
30	9,9%
35	0,6%
40	5,4%
50	26,4%
60	9,7%
65	1,2%
70	8,3%
75	2,1%
80	9,2%
85	0,1%
90	2,7%
100	3,7%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Gráfico n°6. Actividades de desarrollo profesional



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Proyección de Carrera a cinco años

El desarrollo de carrera es un proceso dinámico y continuo de planificación y acción dirigida hacia las metas de trabajo y de la vida en general (Martínez de Pérez y Zandomeni de Juárez, 2022). En este sentido son tan importantes los aspectos organizacionales como los individuales. Así, es indispensable indagar sobre los deseos y las expectativas reales de las personas. Se consulta sobre dónde desearía estar y dónde espera estar en un horizonte a cinco años.

Existe un equilibrio entre el deseo (93%) y las expectativas (91,60%) respecto de percibirse como académicos/as en su actual institución en los próximos 5 años. Por otra parte, ambos guarismos indican percepción de estabilidad no existiendo distingos estadísticamente relevantes por género.

Tabla n°8. Proyección de carrera 1

<i>Como académico/a en esta institución</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	93,0%	91,6%
No	7,0%	8,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Respecto del desempeño como académico/a en otra institución de este país, se observa una mayor brecha entre el deseo (54,40%) y las expectativas (44,30%). En ambos casos se observa una incidencia menor que en el caso anterior no existiendo diferencias estadísticamente relevantes por género.

Tabla n°9. Proyección de carrera 2

<i>Como académico/a en otra institución de este país</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	54,4%	44,3%
No	45,6%	55,7%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Respecto del desarrollo de carrera en el exterior, si bien el 43,30% manifiesta deseos de hacerlo, solo el 25,20% percibe esto como posible, siendo ésta la actividad con menor porcentaje de percepción respecto de su concreción. Si bien no existen diferencias en cuanto a las expectativas por género, se observa un mayor deseo en el caso de las mujeres (45,2%) que en el caso de los hombres (41,1%).

Tabla n°10. Proyección de carrera 3

<i>Como académico/a en otro país</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	43,3%	25,2%
No	56,7%	74,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Al igual que en el caso anterior, los deseos de desarrollar una función de docencia o investigación por fuera de la academia (47,40%), son menores a las expectativas de lograrlo en los próximos 5 años (35,90). En este caso no se observan diferencias estadísticamente significativas por género.

Tabla n°11. Proyección de carrera 4

<i>Con una función de docencia o investigación en una institución por fuera de la academia</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	47,4%	35,9%
No	52,6%	64,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Solo el 33,90% de los encuestados manifiesta deseos de desarrollar una función no académica en una institución de educación superior/instituto de investigación, siendo aún menor la percepción de lograrlo (26,70). Se observa que ésta es la actividad menos deseada de las consultadas no existiendo diferencias significativas por género.

Tabla n°12. Proyección de carrera 5

<i>En una función no académica en una institución de educación superior/instituto de investigación</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	33,9%	26,7%
No	66,1%	73,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Respecto de la posibilidad de desarrollar una función no académica en los próximos 5 años, se observa un equilibrio entre deseos (40,40%) y expectativas (38,90%). Si bien no existen distinciones por género asociadas a los deseos, se observa una mayor expectativa de realizar una función no académica fuera de la academia en el caso de las mujeres (41,7%) respecto de los hombres (35,9%). Particularmente se observa que en el caso de las mujeres las expectativas (41,7%) son levemente superiores a los deseos (41,2%), lo que podría indicar una mirada expulsiva de la institución.

Tabla n°13. Proyección de carrera 6

<i>En una función no académica fuera de la academia</i>	<i>Me gustaría estar</i>	<i>Espero estar</i>
Sí	40,4%	38,9%
No	59,6%	61,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Percepción de la proyección del rol a desempeñar en cinco años

Al consultar respecto de la percepción de la proyección del rol a desempeñar en un horizonte de cinco años la mayor parte de los encuestados se manifestó positivamente respecto de desempeñar un rol de docencia e investigación como aspiración o como expectativa real (51%), una porción menor se proyectó en un puesto exclusivamente docente como opción (31%) y solo un 18% se manifestó respecto de un puesto exclusivamente de investigación.

Al hacer un abordaje sobre la percepción de la posibilidad de cumplir esas expectativas, el rol que presenta una mayor brecha es desempeñar un puesto exclusivamente de investigación, siendo que, si bien al 82% de los que ven en su horizonte esa posibilidad, solo el 18% espera cumplirlo.

Respecto de las personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición exclusivamente docente, se observa que es mayor la cantidad de mujeres (61%) que de hombres (39%). En este caso no se observan diferencias estadísticamente significativas por género asociadas a deseos y expectativas.

Al analizar las respuestas de las personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición exclusivamente de investigación, se observa que es mayor la cantidad de mujeres (56%) que de hombres (44%). En este caso resulta superior la proporción de mujeres a las cuales les gustaría desempeñar ese rol (88,5% vs. 73,3% de los hombres) y una mayor proporción de hombres que esperan desempeñar ese rol (26,5% vs. 11,5% de las mujeres).

Finalmente, y en referencia a las 488 personas que se manifiestan positivamente sobre desempeñar una posición de docencia e investigación, las proporciones por género son equitativas. No obstante, se observa una mayor proporción de mujeres a las cuales les

gustaría desempeñar ese rol (61,7% vs. 48,4% de los hombres) y una mayor proporción de hombres que esperan desempeñar ese rol (51,6% vs. 38,3% de las mujeres). Al igual que en el caso anterior la brecha entre deseos y expectativas es mayor en las mujeres que en los hombres. Esto implica que las mujeres perciben menores oportunidades para alcanzar sus objetivos de carrera.

Tabla n°14. Percepción de rol

	Un puesto de docencia exclusivamente	Un puesto de investigación exclusivamente	Un puesto de docencia e investigación
En cinco años me gustaría estar	50,5%	82,0%	54,9%
En cinco años espero estar	49,5%	18,0%	45,1%
	<i>n</i> =297 (51%)	<i>n</i> =170	<i>n</i> =488

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Factores Satisfactores/Motivacionales

Como indicáramos anteriormente, diversos son los factores organizacionales que “dan motivos” para comportarse de determinada manera o permanecer en la organización. Estos factores se constituyen en esenciales en el marco del desarrollo de la carrera de los académicos en formación.

El 58,30% de los encuestados tiene una percepción negativa sobre su salario actual -es pobre- (cat. 1 y 2), siendo éste un factor muy importante (64,50%) para su vida laboral (cat. 4 y 5). A este respecto es proporcionalmente mayor la cantidad de hombres que consideran el salario como algo altamente importante para su vida laboral (71,5% vs. el 58,1% de las mujeres) y es proporcionalmente más alta la cantidad de mujeres que califican este factor como bajo (15% vs. el 7,8% de los hombres).

Tabla n°15. Factor Salarial

Salario	Situación Actual	Importancia para su vida laboral
1. Pobre	46,5%	7,9%
2	11,8%	3,7%
3	35,4%	23,9%
4	4,6%	15,5%
5 Excelente	1,7%	49,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Como indicáramos anteriormente, en un contexto en el cual el salario de los académicos no presenta niveles elevados, la seguridad en el trabajo cobra gran relevancia en las decisiones de carrera. En este caso el 70,50% de los encuestados considera a la seguridad como un factor importante para su vida laboral (cat. 4 y 5). Respecto de la situación actual el mayor porcentaje (46,1%) considera que no es ni pobre ni excelente (cat. 3), solo el 23,2% considera pobre esta situación (cat. 1 y 2). Proporcionalmente son más los hombres que califican como pobre la seguridad laboral (27,3% vs. el 19,6% de las mujeres). Por otra parte, es proporcionalmente mayor la cantidad de hombres que consideran la seguridad laboral como algo altamente importante para su vida laboral (76,5% vs. el 65,1% de las mujeres) y es

proporcionalmente más alta la cantidad de mujeres que califican este factor como poco importante (9% vs. el 4,6% de los hombres).

En este contexto es relevante destacar la importancia del nuevo Convenio Colectivos de Trabajo para los docentes universitarios nacionales homologado (2015), el cual contribuye a mejorar la situación ante la anterior diversificación de modalidades precarias de contratación.

Tabla n°16. Factor Seguridad Laboral

<i>Seguridad Laboral</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	14,5%	3,4%
2	8,7%	3,5%
3	46,1%	22,6%
4	20,6%	15,9%
5 Excelente	10,0%	54,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Para que se produzca el desarrollo de una adecuada carrera es indispensable la existencia de oportunidades. En este sentido el (75,90%) de los académicos en formación consultados consideran las oportunidades de desarrollo como muy importantes para su vida profesional (cat. 4 y 5). Respecto de la situación actual solo el 17,80% tiene una mirada negativa (cat. 1 y 2) no existiendo diferencias estadísticamente significativas por género. Por otra parte, proporcionalmente son más los hombres que le asignan una alta importancia para su vida laboral (82,6% vs. el 70,2% de las mujeres) y son proporcionalmente más las mujeres que le asignan una importancia media (22,4% vs. 13,5% de los hombres).

Oportunidades de desarrollo profesional

Tabla n°17. Factor Oportunidades de Carrera

<i>Oportunidades de carrera</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	17,8%	3,4%
2	7,1%	2,5%
3	44,6%	18,2%
4	21,0%	18,3%
5 Excelente	9,6%	57,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

El concepto de marca empleadora define el modo en el que las organizaciones se diferencian en el mercado laboral, permitiendo atraer, reclutar, retener e involucrar a las personas más competentes (Martínez de Pérez, et al. 2022). En este sentido y en referencia a la profesión académica el prestigio institucional es un factor significativo para la construcción de ese simbólico. Este factor se presenta como muy importante para la vida profesional de los encuestados (65%) teniendo solo el 10% una mirada negativa actual sobre el mismo. Por otra parte, tanto en referencia a la situación actual (56,9% vs. 52,6%) como a la importancia para su vida laboral (69,8% vs. 60,9%) este factor es proporcionalmente más importante para los varones que para las mujeres.

Tabla n°18. Factor Prestigio Institucional

<i>Prestigio Institucional</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	4,5%	3,9%
2	5,5%	2,7%
3	35,4%	28,4%
4	29,6%	24,4%
5 Excelente	25,0%	40,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Las oportunidades para aprender y mejorar competencias, al igual que en el caso anterior, se presentan como de gran importancia para la vida laboral (79,4%) siendo que solo el 14,9% lo percibe de manera negativa en el presente. Proporcionalmente más mujeres (19,9%) le asignan una baja calificación en el presente respecto de los hombres (9,3%). Por otra parte, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (85,1% vs. 74% de mujeres) y más mujeres (21,8% vs. 13,8% los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla n°19. Factor Oportunidades de mejora de competencias

<i>Oportunidades para aprender y mejorar competencias</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	9,4%	1,8%
2	5,5%	0,7%
3	39,1%	18,0%
4	28,3%	20,9%
5 Excelente	17,7%	58,5%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

De similar manera al caso anterior la independencia personal en el desempeño de la docencia se presenta como un factor importante para la vida laboral (62,8%) y solo el 13,5% lo percibe de manera negativa en el presente. Proporcionalmente más mujeres (19,9%) le asignan una baja calificación en el presente respecto de los hombres (9,3%). Asimismo, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (69,4% vs. 57,2% de mujeres) y más mujeres (33,9% vs. 24,9% de los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla n°20. Factor Independencia como docente

<i>Independencia personal en la docencia</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	6,8%	5,1%
2	6,7%	2,3%
3	39,3%	29,7%
4	25,7%	22,1%
5 Excelente	21,5%	40,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

La independencia personal en la investigación se presenta como importante para la vida laboral (49,7%) o de importancia media (31,8%) existiendo un porcentaje mayor al referido a la docencia que lo perciben actualmente como pobre (18,6%). Proporcionalmente más hombres (53,5% vs. 29,5% de mujeres) le asignan una alta calificación en el presente. Por otra parte, proporcionalmente más hombres perciben este factor como importante para su vida laboral (57,1 vs. 42,8% de mujeres) y más mujeres (36,1% vs. 27% de los hombres) le asignan una importancia media.

Tabla n°21. Factor independencia como investigador

<i>Independencia personal en la investigación</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	18,6%	12,3%
2	10,2%	6,3%
3	38,9%	31,8%
4	17,3%	16,0%
5 Excelente	15,0%	33,7%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

Finalmente, el contenido del trabajo en sí mismo es un factor central en el marco de las percepciones de los actores. Al igual que en casos anteriores, en general los académicos en formación perciben que es muy importante que el trabajo les resulte interesante (83,2%). Por otra parte, solo el 3,3% percibe que su trabajo no es interesante en el presente. No se observan distinguos estadísticamente relevantes en términos de género.

Tabla n°22. Factor contenido del trabajo

<i>Trabajo interesante</i>	<i>Situación Actual</i>	<i>Importancia para su vida laboral</i>
1. Pobre	2,3%	1,0%
2	1,0%	1,2%
3	28,8%	14,6%
4	32,8%	18,8%
5 Excelente	35,1%	64,4%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de APIKS

En términos generales se observa que el factor más valorado es “Trabajo Interesante” con un 83,20%, seguido por “Oportunidades para aprender y mejorar competencias” con un 75,90%, “Oportunidades de Carrera” con un 75,90%, la “Seguridad Laboral” (70,50%). Los factores menos valorados son “Prestigio institucional” (65%), “Salario” (64,50%), “Independencia personal en la docencia” (63%) y finalmente “Independencia personal en la investigación” con solo el 49,70%.

Respecto de la situación actual y en términos comparativos se destaca el “Salario” con una percepción negativa (58,30). En términos de valoración positiva se destaca, al igual que en el punto anterior, “Trabajo Interesante” percibido positivamente por el 67,90 y negativamente por solo el 3,30%. Por otra parte, el “Prestigio Institucional” se percibe positivamente en un 54,6% y negativamente solo por el 10%, la Independencia personal en la docencia se percibe positivamente en un 47,20% (negativamente solo el 13,50%).

Finalmente se puede observar que algunos factores indicados como importantes para la vida laboral presentan una percepción negativa actual:

- El factor “Oportunidades para aprender y mejorar competencias” es el segundo más valorado para la vida laboral (79,40%) pero solo el 46% lo valora positivamente en el presente.
- El factor “Oportunidades de desarrollo profesional” es el tercero más valorado para la vida laboral (75,90%) pero solo el 30,50% lo valora positivamente en la situación actual.
- La “Seguridad Laboral” es el cuarto factor más valorado para la vida laboral (70,50%) y presenta una valoración actual positiva de solo el 30,70%.

Estos tres últimos son los factores que presentan mayores oportunidades de mejora en base a los resultados obtenidos.

Desde una perspectiva de género el ranking de los factores más valorados es similar siendo los primeros cuatro factores “Trabajo Interesante”, “Oportunidades para aprender y mejorar competencias”, “Oportunidades de desarrollo profesional” y “Seguridad Laboral”. Algo similar se observa en cuanto al ranking de factores peor y mejor evaluados en el presente:

- Peor evaluados: Salario e Independencia Personal en Investigación.
- Mejor evaluados: Trabajo Interesante, Prestigio institucional, independencia personal en Docencia y Oportunidades para aprender y mejorar competencias.

No obstante, se observa una tendencia a la valoración general claramente diferenciada. El promedio de las valoraciones positivas en referencia a los factores que son importantes para la vida laboral, en el caso de los hombres es de un 74,6% y en el caso de las mujeres es de un 63,8%. Por otra parte, el promedio de las valoraciones negativas en el caso de los varones es de un 5,6% y el de las mujeres es de un 9,6%. Lo mismo ocurre, en menor medida, en el caso de la mirada sobre el presente de sus propias carreras. El promedio de las valoraciones positivas de estos factores, en el caso de los varones (41,1%) es mayor al de las mujeres (38%) y el promedio de las valoraciones negativas de los varones (21,7%) es menor al de las mujeres (22,4%).

Respecto de la edad, por ejemplo, proporcionalmente más académicos menores de 35 años desearían estar en una función no académica fuera de la academia (50,93%) y esperan estar en esa función (47,80%) en los próximos 5 años. Este indicio marca impulsos diferentes para las carreras o trayectorias académicas en los diferentes rangos etarios que es necesario profundizar.

Reflexiones finales e interrogantes para abonar al debate

Como sostuvimos al inicio del escrito, las investigaciones que viene llevando el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco del Proyecto APIKS Internacional, han permitido describir y analizar los principales rasgos de la profesión académica, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la innovación, recuperando aspectos cuantitativos-estadísticos del sistema universitario argentino y global y, al mismo tiempo, profundizar análisis cualitativos visibilizando las trayectorias y biografías de los académicos de nuestra propia universidad.

Respecto a la variable de género aludida, a lo largo de las últimas décadas en Argentina, la relación se ha equilibrado, aunque persisten ciertas coordenadas de desigualdad en su despliegue de acuerdo a múltiples variables institucionales, sociales y culturales (Nosiglia y Fuksman, 2022). Recuperando los datos de los anuarios estadísticos universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación del año 2019 podemos compartir que, para el conjunto del sistema universitario nacional la relación entre géneros continúa en relativo equilibrio. En el caso de la base de datos de APIKS Argentina, los porcentajes arrojan resultado similares y disímiles de acuerdo a los cruces de información que se propongan -género, formación, cargo, dedicación, investigación, enseñanza, extensión, producción, gestión-.

En términos generales y si bien es razonable suponer que la etapa formativa inicial debiera coincidir con los cargos de menor jerarquía del sistema universitario, tanto los datos globales de la SPU como los datos aportados por la base *APIKS* indican una lentificación de la carrera, encontrando una amplia dispersión generacional en los académicos en formación que ocupan cargos de auxiliares docentes. Esto genera brechas en las expectativas de estas personas las cuales se manifiestan a partir de una tendencia general en los encuestados a percibir que es probable que no cumplan con sus aspiraciones de carrera. Esta tendencia se ve profundizada al realizar cruces por género. Los resultados obtenidos en referencia a la percepción de los académicos en formación en cuanto a la orientación recibida, el apoyo para el desarrollo de su carrera, las oportunidades para el contacto social y la dedicación temporal a actividades rutinarias o de desarrollo profesional, son elementos consistentes con esta identificación. Por otra parte, y tal cual desarrolláramos de manera individual, al indagar sobre la importancia y situación actual de diferentes factores motivacionales asociados a la satisfacción que contribuyen al desarrollo de trayectorias (aspectos salariales, seguridad laboral, oportunidades, prestigio Institucional, independencia, contenido del cargo) se obtuvieron resultados que muestran importantes oportunidades de mejora. En este sentido, al realizar un corte por género se observa que las mujeres poseen percepciones más negativas tanto sobre la importancia de estos para su vida laboral como respecto de la situación de estos factores en el presente. En este punto, la variable género también está asociada y debería contemplarse a la luz del fortalecimiento de la corresponsabilidad familiar y la formulación de políticas institucionales que fomenten la conciliación trabajo vida, minimizando los conflictos por doble y eventualmente triple presencia en las profesiones liberales (Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

El artículo que presentamos, si bien recupera un recorte de la muestra distinto, dialoga y complementa las indagaciones que Nosiglia y Fuksman (2022) han hecho respecto a la perspectiva de género y la profesión académica sobre la totalidad de la base de datos de *APIKS* Nacional. Allí los autores concluyen que los resultados del estudio *APIKS* permiten dimensionar cuantitativamente la magnitud del problema respecto a ciertas coordenadas de desigualdad ya que las académicas mujeres, pese a contar con una formación académica equivalente a la de los varones, continúan ocupando posiciones relegadas en las instituciones. Además, los resultados de la encuesta permitieron identificar las incidencias de roles estereotipados de género cuyo resultado es que ciertas actividades académicas quedan reservadas a los varones. Asimismo, un serio obstáculo se vincula con “las dificultades para conciliar la actividad profesional con las tareas de cuidado, lo cual puede constatarse en la mayor proporción de mujeres que debieron interrumpir su empleo alguna vez para cuidar de niñas/os o adultas/os mayores en su hogar” (Nosiglia, y Fuksman, 2022:22).

En suma, en este escrito, hemos intentado visibilizar las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación según su género y la manera en la cual dicho género incide en el tipo de actividad que declaran realizar (diariamente trabajo académico versus desarrollo profesional) los académicos en formación. Interrogantes tales como ¿Cuáles son las tendencias de las actividades (enseñanza, investigación, participación externa, gobierno y gestión) desarrolladas por académicos en formación según su género? ¿Cómo influye la disciplina o el campo en el desarrollo de los académicos en formación? ¿Hay

diferencias por género? ¿Cuáles son las tendencias con respecto al tipo de lugar de trabajo para los primeros años de carrera, varían según el género? ¿Cómo experimentan los académicos en formación su entorno laboral? ¿Cómo perciben los académicos al principio de su carrera sus competencias/habilidades? ¿Hay diferencias por género? ¿Influye el género en el tipo de actividad que declaran realizar (diariamente trabajo académico versus desarrollo profesional) los académicos en formación? Han ido emergiendo en mayor o en menor medida en el despliegue de la ponencia.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Jonathan (2021). "Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS" en *Revista Praxis*, 25(1), 1-15.

AGUIRRE, Jonathan y PORTA, Luis (2020). "Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata" en *Revista del IRICE*, 39(2), 1-20.

CHIROLEU, Adriana (2002). "La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro" en *Revista (Syn) Thesis*, 7, (1), 41-52.

CLARK, Burton (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Eudeba.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y MARQUINA, Mónica (2013). "La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado" en *Revista Espacios en Blanco*, 23(1), 99-117.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y PÉREZ CENTENO, Cristian (2007). *Necesidades de formación docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el contexto de la educación superior argentina*. Barcelona, AECL.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto; PÉREZ CENTENO, Cristian; MARQUINA, Mónica y AIELLO, Martín (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Tres de Febrero: UNTREF.

FOUTEL, Mariana (2022). La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. *Tesis Doctoral*. Universidad Nacional de Rosario.

GARCÍA DE FANELLI, Ana (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Editorial Cedes.

----- (2021). "Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional" en *Revista de Educación* 2(24), 203-226.

LOZANO CABEZAS, Inés; IGLESIAS MARTÍNEZ, Marcos Jesús y MARTÍNEZ RUIZ, María Ángeles (2014). "Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo" en *Educación XXI*, 17(1), 157-182. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509007.pdf> (30/11/2020).

MARQUINA, Mónica (2021). "La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner" en *Revista de Educación*, 24(2), 269-280.

----- (2021) "El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local" en *Revista de Educación* 2(24), 19-36.

----- (2020). “Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas” en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(12), 82-96.

----- (2013). “¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción” en *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.

MARTÍNEZ DE PÉREZ, Norma; ZANDOMENI DE JUÁREZ, Norma del Carmen (comps) (2022). *Administración de Recursos Humanos. Perspectiva académica y práctica profesional*. Argentina. EDIUNS.

NOSIGLIA, María Catalina y FUKSMAN, Brian (2022). “Las desigualdades de género en la profesión académica de las universidades nacionales argentinas: resultados de la encuesta APIKS (*Academic Profession In The Knowledge-Based Society*)” en *Revista Del IIICE*, (52), 1-15.

PÉREZ CENTENO, Cristian (2021) “Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas” en *Revista de Educación*, 24(2), 61-93.

----- (2019). “El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS”. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia. de Buenos Aires. Tandil 4, 5 y 6 de diciembre.

PUJOL COLS, Lucas y LAZZARO ZALAZAR, Mariana (2018). “Los riesgos psicosociales y la satisfacción laboral en los académicos argentinos: exploración del rol moderador del entusiasmo laboral” en *Revista Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(3), pp. 145-156. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/jwop2018a17> (30/11/2020).

PUJOL COLS, Lucas; FOUTEL, Mariana y PORTA, Luis (2019). “Riesgos psicosociales en la profesión académica: Un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos” en *Trabajo y Sociedad*, 20(33), 197-223.

Fuentes consultadas

ANUARIO ESTADÍSTICO UNIVERSITARIO 2020. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Cita sugerida: FOUTEL, Mariana; AGUIRRE, Jonathan y MUSTICCHIO, Alejandro (2023). “La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS” en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 10-29. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 29 de junio de 2023

Aceptado: 24 de julio de 2023

Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina

Comprehensive sexual education in rural schools. A case study in Santa Fe, Argentina

Oscar LOSSIO*

María Eugenia LAZZARINI**

RESUMEN

El artículo es un recorte de una investigación que busca abordar algunas características de la situación de la implementación de la Ley Nacional N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), a partir de un estudio de caso que corresponde a una escuela secundaria del espacio rural del norte de la provincia de Santa Fe, Argentina. La metodología es cualitativa de perspectiva interpretativa y acorde con ello, se analizan las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, a lo fines de comprender cuales son los sentidos que otorgan a la ESI y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la educación sexual. Se comparten en este trabajo resultados que dan cuenta de los desafíos que siguen presentes para el desarrollo de la ESI referidos a su mayor inclusión en la formación docente inicial y continua, y en las prácticas de enseñanza de la escuela rural. Todo ello, con una variedad de temáticas y desde disciplinas escolares, para poder superar la continuidad de la preminencia de contenidos y de abordajes relacionados a los modelos tradicionales de educación sexual.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; escuela rural; nivel secundario; estudio de caso.

ABSTRACT

The article is part of a larger research project addressing some characteristics of the implementation of the National Act 26150 of Comprehensive Sexual Education (known for its Spanish acronym, ESI). It describes a case study conducted on a secondary school in a rural area of the north of the province of Santa Fe, Argentina. Interviews to teachers and students were analyzed following a qualitative-interpretive method. The objective of this study was to understand the meanings attributed to ESI, as well as the teaching and learning practices around sexual education. The results revealed that the persistent challenges in the implementation of ESI refer to the need for a stronger effort to include ESI-related contents in initial and continuing teacher training and in rural-school teaching practices. This needs to

* Profesor y Licenciado en Geografía. Especialista en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral. Contacto: olossio@hotmail.com

** Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional del Litoral. Contacto: eugenialazza30@gmail.com

embrace a variety of topics that can be integrated into school subjects in order to overcome the continuity of the pre-eminence of contents and approaches related to traditional models of sexual education.

Key words: Comprehensive Sexual Education; rural school; secondary education; case study

Introducción

En las dos últimas décadas en Argentina se ha producido una movilización social por el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos que ha derivado en la construcción de leyes y de políticas públicas afines. Ello fue producto de las luchas que han llevado a cabo los movimientos feministas y de diversidad LGTBTTQIA+ que, en articulación con el ámbito académico y con sectores progresistas de la política, lograron la concreción de un plexo normativo amplio sobre el género y la sexualidad. Esto conllevó a que la educación sexual en Argentina sea puesta en debate social y en la agenda pública, siendo un hito fundamental la concreción en el año 2006 de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). La misma establece el derecho a recibir ESI -que implica la articulación de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad- por parte de todxs¹ lxs estudiantes de los establecimientos educativos públicos -de gestión estatal y privada- de todos los niveles.

Con este artículo buscamos socializar resultados de una investigación cualitativa de corte interpretativo, cuyo objetivo general consiste en comprender cuáles son los sentidos y las prácticas vinculadas a la ESI por parte de profesorxs y estudiantes de una escuela secundaria rural del norte de la provincia de Santa Fe.² A partir del análisis de entrevistas que les hemos realizado, buscamos identificar y caracterizar los alcances de la implementación de la ESI en esa institución y reconocer las condiciones que son interpretadas como propicias o limitantes para su desarrollo. Partimos del supuesto de que siempre se está haciendo educación sexual de manera explícita o implícita a través de las prácticas que están presentes en la cotidianidad de los establecimientos escolares.

Si bien existen diversas indagaciones referidas a la implementación de la ESI, estas abordan generalmente la temática en escuelas urbanas, principalmente con el uso de metodologías cualitativas, en ocasiones complementadas con procedimientos cuantitativos.³ Por otra parte, hay estudios a través de encuestas sobre escalas territoriales más amplias que no diferencian información particular sobre las escuelas rurales.⁴ Por ello, explicitamos que, hasta el

¹ En este artículo utilizamos, en algunas ocasiones, la “x” en lugar de la “a” o la “o” que refieren a un lenguaje binario, precisamente con la intencionalidad de incorporar un lenguaje inclusivo no binario.

² La investigación corresponde al trabajo conjunto realizado por Tesista y Director, para la tesina de la carrera de Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). A su vez, se enmarca dentro del proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado y financiado por el programa CAI+D de la UNL.

³ Para ejemplificar mencionamos distintas investigaciones que coordinó Graciela Morgade que focalizaron en diferentes temáticas en torno a la ESI en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y cuyos resultados se han compartido en distintas publicaciones, tales como Morgade (comp.) (2011) y Morgade (coord.) (2016).

⁴ Citamos dos investigaciones realizadas desde equipo ministeriales, uno provincial y otro nacional. En Boccardi, Facundo; Marozzi, Jorgelina y Papera, Sonia (2017) se socializa un relevamiento sobre la implementación de la ESI, a través de encuestas, en todas las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. En Marina, Mirta (coord.) (2015) se difunde una indagación relativa al monitoreo y evaluación de la capacitación masiva y presencial que desde el año 2012 implementó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral destinada a todas las escuelas del país. Incluyó una estrategia cuantitativa, a partir de cuestionarios a docentes y directivxs de escuelas de las 12

momento, no hemos encontrados antecedentes específicos sobre la ESI en escuelas secundarias del espacio rural. Interesa, por lo tanto, conocer la perspectiva de lxs docentes que son los responsables de su implementación en esos espacios y la de lxs estudiantes que son sujetos de derechos contemplados por el marco normativo.

A continuación, presentamos la Ley de ESI y algunas políticas públicas consonantes, dando cuenta de los cambios que esta normativa propuso frente a los modelos tradicionales de educación sexual predominantes en Argentina. Luego definimos espacio rural para describir el contexto geográfico de la escuela en estudio. Con posterioridad, aludimos a la heterogeneidad de la educación rural en Argentina, para dar cuenta de las particularidades de la escuela que constituye el caso. Seguidamente, presentamos la metodología de la investigación y, por último, algunos resultados a partir de dos dimensiones de análisis, la primera sobre las trayectorias formativas de lxs docentes y la segunda, referida a las prácticas de educación sexual en la institución.

Sobre la ESI en Argentina

En el año 2006 se sanciona la ley 26.150 que establece la responsabilidad del Estado -en sus distintos niveles nacional, provincial y municipal- para garantizar el derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos desde el nivel inicial hasta el superior en carreras de formación docente.⁵ En el año 2008 y en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE)⁶ se aprueban los lineamientos curriculares para todas las áreas de conocimientos y todos los niveles, que constituyen propósitos formativos generales y contenidos sugeridos básicos. A partir de estos lineamientos, cada jurisdicción tiene las atribuciones para realizar adecuaciones contextuales y, como tercera instancia de desarrollo curricular, compete a cada institución y a sus docentes la construcción de sus propios proyectos específicos.

En ese mismo año 2008, también se constituye el Programa Nacional de ESI (PNESI), cuyas funciones ya estaban previstas cuando se sancionó la ley, que establecía que cada jurisdicción implemente la difusión de los objetivos de la ESI, la producción de materiales didácticos, la inclusión de contenidos en la formación inicial docente, la generación de programas de formación continua; y el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades implementadas.

Subrayamos que la ley integra un plexo normativo que, con perspectiva de derechos humanos, fue parte de la construcción de políticas públicas sobre la niñez y la juventud, el género y la diversidad LGBTTTQIA+. En el año 2006 la ley de ESI reconocía su articulación y su aporte al cumplimiento de disposiciones específicas de las siguientes leyes: N° 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que

jurisdicciones que ya habían terminado y 5 que estaban realizando la capacitación hasta el año 2014. Se complementó con entrevistas y grupos focales con docentes, estudiantes y familias.

⁵ El sistema educativo argentino se compone de cuatro niveles. Cada jurisdicción provincial y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con base en regulaciones nacionales, tienen a cargo el nivel inicial (2 años obligatorios entre los 4 y 5 años de edad), el primario (de 6 o 7 años de duración según la jurisdicción, entre los 6 y 12 o 13 años de edad) y el secundario (de 6 o 5 de duración entre los 13 y 18 años). El Nivel superior está integrado por universidades públicas de carácter autónomo, universidades privadas y de instituciones superiores -no universitarias- dependientes de cada jurisdicción provincial.

⁶ El Consejo Federal de Educación está integrado por los Ministerios de Educación de Nación y los de cada una de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

cuentan con rango constitucional; N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Citamos la resolución del CFE 419 de 2022 dado que con posterioridad a las normativas mencionadas reconoce la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer la implementación de la ESI en todo el territorio nacional, a partir de otras leyes que se sancionaron entre 2006 y 2021: N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.618 de modificación del Matrimonio Civil (Ley de Matrimonio Igualitario), N° 26.743 de Identidad de Género, N° 27.234 de Educar en Igualdad, N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, Ley N° 27.611 de Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia.

Consideramos importante comprender con relación a la discusión y concreción de esas leyes y las políticas públicas afines que, de esta manera, se propicia la ampliación de los sentidos otorgados a la ESI y, en consecuencia, se incluyen nuevos contenidos y/o la profundización de los ya presentes en los lineamientos curriculares. En tal sentido, Morgade y Fainsod expresan:

Es evidente que la ESI configura una experiencia en que la política institucional, las políticas públicas y los movimientos sociales entablan un diálogo, condensado en el articulado de una ley y un programa pero que, a partir de debates constantes, va cobrando contenido y densidad en su despliegue (Morgade y Fainsod, 2015: 41).

Destacamos que la Ley de ESI buscó un cambio en la forma de inclusión de la sexualidad que contrasta con las tradiciones de mayor presencia en el sistema escolar argentino, ya que introdujo la perspectiva integral que implica considerar aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad, de forma transversal y sistemática.

Recuperamos a Morgade (2017) para sintetizar tres tradiciones en el tratamiento escolar de temáticas vinculadas a la sexualidad en Argentina. La primera, corresponde al modelo biologicista, focalizado en la anatomía y fisiología de la reproducción sin incluir emociones y relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo biológico, con el abordaje exclusivo de identidades cisgénero y heterosexuales. La segunda, como expresa la autora, es la perspectiva médica -que suele complementar el modelo anterior- que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la prevención con tres sentidos diferentes: 1) prevención como disciplinamiento social ante la posibilidad de conductas que se entienden desde esta perspectiva como “desenfrenadas” y que pueden llevar al embarazo, a la enfermedad, a la adicción, a alcoholizarse, a suicidarse; 2) prevención como cuestión de expertxs de la medicina, la psicología o de lxs profesorxs de biología dentro de la escuela; 3) prevención comprendida como cuestión de mujeres y heterosexuales. La tercera tradición es la moralizante, también disciplinadora pero desde principios religiosos, de orientación predominante católica:

la amenaza del descontrol deberá atenderse con la castidad, la amenaza de los embarazos no planificados, con la abstinencia. Esta tradición sigue sosteniendo que existen dos cuerpos normales y que el matrimonio tiene una sola forma: la unión entre un varón y una mujer (Morgade, 2017: 54).

Que se haya legislado sobre la ESI y que se promuevan acciones para su implementación desde distintos organismos ministeriales y no gubernamentales, no significa que esos modelos tradicionales no pervivan en las instituciones escolares. A su vez, debemos advertir que sectores políticos y religiosos conservadores rechazan la ESI y promueven fervientes cuestionamientos a las instituciones educativas y a lxs docentes en torno a su aplicación, e incitan a las familias de lxs alumnxs a realizar reclamos.⁷

Ante los cuestionamientos conservadores hacia la ESI, enfatizamos el papel fundamental que cumplen los movimientos sociosexuales en articulación con los campos académicos de los estudios sobre género, sexualidad y educación, y con sectores políticos progresistas, para seguir impulsando su efectiva aplicación. Esto ha llevado a que distintas resoluciones del CFE ratificaran el objetivo de dar cumplimiento efectivo de la Ley 26150 comprometiendo a las jurisdicciones a sostener la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades (por ejemplo, en las Res. 240/2018; 419/2022). Asimismo, se han definido cinco ejes conceptuales desde los cuales se desarrollan los contenidos de los lineamientos curriculares: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos.

La definición del espacio rural y sus características en el contexto de la escuela

Citamos a Tadeo quien expresa que en las últimas décadas desde diferentes ciencias sociales se viene revisando la conceptualización de lo rural a partir de tres ideas centrales: “que hoy lo rural no equivale exclusivamente a lo agrario, que lo agrario no representa sólo a las producciones agrícolas y ganaderas, que las vinculaciones entre la ciudad y el campo se intensifican paulatinamente” (Tadeo, 2010: 1). En tal sentido, algunas concepciones tradicionales y estereotipadas brindaban imágenes de lo rural como lo atrasado, exclusivamente centrado en las actividades económicas primarias y planteaban una visión dicotómica con los espacios urbanos. Por el contrario, hoy se sostiene que los espacios rurales son multifuncionales, heterogéneos y cuentan con una diversidad de sujetos que realizan múltiples actividades (laborales, educativas, recreativas, etc.), en función de sus intereses y posibilidades, tanto en los ámbitos rurales como en los urbanos.

El reconocimiento de las imbricaciones en los espacios rurales y urbanos llevaron a realizar, tal como expone Castro (2018), algunas propuestas para superar la visión tradicional dicotómica, entre las que mencionamos aquellas que plantean gradientes de urbanidad/ruralidad con distintas intensidades de elementos y procesos que se reconocerían en uno u otro espacio.

A su vez, identificamos la existencia de múltiples definiciones de lo rural en la literatura académica desde criterios cualitativos, cuantitativos y mixtos. Dentro de las definiciones cualitativas, nos interesa aludir a la que presentan Castro y Reboratti (2008), en la que se sintetizan tres características centrales de los espacios rurales:

- a) la relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia;

⁷ Por ejemplo, a través del movimiento “Con mis hijos no te metas” promovido tanto en Argentina como en otros países de América Latina como Perú y Brasil, ante propuestas educativas para la inclusión de la perspectiva de género y de diversidad sexual. Este movimiento emerge desde las iglesias cristianas evangélicas y de la católica, en alianza con representantes de partidos políticos conservadores.

- a) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si utilizamos escalas detalladas;
- b) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural (Castro y Reboratti, 2008: 7).

Por su parte, dentro de los criterios cuantitativos, mencionamos que los espacios rurales en Argentina se definen estadísticamente como aquellos que poseen menos de 2000 habitantes, que puede corresponder tanto a población agrupada en localidades, como también a la población dispersa.

Explicitamos que la escuela estudiada se encuentra en una localidad que pertenece a un distrito comunal⁸ con una población total menor a 2000 habitantes. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y censos) del año 2010⁹ el distrito tenía una población de 1807, que en su gran mayoría estaba concentrada en dicho agrupamiento rural. En este tienen asiento distintos comercios minoristas de abastecimiento de productos básicos de la población (alimentos, vestimenta, calzado, materiales de construcción) y la prestación de servicios básicos. Además, hay una cooperativa que abastece de algunos productos y servicios agropecuarios a los establecimientos agropecuarios de la zona. Asimismo, hay un centro primario de Salud y están localizadas las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario. Ante necesidades de mayor complejidad o especificidad, las personas suelen trasladarse principalmente a dos localidades urbanas cercanas a aproximadamente 25 km cada una, hacia el norte o hacia el sur, esta última con mayor población, variedad en los comercios y servicios, y en la oferta educativa de nivel superior y de la no formal.

Las actividades agropecuarias que se desarrollan en las áreas circundantes al agrupamiento rural son la agricultura de cereales y oleaginosas, la ganadería vacuna para carnes -y en menor medida cerdos, ovejas y chivos- y para leche en los tambos.

Acerca de la Educación rural en Argentina y de las características de la escuela secundaria estudiada

La educación rural en Argentina presenta una gran heterogeneidad debido, por un lado, a que el sistema educativo es de gestión descentralizada y, por ello, cada jurisdicción provincial imprime características a las instituciones educativas que tiene a su cargo, a partir de las políticas públicas que promueve. Por otro lado, esa diversidad se relaciona con atributos específicos de cada espacio geográfico del país. En tal sentido, Miano, Romero Acuña y Zattera señalan que cada una de las regiones tiene sus particularidades ambientales, productivas y culturales: “lo cual influye en los procesos escolares que en ellas se desarrollan, dando como resultado una gran diversidad de ofertas educativas para los ámbitos rurales” (Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020: 38). Del mismo modo, Abós Olivares; Torres Sabaté

⁸ La división política de la provincia de Santa Fe se organiza en Distritos Municipales y Distritos Comunales, que corresponden a áreas que pueden incluir población dispersa y población agrupada rural o urbana. El umbral establecido en la legislación es de más de 10000 habitantes para los primeros, que están gobernados por una intendencia y un Consejo Deliberante. Los segundos, que no superan ese umbral, tienen a cargo un/x presidentx comunal y una Comisión Comunal.

⁹ Se exponen los datos de 2010 dado que todavía no están disponibles para el distrito los del Censo de población y vivienda 2022.

y Fuguet Busquets (2017) exponen para el caso español la dificultad de definir el concepto de escuela rural ante la diversidad de situaciones que responden a: la proximidad o lejanía a grandes núcleos de población, las condiciones laborales de los profesores, a las características socioculturales de la población, los recursos materiales, la infraestructura y las comunicaciones. Todos estos aspectos los hemos tenido en cuenta para el análisis de la escuela estudiada.

En el 2006 se sancionó una nueva Ley de Educación Nacional -N° 26206- que reconoce a la Educación Rural como una de las modalidades del sistema educativo. Transcribimos un fragmento de su artículo 49:

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Art. 48, Ley N° 26206).

Destacamos que la ley implicó también la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta la finalización del nivel secundario. Como señala Paredes (2018) significó un avance en el derecho a la educación que impulsó modelos organizacionales y pedagógicos -para garantizar el acceso, la permanencia y la terminación de ese nivel-, que tuvieron en cuenta las características que asume la escolarización de los jóvenes en el ámbito rural. Con relación a las formas organizacionales en el nivel secundario en el espacio rural, Miano, Romero Acuña y Zattera (2020) identifican las siguientes:

Ciclos básicos de la educación secundaria localizados en las escuela primarias donde asisten diariamente los estudiantes acompañados por un tutor y que reciben con una frecuencia determinada a profesores itinerantes; varias aulas digitales en pequeñas localidades dispersas con modalidad pluriaño vinculadas a una sede central donde se desempeñan los profesores del nivel; escuelas de alternancia a las que asisten estudiantes durante una semana y dos semanas desarrollan actividades escolares y productivas en su hogar; escuelas multinivel que en un mismo centro educativo desarrollan todos los niveles de educación obligatoria (inicial, primario, secundario); escuelas agrotécnicas, que aun cuando no reciben exclusivamente estudiantes rurales ofrecen formación y certificación específica en temáticas agropecuarias (Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020: 41).

Precisamos que la escuela estudiada no corresponde a ninguna de esas formas organizacionales porque sólo incluye al nivel secundario, que está compuesto de cinco divisiones correspondientes a cada uno de los años de cursado. Esta estructura organizativa -como en muchas otras escuelas de los espacios rurales en la provincia de Santa Fe- no se diferencia de las localizadas en los espacios urbanos. A su vez, aclaramos que no tiene orientación agrotécnica, sino de economía y gestión de las organizaciones.

La escuela secundaria es de gestión oficial,¹⁰ fue creada en el año 1985 y en el momento de la indagación contaba con aproximadamente una matrícula de 180 estudiantes, 17 docentes, 1 directivx, 1 secretarix y 1 preceptor/x. Se asienta en una localidad a más de 100 kilómetros de la capital provincial y localizada a la vera de la Ruta Nacional N° 11, lo que facilita su acceso. El agrupamiento rural cuenta con antenas de distribución de señal telefónica que proveen de servicios a 10 km a la redonda, posibilitando el acceso a internet, lo que fue importante en los años 2021 y 2022 debido a la pandemia Covid Sars 19, ya que las clases fueron a distancia y/o virtuales.

La institución tiene turno matutino y en contraturno se realizan las clases de educación física. Recibe a estudiantes del agrupamiento rural, también del hábitat disperso circundante y de otros pequeños agrupamientos rurales cercanos. Esto último implica, conforme al relato de lxs entrevistadxs, que se tengan que adaptar los horarios del ingreso y egreso, a los de los colectivos que conectan las distintas localidades rurales. Por otro lado, expresaron que cuenta con un centro de estudiantes y una cooperativa escolar conformada por lxs alumnxs, espacios donde pueden realizar demandas y reclamos para ser escuchadxs. A su vez, especificamos con respecto a lxs docentes que algunxs residen en la localidad rural donde se asienta la escuela, mientras que lxs demás lo hacen en otros agrupamientos rurales y urbanos cercanos. La gran mayoría trabaja además en otras instituciones educativas de la región.

Para cerrar este apartado, quisiéramos explicitar que la escuela rural cuenta con una infraestructura edilicia y con materiales educativos adecuados para su funcionamiento, posee además conexión a internet y herramientas tecnológicas tales como cañón proyector y sala de computación. También referimos a que el alumnado proviene de distintos grupos socioeconómicos. Estas aclaraciones las consideramos importantes porque puede diferir de algunos otros contextos de la ruralidad, tanto en Argentina como de otros países latinoamericanos, dado que parte de la literatura académica sobre la educación rural suele referir a escuelas de población vulnerada en contextos de pobreza y con limitaciones importantes en la infraestructura edilicia y en los materiales educativos.

Metodología

La investigación trata de un estudio de caso de una escuela rural que enmarcamos en la perspectiva interpretativa. En consecuencia, buscamos construir conocimientos acerca del sentido que docentes y estudiantes otorgan a la ESI, reconocer cuáles son las posibilidades y dificultades que manifiestan para su implementación, y caracterizar las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje sobre la educación sexual. Para ello, el procedimiento fundamental de indagación que elegimos fue el de las entrevistas individuales en profundidad a docentes, y de entrevistas colectivas a estudiantes. Utilizamos guiones generales, pero ampliamos y modificamos las preguntas a los fines de adaptarlas al lenguaje de lxs entrevistadxs y para promover la continuidad del diálogo.

Aquellas que realizamos a los profesorxs tuvieron lugar entre julio de 2021 y abril de 2022, con un total de siete entrevistadxs de distintas edades, antigüedades en la docencia y de distintos espacios curriculares. Los tópicos refirieron a la situación de implementación de la ESI en la escuela que constituye el caso, a los contenidos que se desarrollaban, a las experiencias y saberes de lxs docentes sobre la educación sexual en las diferentes instancias de sus trayectos formativos, a cómo pensaban los vínculos entre ESI y religión, y entre ESI y

¹⁰ En Argentina el sistema educativo se compone de escuelas públicas que pueden ser, por un lado, de gestión oficial -estatal- y como tales son todas gratuitas y de educación no confesional/religiosa. Por otro lado, están las de gestión privada, generalmente aranceladas y mayoritariamente de educación confesional/religiosa.

las familias; entre otros. En cambio, con lxs estudiantes efectuamos cuatro entrevistas colectivas a grupos de 3 y 2, que incluyeron a un total de 10 sujetos de entre 17 y 20 años. Dentro de este grupo 4 eran egresadxs del año anterior. Se implementaron entre julio y septiembre del 2022, luego de finalizar con las de lxs docentes. Acorde al encuadre interpretativo, planteamos un diseño flexible de la investigación que permitió atender a los emergentes. El análisis fue temático y comparativo.

Resultados del análisis de las voces de docentes y estudiantes

En este apartado abordamos algunos resultados del análisis de las entrevistas a partir de dos dimensiones, una focalizada en las experiencias de lxs docentes en sus trayectorias formativas y la segunda, centrada en las prácticas de educación sexual en la institución educativa que constituye el caso de estudio. Como mencionamos anteriormente, la sanción de la ley de ESI en 2006 establece que el Estado Nacional y las jurisdicciones provinciales son responsables y garantes del derecho a la ESI en todos los niveles y establecimientos educativos del país. Sin embargo, volvemos a explicitar que más allá de los lineamientos curriculares oficiales, es en última instancia cada institución y sus docentes los que hacen efectiva la ESI.

Acerca de los trayectos formativos docentes con relación a la ESI

Si bien lxs docentes manifestaron que tenían conocimientos de la ESI y que la trabajaban en alguna ocasión en las instituciones en las que se desempeñaban, en el transcurso de las entrevistas pudimos observar que su abordaje suele ser limitado. Interpretamos que esto puede ser consecuencia de distintos factores, entre los que se encuentra que la ESI no se incorporó en todas las carreras de formación docente y que no todxs se interesaron por las instancias de formación continua promovidas desde los Ministerios de educación, tanto el nacional como los provinciales, como de otras entidades gubernamentales y no gubernamentales. Por ello, buscamos indagar sobre los conocimientos que han aprendido en distintos momentos de sus trayectorias formativas docentes, las que están compuestas por cuatro instancias: “la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente” (Sanjurjo, 2004: 126).

Comenzamos por la biografía escolar para conocer los recuerdos de los profesorxs a partir de sus vivencias como estudiantes en las escuelas primarias y secundarias. Expresaron no recordar una educación sexual explícita en la escuela primaria. Sobre la secundaria mencionaron que fue muy limitada la formación, incluso para quienes cursaron con posterioridad a la sanción de la Ley de ESI. Ilustramos con dos relatos:

Imagínate que en 1992 me recibí de la escuela secundaria, tuvimos alguna clase de matemática que la profe se puso a hablar, así como a calzón quitado (SIC) y recuerdo esa clase como “La clase”. Pero en mi formación como persona muchos tabúes, mucho de no hablar de sexualidad, muchos mitos, muchos prejuicios, mucha vergüenza. Yo fui educada en la gestión privada donde lo que se daba era catequesis, pero ni siquiera educación para el amor. Estamos hablando de muchos años atrás, yo tengo 47 años como para que vos veas que hace muchos años atrás esa información no la teníamos. Y hoy una se encuentra creyendo [que está] formada, pero siguen arraigados algunos prejuicios o algunas vergüenzas. A la hora de dar clase igual uno se intenta sobreponerse y manejarla bien (D 2, 47 años).

Cuando nosotros hicimos la escuela secundaria no recuerdo que se hablara de ESI con ese nombre, sino que lo relacionado al tema lo trabajamos en la materia biología, con una mirada más biologicista si se quiere, sobre cuáles eran los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual (ETS), inclusive tuvimos una charla con un médico sobre eso (D 4, 26 años).

Al respecto otrxs entrevistadxs sostienen que cuando cursaron la escuela secundaria educar en sexualidad estaba reducido a la enseñanza de las partes del cuerpo en torno a los genitales masculinos y femeninos, a la ETS y a la prevención de embarazos, por lo que se observa la prevalencia de las perspectivas biologicista y médica. Por otra parte, consultamos sobre la formación específica cuando cursaron el profesorado y la mayoría respondió que la educación sexual no fue parte de los contenidos, salvo lxs profesorxs de biología y de psicopedagogía, quienes expresaron que no fue abordada desde una concepción integral. Dos de lxs entrevistadxs sostenían:

Mi formación en el profesorado fue cero, porque aparte no existía la ley de ESI en ese momento (D 2, 47 años).

No, en el plan del profesorado de nuestra carrera no hay ninguna materia que aborde específicamente la ESI. No tuve ningún tipo de formación (D 3, 27 años).

Entre quienes cursaron el profesorado luego de la implementación de la Ley de ESI en 2006, sólo unx expresó que tuvo formación específica en su carrera de grado. Explicitamos que esto depende de si el plan de estudio de las carreras de profesorado incorporó alguna asignatura específica sobre ESI o si lxs docentes que están a cargo de las materias ya existentes deciden incluir contenidos, tal como se observa en el siguiente relato:

A mí lo que me pasa con ESI, es que a partir del cursado de esta materia que te comentaba hoy al principio [Didáctica de la geografía], una de las últimas que cursé de la carrera, fue como un antes y un después en mi formación sobre lo que es la ESI. Porque realmente antes de eso no había estudiado sobre el tema, porque hay mucho material de geografía y género, geografía y feminismo. Fue como un tema nuevo que pudimos conocer porque en otras materias de la carrera no lo habíamos visto. Puntualmente me sirvió para tener herramientas como docente, que es fundamental para mí a la hora de dar ESI, para poder en este quehacer docente reconocer cuestiones que surgen en el aula, inclusive en la manera de trabajar los temas para hacer una mirada diferente, por ejemplo, cuando hablamos de migraciones (D 4, 26 años).

Ahora bien, debido a la ausencia mayoritaria de experiencias de tratamiento de la ESI en la formación inicial docente, es pertinente conocer de qué instancias de formación continuada participaron y si consideran que les facilitaron herramientas para la reflexión de las prácticas cotidianas, para desnaturalizar las concepciones tradicionales heredadas y para incluir ESI en sus clases. El Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe promovía jornadas de

reflexión en cada escuela sobre la ESI¹¹. Más allá de estas instancias, cuando consultamos a lxs docentes de la escuela, afirmaron que otras capacitaciones no son obligatorias y sólo algunxs explicitaron la participación en cursos de ESI. En efecto, volvemos a señalar que la formación continua depende fundamentalmente del interés de cada unx. Compartimos las siguientes expresiones que dan cuenta de una diversidad de experiencias:

Antes de que surja ESI como tal, hice unos cursos con psicólogos -no me acuerdo ahora el nombre-, pero eran cursos donde tenías que pagar aranceles y demás en la ciudad de Santa Fe. Y después he hecho cursos virtuales de ESI, los primeros que arrancaron, ya los otros no los hice más (D 2, 47 años).

Nunca me capacité directamente en ESI, lo hice a través de los trabajos interdisciplinarios que se hacen en las escuelas, donde nos ayudan a que veamos cómo se trabaja eso en cada una de las disciplinas (D 1, 55 años).

No participé de formación ministerial de ESI, pero sí el año pasado cuando estuve reemplazado en una escuela universitaria en Santa Fe, tuvimos una capacitación de ESI que duró aproximadamente 8 meses. Estuvo muy buena porque tuvo diferentes partes, por un lado, la parte teórica que era conocer qué es ESI, qué implica, conocer por qué es importante, qué abarca hablar de educación sexual integral, que no solo tiene que ver con género, o sexualidad, sino que implica aprender a enseñar ESI y que se pone como centro a las personas, a los y las estudiantes en este caso, el aceptarse como son, y atender y aceptar las diferencias y diversidad (D 4, 26 años).

Asimismo, mencionaron que el Ministerio de Educación provincial implementó distintos dispositivos de formación para la docencia, tales como diversos talleres de sensibilización y de reflexión de las perspectivas teóricas de la ley. Para algunas jornadas convocaron a todas las instituciones secundarias de la provincia, pero fueron en general realizadas en las ciudades más pobladas de la provincia, lo que implica su menor cobertura en los espacios rurales. A su vez, nos comentaron que dicho Ministerio invitó -durante el período en que realizamos las entrevistas- a que la escuela seleccione a sólo un/x docente de primer año para acceder a un curso de ESI.

En relación con los materiales de ESI que desde el Estado nacional o provincial se enviaban a la escuela, consultamos si los conocían, si les resultan útiles y qué evaluación hacían sobre ellos. Todxs respondieron que sí conocían algunos de esos materiales educativos:

Accedí a materiales, no porque la escuela lo haya brindado o acercado, sino porque uno busca y se interesa por ciertos temas. De estos materiales pienso que son bastante generales, y dan lugar a que cada docente pueda tomarlo para sus espacios, está bueno que esté dividido por sectores, y que sea diverso. Y son amplios y versátiles, no se sesgan a que cada uno pueda abordarlo en su materia, a que este tema se pueda abordar sólo en formación ética. Yo, por ejemplo: no voy a dar ESI exclusivamente en mi materia, pero sí puedo pensar, problematizar contenido a partir de los contenidos de lengua y literatura. Por ejemplo, llevar a la escuela materiales -poesía, literatura- hechos

¹¹ Explicitamos que con posterioridad a la realización de las entrevistas el Ministerio de Educación de la provincia ha comenzado a implementar la Ley Nacional Nº 27.499 de 2019, llamada "Ley Micaela", que establece la capacitación obligatoria en temática de género y violencia para las mujeres para el personal de todos los poderes del Estado.

por personas de grupos minoritarios, que sean disidentes, que problematicen el rol de las mujeres que fue muchas veces silenciados, cuestionar los roles, los estereotipos atrás de la construcción de la identidad, entre otras cosas, que son temas que nos atraviesan (D 3, 27 años).

A mí siempre me han parecido muy interesante [los materiales enviados], a lo mejor yo no estoy siendo muy crítica, pero a mí siempre me han parecido útiles, me han servido como disparadores para varios temas que he trabajado (D 2, 47 años).

Los materiales elaborados desde niveles ministeriales fueron valorados positivamente por lxs entrevistados para el propio estudio o para su uso didáctico.

Sobre la educación sexual en la escuela

En este apartado analizamos las temáticas de educación sexual que docentes y/o estudiantes han explicitado que han sido parte de las prácticas de enseñanza, como también aquellas que no emergieron en las entrevistas o lo hicieron de manera parcial.

Conviene señalar, en primer lugar, que algunxs de lxs consultadxs sostuvieron que a veces la ESI queda solo reducida a una cuestión formal, que se incluye dentro del proyecto institucional o de la planificación anual de las asignaturas, pero que no siempre se traslada a las prácticas de enseñanza:

Que la ESI se implemente en el aula depende en su mayor parte de la decisión y voluntad de cada docente, más allá de que sea ley, no hay nadie que regule eso. Es decir, uno a principio de año planifica toda la materia, hace un proyecto, lo presenta para que lo miren los equipos directivos, pero de ahí a que se lleve a cabo es otra cosa, porque queda a libertad de cada docente porque no hay tanta regulación (D 3, 27 años).

Expresaron que dicha situación puede motivarse en que, ante la necesidad de hacer recortes de contenidos, priorizan aquellos que los identifican como los centrales dentro de sus disciplinas de formación y, especialmente, los temas que se sienten más cómodos para enseñar y más seguros en sus conocimientos por sus experiencias de formación. En tal sentido, los contenidos vinculados a la ESI no suelen estar dentro de lo que quedan priorizados.

Sobre los temas de educación sexual que se incluyen en los proyectos institucionales y que efectivamente se desarrollan en la escuela rural, lxs docentes refirieron a aquellos que identificamos con contenidos asociados a los modelos biologicista y médico, tales como las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos, el ciclo menstrual, los órganos genitales. Interpretamos que se mencionan como aquellos que deberían tener prioridad para que la escuela efectivamente los enseñe, más allá de que no lo haga cada docente en particular. Justamente, señalan que se invita todos los años a profesionales de la salud para que desarrollen talleres de educación sexual, generalmente a lxs enfermerxs y lxs médicxs del Sistema de Atención Médica para la Comunidad (SAMCo)¹² de la localidad. Si bien es necesario y pertinente el abordaje de esos temas, si el curriculum explícito solo queda reducidos a aquellos desde una mirada biológica y heteronormativa, consideramos que se

¹² Corresponde al primer nivel de atención del sistema de salud de la provincia de Santa Fe.

siguen reproduciendo los modelos de educación sexual anteriores a la ESI, por lo que se pierde la posibilidad de una perspectiva más amplia, que incluya una mirada integral y la perspectiva de derechos humanos.

En concordancia con lo manifestado por lxs docentes, cuando les preguntamos a lxs estudiantes sobre la educación sexual, la asociaron en primer lugar a los talleres ya mencionados o a las clases a cargo de la profesora de Biología:

Tuvimos dos o tres talleres el año pasado, nos juntamos todos en el SUM [Salón de usos múltiples], éramos los de tercero, cuarto y quinto con la profe de biología y alguna vez la enfermera del SAMCo. En esos encuentros nos enseñaron cosas sobre cómo debemos cuidarnos los varones y las mujeres, qué métodos usar, nos hacían preguntas de dudas y más que eso no (EC1¹³, ExA 2).

ESI no teníamos dentro del aula, sí en talleres en el SUM (EC2, ExA3).

Lxs adolescentes consultados no identificaron otro tipo de educación sexual más que la referida a la genitalidad, las relaciones sexuales, los anticonceptivos y las ETS. Sin embargo, a partir de lo que expresaron algunxs docentes podemos suponer que hay otros contenidos que sí se trabajarían en el aula, pero que quizás lxs estudiantes no los asociaron directamente con la ESI porque tal vez no se hace explícita su relación. Por ejemplo, la profesora de Biología expresaba:

Desde las distintas áreas lo que abordamos es el cuerpo humano en su totalidad: crecimiento, desarrollo y maduración; los caracteres sexuales, los cambios que viven, la pubertad, la superación de los prejuicios, la diversidad de personas ya sea en apariencia física, orientación sexual e identidad de género, configuraciones familiares, el vínculo entre pares (D 5, 50 años).

También la profesora de Psicopedagogía explicitó los temas que incluía en la enseñanza sobre sexualidad, que asociamos en este caso a la perspectiva médica:

Bueno, no recuerdo bien, pero este año estamos abordando temas que tienen que ver con el HIV/SIDA y el uso del preservativo, esto de que en el sexo oral te podés contagiar también y el tratamiento del mismo, derribar prejuicios en torno a la enfermedad (SIC). Este tema me gusta (...) Después talleres de embarazo adolescente, recurrir a videos que hay en plataformas de ESI y utilizarlos como disparador y después generar preguntas, de ver la responsabilidad tanto del hombre como de la mujer y lo que conlleva (D 2, 47 años).

Las dos docentes previamente citadas, mencionaron la incomodidad que les genera abordar ciertos contenidos relacionados con la anatomía del cuerpo y las relaciones sexuales:

¹³ Utilizamos las letras EC y un número para identificar la entrevista colectiva, y una A y un número para lxs estudiantes, indicando con Ex a los ya egresadxs.

Por ahí también cuando tengo que enseñar cuestiones de la sexualidad, de la genitalidad, hay cuestiones que me generan cierta vergüenza, pero la trato de pilotear (SIC) (D 2, 47 años).

Me cuesta hablar sobre el aparato reproductor femenino y masculino, no sé, es algo que me cuesta hablar con los chicos, no sé, es algo que me cuesta, se empiezan a reír, se ponen colorados, se codean... Me incomoda a mí. Seguramente por una cuestión de edad o por una cuestión de que cuando yo estudié el profesorado esto no lo tenía, es algo que surgió después y que por ahí ya te digo estoy segura de que si alguien me filmara dando la clase debo estar bordó. Esa parte me incomoda, después el resto no (D 5, 50 años).

En este último relato se alude a que también lxs estudiantes se incomodan con algunos contenidos tradicionales de la sexualidad en la escuela. A su vez, unx estudiante manifestó que ha observado que algunxs docentes no están cómodos cuando abordan esos temas. Podemos recuperar a Dussel (2009), cuando expresa que el pudor es un sentimiento que es identificado con la vergüenza e incomodidad, es una emoción pública que, aunque parece natural, aparece cuando lo que se considera íntimo y privado se lleva al ámbito público. Esto se relaciona con trazar fronteras entre lo público y lo privado, que no son naturales, sino que han sido construidas social e históricamente. Tal como expresa Malnis Lauro (2018) la sexualidad puede vincularse tradicionalmente con sentidos negativos, acarreado con una fuerte mirada que la vincula a sensaciones y emociones como vergüenza, pudor, temor, incomodidad, timidez, miedo, angustia, con lo prohibido, lo silenciado, lo castigado.

Por otro lado, conviene señalar que más allá de la mención que hizo la profesora de Biología sobre el abordaje de la “orientación sexual e identidad de género”, observamos que los contenidos vinculados a diversidad sexual y de género, no emergieron en las otras entrevistas y, por lo tanto, podríamos interpretar que permanecerían con una escasa presencia en su tratamiento escolar. Por ello, comprendemos que se reproduciría un abordaje de la sexualidad en clave cisgénero y heterosexual, que seguiría promoviendo una “invisibilización” de otras identidades. En tal sentido, Stamble Dasilva afirma que la ESI sigue reproduciendo, en la mayoría de las prácticas, la heteronormatividad:

mientras el currículum de la ESI se orienta, entre otros muchos propósitos ya descriptos, a discutir y desnaturalizar las estructuras patriarcales y machistas que imperan en la sociedad, no discute demasiado la heteronormatividad. En efecto, esta permanece como un telón de fondo invisible, casi inamovible, que poco se problematiza en el currículum oficial y que es, en contadas ocasiones, disputado y negociado en el currículum real, donde se ven involucradxs estudiantes y profesorxs (Stamble Dasilva, 2017: 155).

Nuestras interpretaciones también emergen de las respuestas de lxs estudiantes ante preguntas relativas a si conocían los significados de términos como transexual, género no binario o fluido, queer, cuya respuesta fue negativa. En el caso de las personas trans afirmaron que solo lxs identificaban por haberlxs visto en redes sociales. A su vez, lxs interrogamos

acerca de sus conocimientos sobre lo que es el cupo laboral trans¹⁴ y la ley de identidad de género¹⁵, a lo que contestaron que no sabían o que sólo habían visto estos temas en la televisión, sitios web o en las redes sociales. Con estas respuestas es posible pensar el lugar que ocupan estos canales de comunicación para adquirir conocimientos sobre género y sexualidad, más aún si la escuela no los ofrece.

El limitado abordaje de temas vinculados a la diversidad sexogenérica y la relevancia de su inclusión en la ESI en las escuelas, queda de manifiesto a partir de lo comentado por unx de lxs docentes -por fuera de la entrevista- sobre un caso de unx estudiante de 17 años que asistía a la escuela y que manifestaba estar en proceso de transición de género: “que se vestía con ropa de mujer, se pintaba las uñas, y no quería utilizar el baño de los hombres”. Expresó que hubo situaciones de discriminación de lxs alumnxs y que se evidenció malestar de las compañeras por utilizar el baño para mujeres. Ante esta situación sostuvo que la escuela se vio desbordada, sin herramientas para contener, y que por eso acudieron a la psicóloga de la comuna de la localidad, quien aconsejó al equipo directivo. Sin embargo, ante todos los prejuicios y la discriminación, la alumna trans terminó abandonando su escolaridad. Este hecho es un ejemplo de cómo algunas veces lxs directivxs y docentes no poseen las herramientas necesarias para resolver este tipo de situaciones de discriminación y vulneración de derechos. Por otro lado, observamos que se recurrió a la consulta de personal de otra dependencia de la localidad, pero no a los “Equipos ESI” dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Nos preguntamos por qué ninguno de lxs entrevistados los mencionó como referentes del tema o de posibles consultas para instancias de formación o de resolución de conflictos, y si se motiva en que estos equipos posiblemente concentran sus acciones en los grandes centros urbanos y, por ello, quizás permanecen invisibilizados en los contextos educativos rurales.

Por último, explicitamos que al indagar cuál era el posicionamiento de las familias ante los contenidos de educación sexual, lxs docentes respondieron que no han tenido que enfrentar situaciones problemáticas. Algunxs refirieron a que perciben que las familias prefieren que al tema se aborde en la escuela, en cambio otrxs mencionaron que el ámbito rural falta información de lo que implica la ESI y que a veces puede haber una mirada negativa en función de los que escuchan en los medios de comunicación masiva. Citamos una expresión:

Lo que yo creo es que hay mucha desinformación respecto a la ESI, muchos tienen una mirada cerrada, en torno a cuándo surgió por ejemplo la ley, pero no hay una idea concreta de qué es y por qué es necesaria. Por eso es importante informar sobre ésta y después podés preguntar qué piensan, porque tienen una mirada según lo que escucharon en la televisión o en las redes sociales, que generan una mirada errónea (D 4, 26 años).

Podemos afirmar, entonces, que es de vital importancia ofrecer y proporcionar herramientas tanto a lxs estudiantes como a las familias para resolver dudas e inquietudes, siendo la escuela el espacio necesario para habilitar y generar encuentros, para acercar conocimientos que propicien una mirada integral de la sexualidad. Justamente, la Ley de ESI -en su artículo

¹⁴ El Cupo Laboral trans es una acción afirmativa o de “discriminación positiva” que ha sido aprobada a nivel nacional y por distintas jurisdicciones provinciales y municipales, incluso algunas universidades públicas -en su carácter de autónomas- lo han incluido. A nivel nacional se sancionó la ley n° 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero, en 2021.

¹⁵ Ley N° 26.743, sancionada en 2012, que establece el derecho a la identidad de género de las personas.

9- señala que las familias o responsables de los estudiantes tienen derecho a estar informados, por lo que se deberán organizar instancias de formación en los establecimientos educativos que los tenga como destinatarios.

Reflexiones finales

El análisis del caso permite comprender la situación de una escuela rural en torno a los desafíos que siguen presentes para el desarrollo integral de la educación sexual, con sus múltiples dimensiones y contenidos, luego de más de quince años de sancionada la Ley 26150 de ESI en el año 2006. Como sostiene Malnis Lauro (2018) su implementación es lenta, gradual y desigual según cada jurisdicción y en cada establecimiento escolar, por lo que se sigue necesitando de toda una transformación cultural e institucional que no sólo implica tiempo, sino que requiere un trabajo comprometido que se dirija a su efectivización. Esa desigualdad en la implementación se observa dentro de las escuelas urbanas como de las rurales. Justamente, en línea con los resultados de nuestra investigación consideramos que, ante las limitaciones identificadas en la inclusión de la ESI en la formación docente inicial, se conjuntan las posibilidades e intereses de participación en procesos de formación continua y, articulado con ello, las decisiones de cada equipo directivo y de cada profesor para su desarrollo en cada institución educativa y en cada espacio curricular. Por ello, advertimos -acorde la perspectiva metodológica elegida- que no tenemos pretensiones de generalización de los resultados aquí expuestos. Esta indagación socializa una situación contextual particular, que podrá ser retomada para dialogar con otras investigaciones sobre ESI en las escuelas secundarias del espacio rural.

En ese sentido, subrayamos la necesidad de nuevas indagaciones que permitan conformar un corpus de trabajos sobre los contextos rurales, ya que hasta el momento no encontramos antecedentes específicos.

A partir de las voces de docentes y estudiantes, hemos identificado la persistencia en la mayoría de los discursos sobre las prácticas de enseñanza, de sentidos otorgados a la educación sexual que se relacionarían con los modelos tradicionales biologicista y médico. Volvemos a remarcar que la ESI si bien incluye los contenidos relacionados a la genitalidad y las “relaciones sexuales” desde perspectivas renovadas, excede ampliamente estas temáticas por lo que existe una variedad de dimensiones de la sexualidad que cada docente puede abordar y que se vinculan con distintos desarrollos en cada una de las disciplinas. Como expresa Morgade “Es evidente que las diferentes áreas del currículum escolar tienen aportes específicos para el proyecto de la Educación Sexual Integral con enfoque de géneros y derechos humanos” (Morgade, 2017: 59).

La ampliación del corpus de los estudios de género y diversidad sexual, en conjunto con el accionar de los movimientos sociosexuales (feministas y LGBTTTQIA+), promovieron procesos políticos de lucha por el reconocimiento de derechos, contra la discriminación y por la visibilización de la opresión del sistema patriarcal, que propiciaron procesos de deconstrucción que se instalaron en los medios de comunicación y demandaron políticas públicas progresistas. En este contexto, se logró constituir un plexo normativo en clave de derechos humanos con perspectiva de género y de diversidad sexogenérica. Ese plexo normativo también concierne a lxs niñxs y a lxs adolescentxs como sujetos de derechos y, por ello, reafirmamos que el sistema educativo no puede quedar al margen de este proceso y es la ESI el marco adecuado para su difusión y reconocimiento.

Consideramos, por un lado, que deben fortalecerse la formación inicial docente, dado que aún los recientes graduados manifiestan la ausencia o lo limitado de los contenidos de ESI presentes en las carreras de profesorado. Al mismo tiempo, se requiere promover con más

fuerza las instancias de formación continua sobre ESI, en las escuelas rurales, en estrecha vinculación con las prácticas institucionales y pedagógicas-didácticas dado que, como emergió de las entrevistas, las propuestas se desarrollan principalmente en los centros urbanos con mayor cantidad de población. De esta manera, se podrá fortalecer el tratamiento variado y profundo de los contenidos que se proponen en los lineamientos curriculares de la ESI, de manera transversal y sistemática, con experiencias interdisciplinarias y con los aportes particulares que cada docente puede realizar desde los espacios curriculares a su cargo. En el caso de la institución estudiada, interpretamos que la limitada formación en ESI de lxs docentxs, es una de las causas principales de la permanencia de miradas tradicionales, miedos e inseguridades, ante la enseñanza de temáticas de educación sexual. Por ello, estamos convencidos de que el fortalecimiento de los conocimientos de lxs profesorxs y de los trabajos colaborativos al interior de cada institución educativa, pueden propiciarles sentimientos de mayor seguridad y comodidad, que son imprescindibles para que decidan el abordaje diverso y continuo de la ESI.

Este trabajo constituye una primera aproximación a la temática en el contexto de las escuelas rurales. Esperamos que contribuya a visibilizar desafíos para el acceso a la ESI, dado que es una herramienta fundamental para promover conocimientos en perspectiva de derechos humanos que permitan mayor libertad, igualdad y equidad a lxs niñxs y adolescentes. De esta manera, se podrá promover la construcción de ciudadanxs que puedan reconocer y ejercer sus derechos y que respeten y defiendan los de los demás. La ESI sirve para reflexionar y actuar en contra de prácticas sociales discriminatorias y violentas hacia las mujeres y sujetos del colectivo LGBTTTQIA+. A su vez, tiene la potencialidad de contribuir a que lxs estudiantes puedan comprender y vivenciar distintas dimensiones de la sexualidad y asumir sus identidades de género y orientaciones sexuales en un ámbito de respeto y sin prejuicios, que les permita el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad.

Referencias bibliográficas

ABÓS OLIVARES, Pilar; TORRES SABATÉ, Concepción y FUGUET BUSQUETS, Joan (2017). "Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado", en *Sinéctica*, (49). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200006&lng=es&tlng=es

BOCCARDI, Facundo; MAROZZI, Jorgelina y PAPERERA, Sonia (2017). *Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba. Fascículo 3. Implementación de la ESI en el Nivel secundario 2016/2017*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

CASTRO, Hortensia (2018). "Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave", en Castro y Arzeno (Coords). *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la geografía*, 19-47. Buenos Aires: Biblos.

CASTRO, Hortensia y REBORATTI, Carlos (2008). "Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas para su redefinición", en *Serie Estudios 15*. Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Ministerio de Economía y Producción, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2009). "El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención", en *El Monitor de la educación*. Nº 22, 22-23. Ministerio de Educación (Argentina). Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n22.pdf

MARINA, Mirta (Coord.) (2015) (1° ed.). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

MALNIS LAURO, Soledad (2018). "Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua", en *Socio debate. Revista de Ciencias Sociales*, N° 7, 1-26. Recuperado de: <http://www.feej.org/images/publicaciones/numero7/lauro.pdf>

MIANO, María Amalia; ROMERO ACUÑA, Macarena y ZÁTTERA, Olga (2020). "Educación y ruralidad en Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas", en Juárez Bolaños, Olmos y Ríos-Osorio (Eds) *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.

MORGADE, Graciela (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

MORGADE, Graciela (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de Género*, Rosario: Homo Sapiens ediciones.

MORGADE, Graciela (2017). "Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

MORGADE, Graciela y FAINSOD, Paula (2015). "Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente", en *Revista del IICE*, N° 38, 39-62. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

PAREDES, Diego (2018). *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Serie La Educación en Debate / N° 22. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/seriedebate-24-4-2019_2_tintas.pdf

SANJURJO, Liliana. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente", en Álvarez Méndez (et. al.) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, 121-129. Santa Fe: Ediciones UNL.

STAMBOLE DASILVA, Lucas (2017). "La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán", en *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.

TADEO, Nidia (2010). "Los espacios rurales en la Argentina Actual. Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural", en *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, Vol. 10, N° 20. Recuperado de: <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v10n20a19/478>

Fuentes consultadas

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y censos).

Ley N° 26.743, de Identidad de género, 2012.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), 2006.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006.

Ley N° 27.499, Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado, 2019.

Ley N° 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayán - Lohana Berkins", 2021.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 419 de 2022.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 240 de 2018.

Cita sugerida: LOSSIO, Oscar y LAZZARINI, María Eugenia (2023). "Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 30-48. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 3 de julio de 2023

Aceptado: 25 de setiembre de 2023

Género, identidad de género y sistema de género: un recorrido conceptual desde la filosofía y las ciencias sociales

Gender, gender identity and gender system: a conceptual journey

Sonia L. BORZI*

Vanesa HERNÁNDEZ SALAZAR

Santiago GARCÍA CERNAZ

María Luciana YACUZZI

RESUMEN

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación "Conocimientos infantiles sobre la sociedad: estudio de casos sobre las representaciones acerca de las diferencias de género en niños y niñas de 10 y 11 años" (Secyt – UNLP). El objetivo de este artículo es presentar una sistematización sobre diferentes conceptualizaciones acerca de la noción de género desde diversas perspectivas teórico disciplinares, relevadas a partir de un primer rastreo bibliográfico. El recorrido realizado por las ideas de John Money, Robert Stoller, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Gayle Rubin, Verena Stolcke, Joan Scott, Marta Lamas, Judith Butler y Jessica Benjamin, entre otros autores y autoras, muestra concepciones binarias, no binarias o sistémico relacionales sobre género, identidad de género y sistema de género, que utilizamos como marco conceptual para la elaboración del instrumento metodológico de nuestra investigación y la interpretación de las respuestas infantiles. Los estudios de género denuncian la lógica binaria, ofreciendo argumentos que visibilizan el hecho de que el ordenamiento en oposiciones y jerarquías no responde a un orden natural sino a largos procesos histórico-sociales, e implican posiciones de poder. Desde nuestro marco de investigación, este recorrido resulta no sólo imprescindible en tanto análisis histórico para conocer el problema epistemológico en juego, sino también ilustrativo de las diversas disciplinas y teorías involucradas en su estudio y discusión.

Palabras clave: género; diferencias de género; concepciones infantiles.

ABSTRACT

This work was conducted within the framework of the research project "Children's knowledge about society: a case study on the representations of gender differences in boys and girls aged 10 and 11" (Secyt - UNLP). The objective of this article is to present a systematization of different conceptualizations about gender from different disciplinary theoretical perspectives, collected through a preliminary bibliographic search. The analysis of ideas by John Money,

* Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Contacto: sborzi@psico.unlp.edu.ar

Robert Stoller, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Gayle Rubin, Verena Stolcke, Joan Scott, Marta Lamas, Judith Butler and Jessica Benjamin, among other authors, shows binary, non-binary or systemic relational conceptions of gender, gender identity and the system of gender, which we use as a conceptual framework for the elaboration of the methodological instrument of our research and the interpretation of children's responses. Gender studies denounce the binary logic, offering arguments that make visible the fact that the settlement in oppositions and hierarchies does not respond to a natural order, but to long historical-social processes, and imply power inequalities. From our research framework, to understand the epistemological problem at stake is not only essential as a historical analysis, but also illustrative of the various disciplines and theories involved in its study and discussion.

Key words: gender; gender differences; childhood conceptions.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Conocimientos infantiles sobre la sociedad: estudio de casos sobre las representaciones acerca de las diferencias de género en niños y niñas de 10 y 11 años” (Secyt – UNLP), cuyos objetivos se orientan a indagar las representaciones de niños y niñas respecto de las diferencias de género; y reconocer y caracterizar en las respuestas de los sujetos entrevistados tanto la presencia de estereotipos de género, como de sentidos innovadores respecto al modo en que socialmente se organizan los géneros (Borzi et. al., 2023).

En ese marco, presentamos en este artículo una sistematización de diferentes conceptualizaciones sobre género, recabadas a partir de un primer rastreo y análisis cualitativo de contenido de fuentes bibliográficas (Colás Bravo, 1998), sugeridas por un experto en el tema entrevistado a modo de informante clave. Este relevamiento resulta necesario para conocer las características del objeto de conocimiento con el que interactúan los sujetos y explorar cómo se produce, en este caso, el proceso de construcción. Es decir, se requiere llevar a cabo un estudio histórico crítico con la finalidad de determinar los temas esenciales que definen el campo y los conceptos centrales de las disciplinas implicadas en el problema en estudio (Castorina y Lenzi, 1992), en este caso la noción de género, lo cual contribuye a la interpretación y comprensión de la progresión en las concepciones de los sujetos.

El tema de estudio se inscribe en el terreno de las investigaciones sobre el desarrollo de conocimientos relativos al mundo social y a las instituciones sociales, objetos que suelen presentar dificultades para su comprensión y objetivación. Esto se debe a la multiplicidad de aspectos interrelacionados, no evidentes a simple vista, y que involucran diferentes niveles de análisis por su complejidad (Lenzi y Borzi, 2016). De ahí la necesidad de realizar un rastreo histórico sobre el objeto de conocimiento a indagar (en este caso, el género y las diferencias de género), para conocer el problema epistemológico en juego en la construcción del conocimiento infantil.

Según Raquel Osborne y Cristina Molina Petit (2008), el género se ha considerado como socialmente construido e impuesto a diferencia del sexo, caracterizado como algo dado biológicamente. Así, se los ha interpretado como categorías dicotómicas, lo que condujo a naturalizar el sexo y a sociologizar el género. En este sentido, las autoras sostienen que se reproduce la lógica binaria naturaleza/cultura al interior de las conceptualizaciones sobre el sexo y el género. El inconveniente de considerar la dicotomía sexo/género es que nos impide dar cuenta que género, sexo y sexualidades son constructos culturales y que, en consecuencia, se deben analizar como tales. Pero más allá de considerar al género como una construcción de orden cultural, lingüística o política, también existen procesos psicológicos involucrados en el significado particular que esta categoría adopta en cada individuo. El

género constituye, también, una identidad que es resultado de una compleja red de significados creados individual y culturalmente.

Desde la perspectiva de Brenda Espiñeira y Anahí Mastache (2023), es urgente la necesidad de incluir una perspectiva de género en la formación de nuestros jóvenes que permitan construir ciudadanías igualitarias y que no perpetúen las desigualdades sexo-genéricas. En esta línea, Sandra Valverde García (2014) argumenta que si bien en Argentina existen políticas y leyes en materia de igualdad de género, no se cuenta con proyectos específicos y concretos que traduzcan las reglamentaciones en una realidad más igualitaria. Creemos que la indagación de los procesos de desarrollo de la noción de género en las niñas puede contribuir con recursos para la construcción de propuestas pedagógicas concretas que incluyan una perspectiva de género en las escuelas. Este es uno de los propósitos de la investigación que da origen a este artículo (ver Borzi et al, 2023) y que no desarrollaremos aquí por exceder los objetivos del mismo.

En esta instancia, correspondiente a la primera etapa de la investigación, realizamos una sistematización de los antecedentes relativos a las conceptualizaciones de género desde diferentes perspectivas teórico disciplinares, recabados en el relevamiento bibliográfico inicial. El recorrido realizado por las ideas de John Money, Robert Stoller, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Gayle Rubin, Verena Stolcke, Joan Scott, Marta Lamas, Judith Butler y Jessica Benjamin, entre otros autores y autoras, muestra concepciones binarias, no binarias o sistémico relacionales sobre género, identidad de género y sistema de género, como veremos a continuación, y que utilizamos como marco conceptual para nuestro estudio.

Los inicios de la noción de género

La palabra género (traducción de gender, en inglés) proviene del campo de la gramática, denominando a lo femenino y lo masculino como únicas categorías posibles (Woloski et al, 2016). En este apartado nos proponemos analizar cómo se empieza a usar el término también en el ámbito de la medicina.

En psiquiatría y sexología se lo utiliza por primera vez en Estados Unidos, alrededor de los años '50, a partir de un cambio de posición sobre la transexualidad y los intersexos. En ese contexto, el médico especialista en defectos genitales congénitos John Money (1957) y sus colegas, comienzan a investigar los problemas de identidad y orientación sexuales, la transexualidad y el tratamiento de niñas y niños con genitales ambiguos. En función de sus estudios, desarrollaron un tratamiento psicomédico dirigido a sujetos intersexuales, considerando que la identidad de género podía construirse por un condicionamiento socio-cultural, independientemente del sexo biológico con el que se hubiera nacido. De acuerdo con Money (1957), la orientación psicosexual dependerá del aspecto de los genitales externos; es decir que en tanto éstos últimos tengan la apariencia adecuada, cualquier bebé puede ser transformado en niño o niña, con independencia de su configuración cromosómica o sus hormonas. Para este autor, el término género permite explicar el modo en que sujetos intersexuales lograban construir, sin embargo, un claro y delimitado sentido subjetivo de ser niño o niña. Asimismo, afirma que esta convicción se mantiene inamovible a lo largo de toda la vida.

Unos años después, a partir de los estudios con individuos transexuales llevados a cabo por el psiquiatra Robert Stoller (1968) en la década de 1970 en Estados Unidos, el concepto de género cobra fuerza y permite explicar el modo en que la convicción de pertenecer al conjunto social de los varones o al conjunto social de las mujeres no presenta una relación causal con la genitalidad del cuerpo. En este contexto médico-endocrinológico es que se gesta el concepto de identidad de género nuclear, el cual refiere a la autopercepción respecto de la convicción señalada anteriormente. Los autores mencionados destacan que este núcleo de identidad genérica se conforma a partir de la socialización diferencial de acuerdo a la genitalidad del niño o niña. Según Stoller (1968), el género es entendido como un concepto complejo, con diversos aspectos a considerar:

1. La *atribución o asignación del género*, la cual se refiere a la primera posibilidad de clasificación, realizada por médicos y familiares. Se refiere a la transmisión de hábitos, formas de conducta o estereotipos sociales y culturales ligados a lo que la sociedad entiende en cuanto al desempeño de lo femenino y de lo masculino.

2. La *identidad de género*, se relaciona con el sentimiento (consciente o no) de pertenecer a uno de los dos sexos, de formar parte de una categoría, ya que no todos los sujetos pertenecen a la misma, teniendo en consideración que, según la perspectiva de género, los diversos aspectos de la sexualidad son determinados por la cultura. Este proceso de inscripción psíquica se inicia en el momento del nacimiento, apoyado primordialmente en la figura de la madre, ampliándose luego al padre, la familia y el entorno social.

3. En relación al *rol de género*, toda sociedad espera ciertas acciones y comportamientos según los sujetos posean un sexo determinado. Es a partir del entramado social que oferta y propone ciertas funciones específicas según sean hombres o mujeres, ya que cada cultura deja muy bien estipulado la expectativa generada hacia lo femenino, en el caso de las niñas, o lo masculino en el de los niños.

Si bien estas conceptualizaciones provenientes del campo de la medicina cumplieron un papel importante en el desarrollo de las perspectivas de género, en el ámbito de la filosofía y las ciencias sociales también se venían elaborando teorizaciones y diversos estudios al respecto, como veremos a continuación.

La noción de género en filosofía y ciencias sociales

Desde una perspectiva filosófica, Simone de Beauvoir (1949) introduce un conjunto de principios explicativos que resultan ineludibles en la construcción de la perspectiva de género (Pellegrini Malpiedi, 2013). Aunque el propio concepto de género no había sido aún acuñado –como señalamos anteriormente surge en los años ‘50-, analiza con una agudeza formidable la posición que ocupa la mujer en la sociedad, abriendo así nuevas y fructíferas líneas de pensamiento en la construcción de la teoría feminista del siglo XX (Martínez, 2017; 2018). Su reconocida frase de “no se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1949) denota precisamente este señalamiento clave realizado por la pensadora francesa: todos aquellos rasgos que usualmente se atribuyen al sexo débil no responden a un determinismo esencial, sino que son efecto de la posición social de desigualdad que el orden social dominado por los varones le ha asignado.

Beauvoir (1949) afirma que el Sujeto deviene a partir de la oposición: se constituye como lo esencial al constituir al Otro como inesencial, como objeto. No obstante, la otra consciencia opone una pretensión recíproca, por lo que toda colectividad se ve tarde o temprano obligada a aceptar su legitimidad y descubrir así su propia relatividad. A diferencia de lo que ocurre con otras minorías como los judíos o los proletarios, que en un principio no fueron desiguales -sino que a partir de un acontecimiento histórico comenzó su situación de opresión-, con las mujeres esto no ocurre puesto que siempre fueron oprimidas:

El vínculo que las une a sus opresores no es comparable a ningún otro. La división de los sexos es, en efecto, un hecho biológico, no un momento de la historia humana [...] La pareja es una unidad fundamental cuyas dos mitades están remachadas una con otra: no es posible ninguna escisión en la sociedad por sexos. Eso es lo que caracteriza fundamentalmente a la mujer: ella es lo Otro en el corazón de una totalidad cuyos dos términos son necesarios el uno para el otro (Beauvoir, 1949: 6).

Históricamente, el hombre ha fundado sus privilegios en lo absoluto y en la eternidad, en el designo divino, no en la mera contingencia. Y de este hecho de la supremacía ha procurado

derivar un derecho: se define por sí mismo, es esencial; en cambio la mujer se determina y se diferencia a partir del hombre, como ser sexuado, incompleto, como lo inesencial:

El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre. [...] La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro (Beauvoir, 1949: 18).

En este sentido, para la pensadora francesa la mujer debe aspirar a afirmarse en la trascendencia, como sujeto autónomo y libre, rechazando la inmanencia a la que el varón la relega. Beauvoir (1949) realiza así un movimiento conceptual clave que permite desanudar la situación de inferioridad de la mujer de su condición biológica de hembra de la especie: dichas condiciones de existencia inferiorizada se deben a las condiciones sociales de subordinación, más que al hecho de poseer un cuerpo biológico determinado (Femenías, 2012; Martínez, 2018).

Por su parte, la escritora y activista estadounidense Kate Millet (1970) se apoya en las propuestas de Simone de Beauvoir (1949) para identificar, como centros de dominación patriarcal, esferas que antes se consideraban de la vida privada. A partir de sus desarrollos teóricos se vuelve una de las primeras referentes del Feminismo Radical, movimiento feminista surgido en Estados Unidos a finales de la década de 1960. Propone interrogarse si es posible considerar la relación que existe entre los sexos desde un punto de vista político, definido como “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (Millet, 1970: 68). Pretende así demostrar que el sexo es una categoría social impregnada de política, analizando las relaciones de poder en función de la interacción personal que surge entre los miembros de determinados grupos claramente delimitados: las razas, las castas, las clases y los sexos. Subraya la continua opresión a que se hallan sometidos los grupos subordinados, los cuales se ven impedidos a organizar una lucha y una oposición política de acuerdo con la ley, debido a que reciben una ayuda insuficiente por parte de las instituciones sociales existentes.

Considerando las relaciones de dominio y subordinación entre diversos grupos, Millet concluye que “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder” (Millet, 1970: 70), habiéndose alcanzado así una forma de colonización interior, más resistente y uniforme que cualquier otro tipo de segregación al considerar, en nuestras sociedades, muy natural la prioridad del macho sobre la hembra.

¿Cómo argumenta esta conclusión? Millet (1970) destaca que todas las vías del poder (el ejército, la industria, la tecnología, las universidades, la ciencia, la política, la fuerza coercitiva de la policía y las finanzas) están completamente en manos masculinas. También la autoridad que todavía se atribuye a Dios y a sus ministros, así como los valores, la ética, la filosofía y el arte de nuestra cultura son de fabricación masculina. Desarrolla también la noción de gobierno patriarcal como una institución en virtud de la cual una mitad de la población -las mujeres- se encuentra bajo el control de la otra mitad -los hombres- y sostiene que el patriarcado se apoya sobre dos principios fundamentales: el macho domina a la hembra, y el macho de más edad domina al más joven.

Esta institución patriarcal encierra en sí numerosas contradicciones y excepciones, dado que es una constante social que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas -ya se trate de castas y clases o del feudalismo y la burocracia-, y también en las principales religiones (Martínez, 2022). No obstante, tanto histórica como geográficamente, muestra una notable diversidad.

Oponiéndose al dualismo sexual, la antropóloga feminista Gayle Rubin (1986) realiza una crítica original a las interpretaciones de Marx, Engels, Lévi-Strauss, Freud y Lacan, en relación a los fundamentos de la opresión de las mujeres, considerando que se trata de fenómenos político-sociales. Poniendo en tensión las propuestas de su coterránea Millet, retoma temas provocadores tales como la pedofilia, la prostitución y la pornografía. Las críticas de Rubin (1986) al psicoanálisis y a la antropología son determinantes, hasta llegar a plantearlas como las ideologías del sexismo más refinadas de la época. Propone que los análisis económicos no están completos si no consideran a las mujeres, el matrimonio y la sexualidad, y el papel que cumplen en la organización de un sistema social. Acuña el concepto sistema sexo-género, como el conjunto de dispositivos socioculturales que dividen a las personas en dos categorías sociales incompletas: hombres y mujeres, transformando la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas; mientras que el género es una división socialmente impuesta de los sexos. El sistema de sexo-género se incluye en el campo de la vida social, interrelacionando aspectos sociales y económicos. Se diferencia de los conceptos de modo de reproducción o patriarcado, puesto que se refiere al momento reproductivo de un modo de producción. En cambio, el sistema de parentesco alude a formas empíricas y observables del sistema sexo-género. Implica que la organización social determina posiciones sociales más importantes que las biológicas. Así, la mujer se convierte en un objeto de intercambio: es la imposición de fines sociales sobre una parte del mundo natural.

En su análisis sobre el rol de la mujer en el sistema capitalista, Rubin (1986) plantea que la literatura sobre las mujeres (tanto la feminista como la antifeminista) es una meditación sobre la naturaleza y génesis de la opresión y subordinación social de la mujer y se pregunta si es realista la esperanza de una sociedad socialmente igualitaria. Por este motivo, se propone analizar críticamente las causas de la opresión. Su objetivo es esbozar elementos de una explicación alternativa del problema. Además, resulta sumamente interesante que cuestiona al feminismo en el sentido de que su planteo requeriría el exterminio de los hombres.

Respecto de la prohibición del incesto, Rubin (1986) resalta el hecho de que la cuestión central no es lo que prohíbe, sino que obliga a dar a una mujer (hija, madre, hermana) como objeto de intercambio. Sostiene que los sistemas de parentesco, al basarse en el matrimonio, transforman a machos y hembras en hombres y mujeres. Si bien hay una variedad de rasgos que muestran diferencias entre machos y hembras, la gama de variación de esos rasgos a veces se superpone; por ejemplo, que algunas mujeres superen en altura al promedio de los hombres. Es decir, la división de sexos no sería natural, sino que requiere de la represión de ciertos rasgos: los femeninos en los hombres y los masculinos en las mujeres. Un argumento interesante que menciona la autora para defender su concepto de sistema sexo-género es el hecho de que, si los imperativos biológicos y hormonales fueran realmente determinantes, no sería necesario asegurar uniones heterosexuales por medio de la interdependencia económica.

En cuanto al psicoanálisis, lo califica como uno de los mecanismos de reproducción de las normas sexuales al decir que “el complejo de Edipo es una máquina que modela las formas apropiadas de individuos sexuados” (Rubin, 1986: 123). Y se anticipa a nuestra época, al plantear que:

...si la división sexual del trabajo distribuyera el cuidado de los niños entre adultos de ambos sexos por igual, la elección de objeto primaria sería bisexual. Si la heterosexualidad no fuera obligatoria, no sería necesario suprimir ese primer amor y no se sobrevaloraría el pene” (Rubin, 1986: 132).

Frente a este planteo anticipado, se nos presenta la siguiente pregunta: ¿cómo pensar el complejo de Edipo ante las coordenadas de la época actual, en la cual hombres y mujeres comparten la división de tareas? La autora se pregunta y plantea la problemática acerca de

cómo se instala socialmente el mandato para una mujer sobre el ser mujer y la feminidad. Y concluye que la teoría psicoanalítica es muy buena para describir cómo la cultura fálica domestica a las mujeres, así como los efectos de esa domesticación.

En definitiva, su perspectiva -que abarca un examen del concepto de género en el marco de un análisis sociológico y económico-, propone que el feminismo debe intentar una revolución en el parentesco:

La organización del sexo y el género tuvo otrora funciones fuera de sí misma – organizaba la sociedad. Ahora sólo se organiza y reproduce a sí misma. Los tipos de relaciones de sexualidad establecidos en el remoto pasado todavía gobiernan nuestras vidas sexuales, nuestras ideas sobre hombres y mujeres y los modos en que educamos a nuestros hijos. Pero carecen de la carga funcional que alguna vez tuvieron (Rubin, 1986; 131).

De esta manera, una verdadera revolución feminista no liberaría solamente a las mujeres, sino a todas las formas de expresión sexual, redimiéndolas del chaleco de fuerza del género. Rubin (1986) sostiene que el movimiento feminista debe plantearse al igual que la teoría de Marx, pero en relación al género, como un movimiento social. Eliminar no a los hombres, sino al sistema social que crea el sexismo y el género. Asimismo, sostiene que, por ejemplo, la visión de las Amazonas donde los hombres son reducidos al olvido o a la servidumbre, sigue manteniendo el género y la división de sexos.

Por su parte, la antropóloga alemana Verena Stolcke (2004) recapitula la historia de la categoría de género y considera que se encuentra en crisis, del mismo modo que las categorías de cultura, sociedad y naturaleza. Según esta autora, las teóricas feministas de los años 1970 utilizaron el concepto de género para demostrar que la biología no es destino y para probar que las desigualdades no provienen de diferencias biológicas. Así, la historia de la categoría género se enlaza a la historia de los movimientos políticos de emancipación personal-colectiva y a la emergencia de desarrollos teóricos que, en tanto herramientas para la lucha liberadora, intentan identificar el origen de la opresión y la discriminación hacia las mujeres.

A mediados de los años 1970, se constituye una antropología feminista enfocada en las actividades de las mujeres y las representaciones simbólicas de la feminidad. Esta nueva disciplina tiene su origen en las críticas hacia el sujeto universal androcéntrico construido por autores del campo de la antropología. Stolcke (2004) distingue dos corrientes de esta antropología feminista. Por un lado, las antropólogas feministas marxistas quienes afirmaban que la opresión de las mujeres depende de las relaciones de producción históricas. Por otro lado, la corriente estructural simbólica que consideraba a la desigualdad entre hombres y mujeres como producto de patrones universales que organizan la vida en sociedad. En cambio, las feministas socialistas anglosajonas se enfocaron en probar la tesis de que la causa de la opresión hacia las mujeres no se encontraba en ellas mismas, sino que se debía a la dominación ejercida por los hombres, la cual estaba legitimada por ideologías sexuales. A su vez, fueron quienes introdujeron el concepto de género en el sentido que se lo entiende actualmente.

Los estudios posteriores sobre las diferencias y las desigualdades de género parecen desligarse de la referencia a la biología, al enfatizar que las representaciones de las diferencias entre los sexos no son iguales en todas las culturas. Stolcke (2004) concluye planteando que la pregunta central no se limita a cómo se relacionan el sexo con el género y la sexualidad, sino –más bien- a cuáles son las condiciones históricas y en qué sentido las diferencias sexuales producen desigualdades de poder y de valor entre las personas.

La historiadora estadounidense Joan Scott (1986), señala que el género como categoría analítica se introduce en las teorías de la sociología y de la historia en la segunda parte del

siglo XX para interpretar la organización social en relación a los sexos. En estas disciplinas, el concepto de género no tiene una referencia teórica unificada y se constituye por descripciones diversas de fenómenos complejos asociados a la organización social, política y de poder. Sostiene que la categoría de género cuestiona los planteos de las teorías de las ciencias sociales y humanas tradicionales, que proponen modelos teóricos universales para explicar los fenómenos sociales. Según Jorge Fabio Boso (2016), la fecundidad del procedimiento de Scott consiste en el intento de mostrar que el género se comprende sólo históricamente, es decir, no es una noción trascendental u ontológica por encima o por fuera de las mismas condiciones que lo posibilitaron.

Junto con las teorías de las historiadoras feministas y del psicoanálisis lacaniano, Scott (1986) rechaza las explicaciones biológicas que pretenden diferenciar sistemas basados en el sexo y revela la construcción social de los roles e identidades apropiados por mujeres y hombres (Cf. Pellegrini Malpiedi, 2013). Sin embargo, se distancia de estas explicaciones porque tienden a mantener sistemas explicativos causales universales, sin analizar las particularidades históricas y locales, además de no explicar por qué estas relaciones están construidas como lo están, cómo funcionan y cómo cambian.

Para Scott (1996), la utilización de la categoría de género como una herramienta analítica implica contemplar tanto a los sujetos con sus particularidades como a la organización social. Su definición de género presenta dos partes analíticas diferentes, pero relacionadas entre sí. Por un lado, el género aparece como un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias percibidas que distinguen los sexos y está conformado por cuatro elementos interrelacionados: 1) símbolos culturales que evocan diversas representaciones; 2) sistemas normativos para limitar los sentidos metafóricos de estos símbolos culturales y que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas; 3) referencias a los sistemas económicos y políticos, además de los sistemas de parentesco; y 4), el estudio de la identidad subjetiva tal como es interpretada por el psicoanálisis, debido a que explica cómo se reproduce el género. Por otra parte, la autora afirma que el género es el campo primario nuclear en el cual, y por medio del cual, se articulan las relaciones significantes de poder y se reencuentra en las tradiciones occidentales, judeo-cristiana e islámica. En este sentido, el género tiene una función legitimadora de la percepción y organización de la vida social.

Por su parte, la antropóloga mexicana Marta Lamas (1999) sostiene que, desde los años '70, el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría de género, pretendiendo diferenciar las construcciones socioculturales de la biología. Además del objetivo científico, tenían un objetivo político: distinguir que las características consideradas femeninas eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo. Supuestamente, la distinción entre sexo y género podría enfrentar mejor el determinismo biológico y ampliaba la base teórica en favor de la igualdad de las mujeres. Posteriormente, la categoría llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales. La tensión entre diferencia sexual y diferencia de género supone tener en cuenta los aportes de la antropología y el psicoanálisis desde una perspectiva interdisciplinaria.

En cuanto a los aportes de la antropología, las investigaciones de Daniel Delgado y Maurice Godelier (citadas por Lamas, 1999) permiten ejemplificar y explicar los procesos por los cuales la diferencia sexual es simbolizada culturalmente en función de procesos de constitución de un orden simbólico. Para Lamas (1999), estos procesos no pueden entenderse completamente si no se toman en cuenta los desarrollos del psicoanálisis lacaniano: el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación social privilegiado, sino que la introyección de la estructura del lenguaje por parte del sujeto supone la constitución del inconsciente. Es entonces a partir de que existe una estructura psíquica efecto de cultura que es posible la simbolización de la realidad: el lenguaje nombra y simboliza una materialidad básica universal -la diferencia sexual- desde diversas representaciones sociales que dan

atribuciones a las conductas de las personas. El binarismo es, más que una realidad biológica, una realidad simbólica.

Aun cuando las representaciones culturales de los hechos biológicos son muy amplias y con diferentes grados de complejidad, el cuerpo es una evidencia incontrovertible de la diferencia humana; tiene una persistencia fundante al ser la fuente de nuestra imagen en el mundo, en contraposición con el otro. Es la socialización entonces, siguiendo los trabajos de Scott (1986) y Rubin (1986), la que supone un proceso de encarcelamiento de los cuerpos, somatizando progresivamente las relaciones de género en tanto relaciones de dominación, gracias a la construcción social de la visión del sexo biológico y la disposición corporal de una política encarnada. Este proceso es, a la vez, sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, imponiendo un conjunto diferente de roles a los hombres y las mujeres.

El género se refleja en la ley social y construye valores e ideas a partir del binarismo, incluyendo ciertas lógicas de conductas o sentimientos. No es posible comparar o igualar el carácter estructurante de la diferencia sexual para la vida psíquica y la identidad del sujeto con las demás diferencias biológicas y sociales. Las diferencias de índole cultural y social varían de cultura a cultura e históricamente, pero la diferencia sexual es universal, es una reacción individual ante la diferencia anatómica y la identidad de género supone la simbolización de esa diferencia.

La relectura de diversos autores de la antropología, el psicoanálisis y las teorías de género propuesta por Lamas (1999), es tanto epistemológica como política y ética: comprender qué es el género supone la búsqueda de la equidad, donde la diferencia no suponga desigualdad de derechos, así como construir una definición compleja derivaría en una conceptualización con implicancias democráticas. Las prácticas sociales en las que el sujeto expresará su deseo están marcadas por el género, pero también por su inconsciente. El trabajo del feminismo crítico ha reconocido que los seres humanos estamos sometidos a la cultura y al inconsciente, reconociendo las formas del poder social o psíquico. Comprender por qué ciertos significados tienen hegemonía lleva a investigar cómo pueden ser cambiados, pero para establecer una orientación ética que no traduzca las diferencias sociales en desigualdades, se requiere reconocer el carácter diverso de la organización de las diferencias sexuales. Es necesario que se utilice la perspectiva de género para describir las operaciones de simbolización de las diferencias sexuales en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas.

Como podemos observar en este recorrido, desde comienzos de la década del '80, el enfoque de los estudios feministas se desplaza de los trabajos sobre la conducta o las actividades de las mujeres en relación a los hombres, hacia el género como sistema simbólico que debe estudiarse en contextos culturales específicos. En los años '90, la problemática feminista clásica se transforma cuando la filósofa estadounidense Judith Butler (2009) propone su teoría de la performatividad, frente a la precariedad de aquellas vidas raras, no reconocidas:

La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, y actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con "quién" puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar. La vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimiento. Y de esta forma la precariedad es la rúbrica que une a las mujeres, los queers, los transexuales, los pobres y las personas sin estado (Butler, 2009: 335).

Esta propuesta la ubica como una de las referentes de la teoría queer (corriente del campo de la teoría crítica, surgida en Estados Unidos a principios de la década de 1990) en tanto

desafía las nociones de género tal como se las venían conceptualizando, al sostener que el género no es una categoría estática sino dinámica, continuamente en construcción y en negociación con los discursos y prácticas sociales. Aun así, continúan los interrogantes en relación a cómo desafiar la norma heterosexual en contextos sociales e históricos determinados y a la posibilidad de desligarse por completo de la materialidad sexual.

La psicoanalista estadounidense Jessica Benjamin (1997) señala que el concepto de identidad genérica conduce al riesgo de concebir a la misma como un todo coherente, homogéneo y uniforme. Como alternativa, propone una concepción del desarrollo temprano de las identificaciones genéricas en la que la categoría misma de identificación, en tanto proceso, cobra relevancia. Sustituye la categoría de identidad genérica nuclear conceptualizada por Stoller -detallada al principio-, por la de identificación genérica nominal, que hace referencia a la representación primordial que se produce durante el primer año de vida, a partir de interacciones generalizadas (Benjamin, 1997). Desde su concepción, la categoría de identificación genérica nominal como proceso resulta más apropiada que la categoría de identidad genérica nuclear en tanto producto. La idea de la identidad como proceso la hace menos fija, considerando la posibilidad de circulación de sucesivas identificaciones, una multiplicidad en sí misma, un juego continuo de aspectos diversos y fracturados del self. Así, la concepción de identificaciones múltiples se aleja de la idea de concebir a la identidad en términos de coherencia y falta de ambigüedades. Si bien el sentido de pertenencia a uno de los núcleos identitarios organiza toda la experiencia genérica, la identidad plena como emanada de un núcleo delimitado y coherente, y que además clausura la condición de género replegándola sobre sí misma y clasificándola en polaridades rígidas, no es más que una de las tantas ficciones que obedece a la lógica del pensamiento moderno (Butler, 2007). El yo, y su identidad, muestran su faz inestable, al estar sometido, aunque sea en parte, a la posibilidad de cambio.

En función de este desarrollo y en términos descriptivos, podemos entender por género:

...la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y a hombres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no solo produce diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que, a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos (Burin y Meler, 1998: 20).

El recorrido bibliográfico inicial, así como la sistematización realizada en este artículo, corroboran la complejidad del concepto de género como objeto de conocimiento relativo al mundo social y a las instituciones sociales. Desde nuestro marco de investigación, dicho recorrido resulta no sólo imprescindible en tanto análisis histórico para conocer el problema epistemológico en juego, sino también ilustrativo de las diversas disciplinas y teorías involucradas en su estudio y discusión.

Conclusiones

Como puede observarse, el género constituye una categoría de análisis que ha impactado de modo predominante en las ciencias sociales. Las definiciones son múltiples y abarcan diferentes aspectos, entre ellos políticos, sociales e históricos.

Los estudios de género denuncian la lógica binaria, ofreciendo argumentos que visibilizan el hecho de que el ordenamiento en oposiciones y jerarquías no responden a un orden natural, sino a largos procesos histórico-sociales, e implican posiciones de poder.

El recorrido realizado por las ideas de diferentes autoras y autores muestra concepciones binarias, no binarias o sistémico relacionales sobre género, identidad de género y sistema de

género, que utilizaremos como marco conceptual para la elaboración del instrumento metodológico (entrevista semiestructurada) de nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

BEAUVOIR, Simone (1949). *El Segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

BENJAMIN, Jessica (1997). *Sujetos iguales, Objetos de amor. Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires: Paidós.

BORZI, Sonia, PERALTA, Luciano, SOLOAGA PIATTI, Natalia, GÓMEZ, M^a Florencia; NIEVES, Daiana (2023). Concepciones infantiles sobre diferencias de género de niños y niñas de 10 y 11 años: un estudio de casos, en *Revista Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, U. Central de Chile, 12(23), 159-182. Recuperado de: <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/757/781> (20/05/23).

BOSO, Jorge F. (2016). "Acerca de la utilidad del género como categoría analítica", en *Argonautas*, Año 6, 6, 12-19.

BURIN, Mabel y MELER, Irene (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, Judith (2009). "Performatividad, precariedad y políticas sexuales", en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf> (03/06/2023).

CASTORINA, José A. y LENZI, Alicia M. (2000). "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar: Una indagación psicogenética", en Castorina y Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (41-58). Barcelona: Gedisa.

COLAS BRAVO, M^a Pilar (1998). "El análisis cualitativo de datos", en VVAA, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (287-311). Madrid: McGraw-Hill.

ESPIÑEIRA, Brenda. D. y MASTACHE, Anahí. V. (2023). "Formación de ciudadanía con perspectiva de género en el nivel secundario: reflexiones en torno a la práctica docente", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 57-73.

FEMENÍAS, Ma. Luisa (2012). *Sobre sujeto y género. (Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Rosario: Prohistoria.

LAMAS, Marta (1999). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en *Papeles de Población*, 21, 147-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202105.pdf> (30/08/23).

LENZI, Alicia M. y BORZI, Sonia (2016). "Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas", en Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales* (14-41). La Plata: Editorial de la UNLP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52713/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1 (03/06/2023).

MARTÍNEZ, Ariel (2017). "No se nace mujer... y jamás se llega a serlo: Dimensiones corporales / figuraciones de género", en *En Letra*, 4(8), 4-33. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88771>

MARTÍNEZ, Ariel (2018). *Identidad y cuerpo en la trama del sujeto sexo-generizado: Del psicoanálisis norteamericano a Judith Butler*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias

de la Educación, UNLP. Recuperado de: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/116> (30/08/23).

MARTÍNEZ, Ariel. (2022). "Patriarcado y Falocentrismo. Claves para un feminismo psicoanalítico disidente" en Vallejos y Corrales (Eds.), *Resignificar la educación desde una perspectiva de género. Experiencias y reflexiones desde una mirada latinoamericana* (13-33). Valparaíso: RiL Editores.

MILLET, Kate (1970). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

MONEY, John (1957). "Imprinting and the establishment of gender role" en *Archives of Neurology and Psychiatry*, 77(3), 333-336. Doi: 10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019

OSBORNE, Raquel y MOLINA PETIT, Cristina (2008). "Evolución del concepto de género" en *Empiria*, 15, 147-182. Doi: 10.5944/empiria.15.2008.1204

PELLEGRINI MALPIEDI, Micaela (2013). "El devenir mujer: de contradicciones y demás paradojas" en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 8. Doi: 10.35305/rece.v0i8.156

RUBIN, Gayle (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo" en *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf> (30/08/23).

SCOTT, Joan (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" en *The American Historical Review*, 19(5), 1053-1075. Doi: 10.2307/1864376

STOLCKE, Verena (2004). "La mujer es puro cuento: la cultura del género" en *Estudios Feministas*, 12(2), 77-105. Doi: 10.1590/S0104-026X2004000200005

STOLLER, Robert (1968). "The sense of femaleness" en *Psychoanalytic Quarterly*, 37, 42-55. Doi: 10.1080/21674086.1968.11926450

VALVERDE GARCÍA, Sandra (2014). "Situación de las mujeres en materia de género en la República Argentina" en *Argonautas*, Año 4, 4, 138-154. Recuperado de <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/398> (03/06/2023).

WOLOSKI, Elena G., SILVER, Rosa N., LAPLACETTE, Juan A., VARDY, Inés, y RAZNOSZCZYK DE SCHEJTMAN, Clara D. (2016). "Particularidades de la identidad de género en el juego interactivo de niños y niñas con sus madres y padres en la primera infancia" en *Anuario de Psicología*, 23, 3321-329. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78086> (30/08/23).

Cita sugerida: BORZI, Sonia L.; HERNÁNDEZ SALAZAR, Vanesa; GARCÍA CERNAZ, Santiago y YACUZZI, Ma. Luciana (2023). "Género, identidad de género y sistema de género: un recorrido conceptual desde la filosofía y las ciencias sociales" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 49-60. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 1 de noviembre de 2023

Aceptado: 23 de noviembre de 2023

Formación de ciudadanía con perspectiva de género: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Training of citizenship with a gender perspective: the case of the Autonomous City of Buenos Aires

Brenda Daiana ESPÍNEIRA*

RESUMEN

Este trabajo se divide en tres partes. En la primera se analiza el modelo de ciudadano surgido con la creación del Estado argentino y su formación diferencial para varones y mujeres. Seguidamente se compara cómo el surgimiento de los Derechos Humanos y los movimientos feministas dieron lugar a la reformulación de dicho concepto y su consecuente formación. En la tercera parte se realiza un análisis normativo y documental de diseños curriculares para analizar cómo se está llevando a cabo en la actualidad la formación de ciudadanía en una jurisdicción escolar concreta como la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Para concluir, se realizan algunos aportes para incorporar perspectiva de género a los mismos.

Palabras clave: formación ciudadana; perspectiva de género; derechos humanos; escuela secundaria; feminismo.

ABSTRACT

This paper is divided into three parts. The first part analyses the model of citizen that emerged with the creation of the Argentine state and its differential formation for men and women. It then compares how the emergence of human rights and feminist movements gave rise to the reformulation of this concept and its consequent formation. In the third part, a normative and documentary analysis of curricular designs is carried out in order to analyse how citizenship education is currently being carried out in a specific school jurisdiction such as the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina). To conclude, some contributions are made to incorporate a gender perspective into the curricula.

Key words: citizenship training; gender perspective; human rights; secondary school; feminism.

* Master en gobernanza y Derechos Humanos (UAM). Becaria Doctoral UBACyT, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja" Facultad de Derecho (UBA). Docente ILSE-UBA/JVG. Contacto: bdespineira@derecho.uba.ar

Introducción

En Argentina, la formación de ciudadanía en las instituciones escolares se constituyó desde el origen del Estado como un espacio de construcción de un único tipo de sujeto ciudadano, por lo menos hasta la última parte del siglo XX (Oraison, 2005; Bottarini, 2013; Mastache, 2019; Ruiz, 2014; Siede, 2013; 2016). La formación de la futura ciudadanía se resumía a prácticas pedagógicas y didácticas homogeneizantes (Siede, 2013) que promovían la construcción de un sujeto ciudadano hegemónico, dejando fuera a toda persona que no se correspondiera con dicho modelo, por ejemplo, mujeres y diversidades.

El presente trabajo parte del supuesto de que las ciudadanías del presente siglo se han reformulado en comparación con la concepción clásica de ciudadanía, en gran medida por la internacionalización de los Derechos Humanos y los movimientos feministas a nivel global. Ello hace necesario repensar los modos en que se aborda su enseñanza desde las escuelas, en tanto se deben promover ciudadanías heterogéneas, críticas y movilizadas, que sean respetuosas de las diferencias y de los Derechos Humanos, y con consciencia tanto territorial como global (Mesa, 2019). Para ello, es fundamental formar desde una didáctica y pedagogía feministas que propicien desde los espacios escolares prácticas concretas que ayuden a lograrlo.

En la presente investigación se analizan los Diseños Curriculares de asignaturas específicas de formación de ciudadanía en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y se indaga si desde los contenidos, propuestas de enseñanza, propósitos y objetivos se promueve una formación ciudadana con las características antedichas.

Como primeras conclusiones surgidas del análisis se puede afirmar que la formación de la ciudadanía realizada desde las jurisdicciones educativas de CABA, no coadyuva, en este momento, al objetivo de formar ciudadanías con conciencia de igualdad y perspectiva de género. Por un lado, desde el Diseño Curricular los contenidos no tienen una mirada transversal de género, sino que predominan los contenidos estancos, separados y desintegrados. Esto hace que los planteles docentes sigan partiendo desde concepciones obsoletas de Estado, sin realizar un abordaje innovador y que responda a las demandas de este siglo.

Objetivos

Los objetivos son: a) realizar una breve caracterización comparativa entre la concepción y formación de la ciudadanía en los orígenes del Estado argentino y en la actualidad; b) analizar los Diseños Curriculares de la asignatura Formación Ética y Ciudadana de la Nueva Escuela Secundaria de la CABA, c) identificar los contenidos y sugerencias para la enseñanza que promuevan la incorporación de una perspectiva de género y una mirada global, crítica y no hegemónica de la ciudadanía y, d) realizar aportes de contenidos y estrategias en aquellos casos donde aún esto sea un desafío pendiente.

Metodología

La metodología utilizada es de tipo cualitativa de análisis documental de los Diseños Curriculares (Muzzopappa y Villalta, 2011) lo que incluyó los lineamientos normativos que deben cumplir docentes e instituciones educativas, así como también los estándares establecidos en la legislación constitucional y legal argentina. Ello en tanto los datos que se puedan extraer de los documentos deben ser construidos a partir de un marco más amplio de indagación (Muzzopappa y Villalta, 2011).

Dentro de la jurisdicción escolar de CABA se eligió el análisis de programas de estudio de nivel secundario, ya que es el nivel educativo donde la juventud tiene espacios curriculares destinados exclusivamente a la adquisición de contenidos y habilidades propios del ejercicio de ciudadanía.¹ Se ha dejado fuera de la investigación el análisis de la Educación de Adultos y Adolescentes y la modalidad Técnico Profesional, por tratarse de modalidades en las que una parte importante del estudiantado son adultos que ya se desempeñan en su ejercicio de ciudadanía, y no aporta cuestiones significativas al presente trabajo.

La jurisdicción elegida fue la CABA por tres motivos principales: 1) por ser la jurisdicción escolar en la que me desempeño desde hace muchos años como docente de la materia Formación Ética y Ciudadana y en este rol pude observar parte de los temas que aquí se problematizan; 2) porque es en la CABA donde se estuvieron desplegando (desde los últimos años a la actualidad) diversas reivindicaciones que tienen que ver con la conquista de los derechos de las mujeres y diversidades, las cuales tomaron los espacios públicos y, 3) ya que entiendo que esta jurisdicción escolar se ha constituido a lo largo de la historia como pionera de la educación argentina.

La formación de ciudadanía en los orígenes del Estado: su matriz patriarcal

La formación de la ciudadanía ha sido una función que, desde sus orígenes, ha quedado en manos del Estado (Oraison, 2005; Bottarini, 2013; Mastache, 2019; Ruiz, 2014; Siede, 2013; 2016). Particularmente en Argentina las funciones sociales y cívicas asociadas tanto a mujeres como a varones fueron reafirmadas a través de la educación que comenzó a impartirse desde la conformación estadual (Lionetti, 2005: 208). En este sentido, la Ley 1420 de educación primaria común, gratuita y obligatoria estableció la educación de “los hijos de la república para formarlos como futuros ciudadanos de la nación” (Lionetti, 2005: 202). Esta norma establecía en su plan de estudios asignaturas diferenciadas según niños o niñas y en relación a su futura función social. A los niños se los formaba para ocupar funciones públicas y defender a la patria (se les enseñaba contenidos sobre la Constitución Nacional y ejercicios militares), mientras que a las niñas se las formaba para ocupar los espacios domésticos (labores, corte y confección) (Espíñeira y Mastache, 2023). Así, y aún reconociendo los avances que supuso que dicha ley incorpore y reconozca a las niñas a la educación primaria,² se impuso un modelo de ciudadanía diferenciado para el varón y para la mujer (Lionetti, 2005:203).

En este sentido, la separación de las funciones sociales asociadas a lo cívico invisibilizaron a las mujeres dentro del supuesto “ciudadano universal” que no las incluía (Carrasco, 2001: 46). La característica de “universal” ciudadano estaba acotado a sujetos con ciertas características: varón, blanco, propietario, padre de familia, heterosexual. Las mujeres, por ejemplo, quedaban exceptuadas y los argumentos para no incluirlas eran de tipo “natural”. Se afirmaba que las mujeres no tenían capacidad de razón sino que eran emocionales y por ese

¹ Aunque en los orígenes la formación ciudadana estaba destinada para el nivel primario, esta investigación se centrará en el nivel secundario, por tratarse actualmente del nivel educativo escolar donde se encuentra el espacio curricular específico de dicha formación (Siede, 2016). La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Artículo 30 (parte pertinente) establece: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática (...). b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”.

² Al respecto ver Lionetti (2005: 214).

motivo debían ser recluidas al espacio privado, ya que el espacio público necesitaba de personas con capacidad de razonar. En palabras de Maffía:

Esto que llamamos dicotomía, estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental (...) El problema es que si se requiere para algo ser racional, entonces inmediatamente se piensa en un varón, porque las mujeres están estereotipadas como emocionales. (...) Si se demanda algo en la vida privada, vamos a pensar en una mujer, porque los hombres están ubicados en la vida pública y nosotras estamos estereotipadamente puestas en la vida privada. (...) Otra cosa que hay es una jerarquización de ese par. (...). Al jerarquizar el par de conceptos, estamos reforzando la jerarquización entre los sexos, porque el par está sexualizado (Maffía, 2003: 3).

Esta dicotomía del par en el ejercicio de la ciudadanía es eminentemente patriarcal en tanto no considera las diferencias, sino que iguala desde lo formal, sin considerar las diferencias del plano material. Es decir, si en el espacio público del Estado debían estar quienes tuvieran las cualidades de “razonamiento”, “proveedores”, “heterosexuales”, estaremos indirectamente pensando en el sujeto varón. Las tareas del espacio privado quedarán, de esta manera ajenas a la regulación estatal. En palabras de Carrasco:

La atención se centró en el ámbito público -en lo llamado social, político, económico- restando a la vida doméstica cualquier interés para la vida pública, la producción mercantil o la teoría social y política. Y lo que es a nuestro juicio más grave, negando y no reconociendo cualquier interrelación entre ambas esferas. La ideología patriarcal liberal se concretó así en la rígida división de las esferas con la participación del varón en la esfera pública de la producción y la política, y la relegación de la mujer a la esfera doméstica, el hogar y la familia, junto a la idealización del papel de la mujer como madre y esposa (Carrasco, 2001:52).

Este modelo ciudadano requirió una formación específica que fue asumida por el Estado a través de su rol educador, ya que los constructores del Estado nacional fueron conscientes de los límites de la iniciativa privada en dicha tarea (Tenti Fanfani, 2021: 81).

En este sentido, la formación de ciudadanía en las escuelas se llevó adelante a través de estrategias didácticas concretas, las que se impartían a través del adoctrinamiento (discursos, lecturas) y del disciplinamiento (normativa, formación de hábitos) (Siede, 2013:19). Esta decisión pedagógica estaba asociada a lo establecido en la propia Constitución Nacional que en el artículo 22 limitaba el poder político de la ciudadanía al sufragio, por lo que no se esperaba formar a un ciudadano que piense y opine sino que sepa elegir a quienes lo representarían (Siede, 2013: 18).

Por su parte, también se pensaron espacios de formación para aquellos que iban a gobernar, por lo que también se crearon instituciones para las élites como el Colegio Nacional de Buenos Aires³ para formar a una minoría ilustrada, un grupo selecto de notables (Bottarini, 2013) que ejercería los derechos políticos en una suerte de tutelaje ético y cívico respecto del resto de la población (Oración, 2005). En este selecto grupo no podían ingresar mujeres, quienes solo pudieron acceder a estudios primarios y con las características antes mencionadas.

³ Dicho Colegio tuvo distintas denominaciones desde su fundación, la última de ellas en 1863. Al respecto ver Halperin Donghi (1962:40).

Dicho modelo pedagógico didáctico fue teniendo continuidades y rupturas según el vendaval político argentino durante todo el siglo XX (Bottarini, 2013), por lo que fue un proceso complejo donde el poder se construyó y se sostuvo de diversas formas según cada período histórico (Bandieri, 2005). Particularmente se analizará uno de esos períodos seguidamente.

La reformulación de las ciudadanías en el s. XX: hacia un horizonte de formación con perspectiva de género

A diferencia del contexto de conformación del Estado Argentino en el siglo XIX, hacia mediados del siglo XX irrumpieron en la escena internacional los Derechos Humanos regulados a través de instrumentos internacionales, los que Argentina incorporó a su Constitución en la última reforma de 1994.

En este cambio de paradigma, se pasó de considerar a los ciudadanos como integrantes de una comunidad estadual nacional con funciones específicas, para considerar a las múltiples ciudadanías habitantes de una comunidad global y portadoras de Derechos Humanos por el solo hecho de serlo. Como consecuencia, el propio concepto de ciudadanía comenzó a reformularse pasando de una idea de nacionalidad hacia una idea de universalidad (Mesa, 2019). En este sentido, y a partir de los marcos internacionales de Derechos Humanos, en la actualidad la ciudadanía no está asociada solamente al ejercicio de derechos políticos en un territorio específico sino a la convivencia a través de valores compartidos en ejercicio de distintos derechos y en un espacio global que cuestiona la segregación de individuos a partir de distintas categorías, una de ellas en relación al género (Mesa, 2019).

En la conceptualización de perspectiva de género seguimos a Pautassi, quien afirma:

El género como categoría del campo de las ciencias sociales es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. El concepto de género (...) promovió un conjunto de ideas, metodologías y técnicas que permitieron cuestionar y analizar las formas en que los grupos sociales han construido y asignado papeles para las mujeres y para los varones, las actividades que desarrollan, los espacios que habitan, los rasgos que los definen y el poder que detentan. En conjunto, estas ideas y técnicas proponen una nueva mirada a la realidad, definida como “enfoque de género, (...) [que] da cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos, diferenciales a cada uno de los sexos y por ende estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales (Pautassi, 2011: 280).

La visibilización de todas estas opresiones sufridas por mujeres y diversidades en todos los espacios que habitan fue denunciada por los movimientos feministas que se masificaron en la escena global, y particularmente en Argentina a partir del 2015 con el primer #NiUnaMenos.⁴ Estos movimientos comenzaron a cuestionar las estructuras estadales

⁴ Algunos ejemplos son las reivindicaciones en las calles (con los movimientos por el Ni Una Menos, la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, las intervenciones callejeras, como la realizada por el movimiento de mujeres chilenas “Las Tesis”, replicado en varios países alrededor del mundo, incluido Argentina), en el Congreso de la Nación (con el debate sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo), en el Poder Judicial (con intervenciones y reivindicaciones que se llevan adelante desde los activistas y profesionales feministas), en las escuelas (donde se denunciaron públicamente abusos por parte de docentes varones, por ejemplo, con los escraches y denuncias de adolescentes mujeres en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Escuela Carlos Pellegrini, y con la lucha en las calles de estudiantes y docentes por el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual Integral), y en todos los espacios públicos en general, donde el movimiento llamado “La revolución de las hijas” (relacionado el nombre con la lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo) tuvo una fuerte potencia.

patriarcales y ciudadanas existentes y a visibilizar la potencialidad de los Derechos Humanos para poner en agenda temas que hasta ese momento no habían sido puestos en foco.

Algunos de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos que constituyen el marco normativo del Estado argentino en relación con la igualdad de género son la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés), su protocolo facultativo (que constituye un instrumento por sí mismo) y la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belém do Para). Por su parte, distintos instrumentos internacionales dan cuenta de la importancia de la educación para lograr la igualdad de género y potenciar la incorporación de mujeres y niñas en los espacios públicos de ejercicio de ciudadanía. Algunos de ellos son la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en ya través de la educación 2019-2025, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y los Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

Tal como se destaca entre los fundamentos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU:

El empoderamiento de las mujeres y las niñas es fundamental para impulsar el crecimiento económico y promover el desarrollo social. (...) Independientemente del lugar donde vivamos, la igualdad de género es un derecho humano fundamental. Promover la igualdad de género es esencial en todos los ámbitos de una sociedad sana: desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la salud, la educación, la protección y el bienestar de las niñas y los niños (ONU, 2016: 2).

De esta manera, para dar cumplimiento a estas normativas se hace necesario pensar qué tipo de ciudadanías queremos formar desde las escuelas y para qué modelo de organización social, en tanto ello repercute en la concepción de ciudadanía que se le asocian (Dubet, 2010). Por este motivo es que se hace imprescindible analizar la necesaria incorporación de la perspectiva de género en la formación de la ciudadanía.

La incorporación de la perspectiva de género en la integralidad del sistema educativo (instituciones, autoridades, personal docente y no docente, currícula, formación del profesorado, prácticas áulicas, bibliografía utilizada, entre otras) (INADI, 2016) permitirá reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación, orientada a la justicia social y la solidaridad (Mesa, 2019), posibilitando la formación de individuos que se desarrollen en sociedades igualitarias y pacíficas, donde la verticalidad y la opresión no sean la norma del sistema. La construcción de un andamiaje que permita abordar la ciudadanía a nivel global y comunitario será clave en la formación de ciudadanías de estos espacios. Seguimos también a Mesa en este sentido:

Es así, como la educación para la ciudadanía global aborda (...) las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación que han sufrido a lo largo de la historia, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural. Todas ellas cuestiones esenciales en el ejercicio de la ciudadanía global-local o 'glocal' (Mesa, 2019: 21).

Asimismo, en los espacios educativos esto se ha dado con fuerte potencia, al respecto ver González del Cerro, 2017; Morgade, 2018; Faur, 2019; Otero, 2023).

De esta manera, la formación de ciudadanías con perspectiva de género tendrá que desplegarse a través de una pedagogía transformadora, que no perpetúe las relaciones desiguales de poder respecto al género, para lo que la educación formal es clave para promover la crítica construyendo ciudadanías activas en lo local y en lo global (Martínez Martín, 2016). Esto implica dar a conocer derechos y deberes pero también aportar herramientas y estrategias para su defensa y ejercicio pleno. Por eso, formar ciudadanías de pleno derecho será el resultado de entender la equidad como objetivo principal del proceso educador (Martínez Martín, 2016).

Algunas de las habilidades más significativas que deben promoverse en este sentido son el fomento del pensamiento crítico, la capacidad de argumentar, el debate de ideas, el reconocimiento de pertenencia ciudadana a una comunidad global y a la vez local, el respeto por las diferencias en las sociedades democráticas, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de los derechos humanos propios y de los demás, el cuidado del medio ambiente. Todo ello, reconociendo las desigualdades que existen, particularmente en relación al género, para lo cual los contenidos y objetivos que tengan los planes de estudio serán fundamentales.

En el próximo capítulo analizaré cómo se lleva adelante esta formación a nivel curricular en una jurisdicción territorial de la Argentina.

La formación ciudadana en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tal como afirmamos anteriormente, la incorporación de perspectiva de género es imprescindible para la formación de la ciudadanía. De esta manera, este trabajo se propone indagar los propósitos planteados en la legislación que aprobó el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES) de la CABA para la asignatura Formación Ética y Ciudadana: si los mismos se encuentran orientados a la formación de una ciudadanía crítica, con las características de globalidad necesarias en el presente siglo y si se forman, desde los contenidos⁵, ciudadanías con perspectiva de género.

Para ello se sistematizaron todos los contenidos planteados para cada año de la asignatura, analizando aquellas sugerencias que realiza el propio diseño curricular para su enseñanza. Luego, se realizó un análisis general de cada uno de los contenidos propuestos en cada Eje y de cómo podrían plantearse y/o abordarse.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que son competencia de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en concurrencia con el Estado Nacional, la diagramación de los contenidos a enseñar en todos los niveles educativos, en el marco del Consejo Federal de Educación. En el caso de la NES en la jurisdicción de la CABA, el Marco Normativo dispone:

El Consejo Federal de Educación acordó los lineamientos para la revisión de normas y prácticas, que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y las estrategias pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. A partir de estos lineamientos iniciales, se inicia un proceso de recontextualización en nuestra jurisdicción que luego permitirá pensar en la propuesta educativa institucional, definiendo el proyecto de cada escuela (Resoluciones N° 47/08, 84/09 y 93/09).

⁵ Si bien lo curricular no es suficiente ya que son igual de importantes las prácticas que efectivamente suceden en los espacios áulicos e institucionales, es necesario considerarlo por ser el primer paso en la garantía de los derechos.

La Resolución 2015-321-MEGC Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad establece el Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la CABA. Entre los propósitos que contempla dicha normativa y que se refieren a la formación de la ciudadanía, se encuentran: “Consolidar la apropiación de referencias culturales necesarias para el desarrollo, la identidad y la autoafirmación personal, el cuidado de sí y de los otros, las actividades productivas y el consumo responsable, el ejercicio activo de la ciudadanía democrática, la integración y la participación social y cultural.” A su vez, se pretende: “Estimular la adquisición de valores y actitudes relacionados con la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de afrontar riesgos y de resolver problemas, así como la capacidad de aprender de los errores.” Así, estas habilidades cívicas están íntimamente relacionadas con las que debe adquirir la futura ciudadanía y es a la que tiende la NES desde sus propósitos.

La asignatura Formación Ética y Ciudadana se encuentra: 1) en el Ciclo Básico (1ero y 2do año), común a todas las orientaciones y, 2) en la Formación General del Ciclo Orientado (3ero y 4to año), también común a todas las orientaciones. Por este motivo, es que cualquiera de las 13 orientaciones que el estudiantado elija, de 1° a 4° año de la NES tendrán esta asignatura común de formación de la ciudadanía.

Propósitos de la asignatura Formación Ética y Ciudadana de la NES

La normativa plantea que uno de los propósitos de la asignatura es: “formar ciudadanos capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, de ser partícipes de la vida pública, dotados de herramientas para comprender la realidad que los rodea y operar sobre ella, y cuidadosos de sí mismos y de los otros, en consonancia con el mandato de la Ley Nacional de Educación, que propone la formación para la ciudadanía como uno de los propósitos centrales de la escuela secundaria.” Es decir, que la formación ciudadana es un común denominador para todo el marco del Diseño Curricular de la NES.

Asimismo, y considerando lo expuesto hasta aquí, la NES plantea el entorno cambiante de los espacios estadales donde la ciudadanía se desempeña, por lo que se proponen como objetivos enseñar diversas habilidades cívicas donde la misma se desempeñará. Se afirma:

La idea moderna de ciudadanía puede asociarse al origen del Estado-nación (...) En la actualidad, las sociedades se encuentran inmersas en un proceso de homogeneización cada vez más acelerado por la globalización, que se caracteriza por la inmediatez de la información y las nuevas tecnologías que impactan de manera desigual en las distintas regiones del mundo y los grupos sociales. Estos cambios tienen consecuencias directas sobre los derechos de las personas y la concepción de ciudadanía; comprenden, (...) una redefinición del papel del Estado y la necesidad de definir y problematizar diferentes ámbitos de la ciudadanía de acuerdo con la pertenencia a la comunidad local, nacional, regional y global. En cada escala se plantea la necesidad de pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. Los diferentes aspectos contemplados por diferentes escalas son desplegados y abordados a través de todo el recorrido de la asignatura en la escuela secundaria. Los derechos humanos se constituyen en el marco referencial ético y jurídico (Ministerio de Educación de la Ciudad, 2015: 267).

De esta manera, se puede afirmar que, desde los propósitos, la asignatura parte de consideraciones ya expuestas: 1) la ciudadanía puede asociarse al origen del Estado-nación; 2) en la actualidad las sociedades se encuentran inmersas en cambios debido a la

globalización; 3) los Derechos Humanos son un marco referencial y jurídico en el tratamiento de estos temas.

Sin embargo, el Marco del Diseño Curricular y los Propósitos de la asignatura no plantean la necesidad de incorporar la perspectiva de género (en clave transversal) para su enseñanza. Si bien el propio Marco Curricular de la NES pone a la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) como eje transversal a todas las asignaturas, desde los propósitos de la ESI, Ley N° 26.150, no aparece la necesidad de la incorporación transversal de la perspectiva de género. Se establece: “El enfoque adoptado para la educación sexual en la escuela secundaria se enmarca en: 1) una concepción integral de la sexualidad; 2) el cuidado y la promoción de la salud; 3) los derechos humanos.”

De esta manera, se puede afirmar que nos encontramos ante un currículo que contiene todas las concepciones abordadas en nuestro trabajo (la asociación del surgimiento de la ciudadanía en consonancia con el surgimiento de los Estado-Nación, el cambio que se encuentra atravesando el propio concepto de ciudadanía producida por el proceso de globalización, la redefinición del papel del Estado y la consecuente necesidad de redefinir la ciudadanía y el rol central de los Derechos Humanos como marco referencial y jurídico en el tratamiento de estos temas), pero que nada dice respecto de la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal a todas las asignaturas.

Programas de Formación Ética y Ciudadana

El Diseño Curricular de la NES para la asignatura Formación Ética y Ciudadana organiza los contenidos en ejes temáticos, los cuales se van complejizando a lo largo de los cuatro años. A estas temáticas las denomina NODALES: “Estado, gobierno y participación; Derechos; Igualdad y diferencias; Cuidado de uno mismo y de los otros, y Trabajo. Este último eje se incorpora en el Ciclo Orientado, y aborda al trabajo desde las perspectivas socio-antropológica y jurídica”.

Asimismo, se establece:

La selección de los ejes parte de una concepción amplia de la ciudadanía, que se desagrega a partir de temáticas relevantes que colaboran con los propósitos finales de la asignatura. La formulación de ejes conceptuales debe entenderse como un modo de organización que clarifica y promueve el tratamiento integrado de los temas que se aborden, proponiendo una mirada que dé cuenta la existencia de múltiples perspectivas (Ministerio de Educación de la Ciudad, 2015: 268).

Es importante considerar que los contenidos se presentan junto a otro ítem que se denomina “Alcances y sugerencias para la enseñanza”, en donde se desarrolla lo que se espera que el plantel docente realice en el espacio áulico (sea proponiendo métodos, como poniendo ejemplos de cómo abordar desde el contenido, entre otros). Dichas sugerencias las utilizaré para destacar el abordaje que propone con perspectiva de género el Diseño Curricular, así como lo que podría incorporarse en dicho ítem para que efectivamente dicho/s contenido/s sean abordados con perspectiva de género.

Contenidos y sugerencias para la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana

TABLA 1

<i>Diseño Curricular para la asignatura "Formación Ética y Ciudadana"</i>		
Contenidos		Sugerencias para la enseñanza realizadas en Diseño Curricular y propuestas para incorporar perspectiva de género (como contenidos o estrategias)
CICLO BÁSICO		
Primer Año		
EJE ESTADO, GOBIERNO Y PARTICIPACIÓN	Democracia y la diferencia con Autoritarismo. Hay un primer acercamiento a la Constitución Nacional.	El tema participación se propone abordar desde una mirada transformadora: "Se propone trabajar la idea de participación como un presupuesto y una resultante del sistema democrático (...) poniendo énfasis en la potencia transformadora de estas prácticas." Resultaría relevante incorporar la incorporación de las mujeres en los espacios de participación democrática a nivel histórico (tema que luego se retomará en los siguientes años).
EJE DERECHOS	Concepto de dignidad humana como fundamento de los Derechos Humanos.	Se propone que se acerque la idea de sujeto más allá de lo biológico y que se pueda pensar en la construcción social del mismo. Se aclara que no se pretende que se debata acerca de cuándo comienza la existencia de la persona. También se trabaja el concepto de Normas y se propone trabajarlas desde su perspectiva histórica, aquí como sugerencias para la enseñanza se plantean la ampliación de los derechos de la mujer. Asimismo, se plantea trabajar con la ampliación de los derechos civiles y respecto de este contenido en sugerencias para la enseñanza aparece por primera vez "la igualdad de géneros y la valoración de la diversidad". Resultaría relevante incorporar los debates de la ley sobre interrupción voluntaria del embarazo, dando cuenta de cómo las leyes (tipo de norma) son resultante de luchas sociales (se puede problematizar también en relación con las normas sociales y/o morales).
EJE IGUALDAD Y DIFERENCIAS	Identidad individual y grupal, y se sugiere trabajarlo desde la construcción de la identidad adolescente. Asimismo, se plantean contenidos de igualdad y sus distintos significados.	El contenido igualdad se sugiere abordarlo con el ejemplo de la ley de cupo femenino. Resultaría relevante además, traer casos (de actualidad, resúmenes de sentencias judiciales, entre otros) donde se problematicen las distintas identidades adolescentes en relación con la igualdad.

EJE CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS	El cuidado de la salud y la autonomía del propio cuerpo. Se plantean también el abordaje de la construcción de los vínculos, haciéndose foco en la visibilización de vínculos nocivos y de riesgo.	No hay sugerencias para la enseñanza. Resultaría relevante problematizar situaciones de violencia en el noviazgo y entre grupos de pares.
Segundo Año		
EJE ESTADO, GOBIERNO Y PARTICIPACIÓN	Conceptos de forma de gobierno y de Estado en la Constitución Nacional, el sistema de partidos, el sufragio y el sistema electoral, la participación política en el sistema democrático, la ampliación de la ciudadanía política, la división de poderes.	El contenido “ampliación de la ciudadanía política” lo proponen desde una perspectiva de inclusión, pero no indican de qué sujetos/as se trata: “El análisis debe incluir la perspectiva histórica que dé cuenta de la incorporación de nuevos sujetos políticos y del ámbito de lo público”. Resultaría relevante hacer explícita y problematizar la distinción público-privada de la ciudadanía de las mujeres en relación con la ampliación de la ciudadanía política.
EJE DERECHOS	Las normas y los derechos como productos de acuerdos políticos y sociales; el proceso de sanción de las leyes; la ampliación de la ciudadanía; los derechos políticos y los procesos que les dieron origen; la ampliación de los sujetos y la recepción normativa; supremacía de la Constitución nacional: garantías y mecanismos constitucionales de protección de derechos.	Se propone para la ampliación de la ciudadanía abordarlo desde la perspectiva de “la incorporación de nuevos sujetos políticos (como el caso del voto femenino y juvenil)”. Cabe considerar aquí que queda a elección del/de la docente a cargo del curso la selección de dicho abordaje para el análisis de los nuevos sujetos políticos. Es decir, pueden haber docentes que no traten siquiera el tema del voto femenino y su importancia, o puede haber otros que analicen incluso la importancia de las mujeres jóvenes en el(los) movimiento(s) feminista(s) actual(es). Por lo que, la brecha entre la manera en que los/as futuros/as ciudadanos/as aprenden estos contenidos, puede ser exclusiva idiosincrasia docente y/o institucional.
EJE IGUALDAD Y DIFERENCIAS	Convivencia entre grupos y culturas diferentes: la diversidad y desigualdad; Etnocentrismo, racismo y xenofobia; tolerancia a la convivencia (todos estos temas compartidos con los espacios de Tutoría y ESI). Asimismo, se plantean contenidos sobre discriminación, prejuicios y estereotipos que le dan origen; tipos de discriminación; protección contra los actos discriminatorios y sanciones (todos estos temas compartidos con el espacio de ESI).	Se propone el análisis de los prejuicios y estereotipos que subyacen a las ideas y actos discriminatorios y a los distintos tipos de discriminación: por edad, género, nacionalidad, etnia, religión, condición social, económica o cultural, ideología u orientación sexual, como manifestaciones específicas. Como ejemplo, se puede trabajar a partir de casos en los cuales el Estado es responsable de políticas discriminatorias (como el Estado nazi y el apartheid) u otros”. Resultaría relevante incorporar lo local en relación con cuestiones de xenofobia y racismo, por lo que la incorporación de casos de actualidad, el abordaje de distintos grupos por parte de los medios de comunicación, entre otros pueden ser estrategia útiles para llevarlo adelante.
EJE CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS	Convivencia y el conflicto en el grupo de pares, la escuela y la comunidad y la violencia en los vínculos sociales (estos contenidos compartidos con los espacios de Tutoría y ESI).	Se destaca la importancia de que los estudiantes puedan visibilizar la violencia y el abuso de poder en las prácticas sociales, en los mensajes de los medios de comunicación y en los vínculos sociales.

		<p>Respecto del conflicto, se propone un enfoque que lo acepte como constitutivo de las relaciones sociales y como oportunidad de transformación.</p> <p>Como refuerzo a lo trabajado el año anterior para este eje, es relevante incorporar otros modos de convivencia y conflicto que aparecen en la actualidad como la violencia digital hacia las mujeres.</p>
CICLO ORIENTADO		
Tercer Año		
EJE ESTADO, GOBIERNO Y PARTICIPACIÓN	<p>Concepciones acerca del Estado, elementos del Estado y tipos de Estado; El rol del Estado en vinculación con la sociedad y la economía, las políticas públicas y su financiamiento; Participación, mecanismos de participación directa y de control popular.</p>	<p>No hay sugerencias para la enseñanza.</p> <p>Resultaría relevante analizar el impacto que puede tener en las mujeres la elección y financiamiento de determinadas políticas públicas. Lo mismo sucede con los mecanismos de participación ciudadana y la diferencia entre enseñarlos con perspectiva de género o no (cabría preguntarse si las mujeres tienen las mismas posibilidades de participación que sus pares varones, aún luego de la reforma constitucional que incorpora los nuevos mecanismos de participación semidirecta -iniciativa popular, consulta popular- y las nuevas formas directas de participación que se logran a través de la satisfacción de otros derechos).</p>
EJE DERECHOS	<p>Los derechos en las normas, constitucionalismo liberal y social, la incorporación de los tratados de Derechos Humanos a la Constitución. Responsabilidad y deberes del ciudadano en la vida democrática; los derechos sociales, económicos y culturales como resultado de reivindicaciones sociales y políticas, contenido de estos derechos. Condiciones y obstáculos para su realización; los derechos y la distribución de recursos: el presupuesto y sus funciones; mecanismos de protección de derechos: el sistema judicial; órganos administrativos y participación popular.</p>	<p>Como sugerencia de enseñanza de estos contenidos, se plantea: "(...) Los debates de época, los testimonios de los actores y los cambios en las instituciones políticas y el comportamiento de las fuerzas sociales de la sociedad civil son materiales que brindan oportunidades de enseñanza".</p> <p>En este caso también se podrían agregar sugerencias que tuvieran relación con el feminismo como una fuerza social presente en la sociedad civil actual.</p>
EJE IGUALDAD Y DIFERENCIAS	<p>Roles de género a lo largo de la historia; desigualdades de género; los vínculos de cuidado y protección; las funciones y tipos de familia: los cambios en los siglos XX y XXI; la protección de la familia en las leyes y las políticas públicas: diferentes tipos de uniones; la patria potestad (estos contenidos compartidos con el espacio de ESI).</p>	<p>Como sugerencia para la enseñanza de estos contenidos, se plantea: "Interesa hacer visibles los modos en que los roles de género en la historia y en distintas culturas se fueron configurando. Se sugiere trabajar con ejemplos de situaciones concretas, reconocibles para los estudiantes, evitando caer en casos personales y abrir juicios de valor sobre dichas situaciones. Reflexionar sobre aquellas circunstancias en las que la dignidad de la mujer necesita ser defendida y fomentada. Se recomienda el abordaje de la familia como agente de socialización primaria. Se propone el tratamiento de los cambios en los tipos de familia en consonancia con otros cambios sociales, como las formas de trabajo, la convivencia</p>

		<p>intergeneracional, las consecuencias del ingreso de la mujer al mundo del trabajo, etcétera. Las modificaciones legislativas en materia de matrimonio, de patria potestad y de igualdad de derechos para todos los hijos proporcionan un recorrido que muestra las diferentes miradas sobre la consideración de la familia y de los roles de sus integrantes. Interesa enfatizar el análisis de la función familiar.”</p> <p>En este caso los contenidos que se abordan son interesantes desde el punto de vista de la perspectiva de género, pero también resulta clave el abordaje que de ellos se realice: si lo hace un docente sin una mínima especialización en cuestiones de violencia hacia las mujeres, o que conozca acerca de las nuevas disposiciones del Código Civil y Comercial de la República Argentina difícilmente pueda enseñarlos desde la perspectiva que el propio diseño curricular plantea. En ese caso, puede suceder que sólo se aborde el contenido de la familia como espacio de socialización primaria y se recorten contenidos indispensables para la enseñanza con perspectiva de género, lo cual en este EJE resulta crucial para toda la asignatura a lo largo de los cuatro años.</p>
<p>EJE CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS</p>	<p>Protección de la dignidad de la persona; las políticas públicas y la acción positiva como mecanismos de compensación y promoción de la igualdad.</p>	<p>Como sugerencia para la enseñanza de estos contenidos, se plantea: “(...) la idea de vulnerabilidad se propone como el concepto central de este eje, a partir del tratamiento de la igualdad. Se propone analizar leyes y políticas públicas como el cupo femenino, la protección de personas con discapacidad, entre otros casos, desde una perspectiva de superación de una desigualdad inicial, y no como privilegios. Es importante analizar estas medidas en relación con los efectos que causa sobre el grupo que buscan proteger en particular, pero también sobre la sociedad en su conjunto, como medio para promover el desarrollo y la paz social. Se propone rescatar el rol de la sociedad civil en su trabajo articulado junto al Estado, en pos del desarrollo integral y la inclusión”. Cabría considerar aquí la importancia de que a lo largo de la currícula de esta asignatura, se incorporen otros ejemplos más allá del cupo femenino (que aparece como ejemplo en dos oportunidades). El abordaje que se puede realizar es desde diversas miradas, como por ejemplo, techo de cristal, trabajo doméstico y de cuidados, por citar sólo algunos.</p> <p>Asimismo, se establecen los contenidos la protección de la persona en situaciones de vulnerabilidad: violencia de género y trata de personas; recursos y redes de protección (estos contenidos compartidos con espacio ESI). Como sugerencia para la enseñanza, se proponen métodos pero que tienen que</p>

		<p>ver con la trata de personas, pero nada se dice sobre la violencia de género.</p> <p>Por último, se establecen los contenidos construcción de ideales y la cultura de la imagen, y su impacto en el cuidado de la salud.</p>
EJE TRABAJO	Funciones del trabajo: función identitaria, económica, de socialización. El mundo del trabajo y sus posibilidades: empleo público y privado, emprendedorismo, trabajo profesional, artesanal, social y empresarial.	En este caso también sería interesante poder incorporar la cuestión de las mujeres en el mercado laboral y visibilizar que el trabajo doméstico es trabajo clave en el sistema capitalista pero aún así, es no remunerado.
Cuarto Año		
EJE ESTADO, GOBIERNO Y PARTICIPACIÓN	La legitimidad del poder político y su dinámica institucional, El funcionamiento del gobierno republicano y representativo, partidos políticos, grupos de interés, los medios de comunicación, disenso, consenso, negociación y acuerdos; Estado de derecho e interrupciones al orden democrático, los golpes de Estado; la relación entre el Estado federal y los Estados locales, la distribución de competencias, el federalismo, la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires, régimen original y antecedentes, los problemas de la autonomía, la distribución de recursos económicos: la coparticipación federal; el sistema de cooperación internacional, aspectos políticos de la integración, los agrupamientos en bloques, grupos, comunidades, mercados comunes y el impacto sobre el funcionamiento del Estado y sus políticas, la soberanía del Estado nacional en el mundo globalizado.	<p>Como sugerencia para la enseñanza se plantea: "Se propone abordar a la sociedad transnacional recuperando la noción de soberanía estatal y su relación con los nuevos actores transnacionales y las diferentes maneras de vinculación política, social, cultural, tecnológica, financiera, económica etcétera. Asimismo, deberá enfatizarse la aparición de nuevos desafíos al Estado tradicional producto de la aparición de problemas que trascienden las fronteras, como por ejemplo la situación ambiental, la ciencia y tecnología, y poder pensar las estrategias que se despliegan en este sentido."</p> <p>Para el abordaje de estos contenidos sería interesante que se plantee también al(a los) movimiento(s) feminista(s) como movimiento que se ha instalado en el espacio público para hacer frente a las demandas de los derechos de las mujeres y disidencias.</p>
EJE DERECHOS	El financiamiento de las políticas públicas, el sistema tributario y sus características. El concepto de derechos humanos, caracteres y el rol del Estado. Origen del sistema internacional y nacional de protección. La protección internacional de los derechos humanos. El sistema interamericano y el internacional. Crímenes de lesa humanidad, tribunales internacionales de derechos humanos.	Aquí sería clave que desde sugerencias para la enseñanza se planteen estos sistemas de protección como coyunturales en la protección de los derechos de las mujeres, así como el abordaje de los derechos humanos desde una perspectiva de género. Para el caso de los tributos sería interesante problematizar el impacto diferencial que tienen en la vida de las mujeres.
EJE IGUALDAD Y DIFERENCIAS	Identidad personal, social y cultural; los marcadores identitarios: la edad, los consumos culturales, el género, los cambios en las representaciones sobre la niñez y la adolescencia, los adolescentes como grupo "consumidores" y como "sujeto de derechos".	Para estos contenidos resulta clave la perspectiva que de ellos realice el/la docente a cargo, ya que el abordaje de la identidad y alojar los distintos relatos que puedan surgir a partir del abordaje de estos temas es clave para la formación de una ciudadanía comprometida, crítica y con capacidad de reflexión.
EJE CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS	Prácticas del cuidado y protección de la salud. La construcción del proyecto de vida: la continuidad de los estudios, la inserción en el mundo del trabajo, maternidad y paternidad responsables. Consumos y	Respecto de estos contenidos, resulta clave el abordaje desde una perspectiva de género, por ejemplo, las distintas visiones sociales acerca de la maternidad y paternidad responsables y cómo impactan

	prácticas que afectan la salud: drogas legales e ilegales. Tabaco y alcohol. Consumo responsable. El cuidado del espacio público y en la movilidad. Accesibilidad a los recursos: leyes, programas y redes de asesoramiento, atención y tratamiento en materia de salud. Servicios de atención para adolescentes en la Ciudad (contenido transversal con espacio de Educación y Prevención de las Adicciones y Consumo indebido de Drogas).	los estereotipos y prejuicios para juzgar a una mujer y a un varón respecto de las responsabilidades reproductivas. Asimismo, la desigualdad existente respecto del acceso a los sistemas de salud entre varones y mujeres (por ejemplo, los controles periódicos ginecológicos y mamarios que las mujeres deben realizarse, así como la anticoncepción, en la que quedan en general como únicas responsables las mujeres, entre otras).
EJE TRABAJO	Regulación del empleo y la asimetría del mercado de trabajo. Las normas laborales y el orden público laboral. Derechos y obligaciones de trabajadores y empleadores. El trabajo de mujeres, niños y el trabajo en condiciones insalubres. Antecedentes y legislación actual. La regulación colectiva del trabajo. Mecanismos de negociación y acuerdos colectivos. Las políticas de seguridad social, su origen y funciones. Sistemas de seguridad social, prestaciones y financiamiento.	Sería interesante plantear como sugerencia aquí la asimetría que además tienen las mujeres en el mercado laboral, sufriendo doblemente, por trabajadoras y mujeres. Asimismo, la incorporación de la perspectiva de género respecto de la última etapa de vida como es la etapa de los beneficios del sistema de seguridad social, cómo impacta de manera desigual para varones y mujeres.

Conclusiones: avances y desafíos para la formación de ciudadanías con perspectiva de género en la CABA

La presente investigación se propuso analizar el Diseño Curricular de la asignatura Formación Ética y Ciudadana de la CABA para evidenciar potencialidades y desafíos del mismo en relación con la formación de ciudadanías con perspectiva de género.

Quedó demostrado que el concepto de ciudadano surgido en los orígenes del Estado argentino se encuentra en reformulación, en tanto la irrupción de las normativas de Derechos Humanos y los movimientos feministas a nivel global han puesto en escena nuevas ciudadanías que ejercen derechos a nivel local-global. Son, sin embargo, los Estados quienes siguen formando a estas ciudadanías que habitarán los espacios públicos desde las escuelas y por ello en este trabajo analizamos cómo se lleva adelante en una jurisdicción escolar concreta.

De la investigación realizada se puede afirmar que la propuesta curricular de formación de la ciudadanía establecida desde las jurisdicciones educativas, específicamente el caso de CABA, no coadyuva, en este momento, al objetivo de formar ciudadanías con conciencia de igualdad y perspectiva de género. Si bien abundan contenidos y sugerencias para la enseñanza que tienen mucha potencia para trabajar estos temas, los mismos no son suficientes.

Por un lado, desde el Diseño Curricular de la NES los contenidos no tienen una mirada transversal de género, sino que predominan los contenidos estancos, separados y desintegrados. Esto hace que los planteles docentes sigan partiendo desde concepciones obsoletas de Estado, sin realizar un abordaje innovador y que responda a las demandas de este siglo. Cabría preguntarnos si es coherente que sigamos enseñando los típicos elementos del Estado (por ejemplo) sin realizar un abordaje de la infinidad de interacciones que el mundo global hoy tiene respecto de dichos elementos (el caso de la soberanía y las corporaciones económicas a nivel global son un claro ejemplo de esto). De este modo, quedó demostrado que tanto los contenidos como las sugerencias para la enseñanza no permiten la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y con perspectiva de género. Si incluimos en este análisis la libertad que tienen en la efectiva implementación las instituciones educativas, esto se

complejiza aún más, ya que la ciudadanía de un mismo Estado tendrá formaciones radicalmente diferentes según la institución escolar a la que haya concurrido un estudiante.

De esta manera, es fundamental que siga siendo la institución escolar la que continúe llevando adelante el rol de formar ciudadanías, pero considerando de manera plena el Diseño Curricular planteado por el Estado para cada jurisdicción, de esta manera se evitaría tanta heterogeneidad en la enseñanza. Además, en ese diseño curricular deberá ampliarse la enseñanza con perspectiva de género, robusteciéndola en aquellos casos en que las incorpora e incorporando ciertos contenidos cuando no lo tienen. Lo mismo respecto de la bibliografía a utilizar en los cursos (que por cuestiones de espacio no se han traído al análisis). Esta debería tener indefectiblemente una perspectiva de género amplia y diversa. En este sentido, el rol de los Estados en materia de educación implica tomarse en serio la enseñanza con perspectiva de género y no dejarlo a la mera decisión o ideología de las autoridades educativas.

Asimismo, es fundamental la reflexión docente para la enseñanza sobre todo de esta asignatura, considerando que se trata de la formación de las futuras ciudadanías. El presente trabajo pretendió ser un aporte no sólo a los planteles docentes que la enseñan sino y sobre todo, para quienes se están formando en dicho rol.

Referencias bibliográficas

BANDIERI, Susana (2005). "Género y ciudadanía en la historiografía argentina de los siglos XIX y XX: Un estado de la cuestión", en PEREZ CANTÓ, Pilar y BANDIERI, Susana (Comps.). *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, 19-48. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOTTARINI, Roberto (2013). "La educación ciudadana en el vendaval político argentino", en SHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (Comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política*, 179-226. 1° ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

CARDINAUX, Nancy (2013). "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en SHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política*, 111-132. 1° ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

CARRASCO, Cristina (2001). "El ejercicio de la ciudadanía: la ciudadanía oculta de las mujeres" en AUBET, María José (2001). *Mujer y ciudadanía. Del derecho al voto... al pleno derecho*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

DUBET, Francois (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A> (09/12/2023).

ESPIÑEIRA, Brenda y MASTACHE, Anahí (2023). "Formación de ciudadanía con perspectiva de género en el nivel secundario: reflexiones en torno a la práctica docente". *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1 (18), 57-73. Recuperado a partir de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/778> (09/12/2023).

FAUR, Eleonor (2019). "Del escrache a la pedagogía del deseo". *Anfibia*, UNSAM. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/> (09/12/2023).

GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina (2017). "Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil", en *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadoras/es* (2017). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

HALPERÍN DONGHI, Tulio (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

LIONETTI, Lucía (2005). "Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas de la educación de las 'madres de ciudadanos' en la Argentina del s. XIX", en PEREZ CANTÓ, Pilar y BANDIERI, Susana (Comps.) *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, 185-226. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MAFFÍA, Diana (2003). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica". Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.

MARTINEZ MARTIN, Irene (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro de educación*, (20), 129-151.

MASTACHE, Anahí (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista Del IICE*, (46), 171-186. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597> (09/12/2023).

MESA, Manuela (2019). "La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 8.1, 15-26. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/687626> (09/12/2023).

MORGADE, Graciela (2018). Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Centro de documentación Mirabal Mariposas. Buenos Aires: UBA.

MUZZOPAPPA, María Eva y VILLALTA Carla (2011). "Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47 n°1, 13-42.

ORAIÓN, Mercedes (2005). "Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino", en Oración, Mercedes (Coord.). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*, 13-68. Barcelona: Octaedro.

OTERO, Estefanía (2023). "Un estudio sobre las dinámicas participativas juveniles a partir del "Ni una Menos". El caso de las agrupaciones estudiantiles de una escuela preuniversitaria de la Universidad de Buenos Aires (2015-2020)". *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 10 (18). Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/6414> (09/12/2023).

PAUTASSI, Laura (2011) "La igualdad en espera: el enfoque de género", en *Revista Lecciones y Ensayos*, Nº 89, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

RUIZ, Guillermo (2014). *La estructura académica argentina*. 1° ed. Buenos Aires: Eudeba.

SHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política*, 111-132. (1° ed.) Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SIEDE, Isabelino (2016). *Peripecias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

SIEDE, Isabelino (2013). "La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum", en SHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política*. (15-38). 1° ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

TENTI FANFANI, Emilio (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Fuentes consultadas

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos: por una educación inclusiva y no discriminatoria / dirigido por Javier Alejandro Bujan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (<http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/analisis-de-libros-escolares-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos.pdf>)

Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Organización de Naciones Unidas (ONU). Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo N° 5. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf (09/12/2023).

Resolución 2015-321-MEGC Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad establece el Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico y Orientado de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2014/discurric/capitulo-10.pdf> (09/12/2023).

Cita sugerida: ESPÍNEIRA, Brenda Daiana (2023). "Formación de ciudadanías con perspectiva de género: el caso de la Ciudad Autónoma" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, N° 21, 61-78. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 11 de diciembre de 2023

Aceptado: 19 de diciembre de 2023

Tendencias y estrategias de la producción audiovisual en el Gobierno de San Luis. Su incidencia en el sistema de medios provincial

Trends and Strategies in the Audiovisual Production of the Government of the Province of San Luis: Its Incidence in the Provincial Media System

Ernesto ELORZA*

RESUMEN

En este escrito nos proponemos estudiar el crecimiento de producciones audiovisuales en una serie de circuitos y espacios realizativos en el seno del Poder Ejecutivo de la provincia de San Luis. Partimos de reconocer a esas producciones como parte de un dispositivo que ocupa un lugar de relevancia en la producción local, al mismo tiempo que configuran una tendencia regional en el despliegue de estrategias de comunicación digital inscriptas en políticas de Estado y que responden a procesos políticos y económicos globales en el campo de la comunicación. En particular nos interesa centrar la mirada en el desarrollo de producciones vinculadas a ministerios, secretarías, agencias, programas, organismos e instituciones tales como museos y casas culturales. El mapeo realizado detalla una cantidad significativa de redes y plataformas gubernamentales activas y fundamentalmente expone la consolidación de una estrategia informacional a partir de un ecosistema de piezas audiovisuales que inciden de diversas maneras en el sistema de medios. Este artículo no solo describe estructuralmente la presencia comunicacional del gobierno, sino que problematiza esta política con el uso que adquiere por parte del sector trabajador de la prensa provincial.

Palabras clave: comunicación, audiovisual, digitalización, políticas, gobierno.

ABSTRACT

In this work, we aim to study the growth of audiovisual productions in a series of circuits and performance spaces within the Executive Branch of the province of San Luis. We start by acknowledging that these productions are part of a device that occupies a relevant place in the local production. We also depart from the idea that these productions configure a regional trend in the deployment of digital communication strategies comprising State policies and respond to political and global economics in the field of communication. In particular, we are interested in focusing our attention on the development of productions linked to ministries, secretariats, agencies, programs, organizations and institutions like museums and cultural houses. The resulting mapping detailed a significant number of active government networks

* Esp. en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos y Licenciado en Periodismo. Departamento de Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: ernestoelorza@gmail.com

and platforms and fundamentally reveals the consolidation of an informational strategy based on an ecosystem of audiovisual pieces affecting the media system in various ways. This article structurally describes the government's communication presence and questions this policy in the light of the use it acquires by the working sector of the provincial press.

Key words: communication, audiovisual, digitization, policies, government.

Introducción

Una indagación sobre la producción audiovisual a escala subnacional habilita varias opciones de análisis.¹ Tomando como punto de partida un contexto donde la digitalización (Bustamante, 2003) y la plataformización (Cardoso; Calvi y Triguboff, 2019) habilitaron el crecimiento de espacios de circulación de producciones a través de internet, nos interesa problematizar algunas tendencias y redefiniciones en la centralidad de actores del sector público y sus estrategias comunicacionales.

En nuestro caso de estudio, el Gobierno provincial ha protagonizado y promovido diferentes políticas en materia de producción cultural y pretendemos en el recorrido propuesto reseñar su rol dentro del sistema de producción informacional local en el marco de las transformaciones ya anunciadas.

El interés por los sistemas de información, las estructuras de medios, las condiciones de producción y los circuitos de circulación del audiovisual, entre otras aristas, se enmarcan en un eje de trabajo de un proyecto y propuesta de estudio de la producción cultural a partir de diferentes líneas y recorridos teóricos para su abordaje.² Para este artículo recuperamos a la Economía Política de la Comunicación y la Cultura (EPC) como perspectiva que posibilita indagar características de los circuitos y sistemas de producción mencionados, enfatizando el alcance de la EPC para estudiar procesos de producción, distribución, circulación y recepción. Por otra parte, la EPC permite poner de relieve formas de relaciones laborales y condiciones materiales de producción, así como la participación de diversos actores incluyendo el rol del Estado en la producción cultural. Entre otros aspectos, los estudios bajo la perspectiva teórica de la EPC se han caracterizado por su valor en la reconstrucción y mapeos de actores y el análisis de su peso relativo en diferentes sistemas de medios o de producción cultural. Es un corriente que como insumos principales recupera datos estadísticos, presupuestarios, costos de realización, mapea circuitos de producción, analiza procesos regulatorios sobre el campo de la producción cultural, así como la relaciones y reconfiguraciones empresariales del sector privado (Zallo, 2007; Mastrini 2017).

De esta manera, en lo que respecta a los niveles y alcances de la presente indagación, planteamos como objetivo principal reconocer cómo éste circuito de producción audiovisual edificado en torno al Poder Ejecutivo de San Luis, rediseñó la circulación de la información gubernamental. También aspiramos a explorar el nivel de incidencia de este circuito en la producción cultural y en particular en los medios de comunicación como parte de las industrias infocomunicacional.³

¹ La categoría clasificatoria subnacional nos ayuda a diferenciar los sistemas de medios existentes en las provincias y sistemas de medios de alcance nacional (televisión de aire) que mayoritariamente están radicados en Capital Federal y la región metropolitana (Picco, 2013).

² PROICO Nº 4-0218 denominado: "Estudios de Comunicación en Argentina. Abordajes y trayectos en torno a la producción cultural" (FCH - UNSL).

³ Para autores como Becerra y Mastrini (2005) esta categoría se relaciona al proceso de industrialización de la información y la cultura. Contiene a las industrias culturales como la prensa, las editoriales, el cine, la televisión y las radios, pero al mismo tiempo incorpora en el marco de la convergencia a las telecomunicaciones y la internet.

Con tal objetivo nuestra propuesta metodológica se centra en una revisión de instrumentos legales que dan cuenta del organigrama gubernamental, leyes y normativas que versan sobre la creación o constitución de agencias y organismos comunicacionales y análisis de dispositivos presupuestarios relativos a la comunicación gubernamental. Este material nos permitirá identificar y describir los espacios que poseen en la actualidad una dinámica diaria y actualizada de producción audiovisual. Este reconocimiento se plasmará en un mapeo de los portales, redes sociales, plataformas y canales de streaming que oficialmente posee el gobierno y con ello presentar un estado de situación que reseñe las características y flujos de producciones.

Por otro lado, con el objetivo de analizar la circulación, uso y niveles de impacto de las piezas comunicacionales, desde nuestro encuadre metodológico optamos por la realización de una serie de entrevistas con periodistas, productores y editores tanto de medios televisivos, diarios, radios, como portales digitales de noticias tanto del sector público como privado. En detalle, se realizaron entrevistas con una productora y una responsable del área de posproducción del Noticiero Central de Canal 13 San Luis (canal del Estado Provincial), con una cronista y conductora del canal de televisión CTV (sector privado), con un periodista del portal Noticias San Luis, con una periodista y responsable del área audiovisual del Diario y Portal La República, con un conductor y productor de Radio Popular San Luis, con una conductora de Radio Nacional, con un conductor y una cronista de Radio Universidad y finalmente con una conductora de Radio Municipal La Voz.

De esta forma, el mapeo de fuentes gubernamentales, el análisis de instrumentos legales y la recolección de testimonios de trabajadores de prensa de la provincia, entendemos habilitan un análisis de corte cualitativo que aporta elementos para el reconocimiento y descripción de tendencias en las políticas comunicacionales de los poderes gubernamentales subnacionales y con ello reflexionar sobre la sinergia que se produce entre los actores del sector público y privado de medios.

Digitalización, convergencia y concentración: nociones desde la economía política de la comunicación y la cultura

En nuestro enfoque reconocemos un proceso gradual de transformaciones y desplazamientos en la producción audiovisual y sus circuitos de producción y distribución a nivel mundial con diferentes matices a escala nacional y subnacional. En clave de reseña y con el objetivo de presentar un marco sobre el cual entendemos se producen los fenómenos que estudiamos en este trabajo, podemos subrayar la existencia de tres tendencias que se han profundizado en las últimas décadas. Ellas son la digitalización, la convergencia⁴ y la concentración. Procesos que concebimos desde una mirada no fragmentada y poniendo en diálogo sus dimensiones comunicacionales, tecnológicas, políticas y económicas.

El proceso de digitalización y sus implicancias dentro del campo de la comunicación, inicialmente se refiere al pasaje de productos de su estado analógico o físico a soportes digitales, pero esto enuncia sólo un aspecto técnico. En las industrias culturales, la digitalización vinculada a los medios de comunicación se ha debatido y desarrollado desde fines del siglo XX y está relacionado con el denominado apagón analógico (Reyes Aguinaga, 2010). En la industria televisiva la primera década del año 2000 sirvió como escenario de la discusión en torno a la televisión digital. Sin embargo, a pocos años de su implementación los sistemas televisivos y de oferta de programación entrarían en una nueva etapa denominada por algunos autores, *webcasting* (Baladrón y Bizberge, 2021). En un contexto donde Internet

⁴ En nuestra propuesta jerarquizamos en la noción de convergencia la dimensión del fenómeno que produce la conjunción de actores como medios de comunicación y empresas de la industria de las telecomunicaciones. Existen otras dimensiones, tales como los efectos sobre las narrativas y los discursos que no son materia del presente análisis.

emerge como nuevo medio, la producción televisiva iniciaría una profunda transformación en los formatos y espacios de circulación y consumo de los contenidos.

Ahora bien, desde una perspectiva más amplia, la revolución que significa el desarrollo del campo digital, implica necesariamente un reconocimiento de los procesos de desregulación, concentración, globalización y el acentuado fenómeno de financiarización de la cultura que hoy tiene como protagonista a los medios y contenidos alojados en internet. Esto es parte de un proceso histórico que no se aleja de la naturaleza de la sociedad capitalista actual y el rol que han cumplido desde sus inicios los medios de comunicación (Bustamante, 2003). La reconfiguración de las industrias que estudiamos fue advertida prematuramente por instituciones y organismos tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A finales de la década del 90 la OCDE señalaba la necesidad de alentar un escenario competitivo alrededor de las industrias convergentes (OCDE, 1999). Según el organismo, estas pasarían a disputar terreno con los actores de las industrias tradicionales de radiodifusión y telecomunicaciones. Estos últimos, caracterizados por un esquema de altos costos fijos pasarían a competir con una industria donde la digitalización posibilita atenuar esos costos y, en principio, podría incorporar una serie de nuevos actores que provenían de otras ramas ligadas a la producción cultural.

En este marco, el centralismo de internet la ubico como una intersección donde se cruzan la tecnología y las industrias culturales dando la opción de integrar, potenciar y agregar valor a diferentes sectores y ramas de la cultura. Es en este punto, donde la convergencia implica que los sistemas de medios expanden las posibilidades de producción, las narrativas y su estructura económica, concentrando industrias tales como la de los medios de comunicación, la informática y las telecomunicaciones (Monje, 2010).

En términos cronológicos, la convergencia es resultado de la etapa de desregulación, que significó la retirada paulatina del Estado como actor interviniente y regulador. Un pasaje de una industria con monopolio estatal a un escenario de monopolios del sector privado. Al respecto, las ramas de producción vinculadas a la industria audiovisual poseen estructuras de costos elevadas al punto que solo pocos actores pueden intervenir produciendo una tendencia “natural” al monopolio, ya sea de carácter estatal o privado (Bustamante, 1999). Estas definiciones adquieren relevancia al situar nuestro análisis en la estrategia comunicacional del sector público, en el marco de un sistema de medios que como veremos más adelante, subsiste bajo un constante agobio presupuestario y una libertad de expresión condicionada.

Sobre los procesos de concentración y convergencia a nivel regional, resulta interesante cierta coincidencia por la cual en América Latina la etapa más reciente de concentración de medios se produce al mismo tiempo que se desarrollan políticas estatales regulatorias sobre las industrias infocomunicacionales (Becerra y Mastrini, 2019). Las políticas regulatorias que se impulsaron durante la primera década de los años 2000 apuntaban a la redistribución de los espectros radioeléctricos, digitalización de las señales de distribución, formalización e incentivo para los sectores de comunicación sin fines de lucro, ampliación de la oferta pública de canales de televisión y radios, entre otras iniciativas. Vale decir que los procesos regulatorios en países como Argentina, buscaron además disputar el predominio consolidado por algunas empresas del sector privado y posicionar a los Estados como productores de contenidos.

De esta manera, se puede valorar la pertinencia del presente artículo que tiene por objeto analizar el rol que ha desempeñado el Estado provincial en el sistema de medios local y fundamentalmente en los procesos de digitalización. Al respecto es necesaria una mención sobre la creación en San Luis de la Universidad Provincial de La Punta (ULP) en el año 2004. La misma fue presentada por el gobierno como un polo de producción cultural y un centro de innovación que hizo eje en la producción cinematográfica y audiovisual y en los procesos de

digitalización y expansión de la conectividad vía internet⁵. Entre otras tareas, la universidad tuvo un rol importante en la implementación y desarrollo de la Ley denominada Agenda Digital Provincial “San Luis Digital”. Esta norma reguló una serie de políticas vinculadas a la digitalización de la provincia garantizando la instalación de redes de conectividad gratuitas, el incremento de tecnologías de la información en diversas áreas de gobierno, incluyendo instituciones educativas y medios de comunicación públicos (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2011, Ley Nº V-0764-2011, Artículo 1).

En consonancia con lo expuesto, existe un consenso sobre la idea que tanto la producción, como el control de contenidos y servicios asociados a las industrias infocomunicacionales, son claves en la era digital. Una de las características de esta etapa es la distribución de lo que se denomina una información masiva-individual, fragmentada, interactiva, no siempre de consumo en directo y de segmentación por gustos, consumos, edades y características socioeconómicas (Bustamante, 2003).

La convergencia en los sistemas comunicacionales públicos avanza y la intervención con políticas de digitalización, conectividad y producción de información para la prensa y la sociedad son parte de las agendas gubernamentales. Ninguno de estos fenómenos son lineales y homogéneos. Así como la convergencia y los procesos regulatorios, la globalización en materia de distribución de contenidos ha sido parcial, desigual y no responde a una tendencia homogénea ni irreversible en sus formas (Bustamante y Zallo, 1988).

En este sentido, nuestro país registra una tendencia histórica donde la industria comunicacional y en particular la audiovisual, está concentrada en Capital Federal y el área metropolitana donde se encuentran radicados los actores empresariales de mayor importancia (Mangone, 2002). Esta característica funciona como motivación para un estudio sobre lo que sucede en las industrias subnacionales, cuyos rasgos están condicionados por el centralismo mencionado, la estructura de anunciantes limitada, la distribución discrecional de pauta oficial, la hegemonía estatal, entre otras aristas posibles.

En este contexto, San Luis transita una modificación en los esquemas de distribución y producción informacional. La provincia ha pasado por distintas etapas que profundizaron un sistema televisivo bajo control férreo por parte del Gobierno, quien además operó con similar resultado sobre otros medios gráficos y radiales y que hoy se articula con el anunciado crecimiento del aparato de comunicación gubernamental digital.⁶

El sector audiovisual en San Luis

Con el objetivo de poder enmarcar la relevancia de las producciones gubernamentales y problematizar los vínculos con el resto del sistema de circulación de noticias en la provincia, en este apartado nos proponemos describir sintéticamente algunos de los actores que participan de la industria audiovisual.

El sistema televisivo cuenta con un único medio estatal llamado Canal 13 San Luis. Este posee una cobertura que abarca toda la provincia con su señal de aire abierta y digital incluida en la Televisión Digital Argentina (TDA). También dentro del modelo público debemos incorporar el

⁵ Como referencia se puede indagar sobre la ley conocida como “San Luis cine” aprobada en 2004: <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosasp/paginas/verNorma.asp?NormalID=253>

En sentido similar se puede revisar la implementación de la denominada “Acceso gratuito a internet” aprobado en 2010: <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosasp/paginas/verNorma.asp?NormalID=779>

⁶ Una breve historización sobre el devenir de la prensa en papel de la provincia, debe destacar a el Diario La Opinión fundado en 1913 (de filiación familiar a los Rodríguez Saá) o el El Diario de San Luis, fundado en 1966 por la editorial Nahuel y que finalmente sería absorbido y se convertiría en el actual Diario de la República. Así como también se puede reconocer periódicos como El Día de San Luis, El Herald, Prédica, Democracia, Todo un país o Nuevo Puntal San Luis, entre otras publicaciones con diversos orígenes y destinos que se desarrollaron siempre bajo reducidas fuentes de financiación y limitada libertad de expresión.

canal web UNSL TV⁷, que si bien no posee una transmisión y programación en vivo y diaria, propone una oferta por internet con una considerable variedad de programas educativos, culturales y sociales. Por su parte, el sector privado tiene desarrollo sobre todo en las grandes ciudades de la provincia (San Luis capital, Villa Mercedes y Villa de Merlo). En cada ciudad existen una o dos propuestas alternativas de canales con menor cobertura geográfica y que dependen de empresas cableoperadoras, que distribuyen televisión por cable e internet.

Este primer acercamiento a los medios televisivos provinciales coincide con las características propias de una industria que para autores como Enrique Bustamante (1999), exhiben un sistema con altas barreras de entrada y niveles de concentración que tienden a la conformación de oligopolios. Cuando hablamos de barreras de entradas, hacemos referencia a los costos de equipamientos y tecnologías de grabación y posproducción, sistemas de transmisión, financiamiento publicitario, especialización y conformación de los equipos de trabajo, entre otras variables, que en general significan costos elevados. Todo ello incluso con un relativo abaratamiento producido por el ingreso de la digitalización de los sistemas productivos, siguen configurando una industria televisiva con características restrictivas, que se agudiza en escenarios de mercados subnacionales.

Por otro lado, el sistema de medios provincial tiene una cantidad significativa de radios. Estas tienen una trayectoria relevante en nuestra provincia y fue el sector que más creció a partir de la década de los 90 en correlato a lo que sucedía en el resto del país. Por otro lado, tuvo una fuerte incidencia en el desarrollo de la oferta educativa profesional. Hoy es un sector que no se encuentra ajeno a los fenómenos abordados. El proceso de digitalización y el arribo de la radio al ecosistema de plataformas, transformó un medio que privilegiaba el audio por sobre la imagen, a un medio que mutó sus contenidos hacia formatos audiovisuales. Si bien son varias las emisoras que incorporaron el video como recurso, en la provincia podemos destacar a Radio Popular como una emisora que en los últimos años ha desarrollado una plataforma con contenido informativo audiovisual, transmisiones y coberturas en video desde diferentes puntos de la provincia. El resto de medios radiales mayormente realiza transmisiones en video de su emisión radial en estudio.

La digitalización tanto de la radio como de la televisión es un proceso relativamente incipiente y sobre todo en el interior del país. Estudios sobre la configuración de los sistemas de medios en Argentina, exponen un predominio de los servicios analógicos. La penetración territorial de la televisión y la radio en nuestro país llega a más del 97 por ciento de los hogares (Becerra; Marino y Mastrini, 2012). Por supuesto, en los últimos diez años el proceso de conversión digital de señales y la aparición complementaria de plataformas digitales ha crecido. De manera complementaria, estudios sobre los sistemas de medios subnacionales caracterizan que los niveles de concentración de las industrias televisivas locales y la consecuente limitada oferta de canales de televisión, ubican tanto diarios como portales digitales de información como los agentes de mayor peso en la conformación de la agenda pública (Picco, 2013).

En San Luis, el universo de opciones para la distribución digital de información es diverso. Portales y redes sociales con contenido informativo han crecido en los últimos años y si bien el sector privado posee un número significativo de propuestas, lo hace con particularidades que deben ser consideradas. Por ejemplo, la propuesta del portal web del Diario La República (Grupo Painé) incluye no solo contenido audiovisual diario y sistemático, sino que además ha sabido producir seriados del género documental, informativo y/o cultural. Vale aclarar que este diario es el único que posee circulación en toda la provincia en formato papel y cuya propiedad pertenece a la familia Rodríguez Saá.⁸ En clave de referenciar una plataforma con línea

⁷ Los canales universitarios dependen de la Red Nacional Audiovisual Universitaria y la Universidad Nacional de San Luis participa en esa red con UNSL TV. Estos canales fueron creados en el marco de la implementación de la ley de servicios de comunicación audiovisual aprobada en 2010.

⁸ Al referirnos a la familia Rodríguez Saá, hacemos referencia principalmente a Adolfo y Alberto, dos hermanos que se han alternado como gobernadores de la provincia desde el regreso de la democracia hasta diciembre de

editorial opuesta recuperamos a El Chorrillero. Este es un medio que se ha convertido en una referencia en coberturas audiovisuales con equipos de producción específicos y con cobertura territorial en gran parte de la provincia. También como portal digital de noticias hay destacar el lugar que ocupa la Agencia de Noticias San Luis (ANSL), creada en 2012, de propiedad Estatal y fundamentalmente un medio con importante alcance territorial y trascendencia en términos de fuente oficial de noticias del Estado Provincial. Sobre la agencia tendremos un apartado especial donde presentaremos algunos rasgos sobre su fundación y constitución, así como su trabajo y la relación con el resto de medios provinciales.

Esta reseña sobre el sistema de medios con producciones audiovisuales, nos permite poner de manifiesto una configuración que inicialmente podemos describir a partir de su concentración en pocos actores y anticipar un predominio de la esfera gubernamental en la producción de información. En esta línea, la comunicación audiovisual gubernamental bajo plataformas y redes sociales aparece como una estrategia que debe ser analizada y estudiada en su estructura y características del flujo de contenido.

Mapeo de la red de producciones audiovisuales gubernamentales

En primer término, nos parece relevante ubicar qué entendemos como comunicación gubernamental. Para algunos autores esta persigue los objetivos de desarrollo de una institución política de carácter ejecutivo (Canel y Sanders, 2010). Ahora bien, el ámbito de la comunicación gubernamental no está desligada de diferentes procesos que complejizan la acción política, la política gubernamental y los sistemas de gobierno a escala global y regional. En este punto resulta sugerente pensar el desplazamiento de la comunicación gubernamental como oficio y herramienta acotada a determinados momentos de la vida política institucional, hacia una etapa donde la necesidad de legitimación es constante. Así, algunos estudios hacen referencia a la “campana permanente” (Amado y Amadeo, 2012) y sugieren la implementación de una estructura y un sistema de comunicación arraigado en el funcionamiento cotidiano de la vida política y gubernamental.

En esta línea, el proceso de digitalización y la incorporación de las redes sociales y otras plataformas de comunicación, profundizó y dotó de nuevas herramientas a una comunicación gubernamental omnipresente. Si bien enunciamos una serie de tendencias y según las referencias bibliográficas aludidas la región latinoamericana aparece como escenario donde se acentúan estas estrategias⁹ (Cancelo San Martín, 2007), cada jurisdicción presenta particularidades y es por ello que este estudio busca poner de manifiesto algunos de los circuitos y espacios de la comunicación gubernamental local.

Como parte de nuestro análisis, hemos confeccionado un listado que compartimos de forma anexa al artículo y del cual podemos reseñar los siguientes aspectos. En el organigrama gubernamental del Poder Ejecutivo de San Luis, se reconocen 27 espacios o fuentes (ministerios, secretarías, programas, áreas, entre otros) que producen piezas comunicacionales audiovisuales y gráficas con regularidad. Juntos suman 76 plataformas y redes sociales de diferentes características y usos, entre las cuales destacamos a YouTube, Facebook, Instagram y X (ex Twitter). Algunas de ellas se configuran como una plataforma de consulta en sí misma y otras adoptan la función de reproducción y consulta incrustada en la página de internet gubernamental.

2023. Sin embargo, otros familiares han ocupado un sin número de cargos estratégicos dentro de los tres poderes del Estado y en empresas del sector privado provincial y nacional. Por ejemplo, el diario pertenece al Grupo Payné S.A, empresa del sector privado perteneciente a Alberto Rodríguez Saá que además es titular de Radio Lafinur.

⁹ Sobre los procesos de concentración en la región latinoamericana existen referencias bibliográficas variadas. Autores como Hernán Reyes Aguinaga (2010), Martín Becerra y Guillermo Mastrini (2017-2019), entre otros autores nos han servido de referencia para el presente estudio.

Tal como venimos subrayando, uno de los puntos centrales de la estrategia comunicacional vía plataformas y redes sociales, coincide con la migración del público hacia los medios digitales. Fundamentalmente existe un desplazamiento de las audiencias jóvenes hacia medios digitales en desmedro de los que se denomina “programación estática” (Cardoso, Calvi y Triguboff, 2019). A su vez, como parte del fenómeno se acentúa una fragmentación del público que implica considerar estrategias diferentes a partir de canales y circuitos digitales distintos. Así, cada área de gobierno de las 27 fuentes mencionadas posee en general las 4 redes y réplica en sincronía sus producciones, aunque también elabora productos diferenciales en función de la red de circulación. De todas ellas, YouTube es la plataforma por excelencia para la distribución de videos, aunque distinguimos variedad de formato y recursos audiovisuales en otras redes en función de sus características y posibilidades narrativas.

De esta manera existen redes que se destinan a lo que denominaremos comunicación institucional, en concreto, producciones en formato de publicidad o campaña de actos de gobierno. Por otro lado, hay plataformas que contienen producciones con una inclinación temática a contenidos educativos, científicos y culturales. Finalmente, registramos una serie de redes pertenecientes a la Agencia de Noticias San Luis, donde se produce información y noticias de los actos de gobierno, pero en un formato periodístico.

Todas estas piezas comunicacionales se presentan en una diversidad de formatos audiovisuales. Pero bien vale reseñar, que se identifican transmisiones en vivo, informes sobre actos gubernamentales (entrega de viviendas, notebook, inauguraciones, etc.), entrevistas, registro de capacitaciones, conversatorios, tutoriales, producciones de corte educativo y videos de campañas institucionales.

Para analizar la circulación de lo producido proponemos diferenciar en dos grupos según sus propósitos y objetivos comunicacionales. Por una parte, están las producciones que se vinculan con áreas temáticas relacionadas fundamentalmente con la educación, la ciencia y la cultura, las cuales participan de circuitos de distribución internos o acotados a museos, casas culturales, convenciones, etc. y, por otra parte, aquellas que principalmente se construyen como información y noticias, teniendo como escenario de circulación el sistema de medios de comunicación provincial.

En el primer conjunto de producciones al que hacemos referencia resulta evidente la articulación entre los Ministerios de Educación, el de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Estado de Cultura y la Universidad Provincial de La Punta (ULP). Entre ellos se traza una estrategia de producción de contenidos en formatos de videos educativos y de difusión cultural. En este marco reconocemos un aporte significativo al acervo de la producción cultural provincial. Aquí encontramos material audiovisual sobre festividades regionales, entrevistas a artistas y registro de sus obras en sus diversas manifestaciones. Destacamos el uso del formato entrevista ya que, en ella, el gobierno asienta un trabajo de recuperación e instalación de una escena cultural y con ello de una política cultural que da visibilidad a determinados actores y manifestaciones artísticas por sobre otras, promoviendo así una agenda cultural gubernamental.

Con similar sentido recuperamos una significativa cantidad de producciones con objetivos educativos. Sobre todo, tutoriales que cubren un amplio espectro temático, desde piezas audiovisuales vinculadas a quehaceres y experiencias productivas o de oficio, hasta soluciones informáticas, herramientas educativas, propuestas artísticas o plásticas para niños, entre otras opciones. Estas apuntan a una circulación entre quienes participan de instituciones, organizaciones o espacios de la comunidad que interactúan puntualmente con alguna de las carteras ministeriales o secretarías. Es decir, son producciones que no pretenden o por lo menos no generan las condiciones para hacerse masivas.

Por otro lado, existen otras piezas audiovisuales que sí tienen como horizonte su incidencia y circulación específicamente en el sistema de medios. Como anticipamos al inicio del apartado, principalmente están agrupadas en las redes que producen piezas de información

institucionales y aquellas vinculadas a la agencia de noticias estatal. Sobre este grupo, las consultas con periodistas y productores entrevistados acercan referencia sobre diferentes usos y características del sistema de redes sociales del gobierno. Así podemos organizar las producciones del gobierno según el uso periodístico en tres conjuntos. En primer lugar, aquellas que dan la posibilidad de acceder a las coberturas en directo o vivo que realiza el Gobierno, marcando una jerarquización del uso de YouTube y otras redes que posibilitan ese tipo de transmisión. En segundo término, se destaca la producción de formatos que incluyen placas que sintetizan datos de relevancia como cronograma de pagos o de atención e información vinculadas a las áreas de salud, desarrollo social y educación. Estas piezas comunicacionales si bien se materializan en formatos que no apelan a recursos narrativos o estéticos de gran elaboración, claramente inciden en la agenda periodística dado su relevancia para la ciudadanía. En tercer lugar, encontramos las plataformas y redes sociales que producen piezas audiovisuales que incluyen declaraciones o entrevistas a funcionarios habilitando de ese modo que sean tomadas por otros medios periodísticos para incorporar en sus informes audiovisuales. Esto entraña un proceso de jerarquización en el proceso de selección del interlocutor entre el gobierno y la ciudadanía. Así, el contacto de la prensa del sector privado con el funcionariado tiende a quedar intermediado por los dispositivos comunicacionales del gobierno.

Respecto a algunas características del sistema de redes gubernamental, los periodistas entrevistados reconocen celeridad al momento de publicar y actualizar la información, así como la relevancia de la producción audiovisual sobre todo en acontecimientos que se producen intempestivamente o en localidades que se encuentran territorialmente fuera del alcance operativo de algunos medios. Vale subrayar que algunos testimonios vinculan la capacidad de producción de la prensa gubernamental con otra estrategia por la cual el gobierno raramente anuncia con anticipación una salida pública del gobernador o de funcionarios de primera línea, evitando así que la prensa pueda organizar y realizar la cobertura de forma directa. De esta manera se evidencia un trabajo coordinado para transformar las redes de gobierno y en especial la ANSL, como paso obligado de la prensa y eje comunicacional que marca agenda. Esta afirmación se fundamenta en un análisis del sistema construido y una parte significativa de los testimonios recabados. Esto no significa que no haya temas de agenda con mayor tensión y donde se evidencien voces diferenciales.

En el flujo comunicacional construido con la estructura de redes sociales del gobierno, hay algunos ministerios y secretarías que se destacan. En las consultas con periodistas se destacan por su impacto en el desarrollo de la agenda periodística, los contenidos producidos por los ministerios de seguridad, salud y desarrollo social. Mientras que otras se destacan por la variedad de formatos, recursos de interacción y el uso de entrevistas con desarrollo documental de las temáticas, tales como las producciones de la Secretaría de la Mujer, Diversidad e igualdad y de la Secretaría de Estados de las Juventudes.

De esta manera hemos recorrido el funcionamiento y alcance de las más de setenta redes sociales que administra el ejecutivo provincial. Esta estructura aparece en un contexto de avance del proceso de digitalización a nivel global y con políticas públicas provinciales en sintonía con estas transformaciones. Esto se da en un marco que implica una disputa con los medios en sus formatos tradicionales (radio, televisión y gráfica) y donde la plataforma de contenidos consolidada en el entretenimiento, avanza en los géneros referenciales y contenidos informativos.

Destacamos una vez más, que desde nuestra perspectiva el proceso de digitalización en San Luis tiene como actor principal al gobierno. Para Fernando Krakowiak y Guillermo Mastrini este fenómeno es vertiginoso, contradictorio y se da en el marco de una incertidumbre económica, los autores van a enfatizar que con la digitalización “por un lado, caen los costos de producción y se multiplica la oferta, mientras que al mismo tiempo sólo unos pocos productores alcanzan los niveles de audiencia necesarios para recuperar las inversiones” (Krakowiak y Mastrini, 2019, p. 39). Lo expresado cobra un valor específico cuando

estudiamos sistemas de medios y producciones comunicacionales a escala subnacional, donde claramente el rol que adquieren los estados en virtud de su infraestructura, inserción territorial, estructura presupuestaria y capacidad de monopolizar la agenda pública, difícilmente encuentra actores que puedan contrarrestar su hegemonía.

Una agencia de noticias en el centro de la estrategia

En este punto del análisis nos detenemos en una de las fuentes recuperadas del mapeo, la Agencia de Noticias San Luis. Su formato es estrictamente periodístico y se distingue por su gran capacidad de cobertura, llegada territorial, presupuesto y equipo periodístico propio. Además, se constituye como un medio de distribución de piezas comunicacionales provenientes de otras redes gubernamentales, al mismo tiempo que goza del monopolio de gran parte de las coberturas de actos gubernamentales.

Sobre la agencia presentamos dos ejes de análisis que entendemos se articulan con el objetivo de este estudio. Por un lado, reseñamos su historia de creación y el entramado jurídico e institucional en el que se inserta y por otro, presentaremos una serie de elementos sobre su vinculación con el resto de medios del sistema provincial.

La ANSL fue fundada hace 11 años, previo al proceso actual de expansión de las redes sociales gubernamentales. Inició sus servicios el 23 de marzo de 2012, vale remarcar que esto sucede meses después que asumiera por primera vez como gobernador Claudio Poggi, sucediendo a Alberto Rodríguez Saá quien gobernaba desde 2003. Junto con el breve período en que Adolfo Rodríguez Saá fue presidente interino de Argentina, esta es la segunda oportunidad que desde el regreso de la democracia los hermanos Rodríguez Saá no están al frente del Ejecutivo.

Un dato de relevancia del momento fundacional es que no existe registro de instrumento legal o administrativo de su creación. Con esto queremos precisar que no se evidencia dato alguno en el presupuesto previsto para el año 2012, ni en la Ley de ministerios que estructura formalmente al Poder Ejecutivo provincial. Poco se conoce de su etapa de creación, no hay documentos gubernamentales de acceso público y solo se conocen algunos de los motivos de constitución a través de referencias periodísticas o entrevistas realizadas con funcionarios ligados a la agencia. Diego Masci, uno de los funcionarios que dirigió la agencia entre 2012 y 2013, declaró que la ANSL se inicia como espacio dirigido principalmente como insumo de los medios y periodistas locales (Masci, 2015).

Más allá de este momento de creación que ha quedado sin registro, podemos rastrear algunos elementos que dan cuenta de una progresiva línea de interés en materia de comunicación por parte del gobierno. Previo a la creación de la ANSL y durante la gobernación de Alberto Rodríguez Saá todas las áreas de prensa, incluyendo el control de los medios de difusión del Estado se encontraban bajo la tutela de la Secretaría General de Estado, Legal y Técnica y dentro de ella de la secretaría de difusión y relaciones oficiales. Esto se mantuvo incluso hasta el año 2019, donde por primera vez queda explicitada en la ley de ministerios la existencia de la ANSL.

En todos esos años poco se conoce sobre la composición, objetivos y presupuesto de la agencia. Esto no resulta extraño en función de la crítica constante que pesa sobre el gobierno en torno a los manejos discrecionales sobre acceso a la información y libertad de expresión. San Luis, a pesar de tener aprobada una ley de régimen de acceso a la información pública desde 2016, está ranqueada entre las provincias con menor transparencia en el acceso a la

información¹⁰. Mientras que el Foro de Periodistas Argentinos (FOPEA)¹¹ ha realizado múltiples denuncias sobre abusos a la libertad de expresión.

Recién en 2021 la Jefatura de Gabinete de Ministros incorpora un programa de medios con la finalidad de “supervisar y orientar las relaciones con la prensa y la difusión de la información oficial a través de la Agencia de Noticias San Luis” (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2021, Decreto N° 1.539, Artículo 3). También se crean dos subprogramas enfocados en la prensa y la producción con tareas asociadas a la difusión de información gubernamental y publicidad de actos de gobierno. Todas estas iniciativas ubican a la agencia como interlocutor central dentro del sistema de medios estatal.

Otro hito de importancia en el recorrido de la agencia, es cuando en el año 2022 se crea la Secretaría de Estado de Comunicación. Esta secretaría es la que absorbe todas las tareas vinculadas a la producción de información y su distribución, además de controlar tanto a Canal 13 como a la ANSL. La agencia quedó bajo la órbita del Programa de Coordinación Agencia de Noticias. Según lo dicta su estructura orgánica, el programa tiene como eje central “confeccionar la agenda pública gubernamental y las actividades que requieran coberturas, en coordinación con los Ministerios, Secretarías de Estado y Entes Gubernamentales involucrados” (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2022, Decreto 2.177, Artículo 2).

En este punto y tras 11 años de su creación, la ANSL por primera vez se encuentra reconocida formalmente en la estructura jerárquica del poder ejecutivo y con presupuesto asignado. En relación al financiamiento, el último presupuesto presentado por el Ejecutivo Provincia para el año 2023 incorpora a la Secretaría de Estado de Comunicación entre sus unidades de ejecución. Del presupuesto total provincial que asciende a un poco más de 256 mil millones, a la Secretaría de Comunicación se le destinan un poco más de 2 mil millones de pesos anuales. En relación al personal que trabaja en la agencia, revisten la condición laboral de funcionarios, trabajadores con contratos por períodos cortos y de planta temporaria.¹²

En términos generales, el proceso que venimos describiendo y la evolución de la comunicación gubernamental provincial, se enmarcan en la citada ley “San Luis Digital” (2011) que incorpora como parte de sus objetivos la necesidad de desarrollar un plan de adecuación e incorporación de TICs y equipos de producción en el marco de las nuevas tecnologías (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2011, Ley N° V-0764-2011, Artículo 2). Ello implicó en materia comunicacional, la digitalización de los circuitos y sistemas de producción de contenidos que en contexto de una estrategia mayor posibilitaron que existan equipos de comunicación en prácticamente todos los ministerios y organismos dependientes del Ejecutivo, consolidando así la articulación de más de 70 redes sociales gubernamentales. Una parte significativa de esas producciones se difunden por la ANSL o por lo menos, son materia prima para producciones propias de la agencia.

El otro eje que nos propusimos analizar sobre la agencia, es su relación con el resto del sistema de medios y los trabajadores de prensa. Aquí nos centramos en la producción periodística de un medio creado justamente para abastecer a la prensa y para ello trabajamos a partir de las entrevistas realizadas con periodistas.

En principio, con sólo una rápida recorrida por los medios provinciales basta para identificar la numerosa cantidad de notas periodísticas en formatos diversos que parten de información elaborada por la ANSL. Del mismo modo, cada periodista, productor y editor consultado

¹⁰ El Gobierno Nacional realiza periódicamente informes sobre acceso a la información y los publica en su sitio: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/acceso-la-informacion-en-las-provincias>

¹¹ En la página oficial de FOPEA existen numerosos informes que se realizan de manera anual y refieren a las situaciones de libertad de expresión vulneradas. Ver en: <https://www.fopea.org/>

¹² El detalle de esta información surge de entrevistas realizadas con personal de la Agencia y el cotejo del detalle del presupuesto 2023. En el mismo no se dispone de información sobre la cantidad de empleados de la ANSL, aunque por referencias periodísticas se conoce que el personal de la agencia asciende a unas 30 personas.

reafirmaron que dentro de sus rutinas de trabajo la primera consulta ante acontecimientos que tienen como protagonista al Estado, es en el portal de la ANSL.

En este sentido, la importancia que adquiere la agencia excede el sesgo editorial que se asume posee. Esta ha construido a lo largo de su historia una centralidad informativa a partir de las 27 fuentes de producción de información gubernamental que describimos en el apartado anterior. Con esto queremos resaltar que la agencia logra una producción con amplia variedad de temáticas y con acceso a diferentes niveles del organigrama gubernamental para sus coberturas. Al resto de los medios provinciales esta tarea le resulta difícil en virtud que los funcionarios jerarquizan dar sus declaraciones primero a la agencia.

Si el alcance descrito lo analizamos centrado en la producción audiovisual como formato de distribución de información, el rol de la estructura de redes sociales gubernamentales y el de la agencia cobra otra dimensión. Ya no solo está en juego que el funcionariado provincial privilegie dar declaraciones a los órganos oficiales de información, sino que además hay que considerar la capacidad de cobertura geográfica que tiene la agencia en virtud de sus condiciones presupuestarias y su inscripción institucional. Para el resto de los medios provinciales, sometidos a condiciones de presupuesto precarias y con personal limitado, las posibilidades de abarcar todo el territorio y la variedad de actividades gubernamentales resultan un desafío y en muchos casos una tarea imposible.

A modo de cierre

Compartimos agrupadas en dos ejes, una serie de reflexiones finales sobre el sistema de producción de comunicación gubernamental. Uno centrado en su reconocimiento en tanto producciones culturales y otro enfocado a problematizar el contexto y condiciones materiales de la producción de información en la provincia a partir del análisis de la ANSL y las redes que producen noticias de los actos de gobierno.

Sobre el primer eje queremos reconocer el trabajo realizado, en particular, en las redes sociales que responden a las Secretarías de la Mujer, Género y Diversidad, la de Juventudes, la de Cultura, las pertenecientes a las Casas Culturales y Museos y las de la Universidad de La Punta. Allí se encuentran piezas audiovisuales con diversidad de contenido, formatos y una estética cuidada. Narrativamente son producciones que en general apuntan a las juventudes como sector estratégico, en sintonía con las transformaciones en las modalidades de consumo audiovisual que venimos describiendo.

En este marco, destacamos la entrevista y el reportaje, que en clave de narrativa testimonial sirven como recurso para instalar líneas temáticas, problematizar políticas o temas de agenda pública que resultan sensibles o controversiales e instalar protagonistas de la vida cultural, histórica y política de la provincia. Desde nuestra perspectiva, el gobierno sienta un trabajo de recuperación e instalación de una escena cultural y social y con ello el valor de determinadas políticas implementadas, dando visibilidad a determinados actores, valores y temas por sobre otros y así despliegan un intento por incidir en la agenda político - cultural de la provincia.

Respecto al segundo eje para estas conclusiones, nos centramos en la agenda informativa y enfatizamos como punto de partida la creación de la ANSL en 2012. Esto evidencia un proceso con una línea histórica de interés del gobierno por el control de la información. Con la fundación de la agencia se profundiza la apuesta en materia de políticas comunicacionales gubernamentales y la necesidad de estructuras internas aggiornadas a los procesos de transformación del campo de la comunicación. En ese giro identificamos un tránsito de un escenario inicial con concentración de las tareas en pocas instancias gubernamentales, hacia un proceso de descentralización de la producción comunicacional con diversificación de equipos de prensa, combinados con un esquema de circulación y difusión a través de plataformas digitales y jerarquizando a la ANSL como medio principal. Este proceso es

contemporáneo y consecuencia de una etapa de digitalización y un desplazamiento de las audiencias y lectores hacia el consumo de contenido en portales y redes sociales.

Así la hegemonía que logra la ANSL junto con el resto de la estrategia gubernamental en materia de comunicación, adquieren particular relevancia en el esquema de medios provincial y en cómo se configura la agenda informacional. A nuestro entender, esta estrategia emerge como una solución (orientada políticamente) a un problema central en la producción cultural ligada a las industrias infocomunicacionales. Como describimos, las posibilidades de desarrollo y subsistencia de los sistemas de producción ligados a los medios y en especial en formatos audiovisuales, está asociada a la capacidad de sostener procesos de producción que bajo condiciones de precariedad laboral y asfixia presupuestaria se convierte en una tarea de supervivencia. En este sentido, las redes y plataformas del gobierno intervienen sobre las rutinas laborales de los medios y, aunque esa producción exprese de forma clara y consciente una línea editorial oficial, no dejan de ser eficaz por cuanto han ido ampliando su cobertura territorial, desarrollo de variedad de formatos y se presentan como materia prima ineludible para el resto de los medios de comunicación locales.

Finalmente, en línea con estos dos niveles de reflexión recuperamos el punto de entrada de este estudio. Los procesos de digitalización y convergencia han instalado una modalidad de producción, distribución y circulación de la información que tienen implicancias económicas, políticas y comunicacionales. Si tenemos en cuenta las políticas referenciadas en este artículo tales como San Luis Cine, la La Ley de acceso gratuito a internet o el plan “San Luis Digital”, sumado al análisis desarrollado sobre el crecimiento de la estrategia de comunicación en redes y portales gubernamentales, podemos sugerir que San Luis tuvo una orientación clara en materia de políticas de Estado sobre digitalización y conectividad, situando a la producción informacional como escenario de disputa para la definición de la agenda pública y el control del proceso de producción informacional y cultural.

Referencias bibliográficas

AMADO, Adriana y AMADEO, Belén (2012). “Cristina al gobierno: las relaciones públicas al poder”, en *XI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC)*, 9 al 11 de mayo, Montevideo.

BALADRÓN, Mariela y BIZBERGE, Ana (2021). “Producciones argentinas para plataformas: su dimensión económica en la industria audiovisual local”, en *Revista Argentina de Comunicación*, N° 12, 89-122.

BECERRA, Martín; MARINO, Santiago y MASTRINI, Guillermo (2012). “Los medios digitales: Argentina”, informe publicado por Open Society Foundations. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/349462511_Los_medios_digitales_Argentina (01/03/2021).

----- (2017). “Concentración y convergencia de medios en América Latina”, en *Communiquer* [En ligne], 20. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/communiquer/2277> (20/09/2023).

----- (2019). *La convergencia de medios, telecomunicaciones e internet en la perspectiva de la competencia: Hacia un enfoque multicompreensivo*. Uruguay: UNESCO.

BUSTAMANTE, Enrique y ZALLO, Ramón (1988). *Industrias culturales en España (grupos multimedia y transnacionales)*. España: Akal.

BUSTAMANTE, Enrique (1999). *La Televisión económica: financiación, estrategias y mercados*. España: Gedisa.

----- (2003). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Industrias culturales en la era digital*. España: Gedisa.

CANCELO SAN MARTÍN, María de las Mercedes (2007). “La comunicación Gubernamental Chasquí”, en *Revista Latinoamericana de Comunicación*, Nº 98, 72-75.

CANEL, María José y SANDERS, Karen (2010). “Para estudiar la comunicación de los gobiernos: un análisis del estado de la cuestión”, en *Comunicación y sociedad* (Navarra), 23 (1), 7-48.

CARDOSO, Lucrecia; CALVI, Germán y TRIGUBOFF, Matías (2019). *Políticas y producción audiovisual en la era digital en América Latina*. Argentina: Octubre.

OCDE (1999). Regulation and competition issues in Broadcasting in the light of convergence, OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/re-greform/sectors/1920359.pdf> (10/09/2023)

KRAKOWIAK, Fernando y MASTRINI, Guillermo (2019). “Flujos audiovisuales en América Latina. Enseñanzas y desafíos”, en *Revista Chasquí*, (142), 37-56.

MANGONE, Carlos (2002). “Campo de los medios y del periodismo: menos trabajo, más concentrado y muy flexibilizado”, en *Zigurat*, Nº3, 72-77. Recuperado de: https://ahira.com.ar/wp-content/uploads/2019/02/Zigurat_3.pdf (01/08/2023).

MASCI, Diego (2015). “Lic. Diego Masci, Secretario de Medios de la Provincia de San Luis” en Hidalgo, A. y González Salinas, M. J. (Comps) *Escenarios y desafíos de la agenda pendiente en San Luis* (28-34). Nueva Editorial Universitaria, UNSL.

MASTRINI, Guillermo y BECERRA, Martín (2005). “Estructura y dimensión de las industrias infocomunicacionales en América Latina”, en *Palabra Clave*, (12), 0.

MASTRINI, Guillermo (2017). “Economía Política de la Comunicación e Industrias Culturales: apuntes para su vigencia actual”, en *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo* (RICD), 2(5), 139-148. Recuperado de: <https://doi.org/10.15304/ricd.2.5.3754>

MONJE, Daniela (2010). “El futuro llegó hace rato”, *Chasquí*, (110, junio), pp. 32-35.

PICCO, Enrique (2013). “Sistemas mediáticos subnacionales argentinos: heterogeneidad y diferencias en contextos neopopulistas”, en *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (46), 83–100. <https://doi.org/10.17141/iconos.46.2013.132> (01/08/2023).

REYES AGUINAGA, Hernán (2010). “Tendencias globales, realidades locales, concentración, fusión de conglomerados mediáticos y posconvergencia digital”, en *Chasquí* (111, septiembre), 49-54.

Zallo, Ramón (2007). “La economía de la cultura (y de la comunicación) como objeto de estudio”, en *ZER. Revista de estudios de comunicación*, (22), 215-234.

Fuentes consultadas:

Decreto 5.063/2016 [con fuerza de ley]. Reglamentación de la ley sobre el Régimen de Acceso a la Información Pública de la Provincia. 8 de septiembre de 2016 (Argentina, San Luis). Id SAIJ: D20160005063.

Decreto 1.539/2021 [con fuerza de ley]. Estructura Orgánica de la Jefatura de Gabinete de Ministros. 12 de diciembre de 2019. (Argentina, San Luis). Id SAIJ: D20190000009.

Decreto 2.177/2022 [con fuerza de ley]. Estructura de la Secretaría de Estado de Comunicación. 4 de abril de 2022 (Argentina, San Luis). Id SAIJ: D20220002177.

Decreto 116/2023 [con fuerza de ley]. Estructura orgánica funcional de la Secretaría de Estado de Comunicación. 18 de enero de 2023. Id SAIJ: D20230000116.

Ley Nº V-0764-2011. Ley Agenda Digital Provincial “San Luis Digital”. 31 de agosto de 2011. Id SAIJ: LPD1000764.

Ley N. V-0789 de 2011. Ley de Ministerios. 30 de noviembre de 2011. Id SAIJ: LPD1000789.

Ley V 1.069 de 2022. Ley de Ministerios. Id SAIJ: LPD0001069.

Ley VIII 253 de 2022. Presupuesto General de Gastos y Cálculo de Recursos de la Administración Provincial Año 2023. Id SAIJ: LPD1100253.

Anexo: mapeo de plataformas audiovisuales del Gobierno de San Luis

Gobierno de San Luis:

<https://www.sanluis.gov.ar/>

<https://www.youtube.com/c/sanluisgobierno>

<https://twitter.com/SanLuisGob1>

https://www.instagram.com/gobsanluis_1/

<https://www.facebook.com/sanluisgob/>

Alberto Rodríguez Saá:

<https://www.youtube.com/channel/UCkwZHMfIKfjBvzBsSugJEzw>

Secretarías General de la Gobernación:

- *Secretaria de Estado de la Mujer, Diversidad e Igualdad:*

https://www.youtube.com/channel/UCIjjeB_d6HUOmVuu-dS0QdA

<https://www.facebook.com/SecretariadeEstadodelaMujerDiversidadIgualdad/>

<https://www.instagram.com/mujerdiversidadeigualdadsl/>

<https://twitter.com/mujdiveriguals/>

Secretaria de Estado Logística Gobierno de San Luis:

<https://www.youtube.com/channel/UC16vTGLLN7KM6zXwm7JiWPA/featured>

<https://www.facebook.com/SanLuisLogisticaOK/>

https://twitter.com/search?q=san%20luis%20logistica&src=typed_query

Secretaría de Estado Turismo San Luis:

<https://www.youtube.com/channel/UCq5ijwL3la56XXouXn8nz4Q>

Secretaría de Estado de Deporte:

<https://www.instagram.com/deportes.sanluis/?hl=en>

https://www.youtube.com/channel/UCpBfJ_iJJPsuMKOxGQ7XXxA

Secretaría de Estado de la Juventudes:

<https://www.tiktok.com/@secretariajuventudes>

<https://www.instagram.com/secretariadelasjuventudes/>

<https://www.facebook.com/secretariadelasjuventudes>

<https://twitter.com/secjuventudsl>

<https://www.facebook.com/ProgramaEmpezarSL/>

Secretaría de Estado de Cultura San Luis:

https://www.youtube.com/channel/UCwuddotu4FsMtkPD1UNM_2w

<https://www.facebook.com/secretariaculturasanluis>

https://www.instagram.com/cultura_sanluis/

https://twitter.com/Cultura_SanLuis

Casa de la Música Villa Mercedes:

https://www.youtube.com/channel/UCYRnTfp6IRTF5tusO_WpmTQ/featured

Centro Cultural Casa del Poeta:

<https://www.youtube.com/channel/UC1b23cGyLIHwPIdBIIJLmCw>

<https://es-la.facebook.com/CasadelPoetaMerloSanLuis/>

<https://www.instagram.com/casadelpoetamsl/?hl=es>

Casas de las culturas:

https://www.instagram.com/casa_de_las_culturas/?hl=es

<https://www.facebook.com/Casa-de-la-Cultura-113874000383656/>

Archivo Histórico Provincial, Centro Cultural Puente Blanco, Mirador Hito del Bicentenario, Centro Cultural de tejido artesanal Tecla Funes, Museo de Historia de San Luis, Centro Cultural San Francisco del Monte de Oro, Solar Histórico San Francisco del Monte de Oro, Museo de la Poesía Manuscrita Juan Crisóstomo Lafinur, Museo Dora Ochoa de Masramón, Templo de Santo Domingo, Edificio de Cultura, Museo del Vidrio, Gruta Inti Huasi, Casa de Gob. José Santos Ortíz, Casa Histórica de la familia Osorio, Monumento al Pueblo Puntano y Chulupte Espacio Cultural: Comparten las siguientes redes con Cultura.

<https://www.facebook.com/secretariaculturasanluis>

https://www.instagram.com/cultura_sanluis/

https://twitter.com/Cultura_SanLuis

<https://www.youtube.com/c/Secretar%C3%ADadeCulturaSanLuis>

Ministerio de Hacienda Pública:

- *Dirección Provincial de Ingresos Públicos:*

<https://youtu.be/3DiuAUwVfo8>

<https://www.instagram.com/dpip.sanluis/>

<https://www.facebook.com/Dpip-San-Luis-102005514729491/>

Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto:

<https://www.facebook.com/gobiernojusticiaycultoSL/>

<https://www.instagram.com/minjusticiagobiernoculto/>

<https://twitter.com/MinisteriodeJu4>

Ministerio de Seguridad:

<https://www.youtube.com/channel/UCeA-aZrP8CERfDzuUW2sLdQ>

<https://www.facebook.com/minsegsI>

<https://www.instagram.com/minsegsI/>

<https://twitter.com/minsegsI>

Ministerio de Obras Públicas e Infraestructura:

<https://www.youtube.com/channel/UCiysaGhmkuS-w2aoEIPH-IA>

Programa Pinta San Luis: <https://www.facebook.com/pintasanluis/>

Ministerio de Educación:

<https://www.facebook.com/Ministerio-Educaci%C3%B3n-San-Luis-945713798820706/>

https://twitter.com/M_EducacionSL

https://www.instagram.com/ministerio_educacion_sanluis/

Universidad de La Punta: <https://www.youtube.com/c/ULPdigital>

Tutoriales San Luis - 4.0: <https://www.youtube.com/c/TutorialesSanLuis40>

Universidad Profesional de Oficios:

<https://www.facebook.com/uprosanluis/>

<https://www.instagram.com/uprosanluis/>

<https://www.twitter.com/uprosanluis/>

Ministerio de Desarrollo Social:

<https://www.facebook.com/desarrollosanluis>

https://twitter.com/ministerio_ds

https://www.instagram.com/desarrollo_social_san_luis/

Ministerio de Ciencia y Tecnología:

<https://www.youtube.com/channel/UCewOQSI-G4bMMSwS9QPpyvcA>

<https://www.facebook.com/MinisterioCyTSanLuis>

<https://twitter.com/mcytsanluis>

https://www.instagram.com/gobsanluis_1/

<https://www.facebook.com/cientificos4.0/>

Manos y Manitos a la Ciencia: <https://manosalaciencia.sanluis.edu.ar/>

<http://cientificos.sanluis.edu.ar/>

Ministerio de Salud:

<https://www.youtube.com/channel/UCTXAUxOrE2TqJb5AxYZJUvA>

<https://www.facebook.com/ministeriodesaludsanluis/>

Ministerio de Producción:

<https://www.youtube.com/channel/UC57xJsNrPt5HQ4RRqPvX5qA>

<https://www.instagram.com/minproducciones/>

<https://twitter.com/minproduccionSL>

<https://www.facebook.com/minproduccionSL/>

Redacción ANSL:

<https://www.youtube.com/user/ansITV>

<https://www.facebook.com/agenciasanluis/>

<https://www.instagram.com/agenciasanluis/?hl=es>

<https://twitter.com/agenciasanluis>

Cita sugerida: ELORZA, Ernesto (2023). "Tendencias y estrategias de la producción audiovisual en el Gobierno de San Luis. Su incidencia en el sistema de medios provincial" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 79-96. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 28 de setiembre de 2023

Aceptado: 19 de octubre de 2023

“Estoy todo el día con el celular en el bolsillo”: ¿qué hacen los jóvenes con tecnologías digitales?

“I have my cell phone in my pocket all day”: what do young people do with digital technologies?

Lucila DIDIER*

RESUMEN

En un escenario global donde las tecnologías digitales tienen una presencia cada vez mayor, este artículo propone el análisis de las experiencias de los jóvenes de una escuela secundaria de la provincia de Córdoba, Argentina, con las tecnologías digitales. A través de una metodología cualitativa, de corte fenomenológico social, y recuperando las voces de los jóvenes como protagonistas en la reconstrucción de su experiencia, el objetivo fue analizar los primeros accesos a las tecnologías, las prácticas de su cotidiano que se vieron resignificadas y las experiencias actuales, destacando los usos que predominan. Se concluye que, si bien los jóvenes nacieron en un ecosistema digital, hay marcadas diferencias entre la muestra de este artículo y el tipo ideal de jóvenes descrito en el referencial teórico, sobre todo en la desigualdad de acceso y las condiciones de uso de los diversos dispositivos. Además, se demuestra que, a pesar de ser de la misma generación, la experiencia con tecnologías difiere entre los jóvenes, demostrando que la edad no puede ser la única variable que explique cómo se vinculan las juventudes y lo técnico.

Palabras clave: juventudes; tecnologías digitales; experiencias; *smartphone*; redes sociales.

ABSTRACT

In a global scenario, where digital technologies have an increasing presence, this article proposes an analysis of the experiences of young people from a secondary school in the province of Córdoba -Argentina- with digital technologies. Using a phenomenological qualitative method, and recovering the voices of young people as protagonists in the reconstruction of their own experience, we analyse their first accesses to technologies, the practices of their daily life that were given new meaning, and current experiences, highlighting the predominating uses. It is concluded that, although young people were born in a digital ecosystem, there are marked differences between the sample of this article and the ideal type of young people described in the theoretical framework, especially in terms of the inequality of access and the conditions of use of devices. In addition, it is shown that despite belonging to the same generation, young people exhibit vastly different experiences among them, suggesting that age cannot be the only variable that explains how youth and technology are linked.

Key words: youths; digital technologies; experiences; *smartphone*; social networks.

* Dra. en Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contacto: didierlucila@gmail.com

Introducción

Desde hace algunos años, las tecnologías digitales (en adelante, TD) han cobrado una gran relevancia dentro de las sociedades: de los 7.91 billones de personas que hay en el mundo, se estima que 4.95 billones (62.5%) están conectadas a internet y que unos 5.31 billones, el 67.1%, son usuarios de teléfonos celulares.¹ En Argentina, este nivel de penetración tecnológica es tal, que los datos registran que habría más celulares que personas, en un 122.9%, siendo el dispositivo que más se usa (97.4%); a su vez, quienes usan internet representan un 83% de la sociedad.²

Si bien esta penetración tecnológica es global, la franja etaria que parecería estar más vinculada a las TD son los jóvenes, sobre todo entre 15 y 34 años. El 88% de esta población se conecta a internet de manera habitual y se estima que invierten alrededor de siete u ocho horas haciendo uso de los diferentes artefactos tecnológicos. Estos datos, ubican a Argentina como el quinto país en relación a la cantidad de tiempo de uso de TD (Tarullo, 2020).

Más allá de estos altos niveles de penetración tecnológica en las sociedades, no debe suponerse que el acceso es total: aún se registran sectores de las poblaciones atravesados por las desigualdades en relación al acceso, sobre todo en zonas rurales o países periféricos. Y, aun dentro de las mismas sociedades, el acceso no es homogéneo: los quintiles de mayor ingreso suelen acceder a un abanico de posibilidades técnicas más amplio, al cual otros sectores solo pueden acceder mediante intervención estatal.

Teniendo en cuenta el contexto planteado, este artículo tiene por objetivo analizar qué hacen los jóvenes con TD, a través de la reconstrucción de sus experiencias tecnológicas, para dar cuenta de cómo se modifican las prácticas de vida desde la irrupción de lo técnico, cuáles son los usos predominantes que hacen de las TD y cómo habitan las Redes Sociales Digitales (en adelante, RRSS) foco de sus experiencias cotidianas.

Para ello, se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico social, utilizando un muestreo de tipo intencional (Katayama, 2015) para seleccionar a 29 jóvenes, estudiantes de tercer y cuarto año de una escuela secundaria de la provincia de Córdoba³. Una vez seleccionada la muestra, se trabajó a través de tres instrumentos de recolección de datos (cuestionario cerrado *online*, relatos autobiográficos construidos por siete estudiantes y 16 entrevistas semiestructuradas a 12 jóvenes de entre 14 y 18 años). Para el análisis de los datos producidos se utilizó el Análisis de Contenido (Bardin, 1986).

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo lectivo 2019. Tanto el cuestionario como los relatos fueron trabajados de manera *online*, mientras que las entrevistas se realizaron de manera presencial en el espacio escolar. La elección de la escuela estuvo fundada no solo en la accesibilidad de la investigadora, quien fuera docente de dicha institución en los años previos, sino también por hallazgos de investigaciones previas que podían profundizarse.

Este artículo analiza qué hacen los jóvenes con TD, es decir, cuáles son sus experiencias en relación a lo técnico. A su vez, se analiza también cómo las experiencias de vida de estos jóvenes van modificándose a partir del acceso a las TD. Se considera que existe una distancia significativa entre el tipo ideal bibliográfico de jóvenes, construido desde el referencial teórico del área, y la realidad cotidiana de aquellos que colaboraron con esta investigación. Aun así, se evidencia que lo técnico constituye un aspecto central en sus vidas siendo los usos principales: social, comunicativo y búsqueda de información. A su vez, se destaca también la predominancia del uso de RRSS y cómo las experiencias en dichas plataformas se relacionan directamente con la construcción de las subjetividades juveniles.

¹ Ver en: <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>

² Ver en: observatoriodemedios.uca.edu.ar/6010-2/

³ La elección de la escuela se debe a decisiones metodológicas de investigaciones previas de este equipo de trabajo que aquí se continuaron utilizando no solo por la accesibilidad y el contacto construido sino porque el material producto de esas otras investigaciones sirvió para comprender más globalmente todos los fenómenos aquí trabajados.

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, este artículo se divide en cinco apartados. Primero, se describe la generación de *e-jovens* (Silva, 2013), las juventudes actuales que han nacido en pleno auge de la digitalización del mundo. Más adelante, son descritas las decisiones metodológicas que posibilitaron la realización del estudio y que permiten conocer el contexto del mismo. Un tercer apartado describe las primeras experiencias con las TD, desde que se concreta el acceso material a las mismas. Más adelante, se hace un recorrido por las experiencias actuales de los jóvenes con las TD y, finalmente, un quinto apartado, focaliza en la relación entre las RRSS y las juventudes. Por último, son expuestas las principales conclusiones a las que se arribó.

Juventudes en la tecnoesfera

La relación entre las tecnologías y las juventudes siempre ha sido estrecha, aun así, presenta determinadas configuraciones a depender del momento sociohistórico en el cual se viva. En el siglo pasado, el consumo de tecnologías era particular, y fuertemente vinculado a la música. Era común que diferentes jóvenes equiparan sus cuartos con tecnologías de reproducción de música, aunados a otros elementos que marcaban una determinada identidad, como posters y decoraciones específicas. Estos signos estéticos, vinculados a los dispositivos tecnológicos, reafirmaban la posición social de los jóvenes y los colocaba en un determinado lugar frente a la mirada de otros (Cara, 2013).

Actualmente, en cambio, las generaciones de jóvenes nacen en un entramado sociotécnico que los expone a un alto grado de tecnologización, “han nacido ya con una piel digital (...) la implantación política de la piel digital ha comenzado en ellos desde su nacimiento” (Preciado, 2022: 333). Es por ello que, las generaciones actuales, y sus modos de ver, sentir y estar en el mundo, van a presentar rupturas en relación a las generaciones antecesoras. Hoy, las tecnologías ya no son utilizadas en momentos concretos para fines particulares: se vive en un estado de invisibilización tecnológica donde lo *offline* y lo *online* forman un *continuum*.

A su vez, las evoluciones técnicas posibilitan nuevos estados de relación entre humanos/máquinas; permiten que se permeen las barreras al tratarse de aparatos cada vez más pequeños, más móviles, más livianos. Estos dispositivos, transformados en una segunda piel, en una extensión de lo corporal, torna a los jóvenes nuevos sujetos cibersensoriales (Preciado, 2022).

Al hablar de las diferencias entre las generaciones, se hace alusión a la influencia del contexto sociohistórico determinado. Cada corte generacional compartirá con sus contemporáneos un contexto social, político y económico, que los llevará a desempeñarse de determinada manera (Cara, 2013); la juventud, más que una categoría etaria, es un actor social, que se forma y se transforma en su interacción con otros y con el entorno. Desde este artículo, se entiende a la juventud no como edad ni como etapa, sino como identidad agenciada, flexible y dinámica.

Teniendo en cuenta el contexto, la generación actual, nacida en un ambiente de tecnoesfera, presenta determinadas características que la diferencian del resto y que ha llevado a ciertas construcciones teóricas, tales como nativos digitales o *early adopters*. Sin embargo, desde esta investigación se decide no hacer uso de los mismos, entendiendo que la edad, presentada como la única variable explicativa de la relación entre juventudes y tecnología, es reduccionista. No puede pensarse que el solo hecho de nacer con un alto grado de exposición a determinados artefactos sea indicador de una determinada construcción identitaria. Mucho menos puede afirmarse que la edad, variable biológica, pueda por sí sola explicar los saberes, deseos, vivencias y experiencias que se tejen entre los jóvenes y lo técnico.

Por ello, se prefiere hablar de generación # o *e-jovens*. Estos términos, cuya autoría pertenece a Feixa (2014) y a Silva (2013) respectivamente, refieren a una identidad generacional que se asocia a la hipertextualidad, demostrando la relación estrecha entre humanos/máquinas actuales.

Si bien no puede afirmarse que el solo hecho de nacer en una época sea determinante de ciertas experiencias de vida, tampoco puede negarse que la generación de *e-jovens* nació en pleno auge de lo técnico: desde el momento en que nacen están en constante exposición digital, ya sea mediante el acceso material o la publicidad. Así, estos artefactos se vuelven una extensión de sus propias corporalidades, configurando sus modos de relacionarse con otros y con el mundo.

Si las generaciones del siglo pasado construyeron sus identidades a través de la vinculación con la música, el cine y las revistas para jóvenes, las actuales lo hacen a través de las RRSS, las plataformas y las tecnologías en general. Al poseer variados dispositivos, pueden denominarse como sujetos multitasking: tienen la capacidad de atender a diversos estímulos al mismo tiempo y conciben al engranaje mediático como parte de su entorno natural.

La presencia de lo tecnológico desde temprana edad, ya sea mediante el acceso concreto o la construcción de un imaginario tecnológico, posibilita que los jóvenes construyan su mundo a partir de la hiperconexión. Estos artefactos sirven de soporte para el entendimiento de las juventudes, y es por ello que deben analizarse no solo los usos que se hacen de los mismos sino todas las experiencias tejidas alrededor (Lemus, 2017).

Esta hiperconexión se ve reflejada, a su vez, en la articulación que se establece entre las realidades *offline* y *online*, donde se inauguran nuevas posibilidades de relación social (Silva, 2013).

Al generarse estas articulaciones, todos los territorios se convierten en potenciales escenarios de construcción sociocultural identitaria: los *chats* se viven como espacios de visibilización, de socialización. A través de las experiencias cotidianas, que van teniendo en relación a lo técnico, se van ensayando nuevas formas de ser y estar, se performan las identidades, se ensayan los diferentes roles que conforman a los *e-jovens* (Lemus, 2017).

Las tecnologías, para estas generaciones, son utilizadas para diversas prácticas entre las cuales se destacan la búsqueda de información sobre temas de su interés, el aprendizaje de nuevas prácticas (danza, música), la gestión del entretenimiento (mirar películas, escuchar música) y la interacción con sus pares por diferentes vías (Lemus, 2017).

Al tratarse de artefactos móviles y de uso personal, se da una individualización de los consumos culturales: el entretenimiento es cada vez más personalizado, cada quien puede elegir cómo y con qué entretenerse, independientemente de lo que elija el resto. Ello podría explicar la heterogeneidad que existe entre las juventudes actuales, organizadas en efímeras pero fuertes tribus sociourbanas.

Las características de los *e-jovens* aquí expuestas sirven para poder comenzar a construir un marco de mirada de las juventudes actuales. Sin embargo, no debe olvidarse que se trata de tipos ideales contruídos en relación a cierto referencial teórico. Las principales cualidades que se destacan de los jóvenes en la actualidad responden a realidades de los países centrales, o bien, de los sectores de mayores ingresos en los países periféricos o semiperiféricos. La realidad de los jóvenes de la escuela ProA en la ciudad de La Calera, en Córdoba, Argentina, seguramente diferirá de la expuesta hasta aquí. Los tipos-ideales no son, ni buscan ser, descripciones de la realidad, sino herramientas para el análisis de la misma mediante la cual los investigadores podrán centrar el foco de análisis en aquellos aspectos que les son relevantes y podrán dejar en las sombras aquellos que entorpecen la mirada.

Hasta aquí, se caracterizó a la generación actual de jóvenes que, nacidos en un ambiente de tecnoesfera, son sujetos ciberales que tejen sus experiencias del cotidiano en relación a lo técnico. Más adelante, se describirá en detalle cómo comenzaron estas experiencias y qué hacen hoy los *e-jovens* con los múltiples artefactos tecnológicos.

El acceso: la irrupción de lo técnico en el cotidiano

En el apartado anterior se mencionó la distancia existente entre el tipo ideal y los jóvenes de ProA: si bien hay un acceso a diversos dispositivos tecnológicos desde la infancia (siete u ocho años), se registran diferencias en cuanto a tipo de dispositivos, posibilidades técnicas y libertades de uso.

Los tipos ideales de jóvenes suelen estar pensados en relación a países centrales o bien a los quintiles de mayor ingreso dentro de los países de la región. Ello establece un punto de diferencia en la realidad del acceso de los jóvenes de ProA, pertenecientes a clases medias-bajas de una ciudad del interior de Argentina. En primer lugar, hay una diferencia en cuanto a los tipos de dispositivo a los que tienen acceso: la gran mayoría hereda teléfonos celulares que otros miembros de su familia descartan ya sea por actualización o por roturas y suelen ser dispositivos viejos o desactualizados. De 12 entrevistados, ocho tuvieron su primer acceso a las TD a través de un celular, con las características mencionadas previamente, mientras que cuatro lo hicieron con computadoras de escritorio.

Al hablar de computadoras de escritorio, hay que resaltar que se trata de dispositivos nuevos, adquiridos por las familias como un bien necesario en ese momento, como herramienta de apoyo para tareas escolares y educativas, reflejando una creencia en la utopía pedagógica y tecnológica como forma de superar la pobreza o de ascender en la escala social (Winocur, 2009). Respecto al momento en que fueron compradas estas computadoras, se trata de eventos especiales, ya sea Día del Niño o Navidad, colocando a la tecnología como algo a ser regalado, deseado.

Quienes en cambio accedieron a las TD mediante un celular, que vale resaltar aún no eran *smartphones*, lo hicieron a través de aparatos heredados. Tan solo un joven tuvo la posibilidad de iniciarse tecnológicamente con un dispositivo nuevo, regalo de un familiar. Es por ello que se afirma que ese acceso comenzó ya en condiciones de desigualdad, en relación a los tipos ideales: los teléfonos estaban desactualizados o tenían alguna falla.

Al consultarles a los jóvenes por el momento en el que accedieron a las TD, todos hablan de siete u ocho años. Aun así, pueden reconocer la diferencia entre las experiencias previas a lo técnico y cómo estas experiencias se modificaron o no a partir de que se concretó tal acceso. Reconocen que, desde que accedieron a TD, aparecieron nuevas prácticas, se interrumpieron otras y, sobre todo, algunas que ya se realizaban previamente se reconfiguraron o resignificaron.

Cuando se les preguntó a los jóvenes por el momento anterior a la llegada de las TD a sus vidas, las respuestas coincidieron en que antes no había distracciones, no tenían posibilidades de escuchar música y experimentaban mayores dificultades de comunicación. Aparecen frases del tipo “vicio”, “adicción” o “pérdida de tiempo” para referirse a las TD, discursos que suelen emerger de los adultos, y las utilizan para caracterizar las conductas, propias o de sus pares, con dispositivos técnicos (Lemus, 2017).

La variable de la comunicación, y cómo esta se ve modificada desde la irrupción de lo técnico, resulta un aspecto central en dos dimensiones. Por un lado, en muchos casos las familiares optaron por brindar el acceso a teléfonos celulares porque sus hijos comenzaban a desplazarse hacia las escuelas secundarias, y necesitaban garantizar una comunicación fluida. Por otro lado, las TD aparecen hacia el final de la infancia e inicios de la pre juventud, donde las comunicaciones con sus pares comienzan a ser autónomas y no ya mediadas por padres. En este sentido, tanto en la comunicación familiar como social, los dispositivos técnicos comienzan a ganar un gran protagonismo.

El siguiente ejemplo relata cómo los celulares operan como una forma de prolongar la interacción familias-jóvenes aun en diversos espacios: “mi mamá, con esa función, para que le avisara a qué hora iba a volver, con quién, si estaba bien, eso era lo principal” (Little.Sasa,

E1: Octubre del 2019).⁴ Del mismo modo, el relato de Violeta indica que si bien en un momento había sufrido la quita de su celular porque su madre consideró que lo usaba con demasiada frecuencia, al comenzar la secundaria se volvió necesario y lo recuperó: “apenas empezaron las clases tenía mi celu porque lo necesitaba, porque estaba muy lejos de mi casa, entonces necesitaba estar en contacto con mi mamá por si me faltaba algo o me pasaba algo” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Relatos como el de Marcos, dan cuenta del abanico de posibilidades que se abren con la presencia de lo técnico: “y antes del celular yo le tenía que decir antes de que yo salga dónde iba a estar. Ahora por ejemplo yo podía decir si estaba en la plaza y si me iba, no sé, a la casa de un amigo, me dio más libertad” (Marcos, E1; Octubre del 2019). Los ejemplos anteriores coinciden con lo expuesto por Rosalía Winocur (2009), quien afirma que los celulares se han vuelto claves para mantener una cohesión imaginaria con nuestro círculo cercano cuando se está fuera de casa y que se erigen como el principal medio de comunicación entre padres e hijos.

Además de la cuestión comunicativa, los jóvenes advierten que han podido sumar actividades a sus vidas desde que accedieron a las TD, sobre todo aquellas que pueden englobarse en lo “multimedia” tales como la edición de fotos, filmar y fotografiar, escuchar música, usar RRSS, subir archivos a las nubes (repositorios digitales de información) y hacer uso de ciertas utilidades como calculadora, bloc de notas o agenda de los celulares. Estas actividades marcan un acercamiento con el tipo ideal, ya que las respuestas se alinean con los principales usos que los jóvenes hacen de las TD, como se verá más adelante.

Sin embargo, también advierten que con la presencia de las TD ciertas actividades fueron perdiendo espacio, como los juegos en exterior o con vecinos, la capacidad de entretenerse con otros juegos, etc. Con respecto a jugar afuera, si bien no fue foco de este artículo, es necesario colocar en discusión sí solo responde a un incremento en la cantidad de TD o también puede asociarse con una pérdida de espacios por causa de la inseguridad, como ejemplifica el relato de Joana: “y está todo mucho más peligroso. Yo en mi barrio podía estar hasta la noche, en la esquina, y nadie me hacía nada” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Rosalía Winocur (2009) afirma que las TD, no solo pueden modificar la vida de las personas en relación a nuevas prácticas disponibles, sino, y más relevante, son capaces de resignificar o performar actividades que ya existían previamente y volverlas digitales. Es decir, sobre las prácticas presentes en el cotidiano, las TD operan tiñiéndolas con sus lógicas, en una transformación de lo *offline* a lo *online*. No se trata, en síntesis, de una sustitución de ciertas prácticas por otras, sino de una modificación en la forma de realizarlas.

Al conversar con los jóvenes sobre las prácticas que vieron resignificadas desde el acceso a las TD emergieron como principales: la realización de tareas escolares, el consumo cultural (música, videos, libros) y la organización de encuentros cara a cara.

En lo que refiere a tareas y prácticas escolares, hay un incremento en la rapidez con la que pueden realizarlas, una mayor comodidad y la posibilidad de poder realizar búsquedas de materiales en muchas más fuentes y de manera más eficiente. Un ejemplo de ello es el siguiente relato de Marcos: “por ejemplo con internet buscaba información, las preguntas y todas esas cosas y después las escribía, las copiaba en la carpeta” (Marcos, E1: Octubre del 2019).

En el relato de su experiencia no solo se advierte la incorporación de las TD para acceder a nuevos portales de información sino también una articulación con lo analógico (escribir a mano) que demuestra una posibilidad de hipertextualidad, características de las generaciones actuales. En casos como el de Pepe, la transformación fue más radical: “yo, en un 99%, necesito la computadora, internet, para hacer trabajos y no podría hacerlos” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

⁴ Todos los nombres de los participantes han sido reemplazados por nombres ficticios elegidos por ellos mismos al comienzo de la tesis, a fin de preservar el anonimato.

En relación a lo cultural, pueden identificarse al menos dos dimensiones desde las cuales se performan los consumos: por un lado, se accede a una amplia gama de productos, antes desconocidos o inaccesibles. Por otro lado, pueden independizarse los gustos, ya que al ser dispositivos móviles e individuales los jóvenes pueden consumirlos sin necesidad de compartir con el resto. Ya no dependen de escuchar la música que transmite la radio del living de casa: con celulares y auriculares pueden establecer sus propios patrones de consumo. Estas TD son usadas para el acceso a una diversidad de contenidos de interés como “aprender bailes o tocar instrumentos” (Lemus, 2017, p. 166) llevando a cabo una gestión del entretenimiento más autónoma. Un ejemplo de ello es Nidas, quien afirma usar la computadora para “escuchar música, jugar juegos, ver anime” (Nidas, R1: Julio del 2019). Little.Sasa relata en su entrevista que la unión de los mundos *offline* y *online* se da, principalmente, en su actividad favorita que es leer: “a mí me gusta leer y, en ese mundo *online*, yo puedo descargar los libros que no puedo comprar o leerlos ahí en internet” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

En el plano social, las TD posibilitaron una mejora en la organización de encuentros cara a cara, no solo porque facilitan la comunicación con sus pares sino porque se vuelven canales oficiales para organizar los encuentros que se darán en el plano presencial. Así, las TD son vistas como una continuación del espacio físico y viceversa. Marcos explica: “por ejemplo, organizábamos un partido de fútbol y, en vez de hablarlo, lo organizábamos por un celular, por un grupo” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Pepe, a su vez, reconoce que no tener RRSS, sobre todo de mensajería, dificultaría la organización de encuentros: “nosotros nos coordinamos con el *whatsapp* con todo y arreglamos todo ahí y sí no sería muy difícil” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

El impacto de las TD en la vida cotidiana de los jóvenes se refleja en cómo estas permean las actividades por fuera de las pantallas: “el espacio social producido por estas comunicaciones en red no empieza ni termina en la pantalla de la computadora, por el contrario, se interpenetra con las redes sociales presenciales y ambas se modifican mutuamente” (Riverón Rodríguez et al, 2022, p.166). Más allá de las singularidades y de cómo las posibilidades técnicas (tener internet o no) estructuran formas de comunicación, la realidad es que los jóvenes utilizan las TD para contactarse, sobre todo, con su entorno cercano.

En las juventudes actuales parece advertirse que existe una visión continua, híbrida, entre las prácticas *offline* y *online*. Las divisiones entre ambos ambientes parecen diluirse porque la visión separatista no forma parte de la vida de los *e-jovens* (Silva, 2013). Según Rosalía Winocur, hay una dificultad de pensar en estas realidades como independientes o paralelas, una complejidad en pensar que las personas están o no conectadas en relación a si un dispositivo está o no encendido, ya que entre ambos mundos hay una multiplicidad de referencias comunes (2009). Incluso, la autora afirma que “mucho de lo que ocurre y transcurre en Internet adquiere sentido para los jóvenes cuando pueden ejercer sus beneficios en el mundo de lo real” (Winocur, 2009, p.68). La relación entre ambos mundos es significativa para los jóvenes, como Little.Sasa que responde que entre lo *off* y lo *on* “si hay una relación, demasiada relación” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019) o como el caso de Joana quien incluso no recuerda cómo eran las cosas antes del celular “no, no me acuerdo qué hacía en mi casa cuando no había celular, borré el chip (ríe)” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Experiencias actuales con TD

Desde ese primer acceso a las TD, que se dio en el ámbito hogareño y alrededor de los siete u ocho años, las posibilidades de relacionarse con dispositivos técnicos variados fueron creciendo. Solo en dos casos, de los 12 entrevistados, se registró un acceso interrumpido, ya que al romperse sus celulares personales no tuvieron posibilidades de reemplazo.

Si bien en ambos casos estaba ya presente la computadora del Programa Conectar Igualdad⁵, los jóvenes notaron como la falta de celular afectó sus prácticas cotidianas: “me había acostumbrado mucho pero después me tuve que acostumbrar a estar sin” (Nidas, E1: Octubre del 2019). Estas faltas se registran por dos motivos: en casos como el de Nidas, se había accedido a un celular, pero al romperse no pudo ser reemplazado, quedando sin acceso al dispositivo. En cambio, otros casos como Violeta, registran una interrupción de acceso porque sus padres decidieron suspenderle el uso de celular al considerar que estaba usándolo de manera excesiva y devolvérselo recién cuando comenzó la secundaria lejos de su casa.

En el resto de los casos el recambio de dispositivos fue dándose de manera lineal, ya sea por una actualización por modelos nuevos o bien por roturas o pérdidas de los dispositivos anteriores. En esta linealidad, la evolución técnica de los aparatos permitió la expansión de usos y abrieron un abanico de prácticas cada vez mayor. Si bien en algunos casos los jóvenes siguieron heredando dispositivos de sus familiares, las diferencias en cuanto a los modelos nuevos fueron minimizándose ya que se trataba en todos los casos de los nuevos *smartphone*. Con la llegada de los teléfonos inteligentes, los jóvenes pudieron incorporar nuevos usos: “me compré un Samsung J2, que bueno, ese ya no lo usé solamente para comunicarme, sino por la necesidad de yo tener un celular y tener algo para tener mis cosas (...) para un montón de otras cosas” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

Más allá de las rupturas y continuidades en el acceso, lo que resulta evidente es que las TD, en su amplia gama, ocupan un lugar central en el cotidiano de los jóvenes: vividas como su presente natural, permean todas las actividades y dinámicas del cotidiano.

Aun presentes constantemente, los jóvenes identifican franjas horarias y días de la semana donde el uso se incrementa. Generalmente, las tardes ocupan un lugar privilegiado: llegan de la escuela o de entrenar, están en sus casas, con conexión *wifi* y esas condiciones vuelven propicio el contacto con lo técnico: “6, 7 cuando llego a mi casa que ya salí del colegio, llego a mi casa y ahí me pongo con la computadora o el celular” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

En relación a la distribución semanal, durante los fines de semana las TD suelen tener un mayor protagonismo ya que los jóvenes pasan mayor tiempo en sus casas y sin la carga temporal de la escuela, sus actividades extracurriculares y las tareas: “cuando salgo de inglés a la tarde en la academia o los sábados y domingos” (Fabricio, E1: Octubre del 2019).

No obstante, para algunos, los fines de semana siguen siendo el momento preferido para encontrarse cara a cara con sus pares y, en esos momentos, las TD pasan a un segundo plano: “ahí cambia, porque yo soy mucho de estar en la calle con mis amigos, con las chicas para algún lado y sí estoy con alguien no le doy bola al celular, salvo que esté en mi casa” (Joana, E1: Octubre del 2019).

La miniaturización de los artefactos técnicos, sobre todo de los *smartphones*, han posibilitado que sus usos se disloquen. De ese modo, ya no es necesario permanecer en un determinado espacio físico para estar conectados, las TD van con las personas, constituyendo una extensión de lo corporal. En el discurso de los jóvenes se advierte que no es relevante si determinado dispositivo está o no en uso en ese momento, sino tenerlo consigo. Tener el celular en la mochila, en el bolsillo, en la mano o bajo la almohada al dormir demuestra que son un trasfondo maquínico que forma parte del paisaje natural de los *e-jovens*. Little.Sasa cuenta que su mamá suele decirle que está todo el día con el celular en la mano y ella afirma que sí, que su mamá tiene razón “a veces nos sabemos levantar, vamos al baño, salimos y ya estamos con la computadora en la mano o el celular” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). En la misma línea, Cocardo comenta: “las tecnologías están presentes todo el tiempo porque lo que traigo conmigo es el celular, siempre” (Cocardo, E1: Octubre del 2019).

⁵ Programa nacional que distribuyó computadoras portátiles a estudiantes y docentes de escuelas secundarias, similar al plan UCA desarrollado en Brasil.

Siguiendo lo expuesto por Rosalía Winocur (2009) el celular se ha vuelto un elemento central en la vida de los jóvenes, quienes reconocen que están todo el día con el teléfono al alcance de sus manos, “los miembros de las tribus urbanas llevan su celular empuñado en la mano mientras caminan, en virtud de lo cual se desplazan manteniéndose siempre en el centro” (Winocur, 2009, p.114).

Dentro de la amplia gama de artefactos técnicos que existen actualmente, y a los cuales los jóvenes tienen acceso material, los *smartphones* siguen ocupando un lugar de privilegio, ya que lo primero y lo último que hacen en el día es revisarlos: “la alarma suena en el celular, agarro el celular y reviso las redes sociales, apenas me despierto, ni lo pienso” (Pepe, E1: Octubre del 2019); “me duermo con la música del celu y lo dejo abajo de la almohada (...), me duermo un rato y después viene mi hermano y me saca la música y lo deja en la mesita de luz” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Aun cuando parece que las realidades de los jóvenes tienen las mismas características, pueden detectarse ciertas excepciones. Tal es el caso de Nidas, quien explica que no puede usar TD hasta la tarde por reglas impuestas en su familia: “no nos dejan así, porque dicen que no hay que usarla ahí no más, entonces salimos afuera como hasta las cuatro, cinco de la tarde y recién ahí nos dejan usar las tecnologías” (Nidas, E1: Octubre del 2019).

En otros casos, un poco más singulares, la restricción de uso emerge de los mismos jóvenes, como el ejemplo de Lalissa: “no estoy tanto tiempo con el celular, sería como a la tarde más que nada (...) y para ayudar más a mi mamá en la casa o estar más en la casa, porque si no te enamorás y no te ven más” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019); o de Georginho, “únicamente cuando las tengo que usar para hablar con la Vale, para juntarme o con una amiga o un amigo” (Georginho, E1: Octubre del 2019). Ello demuestra que cada joven vive las TD de una forma particular y que las experiencias no pueden, ni deben, generalizarse. Una vez más, estos datos afirman que la edad por sí sola no resulta explicativa de la relación entre *e-jovens* y TD.

Las condiciones materiales operan de manera clave en el uso de lo técnico, más allá de que las TD se vuelvan móviles y permitan dislocar su uso, si no se cuenta con paquete de datos para poder estar conectados fuera de sus hogares pierden sentido. Los celulares siguen en los bolsillos, pero las prácticas de uso se ven afectadas: “en la escuela sigue el celular en el bolsillo sí, solo que acá ya no tengo *wifi*” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Al tener el celular en el bolsillo, el mismo se vuelve presente solo en algunos momentos o actividades, por ejemplo: revisar las RRSS cuando se aburren en clase o en los momentos libres, buscar información para tareas o bien escuchar música mientras realizan actividades con el aval de sus docentes: “y en las clases algunas para escuchar música haciendo las actividades (...) me concentro porque, si no, está todo el bullicio y es diferente” (Marcos, E1: Octubre del 2019). No obstante, el celular adquiere mayor protagonismo cuando los jóvenes vuelven a sus casas.

Si bien los jóvenes realizan un uso extensivo del celular, y de otras TD en segundo plano, estos usos no reemplazan las relaciones cara a cara que tienen, o desearían tener, con su entorno (Boyd, 2021). Por ejemplo, Manuel dice que el celular, al llegar a la escuela “queda guardado cuando no estoy en el aula y estoy con el resto de los chicos” demostrando que lo social presencial sigue siendo el eje de la vida juvenil y que las TD “más bien parecen ubicarse como estrategias de reforzamiento, y de recreación de estos vínculos” (Winocur, 2009: 84).

Al inicio, se habló de cómo el acceso material a las TD posibilita una apertura de posibilidades en relación a las prácticas de los jóvenes, siguiendo esta línea, a continuación, se describen los usos más frecuentes que les *e-jovens* le dan a las TD y su cercanía con el tipo ideal bibliográfico.

En sintonía con lo descrito en el referencial teórico, los tres grandes usos que los jóvenes de ProA realizan de las TD son: 1) social 2) comunicativo y 3) búsqueda de información. Ello marca una cercanía con el tipo ideal, ya que ciertos estudios demuestran que los usos

principales están distribuidos de la siguiente forma: “entretenimiento (90.5 %), comunicación (90.3 %) y obtención de información (86.9 %)” (Lemus-Pool, Bárcenas-Curtis y Gómez-Issasi, 2020: 88). Las razones por las que los jóvenes suelen usar las TD se vinculan a la posibilidad de conocer lo que pasa a su alrededor y que en Internet siempre encuentran la información que buscan.

En relación a lo social, el uso más extendido de las TD entre los *e-jovens* está dado por la presencia en RRSS, razón por la que se profundizará más adelante, en otro apartado. La comunicación, por su parte, es una de las dimensiones que ha estado presente desde que se concretara el primer acceso a las TD, y que fue ganando mayor relevancia. Líneas arriba se habló de la necesidad de las familias de poder estar en comunicación, sobre todo a medida que sus hijos ganan mayor autonomía. Además, en las TD los jóvenes ven la posibilidad de estar en contacto con sus pares, con quienes están geográficamente lejos pero también con aquellos que ven todos los días (Lemus, 2017), “estar comunicados a todas horas y en todos los lugares se ha vuelto un acto perentorio e indispensable” (Winocur, 2009: 13).

Cuando se habla de búsqueda de información, a menudo se la vincula estrictamente con lo escolar/académico. Sin embargo, la búsqueda de información está también vinculada a los consumos culturales o intereses particulares de los jóvenes. Es una puerta de acceso para todo aquello que antes era desconocido o de difícil llegada, se trate de cuestiones académicas o no.

En relación a lo escolar, no solo sirve para ciertas búsquedas sino para ampliar o repasar contenidos de la escuela: “a veces cuando no entiendo algo abro la compu y busco por internet las definiciones o ejemplos de actividades” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019); “cuando no entendí, o si era para una prueba y lo tenía que estudiar y entregar ahí sí busco, sí o sí, no es que si tengo un tiempo y estoy libre me pongo y busco” (Georginho, E1: Octubre del 2019).

En relación a los consumos culturales, nuevamente Little.Sasa comenta: “una fuente para leer cosas que no puedo tener de otra forma” y en su relato agrega “también uso internet para ver anime, leer manga o usarlo para *YouTube*” (Little.Sasa, R1: Julio del 2019). La red es utilizada entonces no solo desde una visión academicista o enciclopedista, vinculada a conocimientos legitimados socialmente, sino también para tener un consumo “a la carta”, accediendo a “productos culturales que no se encuentran en los canales habituales o predominantes” (Riverón Rodríguez (et. al), 2022: 169). Además de productos específicos, los *e-jovens* navegan las redes en busca de tendencias, para aumentar su capital sobre diferentes temáticas, lo cual puede servir para tener tema de conversación con sus pares y aumentar su prestigio social (Winocur, 2009).

Si bien la centralidad de los *smartphone* es tal que pareciera eclipsar a otros dispositivos, lo cierto es que a mayor gama de TD mayores son las posibilidades de uso y mayores las divisiones que se hacen de los mismos. Por ejemplo, quienes tienen celular, *tablet* y computadora suelen jugar en la *tablet*, realizar tareas escolares y ver películas en las computadoras y realizar todas las actividades vinculadas a lo multimedia, social y comunicativo con el celular.

Desde el imaginario tecnológico, las computadoras suelen estar asociadas a las prácticas escolares. De hecho, en varios casos, los jóvenes de ProA accedieron a las computadoras de escritorio porque sus familiares las consideraron un bien necesario para su desempeño escolar o accedieron a las *notebook* de mano de políticas distributivas como el Programa Conectar Igualdad. Quizás por ello, es un dispositivo que suele seguir asociado a estas prácticas, como ejemplifica Pepe: “con la compu por ejemplo hago trabajos del cole, que, por ejemplo, son en el *drive*, *word*, *power point* o lo que sea y eso lo hago solo ahí” (Pepe. E1: Octubre del 2019). También Georginho, aclara que le pide prestada la computadora a su hermano “cuando voy a entrar al *drive*. Al *drive* o al *gmail* para hacer algún trabajo o buscar una información de acá, de que me piden algún trabajo de la escuela” (Georginho, E1: Octubre del 2019).

Aun así, y volviendo siempre a destacar la importancia de relevar experiencias singulares, se evidencian también las prácticas lúdicas asociadas a las computadoras, como explica Fabricio: “jugar a juegos en la computadora como el GTA y todos esos” (Fabricio, E1: Octubre del 2019).

Los jóvenes asocian el grueso de sus prácticas cotidianas a sus *smartphones*. Ya sea por las posibilidades de dislocación, garantizadas por equipos cada vez más pequeños y livianos, o por las posibilidades de acceso —costos menores que otros artefactos, como computadoras— los teléfonos móviles se volvieron protagonistas en las vidas juveniles: de los 12 entrevistados, a la fecha, solo uno no tenía celular propio; “era una forma más sencilla el celular de usarlo, además siempre estaba conmigo” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Fragmentos como el de Marcos refuerzan esta idea y marcan una cercanía con el tipo ideal. A su vez, mientras que las *tablet* o las computadoras fueron regalos de sus familias, los *smartphones* suelen llegar tras un pedido explícito de los jóvenes. El celular es central en las experiencias tecnológicas porque es a partir del uso del mismo donde los jóvenes han encontrado el sentido a las TD, sobre todo en la potencialidad que tienen para poder estar conectados de forma permanente con sus pares.

No solo es liviano y portátil, el celular es sobre todo personal. Con esas características, los *smartphones* escalan hasta la punta del *ranking* de dispositivos más utilizados por la sociedad argentina, hay un 122.9% de celulares activos, lo que indica que hay más dispositivos que personas. Sumado a ello, suelen ser equipos fáciles de usar, con interfaces amigables, que los vuelven mediadores intergeneracionales: todas las generaciones están usando hoy, en mayor o menor medida y para prácticas comunes o diferentes, un celular. Es la única tecnología, existente hoy en los mercados, capaz de nuclear a todos independientemente de sus experiencias tecnológicas personales.

Cuando líneas arriba se habló de los tres usos mayoritarios que los jóvenes le dan a las TD, se recalcó la importancia de lo social en primer lugar. Esta dimensión no solo refiere a la interacción con el entorno, sino también a la gestión autónoma del entretenimiento (escuchar música, ver películas, videos, leer, etc.) y a las prácticas vinculadas a lo multimedia (sacar y editar fotos, filmar, usar filtros, etc.).

La música aparece de manera transversal en el relato de todos los entrevistados. En los viajes en colectivo, para poder dormir, mientras se realizan tareas o en una escucha activa, la música acompaña sus prácticas cotidianas. Al acceder a las TD, y sobre todo a las móviles, los jóvenes pudieron independizarse de los consumos del resto y poder ejercer una gestión autónoma: ya no están obligados a escuchar la radio familiar, sino que pueden conectar sus teléfonos a la música de preferencia y, usando los auriculares, abstraerse del entorno.

Los celulares no son los primeros artefactos tecnológicos en cumplir esta función, sus antepasados como el *walkman* o los *Mp3* también posibilitaron la escucha individual. Sin embargo, los *smartphones* están conectados a la red y eso posibilita a su vez que se descubra nueva música todo el tiempo y se accede de manera fácil, rápida y generalmente gratuita a la misma. Ejemplo de ello es el siguiente relato de Marcos, quien comenta que usa su celular para: “escuchar música que buscaba de internet y la descargaba” (Marcos, E1: Octubre del 2019).

Las RRSS ocupan un lugar de privilegio dentro de la gama de prácticas que los jóvenes realizan con TD. De los 12 entrevistados, la totalidad declara tener y usar *Instagram* y *Whatsapp*. Ocho son usuarios frecuentes de *YouTube*, cuatro lo son de *Facebook*, tres de *Twitter*, mientras otras RRSS como *Snapchat*, *Twitch*, *TikTok* y *Omegle* registran solo una respuesta. Ello coincide con el tipo ideal bibliográfico, que afirma que estas son las RRSS más usadas por los jóvenes en general (Tarullo, 2020; Lemus-Pool; Bárcenas-Curtis y Gómez-

Issasi, 2020) y con las estadísticas a nivel nacional: *Whatsapp* registra un 95.2% de usuaries de internet, *Instagram* 86.6% y *Facebook* 86.0%.⁶

Instagram es la RRSS que más aparece en el discurso de los jóvenes, sobre todo a raíz del crecimiento que experimentó en los últimos años en relación a otras, como *Facebook*. Más allá de que todos estén en esta red, no realizan las mismas cosas: hay quienes tienen comportamientos más pasivos (seguir gente, ver fotos y publicaciones de otros) y quienes suben contenido, comparten, comentan.

Si bien la función principal es mirar y ser mirado, a través de fotografías o *reels*, también suele usarse como medio de interacción entre pares. Las RRSS habilitan el contacto con un sinfín de personas pero en el caso de los jóvenes de ProA, a medida que se comienza a usar con mayor frecuencia, se da una evolución en el uso: si en un primer momento la red era usada para seguir personas famosas, *influencers*, a medida que se va experimentando con su uso y el entorno cercano también comienza a pertenecer a ese ámbito, ese consumo se ve desplazado hacia sus pares; tal como relata Violeta: “¿lo primero que hacía cuando me hice la cuenta? empecé a seguir todos famosos y después no me llamaba mucho la atención, veía ropa, maquillajes, todo eso, pero ahora tengo gente de mi entorno o tiendas de ropa” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Esto refuerza una vez más la idea de que los jóvenes prefieren los contactos cercanos y con el círculo social que frecuentan en los espacios presenciales.

Otra RRSS que aparece en la totalidad de discursos es *Whatsapp*: se ha convertido en el canal de comunicación predilecto de jóvenes y adultos. Al ser gratuito y de fácil acceso, traspasa generaciones y facilita las comunicaciones de diversos ámbitos y temáticas. La gratificación aparece en el hecho de poder estar comunicados siempre y esto es transversal, solo cambian los interlocutores (Tarullo, 2020).

Facebook ha experimentado, según el discurso de los jóvenes, mudanzas en su uso: fue la RRSS con la que muchos de ellos se iniciaron, alrededor de los 11 años. Pero hoy parece haber perdido protagonismo en relación a otras, como *Instagram*. Manuel ejemplifica esto en su relato: “antes tenía, pero lo dejé de usar porque se puso de moda *instagram*” (Manuel, E1: Octubre del 2019), lo que coincide también con la mirada de Nidas, quien expresa: “*facebook* así como que lo usan más los adultos, los niños se van más para el *instagram*” (Nidas, E1: Octubre del 2019).

A pesar de que abandonan *Facebook* en el uso, sus cuentas no se borran ni desaparecen, solo quedan inactivas. Esto es curioso, ya que mientras los usuarios no hacen uso de la plataforma, la misma sigue generando ganancias en base a los datos que quedaron en dichas cuentas. En algunos casos, incluso, se usan los datos de *Facebook* para *loguearse* en otras páginas: “no cierro la cuenta porque la tengo vinculada a otras cosas, a los juegos, o a otras cosas me *logueo* en páginas y con la cuenta de *facebook* van más rápido” (Juan, E1: Octubre del 2019).

Más allá de que la bibliografía habló sobre experiencias activas, la realidad de los *e-jovens* de ProA demuestra que realizan usos más bien pasivos de las RRSS, salvo el caso de Cocardo: “empecé a ver todos los *covers* que había y ahí me animé y empecé a subir a *youtube*” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). En el resto de los casos, el consumo es pasivo, orientado por la arquitectura de las plataformas en sí.

Independientemente de la RRSS y del uso particular que se le dé, lo llamativo es que los jóvenes destinan varias horas al día a navegar por esas plataformas y que las mismas se viven como una extensión de sus encuentros cara a cara. Desde los 10 u 11 años, cuando ingresaron al ecosistema de las RRSS, hasta la actualidad, han ido cambiando las plataformas y los usos, pero no ha disminuido el tiempo que se navega por la red.

⁶ Ver en: <http://observatoriodemedios.uca.edu.ar/6010-2/>

Pero ¿por qué habitan las redes? cuando se les preguntó por los motivos que los llevaron a ingresar, y luego permanecer, en este ecosistema, las respuestas estuvieron fundamentalmente ligadas a factores sociales, mientras que solo cuatro dieron otras respuestas: curiosidad (1), aburrimiento (2) y experimentación (1). Estos laboratorios de identidad (Silva y Couto, 2013) son espacios donde los jóvenes ponen a prueba su identidad (Lemus, 2017): “para tal vez quedar bien con otros, para decir yo también lo uso” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

Justifican su presencia afirmando que todo el mundo está allí: “todo el mundo usaba, entonces yo quería saber de qué se trataba, lo instalé y me gusto”; “que todo el mundo tenía” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019; Fabricio, E1: Octubre del 2019).

Ese colectivo de “todos” no solo se vuelve un lugar propicio para poder interactuar sino también para mantenerse en permanente estado de actualización sobre ciertas pautas sociales, configurando la propia identidad a través de la interacción con la mirada de otros (Lemus, 2017).

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo se analizó qué hacen los jóvenes con las TD. Para ello, se comenzó realizando una reconstrucción de sus primeros accesos materiales a las TD, demostrando que se dieron en el ámbito familiar, alrededor de los siete u ocho años de edad. Mientras que la mayoría se inició con un celular heredado de algún miembro de la familia, que generalmente eran equipos rotos o desactualizados, solo un joven accedió a un teléfono nuevo y cuatro a computadoras de escritorio nuevas. Este hecho marca una distancia en relación al tipo ideal bibliográfico, que describe a las generaciones actuales como cercanas a una variedad de dispositivos desde el momento de su nacimiento.

A pesar de que ese acceso comenzó con una desigualdad respecto de los jóvenes de países centrales o de los quintiles de mayor ingreso en los países semiperiféricos, posibilitó que se comenzaran a tejer un sinfín de experiencias con las TD, pasando de un imaginario tecnológico a un contacto material.

Desde que el acceso se materializa, se abre un abanico de posibilidades de uso de esos dispositivos, que va resignificando las prácticas del cotidiano. Más allá de que los primeros accesos se dan a finales de la infancia, los jóvenes son capaces de reconocer que antes de las TD realizaban ciertas prácticas que luego fueron relegadas, como el caso de los juegos en exterior. A su vez, reconocer que nuevas prácticas se hicieron presentes, como la posibilidad de escuchar más música y las comunicaciones fluidas y constantes. Y, más interesante aun, reconocen que ciertas prácticas se vieron performadas o resignificadas al llegar las TD.

Dentro de aquellas prácticas que se performaron aparecen: realización de tareas escolares, los consumos culturales y la organización de encuentros cara a cara.

Más adelante, se analizó cómo siguió la relación entre los *e-jovens* y las TD, describiendo las continuidades y rupturas en el acceso a lo técnico. Ello, para llegar a describir qué hacen hoy los jóvenes con las TD, enfatizando en sus experiencias actuales. Se concluye que las experiencias con TD se resumen en tres grandes usos: social, comunicativo y búsqueda de información, y que estos manifiestan una relación con el tipo ideal bibliográfico.

Si bien las posibilidades técnicas de poder dislocarse con los aparatos, que son cada vez más pequeños y livianos, generan una independencia de espacios, la realidad es que la falta de conexión de datos móviles lleva a concentrar los usos de las TD en los hogares, donde existe la conexión *Wifi*. En lo respecta a los momentos de uso, el celular aparece como un telón de fondo, siempre presente en la mano o en bolsillo, esperando ser usado, pero los mayores momentos de conexión suelen darse por las tardes o los fines de semana.

Por último, vale la pena resaltar la gran presencia que tienen los jóvenes en las plataformas de RRSS, sobre todo *Instagram* y *Whatsapp*, destinando varias horas al día a habitarlas. El ingreso a estas RRSS se dio alrededor de los 10 u 11 años y se mantiene hasta hoy, aunque con cambios de plataformas y de modos de usar las mismas. Los jóvenes, coinciden al expresar que la mayor motivación para estar en estas RRSS es lo social, demostrando la relevancia que el entorno social cercano, y la validación del mismo, tiene para los *e-jovens*.

Referencias bibliográficas

BARDIN, Laurence (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

CARA, Mariane (2013). "A análise das juventudes sob a perspectiva dos signos midiáticos", en 3º Encontro de GTs – Comunicon, Grupo de Trabalho Comunicação, consumo e cultura contemporânea: imagem, cidade, juventude, 10 e 11 de octubre de 2013. São Paulo. Recuperado de: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1613104_2018_postextual.pdf (11/10/23)

FEIXA, Carles (2014). *De la generación @ a la #generation. La juventud en la era digital*. Barcelona: NED.

KATAYAMA, Roberto (2014). *Introducción a la investigación cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.

LEMUS, Magdalena (2017). "Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 161-172. Recuperado de: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/> (11/10/23)

LEMUS-POOL, María Consuelo; BÁRCENAS-CURTIS, Cesar; y GÓMEZ-ISSASI, José Alberto (2020) "Jóvenes y tecnologías digitales Diagnóstico del uso y apropiación de plataformas digitales en la zona conurbada del sur de Tamaulipas". *Ciencia UAT*. 14(2): 87-103. Recuperado de: doi.org/10.29059/cienciauatv14i2.1359

PRECIADO, Paul (2022). *Dysphoria mundi*. Madrid: Anagrama.

RIVERÓN RODRIGUEZ, Gleivis; DELGADO TOMÉS, Alisa; DÍAZ ROSABAL, Elena; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Yoennys y OLIVEIRA RODRÍGUEZ, Víctor. (2022) "Jóvenes, TIC y consumo digital en la Universidad Moderna", en LAGO MARTÍNEZ, Silvia y CABELLO, Roxana (comp.) *Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina y el Caribe: Memorias*.

SILVA, Valdirene Cássia y COUTO, Edvaldo Souza (2013). "Interfaceamentos contemporâneos: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar", en *Revista Educação*, 28 (2), 333-346. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200015> (11/10/23)

SILVA, Valdirene Cássia. (2013) "E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões", en *Tesis Doctoral en Educación*. Universidade Federal da Bahia- Faculdade de educação. Salvador, Brasil. Recuperado de: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13046/1/Tese_C%c3%a1ssia.pdf (11/10/23)

TARULLO, Raquel (2020). "¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones", en *Prisma Social*, 29, 222-239. Recuperado de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/3558> (11/10/23)

WINOCUR, Rosalía (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI editores.

Cita sugerida: DIDIER, Lucila (2023). ““Estoy todo el día con el celular en el bolsillo”: ¿qué hacen los jóvenes con tecnologías digitales?” en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 97-111. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 5 de setiembre de 2023

Aceptado: 6 de octubre de 2023

Las nuevas formas de escribir de las juventudes mediadas por las tecnologías

The new ways of writing of the youth mediated by technologies

Fátima AGUILERA ALDAYA*

RESUMEN

Luego del proceso de confinamiento en la educación uno de los grandes temas debatidos es el uso de las herramientas digitales en el aula, así como la problemática de la escritura. Esto pasó a ser un tema que preocupa a toda la comunidad educativa. Muchos autores trataron este asunto evidenciando la gran relevancia de los medios digitales en la actualidad como eje temático educativo con la escritura como factor protagonista. Sáez (2021) plantea la gran importancia que tiene en la actualidad el uso de las plataformas digitales en los jóvenes y de qué manera esto influye en la escritura y lectura de los estudiantes de las nuevas generaciones. La presente investigación intenta hallar las voces de los protagonistas respecto a los cambios que existen en la escritura mediada por las herramientas digitales, qué aspectos han variado y cuáles son los factores que se ponen en juego a la hora de hablar de una educación digital, todo esto contextualizado en una escuela pública y técnica de la ciudad de San Luis. Para lograr los objetivos, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes y luego encuestas a otro grupo de profesores del primer año de la secundaria donde se encontraron diferentes miradas, se pudo entrever un cambio de la escritura mediada por el uso y la dinámica áulica, así como el factor sociopolítico que atraviesa este proceso.

Palabras clave: educación; escritura; digitalización; pandemia; docencia.

ABSTRACT

After the confinement process, one of the major topics discussed in education is the use of digital tools in the classroom, as well as the problem of writing. This became an issue that worries the entire educational community. Many authors addressed this issue, evidencing the great relevance of digital media today as an educational thematic axis, with writing as the leading factor. Sáez (2021) raises the great importance that the use of digital platforms among young people currently has, and how this influences the writing and reading of students of the new generations. This research attempts to find the voices of the protagonists regarding the changes that exist in writing mediated by digital tools, what aspects have changed and what are the factors that come into play when talking about digital education. This study is contextualized in a public and technical school in the city of San Luis. To achieve the objectives, interviews were carried out with teachers and students and then surveys with another group of teachers from the first year of the secondary school where different

* Esp. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: aguileraaldaya@gmail.com

perspectives were found. It was possible to glimpse a change in writing mediated by use and classroom dynamics, as well as the sociopolitical factor that goes through this process.

Keywords: education; writing; digitization; pandemic; teaching.

Introducción

Dentro del sistema educativo hace varios años se viene reflexionando sobre las herramientas nuevas que están presentes en el día a día de los estudiantes a la hora de realizar tareas, lecturas, confeccionar ideas, proyectos, etc. Las nuevas tecnologías siempre están acompañadas por una gran incertidumbre en el momento de pensar en su verdadera implementación, de qué manera eso va a modificar el aprendizaje en el aula y cuáles van a ser las nuevas formas de entender las diferentes disciplinas. En el marco de este proceso aparece un aspecto relevante que atraviesa todas las materias del nivel secundario, la escritura. Pensar en la enseñanza y el aprendizaje implica de manera automática tener en cuenta a la escritura y su desarrollo.

La inmediatez y velocidad de los medios digitales siempre ganaron la carrera de la implementación del uso de las mismas; tanto docentes como estudiantes nunca tuvieron la capacitación necesaria para llegar a realizar una práctica asertiva. Por este motivo es necesario comenzar a entender qué es lo que sucede realmente con la escritura dentro de las instituciones escolares y su relación con los medios digitales.

Dentro de la temática, los que se encuentran más afectados son los estudiantes de los primeros años de la secundaria ya que por lo general el comienzo del nuevo ciclo hace recomenzar el proceso de escritura y hasta quizás reaprender la forma de hacerlo. Todo ello sumado a la gran influencia de los medios digitales nos presenta un contexto bastante complejo a la hora de encarar la enseñanza de la escritura y su práctica.

En primera instancia en el trabajo se presenta a otros autores que ya han trabajado aspectos similares están presentes en los antecedentes del trabajo, acompañados sigüientemente por el marco teórico que orienta toda la investigación. A continuación, dentro de la exploración se analizan diferentes entrevistas a estudiantes y docentes respecto a esta temática para proponer algunas conclusiones halladas a lo largo del trabajo para terminar con las conclusiones.

Antecedentes

Los usos de las nuevas tecnologías y sus relaciones con el aprendizaje han sido tomados en este último tiempo como tema de investigación de manera frecuente por el auge de las herramientas y el gran acontecimiento sanitario del COVID 19. Uno de los autores que trató estos aspectos es Bombini (2019). El autor indagó sobre la multimodalidad dentro de la cultura escolar, sus consecuencias y problemáticas. Para enfrentar su trabajo tomó autores que tratan este tema, pero reflexionando principalmente sobre el artículo de la investigadora Mabel Piccini publicado en 1990 que trabajó sobre la incidencia que tienen las culturas electrónicas en la formación de niños y jóvenes de los sectores más pobres de la sociedad mexicana.

El autor usó estas reflexiones para llevarlas a los actuales avances tecnológicos y su relación con la educación para poder observar los modos en que los sujetos se ponen en relación con ellas. Dentro del artículo hizo hincapié en la importancia de la cultura escolar para que estas nuevas tecnologías sean aplicadas y tenidas en cuenta verdaderamente, para él son modos de “decir conocimiento”. Consideró que la multimodalidad es parte de las posibilidades de comunicar el conocimiento en el campo escolar ya que se viene experimentando una suerte

de reconocimiento tardío antes invisibilizado y desestimado de las consideraciones de la cultura escolar.

A modo de conclusión, expuso la idea de que leer y escribir en la multimodalidad supone que los sujetos leen y escriben en interfaces complejas, donde letras, ilustraciones, fotos, imágenes en movimiento, sonidos y símbolos se articulan de manera interactiva y que no hay modo de soslayar el hecho de que estas transformaciones tendrán consecuencias para el trabajo en las aulas. Las nuevas tecnologías plantean un interrogante a los modos de hacer, a los modos de leer, de escribir y, por fin, de enseñar y de aprender.

Linne (2018) también nos presentó una mirada acerca de este tema haciendo un estudio para problematizar qué sucede en los espacios educativos con respecto al uso de las herramientas tecnológicas. En este caso, el diseño metodológico se basa en la aplicación de herramientas cualitativas y cuantitativas en sujetos de una comunidad educativa de la secundaria del AMBA. Construyó una muestra de estudiantes para poder entrever qué sucede en el interior de estos espacios a la hora del uso de los medios digitales.

En el trabajo de campo se evidenció que los estudiantes valoraban las herramientas tecnológicas dentro de sus escuelas ya que de ese modo tienen acceso rápido a los conocimientos. Más allá de esto, existen varios problemas por la falta de capacitación docente, carencia de logística y un limitado funcionamiento de las netbooks, que se descomponen, se bloquean o sufren distintos desperfectos; por ese motivo el uso de ciertas herramientas es casi nulo.

En el estudio encontró un aspecto preocupante dentro del uso de las TIC que es el *copie y pegue*, esto está arraigado en los estudiantes, aparece seguidamente en las tareas, búsquedas y trabajos pedidos desde la web, pero por otro lado los estudiantes expresaban que nadie les enseñaba a realizar búsquedas, en otras palabras, se pudo ver un vacío de contenido en este punto.

Otro aspecto que trató Linne (2018) es uso del celular en la escuela, este es un punto que pareciera favorecer al uso lúdico-comunicativo más que el escolar por las mismas propiedades del dispositivo y de las plataformas mayormente utilizadas; es decir, el uso de este dispositivo como medio de herramienta de aprendizaje es difícil de manipular sin la responsabilidad de los estudiantes y con una mediación apropiada por parte del docente que esté a cargo; a su vez sabemos que no existe una política definida para estos usos, suele quedar meramente delegado al profesional a cargo. El avance de las herramientas supera al aprendizaje de las mismas y los acuerdos acerca de su utilización.

Desde una mirada más concreta respecto al proceso de escritura encontramos a Sardi (2017) que en su artículo hizo un estudio tomando dos escritos de un grupo de jóvenes. La autora realizó una selección de textos de sus propias prácticas como docente, primero tomando uno perteneciente a una escuela secundaria del Gran La Plata donde asisten estudiantes de sectores populares y otro de una escuela céntrica de la localidad de Berisso con otro nivel socioeconómico.

En esta institución se halló a un docente que trabajaba con los elementos del género gótico leyendo *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Stevenson influyendo mucho en la producción de los textos. Luego la autora realizó un análisis de esos textos de ficción teniendo en cuenta las implicancias sociales, culturales, literarias y filosóficas que están presentes en cada uno de los escritos. Es importante destacar que todo este análisis se realizó de parte de la autora con un tinte diferente ya que ella conocía a esos estudiantes y sus particularidades por ser o haber sido docente en la institución.

Para Sardi (2017) en uno de los textos se pudo ver una representación estereotipada de la mujer posiblemente vinculada con el imaginario femenino presente en productos culturales como la telenovela, la música romántica o en prácticas culturales arraigadas socialmente; además, se hicieron evidentes cuestiones muy arraigadas de la cultura peruana y quechua. En el segundo existieron cuestiones que remiten al universo cultural fílmico hollywoodense de

películas de terror humorísticas y paródicas que forman parte de los consumos culturales de los jóvenes. La autora se preguntó sobre qué cosas estamos haciendo dentro del aula para que los espacios de escritura reales se den qué condiciones reales se propician para los jóvenes.

Para reflexionar sobre cómo leen y escriben los jóvenes mediados por internet y las herramientas digitales hallamos a Cassany y Hernández (2012) que analizaron el caso de una chica que no puede aprobar el Bachillerato de Letras, a pesar de que lleva una actividad diaria, variada y participativa en la red, gestionaba un foro de literatura, leía y escribía en fotoblogs y chats. Dentro de la investigación los autores hicieron una serie de entrevistas a Mei para entender el proceso que transitó en esos años dentro del bachillerato y su relación con la lectura y la escritura en las redes. Ella nunca pudo terminar sus estudios ni acceder a la universidad y adjudica esto a su falta de gusto por el estudio y la mala función de los docentes a la hora de enseñar; además, consideraba que eran demasiadas materias e información en muy poco tiempo. A pesar de todo este panorama por otro lado, Mei tenía una gran dinámica en la lectura y escritura en redes, hacía multitareas como participar en foros, sitios web, chatear, contestar mail, etc. En sus escritos es evidente el excelente uso de los recursos retóricos, los géneros discursivos, diferentes idiomas y varios recursos lingüísticos.

Con los hallazgos de la entrevista y los materiales a los que pudieron acceder, Cassany y Hernández (2012) llegaron a la conclusión que para ella internet era un espacio con más libertad para aprender a leer y escribir. También destacaron que existe una gran ignorancia de parte de los docentes respecto a las actividades que realizaban los y las estudiantes en las redes fuera de la escolaridad. Finalmente, realizaron una serie de ideas orientativas luego de la investigación para que cada docente tenga en cuenta las actividades que los y las estudiantes realizan fuera de la escuela y que implica una práctica de lectura y escritura.

Finalmente, Ithurburu (2018) nos presentó una reflexión respecto a los docentes y qué sucede con la formación real respecto a las plataformas digitales. Dentro de las instituciones formadoras de futuros docentes el ámbito digital suele ser una página en blanco, se toma como una novedad y una mínima formación en las TIC, pero no se trata realmente el verdadero proceso que está presente en las aulas. La autora destacó que es sumamente importante reflexionar sobre el consumo de las plataformas digitales, la formación y el conocimiento de los docentes para poder elaborar estrategias y propuestas que den una mejora en la formación general en la escuela y que se tengan en cuenta a la hora de pensar en la educación actual.

El objetivo de su investigación tuvo relación con los consumos culturales digitales de los ingresantes de la formación de docentes y cómo esta es percibida en la práctica futura. Es importante entender cuáles son los productos culturales digitales a los que se accede realmente, qué sentidos se juegan dentro de las prácticas y al entrar a las diferentes carreras de formación docente.

Para trabajar de manera eficiente cada punto de este trabajo es indispensable tener en cuenta ciertos autores como base para el análisis final, posiciones concretas que tienen que ver, por un lado, con la importancia de la reflexión sobre la educación digital y por otro, el aspecto social y económico que influye de manera general en el tema trabajado.

Marco teórico

Las nuevas configuraciones de la escritura y las prácticas escolares mediadas por herramientas digitales forman parte de varios estudios que han reflexionado sobre diferentes aspectos dentro de esta temática. Sáez (2021) propuso entender qué sucede dentro del contexto escolar y educativo frente a semejantes cambios de paradigma.

El cambio más significativo dentro de estas nuevas prácticas tiene que ver con el vínculo dentro del proceso de la escritura, este no ha dejado de existir, sino que ha ido cambiando, ya no es el mismo que conocimos otras generaciones, Sáez (2021) expresa:

(...) lxs jóvenes leen y escriben literatura de manera individual y colectiva; forman parte de comunidades virtuales; siguen a escritores en redes sociales; conversan sobre de sus libros favoritos y publican sus producciones escritas en distintas plataformas. Ya no son un público pasivo. Intervienen los contenidos, los modifican y generan nuevos; son receptores, editores y productores a la vez (Sáez, 2021: 3).

El problema radicó siempre en entender ese mundo, poder entrar en él para poder acompañarlos y adaptarnos a estas nuevas formas, en este sentido Sáez (2021) reflexionó sobre la importancia de ser críticos a la hora de pensar en los discursos que aclaman el reemplazo de la educación tradicional por las tecnologías digitales. Es necesario prestar atención a estas voces que circularon y circulan en pos de lo nuevo como lo mejor sin espacio a la reflexión.

Berardi (2019) en la entrevista *Cómo las tecnologías digitales están generando una mutación del ser humano*, reflexionó sobre la tecnología en general. Para el autor la misma no es mala, plantea a la tecnología como generadora de sufrimiento cuando se relaciona con una competencia desenfrenada y la violencia social vinculada al neoliberalismo: “Si no corres, mueres. Si no eres más veloz, no ganas. Los trabajadores han de competir entre ellos. La relación entre jóvenes es de competencia y soledad” (Berardi, 2019: 3)

Es evidente que dentro del aula hay permanente convivencia de la escritura con los medios digitales, principalmente con el celular. Muchos estudiantes toman apuntes con esta herramienta, hacen búsquedas constantemente para armar textos dentro de las clases, el diccionario en papel ya no tiene espacio dentro del aula escolar, ha sido reemplazado por el buscador Google que se convierte día a día en una herramienta necesaria para el proceso de escritura. Como dijo Berardi (2019), aquí hallamos el claro ejemplo del cambio de procesos de la escritura, pero ¿cómo mediar esos usos dentro del aula sin aún no entendemos ese mismo proceso?

Otro aspecto que influye la escritura actual de los y las estudiantes dentro de la escolaridad secundaria es el uso de las redes sociales y la modalidad de escritura que pertenece a esos espacios virtuales.

Dentro de *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Rosalía Winocur y Soledad Morales (2018) expresaron un aspecto bastante interesante respecto a las redes sociales:

Los adolescentes encuentran sentido en estas prácticas transmedia cuando están situadas dentro de los contextos culturales específicos en los que tienen lugar, por ejemplo, en la cultura gamer o youtuber. ¿Qué pasa con esos sentidos si las abstraemos de esos contextos para transferirlas a la escuela? El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que estas tienen en sus contextos originales (Winocur y Morales, 2018: 111-112).

Muchas veces los docentes deciden utilizar estas redes para acercar a los estudiantes a ciertos conocimientos, pero esto se vuelve extraño cuando el sentido mismo de la red ya no es utilizado dentro del contexto escolar; suele ser normal ver a adolescentes utilizar plataformas como YouTube todo el tiempo, pero a la hora de usarla para un fin escolar, esa red deja de tener interés para ellos.

Un punto importante es poder pensar en la escritura dentro del aula y todas las implicancias de las nuevas tecnologías, de qué manera conviven los y las estudiantes con las redes y todas las herramientas digitales disponibles. Gaspar y Brito (2018) nos presentaron la importancia de ciertos elementos dentro de la cultura escolar y la práctica de la enseñanza de la escritura, de qué manera ciertas dinámicas de trabajo en el aula influyen o tienen una gran relevancia, elementos que quizás en algunos casos pueden ser tradicionales como un simple pizarrón y un cuaderno. Este artículo nos lleva a reflexionar sobre qué procesos tuvieron que transitarse en la pandemia cuando los espacios áulicos no se podían habitar y qué pasó después con la escritura habiendo transitado la virtualidad de esa manera.

La escritura que se trabaja dentro de las planificaciones, así como las narraciones que luego son aplicadas en el aula, son aspectos sumamente relevantes a la hora de pensar las prácticas docentes. Es fundamental entender que esos procesos de escritura de los y las estudiantes junto a todos los docentes cambiaron y ha cambiado con el uso de los medios digitales, respecto a este punto Gaspar y Brito (2018) expresaron:

(...) Tener en cuenta que pensar en otros modos para la lectura y la escritura docente supone hoy aceptar el desafío de las nuevas escenas configuradas a partir del cambio cultural. En este sentido, vale la pena aventurarse a descubrir las potencialidades de nuevos soportes y géneros ensayando otras formas de leer y escribir con otros para producir saberes de modo colectivo y en comunidad (Gaspar y Brito, 2018: 5).

Vivimos una transición cultural en diferentes aspectos de la vida y la educación, esto es una arista muy importante que experimenta un momento de nuevas formas de entender la enseñanza de la escritura, teniendo en cuenta la diversidad y las particularidades de los estudiantes en el periodo de pandemia y cuarentena. Goncalves Vidal (2011) reflexionó sobre la variedad de plataformas y expuso que las mismas son herramientas que nos ayudan de manera positiva en el aula, tomando a los celulares como el gran instrumento que debe tenerse en cuenta para trabajar.

La autora considera que estas herramientas generan inseguridad a la hora de su uso, pero desde su postura insistió en que ya forma parte de la cultura material escolar. Además, ella misma pensó sobre un punto muy importante respecto a las desigualdades que están presentes en relación al acceso a las herramientas. Postuló un factor bastante discutido como el acceso universal al internet, ya entendiendo a esa herramienta como un bien necesario para el acceso justo a la educación; quizás, en otras épocas ese lugar era ocupado por el libro, hoy ese espacio lo ocupa la red.

Ferreiro (2011) formuló un punto significativo en relación al tiempo de las tecnologías, nos enfrentamos a una brecha temporal importante entre la disponibilidad de las tecnologías y el impacto social de las mismas. Frente a esto, aparecen factores tanto sociales como políticos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar el desarrollo del avance digital real. Es sumamente trascendental escuchar a los involucrados de las comunidades educativas y observar cuáles son los fenómenos que se presentan dentro de estas novedades, para que finalmente se pueda pensar en la implementación real de dichas herramientas.

Teniendo en cuenta todos los autores mencionados hay que pensar en dos aspectos relevantes a la hora de analizar los hallazgos acerca de las nuevas formas de escribir; primero, poder pensar en el vínculo que tienen los jóvenes con las herramientas digitales, qué sucede dentro del aula con los estudiantes y los docentes, cuáles son sus usos reales y de qué manera esto se da en la cultura escolar, para que de este modo podamos entender que las nuevas formas de escribir parecen tener sus primeros pasos dentro de las aulas y esto implica pensar en los contextos escolares donde se halla la convivencia de plataformas digitales con elementos más tradicionales. Por último, no hay que dejar de lado el aspecto sociopolítico de

cada institución para ver qué cosas están presentes y ausentes en el aula, qué acceso tienen las escuelas y sus estudiantes tanto en material como en conocimiento.

Metodología

Al comienzo de la investigación lo primero a tener en cuenta es una serie de preguntas que tienen que ver con los cuestionamientos surgidos por medio de la investigación teórica de antecedentes y marco teórico:

¿De qué modo influyen las nuevas tecnologías en la escritura después de la pandemia? ¿cuáles son las herramientas más usadas por los jóvenes para escribir? ¿cómo las utilizan? ¿para qué tipo de tareas? ¿qué características tiene la escritura de los jóvenes por medio de las herramientas digitales luego de la pandemia?

Dentro de la investigación se pensó en una exploración bajo una modalidad presencial y virtual. Desde el comienzo se planteó poder realizar observaciones de clases y lecturas, pero dadas las condiciones del contexto y la resistencia de algunos docentes para abrir sus clases, así como la negación a materiales escritos de consignas y actividades pedidas en plataformas digitales, se utilizó solamente entrevistas y encuestas de formulario Google como herramientas para poder identificar diferentes aspectos respecto al tema. En el caso de los formularios solamente se realizaron encuestas con los docentes ya que su importancia era más relevante que la voz de los estudiantes y por razones de tiempo dentro de la investigación esta metodología fue la más pertinente para su avance.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a docentes y estudiantes del primer año de la secundaria Fray Luis Beltrán perteneciente a la orientación química. Las mismas se realizaron en la institución de manera personal tanto a los docentes como a los estudiantes y se grabaron con el permiso correspondiente de los entrevistados. Por un lado, se realizaron cinco entrevistas a docentes y dos a estudiantes de manera individual y una de manera grupal, por otro lado, se abrió una encuesta de formularios Google exclusivo para docentes donde se incluían las mismas preguntas de las entrevistas realizadas, pero con opciones. En estas encuestas participaron un total de 23 docentes, fue una respuesta rápida y más participativa que las entrevistas personales.

Las preguntas que se realizaron fueron pensadas teniendo en cuenta los cuestionamientos planteados desde el comienzo de la investigación, así como los objetivos y a los entrevistados.

Preguntas a docentes:

- ¿Usa herramientas digitales en sus clases?
- ¿Qué plataformas utiliza?
- ¿La escritura ha cambiado luego de la pandemia?
- Los medios digitales ¿Afectan de manera positiva o negativa en la escritura?
- ¿Qué problemas puede verse en la escritura de los estudiantes?
- ¿Considera que el sistema educativo cubre las necesidades de los estudiantes respecto al acceso de herramientas digitales?

Preguntas a estudiantes:

- ¿Cómo escribías las tareas cuando las clases eran virtuales?
- ¿Qué herramientas usabas? ¿Computadora? ¿Papel? ¿Tenías esas herramientas en tu casa?
- Si tuvieras que elegir el formato para escribir ¿Elegís el papel o algún medio digital?
- ¿Qué cosas escribieron en pandemia dentro de las clases?

Luego de realizar las entrevistas y encuestas a los docentes y estudiantes se analizó la información relevada, teniendo en cuenta cada palabra y pausa dentro de la entrevista y cada porcentaje revelado. Todo esto sumado al análisis teórico se pudo realizar un análisis pertinente sobre la información relevada.

Análisis

Este trabajo se centra en las nuevas formas de escribir de los jóvenes mediados por los medios digitales luego de la pandemia. El contexto educativo donde se origina la práctica profesional es una escuela técnica con orientación en electrónica y química con estudiantes de la zona norte de la ciudad de San Luis capital. Es una población socioeconómica muy diversa, la escuela tiene estudiantes con necesidades y carencias económicas, pero lo que más abunda es la problemática intrafamiliar. La planta docente de la institución también es muy diversa y amplia. Dentro de la escuela en los últimos años siempre estuvo presente la problemática de la escritura de los estudiantes y la falta de herramientas de los docentes. Este aspecto se vuelve relevante para esta investigación ya que en base a este factor se comenzó la propuesta.

Los resultados de las encuestas y entrevistas tienen que ver con el contexto, cultura e historia escolar, ya que cada respuesta está impregnada de todo ello, es menester no dejar de lado este aspecto para poder hablar de un análisis o una conclusión de lo relevado, teniendo en cuenta que las realidades educativas siempre son muy diversas y cuentan con una variedad de realidades.

Para realizar este análisis se tomarán dos categorías teniendo en cuenta el marco teórico del trabajo y los puntos trabajados por los autores, así como el resultado de las entrevistas y encuestas realizadas.

Con los puntos mencionados anteriormente se pudieron hallar dos factores relevantes dentro de la investigación, por un lado, el aspecto vincular con las herramientas, de qué manera son mediadas dentro del aula y qué cosas suceden con este aspecto, la relación de los docentes con las herramientas así como el uso de los estudiantes; por otro lado, el factor socio político y económico que atraviesa esta temática dentro y fuera del aula en este trabajo, ya que las políticas de implementación digital de la educación forman parte de todo este proceso:

Vínculo, mediación y usos de las herramientas digitales en el aula para la escritura

Dentro de cualquier aula entendemos que el vínculo es esencial a la hora de hablar de una relación pedagógica didáctica amena, donde se tienen en cuenta todos los aspectos necesarios para una buena aprehensión de los contenidos. Dentro de esta nueva forma de entender la educación algunos se olvidan del vínculo que existe en aula entre el uso de una herramienta digital y los estudiantes. Estos aspectos influyen en la escritura dentro del aula, ya que si la herramienta utilizada no es la correcta o no se utiliza de manera apropiada el proceso de escritura no será el más grato.

En el marco de la exploración se pudo ver con las entrevistas a los docentes y estudiantes que el uso de los medios digitales son una cotidianeidad, a su vez hay una gran variedad de herramientas y de frecuencia de uso; por medio de las encuestas de formularios Google se hace evidente que el 90% usa herramientas digitales. Es por eso que una de las categorías elegidas para este análisis tiene que ver con la relación que existe con los medios digitales y de qué manera es la vinculación de las herramientas con los protagonistas de esta temática.

Dentro del inicio de la investigación se propusieron los siguientes cuestionamientos como punto de partida: ¿De qué modo influyen las nuevas tecnologías en la escritura después de la pandemia? ¿qué características tiene la escritura de los jóvenes por medio de las herramientas digitales luego de la pandemia? Las preguntas de las entrevistas se basaron en estos cuestionamientos iniciales de la exploración, de esta manera algunos docentes pudieron

expresarse respecto a lo que sucede realmente en el aula con ellos y los estudiantes a la hora de poner en juego las herramientas digitales para la escritura, algunas de las voces que se pudieron hallar expresaban:

Lo digital vuelve compleja la escritura en papel, la caligrafía se ha desmejorado mucho, así como la parte oral en la articulación (...) Si va ser lo que viene es importante darles herramientas verdaderas, solamente entienden de tecnología para jugar, dentro del contexto provincial los medios digitales están afectando de manera negativa en la escritura (Docente 1).

Algunos entrevistados insistían en este aspecto, consideran que el uso más relevante es mediante el juego alejado de lo escolar y esto afecta de manera negativa en la escritura, ya que la utilización de estas herramientas de parte de los estudiantes es tenida en cuenta sobre todo en momentos recreativos. Cuando las utilizan en el aula los docentes se encuentran con dificultades ya que los estudiantes solamente tienen un acercamiento real a la hora del juego y no las utilizan para conectarse con el conocimiento dentro del contexto escolar. Cuando se proponen actividades áulicas para usar las herramientas, muchos no saben utilizarlas o no las conocen, algunas de ellas son, por ejemplo, el manejo de herramientas del Google, Word, Excel, etc:

Tuve que ver muchos tutoriales para aprender a usar los formularios que la seño me sabía mandar para las evaluaciones, porque no entendía nada de nada cómo se hacía eso y siempre salía mal (Estudiante 1).

Otros entrevistados mencionaban un uso de herramientas que sirven para lo académico, pero destacaban que ese uso era deficiente, esto sumado a la dificultad del armado de textos escritos e ideas personales cuando se plantean actividades de escritura:

Usan mucho el celular y formato Word, pero a la hora de realizar textos coherentes y con ideas claras muchos tienen dificultades para armar conceptos formales, consideran que tipear rápido en una máquina o celular es escribir bien, no utilizan conectores y no saben elaborar ideas propias claras (Docente 2).

Los docentes consideran que cuando no tienen los conocimientos básicos de escritura el formato digital no es una herramienta que suma, muchos de los entrevistados destacan que las herramientas en sí no son un problema grave, sino que al no tener los conocimientos básicos de escritura, coherencia y cohesión es imposible avanzar hacia un uso correcto de estas herramientas.

Todo esto expuesto por los estudiantes y docentes nos hace pensar en un panorama deficiente respecto a los conocimientos sobre el proceso de escritura, muchos autores proponen y analizan a la escritura como lo que es, un proceso, una capacidad que necesita de tiempo, espacio y de varias herramientas para poder llevar a cabo un avance de algún tipo. Durante toda la historia de la educación la escritura se relacionó con la disciplina de lenguaje y ahora con lengua y literatura, donde solamente son los docentes de esta materia los encargados prestar atención a la forma de escribir de los estudiantes, cuando sabemos que muchas de las materias del nivel medio son atravesadas por actividades de escritura.

Una de las voces relevadas para esta investigación rescató esta mirada estructurada del proceso de escritura:

Los chicos prestan atención en la materia de lengua solamente cuando tienen que escribir algún texto, así como los docentes de otras materias no les corrigen nada de la escritura en sus actividades y eso no es lo que debería pasar, por eso la falta de comunicación es un problema a la hora de pensar en el correcto dictado de clases y especialmente en este tema de la escritura (Docente 1).

Respecto a la pandemia los docentes destacaron en las entrevistas que las modalidades tuvieron que cambiar de manera radical, los espacios de escritura se destinaron exclusivamente a formatos digitales, pero los resultados no fueron los mejores, cada consigna era pensada para esos formatos y en muchos casos los estudiantes no tenían los medios necesarios para su realización, por ello terminaban mandando tareas de fotos de sus carpetas realizadas en papel. La mezcla de formatos en ese año fue una de los puntos en cuestión cuando el sistema educativo tuvo que volver a la presencialidad:

Cuando volvimos a las aulas muchos estudiantes querían entregar las tareas de manera digital, pero no comprendían que muchos de ellos tenían serias dificultades para manejar esas herramientas, sumado al vacío teórico de la escritura (...) al principio de ese periodo pensábamos que el uso de las herramientas iba a sumar a este aspecto de la escritura, pero en la mayoría de los casos no hubo cambios y los mismos errores que existían en papel aparecían en lo digital (Docente 2).

Luego de la pandemia las herramientas digitales tomaron más protagonismo en el aula y los docentes siguieron utilizando estos medios para el armado de sus clases, algunos destacan el uso de Classroom como medio para realizar tareas que en su mayoría incluye la escritura en procesadores de textos propios de la plataforma, además, aparecen otros medios que ya se utilizaban, pero solamente en trabajos especiales como el Power Point para exposiciones orales, así como también el uso del WhatsApp para envío de consignas en algunos casos. Es decir, en este punto podemos entender que luego del proceso de encierro y de contacto virtual de las clases, las herramientas que eran utilizadas esporádicamente en el aula ahora toman protagonismo y se vuelven un recurso casi diario tanto para docentes como para los estudiantes. Uno de los estudiantes entrevistados expresa:

Los profes nos daban mucha tarea para escribir en el mismo Classroom, yo no sabía usar el documento que él me pedía y muchas veces sacaba fotos, antes no eran así las clases y no me gusta porque no me salía bien la tarea (...) a fin de año de tanto practicar y ver tutoriales en YouTube entendí como era y ahora uso el documento de Google para hacer las tareas, es más fácil escribir ahí, me gusta más (Estudiante 1).

Cuando pensamos en las palabras del estudiante podemos decir que en ciertos momentos las plataformas digitales en el proceso del confinamiento fueron obstáculos para la escritura de los estudiantes en muchas ocasiones, esto se relaciona con lo que decía uno de los docentes entrevistados respecto a la falta de conocimiento en relación a aspectos formales de escritura, frente a este panorama sumarle un medio digital fue complejizar ese proceso. Cuando de a poco la normalidad fue gestándose en las aulas estos formatos siguieron en pie y algunos estudiantes se negaron al uso de papel para escribir:

Me siento más cómodo escribiendo con el teclado de la compu, puedo escribir más rápido y si alguna palabra no la entiendo la busco más rápido estando en el Word que

en la carpeta (...) deberíamos escribir todo en la compu porque es más rápido todo, a veces escribo en el celu y después tengo que pasarlo a la carpeta y no me gusta (Entrevista grupal a estudiantes).

Los estudiantes comentan algo interesante para reflexionar sobre la escritura y los medios digitales. Existe un grupo que se resiste a la escritura en papel encontrando en lo digital un espacio donde se sienten más cómodos y consideran que la actividad es más amena, veloz y enriquecedora a la hora de realizar tareas. Estamos frente a grupos de estudiantes que reclaman el uso de las herramientas digitales como único medio de escritura para realizar actividades en el aula, dejando de lado completamente al papel por considerarlo ya un medio que no suma a la hora de redactar o agregarle creatividad a la escritura.

Esto nos lleva a pensar respecto al verdadero rol de las herramientas en el espacio educativo, ya que por más que su uso sea cada vez más frecuente, aún existe una resistencia de parte de los docentes viéndolo como un punto negativo si las bases teóricas de escritura están ausentes; en otras palabras, podemos decir que sin esas bases es muy difícil pensar en la escritura usando cualquier medio, por más que existan cada vez más herramientas y que los propios estudiantes planteen el cambio, sin ese aspecto sólido es muy complejo pensar en una transformación rotunda respecto de la escritura en la secundaria mediada por estas plataformas.

En la pandemia aparecían textos que entendíamos que no eran producciones de los estudiantes por su estilo y redacción, aquí aparecía la cuestión de las fuentes y qué cosa utilizar dentro de lo digital. Archanco (2011) nos habla de la importancia de las instituciones respecto a la legitimación de ciertas fuentes, cuáles son tomadas como legítimas, cuáles no y de qué manera suma a que los conocimientos y la información tengan un significado real y profundo en el aprendizaje.

Casi en su totalidad las respuestas de las encuestas mostraron que las herramientas digitales son una ayuda para reforzar lo que no se pudo dar en ese periodo; todos los docentes que respondieron usan al menos una herramienta digital (el 78% las usa todo el tiempo y el 21% esporádicamente siendo el Classroom la plataforma más usada) y consideran que las mismas suman a la escritura ya que el acceso a cierta información es inmediata; otros piensan que solamente son medios que deben utilizarse con cierto grado de responsabilidad mediado por los docentes y el buen uso por parte de los estudiantes; solamente algunos reflexionaron que afectan de manera negativa a la escritura.

Vidal (2020) expresa que la gran variedad de plataformas que circulan puede darnos herramientas positivas para el trabajo en el aula, postula al celular como un medio importante para tener en cuenta pero que tiene sus contradicciones ya que el uso de este en particular a veces genera inseguridad en las clases; muchos estudiantes usan con frecuencia el celular como medio de consulta pero ese uso tiene aspectos negativos ya que pasa de ser una herramienta para el aprendizaje a una distracción constante en el aula.

Dentro de las encuestas un 45,5% piensa que la escritura de los estudiantes sigue siendo igual después de la pandemia con el uso de las herramientas digitales, otro grupo con el mismo porcentaje considera que ese cambio existe con connotaciones negativas y solamente un 9,1% optó por la opción del cambio positivo dentro de este proceso. A través de estas respuestas se puede pensar que las posiciones de los docentes están bastantes repartidas, quienes dicen que la escritura sigue igual quizás entienden que ese cambio de material sumado al proceso de pandemia, no llegó a afectar significativamente a los estudiantes, pero otro grupo piensa que todo ese periodo ha llevado a una decadencia de la escritura con el uso de estas herramientas, son pocos los que consideran que la escritura tuvo un cambio positivo. Estos aspectos nos hacen volver a los planteamientos de los docentes entrevistados cuando hablan de las bases necesarias para la escritura más allá de tener o no en cuenta los medios digitales.

Muchos consideran que las herramientas digitales van a afectar de diferentes maneras según el uso que los estudiantes y los docentes les den, depende del lugar que ocupa cada plataforma en la enseñanza, quizás el equilibrio sea el gran desafío de esta época. Por más que la relación entre el docente y el estudiante sea amena mediada por la tecnología ¿Qué sucede cuando las herramientas no existen? ¿de qué manera llegar a un buen punto de la enseñanza digital si el material es obsoleto o nulo?

Un punto de quiebre a la hora de pensar en esta puesta marcha de la incitada educación digital es el aspecto social, político y económico. Muchas veces son los docentes los que dan las herramientas para las clases desde lo menos relevante a lo impensable sin pedir nada a cambio, es el estado que toma protagonismo en este momento concreto. ¿Qué sucedió en la pandemia con todo esto? ¿quiénes quedaron afuera de la educación y del sistema educativo por falta de acceso a las herramientas solicitadas? Es indispensable reflexionar sobre todos estos causantes.

Aspectos sociopolíticos y educativos que influyen en el uso de las herramientas digitales en el aula

Es inevitable tener presente el aspecto sociopolítico de este tema ya que muchas de las medidas tomadas por el estado y el sistema educativo afectan directamente a los procesos de escritura y al uso de herramientas digitales dentro del aula. Desde la aparición de las TIC en el aula el equipamiento comenzó aparecer en el aula con lentitud y se implementaron en el currículum materias que tenían que ver con estas herramientas, en algunas ciudades el material era más accesible para los estudiantes, pero en muchos casos esas herramientas eran escasas y las exigencias empezaron a aparecer.

Sabemos que hace muchos años se han puesto en marcha campañas de entrega de computadoras, tables y conexiones de wifi en diferentes puntos del país, pero también es evidente en este momento de la educación que la mera entrega de equipamiento nunca fue acompañada de manera eficiente con las correspondientes capacitaciones tanto para docentes como para estudiantes.

El mismo sistema exige la utilización y actualización de las formas de enseñanza luego del proceso de pandemia, entendiendo que era algo que se venía gestando lentamente y que con este periodo de confinamiento se acrecentó sin muchas opciones. A medida que todo esto iba sucediendo, dentro del sistema educativo los docentes experimentaron falencias generales respecto al conocimiento, uso y acceso a los medios digitales, así como también en los estudiantes y sus círculos familiares.

Los equipamientos brindados por el estado en su gran mayoría no estaban en funcionamiento o eran poco eficaces, los estudiantes no contaban con el material pertinente. Luego con la vuelta a clases presenciales la exigencia del uso de estos medios virtuales seguía en pie y se sumaron aún más plataformas virtuales para usar en el aula, pero la realidad no cambió:

El estado no está adecuado para nada, se piensa en una educación digital, pero sin herramientas, ni siquiera internet que es algo básico, además los chicos en muchos casos no tienen computadoras o no son suficientes; entonces, si nos exigen tomar asistencia a los docentes con plataformas, por ejemplo, ni eso podemos hacer, las escuelas no están preparadas de ninguna manera para la educación que quieren implementar. (Docente 3)

Los lineamientos que se exigen desde el sistema educativo no coinciden con las realidades escolares y por lo tanto pensar en la escritura mediada por herramientas digitales se hace difícil y varía según la institución donde cada estudiante se desarrolla, así como la propia realidad socioeconómica de cada uno; aquellos alumnos que no tengan acceso a ninguna herramienta digital estarán siempre en desventaja con los que sí la tienen y por ende los resultados del proceso de escritura en cada caso será diferente. En las encuestas la mayoría de los docentes reconocen que el estado cubre las necesidades y el acceso a las tecnologías de manera defectuosa y otro grupo considera que se brinda lo básico.

En las entrevistas sobresale la mirada de los docentes que entienden que el estado no los tiene en cuenta a la hora de pensar en nuevas políticas educativas, sus miradas como profesionales no son tenidas en cuenta y las políticas educativas se aplican sin considerar las particularidades de cada espacio educacional y su población de estudiantes, esto se enfatizó en la pandemia, la propia voz de los estudiantes lo reconocen:

En mi casa solamente teníamos una compu para poder hacer tareas con mis tres hermanos, a veces no tenía ganas de sentarme a ver qué me mandaba la seño porque casi siempre tenía que estar mucho tiempo copiando todo a mano y me peleaba con mis hermanos. Muchas tareas no las hice porque no llegaba con el tiempo a verlas y la compu se trababa siempre y me cansaba (Estudiante 1).

Una autora que refleja perfectamente este aspecto socioeconómico es Chartier (2020). La autora habla de la gran responsabilidad de parte de los ministerios de cada país respecto a la aplicación de las nuevas tecnologías en las aulas. Si observamos las políticas aplicadas a los avances tecnológicos podemos ver que siempre se ha tomado el tema superficialmente, entendiendo que, con el simple hecho de entregar computadoras, establecer redes de wifi en algunos sectores o brindar cursos esporádicos de temas relacionados, el problema está resuelto, pero es preciso recalcar que la enseñanza de la lectura y la escritura enmarcada en estos períodos de cambios no son tan sencillos. El sistema pone sobre los docentes la responsabilidad absoluta de trabajar con estas herramientas sin apoyo político y pedagógico concreto y es justamente esto lo que sucedió en el periodo de pandemia, toda la responsabilidad recayó en el cuerpo docente.

Dentro de la institución se tomaban algunas herramientas, pero sin la preparación pertinente ni del estudiante ni del docente. En el periodo del confinamiento muchos docentes se encontraron con plataformas y nuevas formas de enfrentar la educación y la capacitación en la mayoría de los casos era escasa, la mayoría de los docentes no estaban preparados para dar clases virtuales, sin embargo, la exigencia del sistema educativo frente a este contexto fue consistente, no existieron demasiadas opciones o discusiones para pensar cómo se iba a encarar este panorama. Luego de algunos meses comenzaron a aparecer capacitaciones que iban a la par de las clases, pero solamente eran pensadas para docentes, los estudiantes quedaron fuera de esos espacios:

No me gustaba hacer la tarea con la compu y encima uno de los profes nos mandaba siempre hacer trabajos con una app que no entendía cómo se usaba y tampoco pude bajarla a mi celular, se tildaba siempre (...) Algunas consignas no las podía hacer en mi celu porque me andaba mal o no entendía qué hacer y cuando mandaba la consulta a veces el profe no lo veía (...) En esa materia tuve que rendir porque nunca entregué trabajos porque no tenía la app que usaba (Entrevista grupal a estudiantes).

En este punto se ven algunos aspectos que nadie tuvo en cuenta cuando este proceso transcurría, pero la realidad con la vuelta a la presencialidad no cambió demasiado, los problemas socioeconómicos siguen presentes y las oportunidades al acceso de las herramientas acompañadas de capacitaciones eficaces para toda la comunidad docente es escasa, aún más en el caso de los estudiantes ya que en muchas ocasiones se los consideran expertos por el solo hecho de ser jóvenes:

Tengo estudiantes que usan muchas aplicaciones y entienden sobre el uso de muchas herramientas, pero ninguna tiene que ver con el aprendizaje o no saben utilizar medios

para trabajar en clases, sus intereses no tienen que ver con el uso para estudiar (Docente 2).

El acceso al conocimiento real de las plataformas digitales para el aprendizaje es casi nulo, parece depender exclusivamente de los docentes, el estado no está presente a la hora de brindar espacios de conocimiento multimedial, pero por otro lado sí aparecen las exigencias de una nueva forma de estudiar, plantear cambios en la educación, pensar en una educación digital o del “futuro”. En definitiva, estos aspectos solamente tienen lugar en el discurso que circula dentro del sistema educativo, pero es evidente que la realidad es otra.

La escritura de los estudiantes está atravesada por todos estos factores sociopolíticos y pareciera que todas las intenciones de cambios y nuevas maneras de ver la educación siguen en pie, pero tanto el rendimiento de los y las estudiantes como el acceso a los medios digitales no han cambiado demasiado aún con una pandemia de por medio.

Conclusiones parciales

Muchas son las preguntas sobre la educación en general, nos enfrenamos a un contexto donde se llega a poner en duda el futuro de la profesión del docente, se piensa qué espacio va tener la escuela, qué estudiantes tendremos, si la escuela como la conocemos va a sobrevivir a todo lo que “dicen” que viene, aparecen preguntas sobre la inteligencia artificial, se imaginan si puede haber cambios físicos de las instituciones, etc. Todo lo que entendemos hoy como ese espacio para conocer, compartir, entender el mundo y quizás un poco cambiarlo parece que no será el mismo, sea como sea estamos frente a este panorama y lo primero que debemos hacer al menos es discutirlo para reflexionar, por ello la palabra es tan necesaria en estos tiempos. Más allá de las diferentes plataformas que hoy conocemos seguimos teniendo en cuenta a la palabra escrita, es tal la importancia que tiene esta expresión que aún sobrevive a tantos cambios.

La escritura en estos tiempos de la IA (inteligencia artificial) pareciera tener un sabor agri dulce, cuando nos preguntamos si los estudiantes escriben bien o mal, si lo digital lo cambió todo o no, nos olvidamos de la palabra de los docentes al pensar y nombrar, la base, la raíz; podemos discutir de las herramientas, de lo que pasa, de las políticas, pero ¿qué es una casa sin cimientos? ¿qué es un árbol sin raíz? Primero se hace sumamente necesario entender que muchos de los problemas que aparecen en la escritura son consecuencia del vacío de contenido teórico, quizás frente a estudiantes que no tuvieron la preparación necesaria o que tal vez sus condiciones socio económicas no le dejaron aprehender realmente un contenido si su preocupación en la pandemia tenía que ver con poder tener un plato de comida en su mesa...

Los factores varían, van y vienen, hasta las voces de los protagonistas aún parecen buscar respuestas para sí mismos, pasamos por un proceso que nos marcó a todos en muchos aspectos, entonces ¿cómo no influir en la escritura de los estudiantes? Sabemos que la escritura desde lo creativo a lo estructural es un proceso sumamente subjetivo... entonces ¿hay un cambio? La humanidad cambió en la pandemia y si todo cambió, esto incluye a los estudiantes y por ende a su forma de escribir. A lo largo de la investigación no hay una respuesta clara o contundente, hay quienes piensan que las consecuencias fueron sumamente negativas y otros vieron un aspecto positivo, pero no podemos afirmar si es mejor o peor si esto aún está en proceso, lo que sí podemos decir que es que la escritura es otra porque los procesos son otros. Ante tantos cambios en el sistema educativo, sumado a las falencias que aún existen, es innegable que el proceso de la escritura cuenta con nuevas miradas de estas generaciones que les dan otro color en tanto en términos de estilo como de contenido, además de la nueva forma en que se relacionan y expresan entre sí. Es cotidiano escuchar y ver a los estudiantes usar abreviaciones, emojis y muchos acortamientos en la

escritura, está siempre está marcada por la inmediatez y la falta de formalidad, sumado a lo visual con la incorporación de las imágenes que siempre acompañan lo que ellos leen.

Teniendo en cuenta las entrevistas y las encuestas de la investigación podemos decir que la escritura en la actualidad se encuentra frente a diferentes desafíos, pero también ante oportunidades. Primero tenemos que entender que cada vez más los estudiantes se resisten a la escritura formal y que implica un gran reto para los docentes encontrar la forma de poder abordar esos contenidos y al mismo tiempo, en segundo lugar, hay que pensar que ante tantas nuevas formas de comunicación que los estudiantes utilizan es menester entender que los docentes debemos ocupar y aprovechar estas herramientas para fomentar la escritura desde otra mirada.

Los estudiantes usan con mayor frecuencia las herramientas tecnológicas para completar lo aprendido en clases a través de lectura de textos digitales en pdf, uso de plataformas como el classroom y el WhatsApp. Luego de la pandemia algunas consignas pasaron a ser multimodales ya que son acompañadas por un medio digital en su mayoría, como el celular, los videos u otro tipo de interacción además de la consigna escrita.

En conclusión, las nuevas tecnologías han cambiado la forma en que los jóvenes se comunican y se expresan y por ende ha cambiado la escritura. Si bien estos cambios presentan desafíos para la educación formal, también representan una oportunidad para los educadores de fomentar la escritura creativa y colaborativa entre los estudiantes. Al aprovechar estas nuevas formas de escritura, los educadores pueden preparar a los estudiantes para el mundo digital y enseñarles habilidades críticas para su futuro éxito. Y si la escritura es un proceso, quizás nos encontramos frente a uno importante, posiblemente la raíz de un antes y después de la manera de entender el conocimiento.

Referencias bibliográficas

ARCHANCO, Pamela (2011). "Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas", en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

BERARDI, Jorge (2019). "Cómo las tecnologías digitales están generando una mutación del ser humano", en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

BOMBINI, Gustavo (2019). "Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad", en *Cuaderno 72. Centro de estudios en diseños y comunicación*, Universidad de Palermo.

CASSANY, Daniel y HERNÁNDEZ, Denise (2012). "¿Internet: 1; Escuela: 0?", en *Revista de Investigación Educativa*, N° 14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf> (15/06/2023).

CHARTIER, Roger y equipo LEyE (2020). "Tecnologías digitales: ¿nuevas pedagogías para leer y escribir? Conversación con Anne-Marie Chartier. Clase 10", en *Posgrado Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

FERREIRO, Emilia (2011) "Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? en *Educação e Pesquisa*, São Paulo", en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

GASPAR, María del Pilar; BRITO, Andrea (2018). "Leer y escribir (en) la enseñanza", en *Especialización en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual, Argentina.

GONCALVES VIDAL, Diana. (2011). "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica. Clase 9", 2n *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual Argentina.

ITHURBURU, Virginia (2018). *Consumos culturales digitales en los inicios de la formación docente*. Recuperado de: www.teseopress.com (15/06/2023).

LINNE, Joaquín (2018). “Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. Chasqui”. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137.

MORALES, Susana y VIDAL, Elizabeth (2022) (coords.) (1a ed) *¿Quién se apropia de qué?: tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO*. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169745/1/Quien-se-apropia-de-que.pdf> (15/06/23)

WINOCUR, Rosalía y MORALES Soledad (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transliteracy H2020.

SARDI, Valeria (2017). “La escritura como objeto de investigación: jóvenes, saberes plurales y escrituras fronteras”, en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual Argentina.

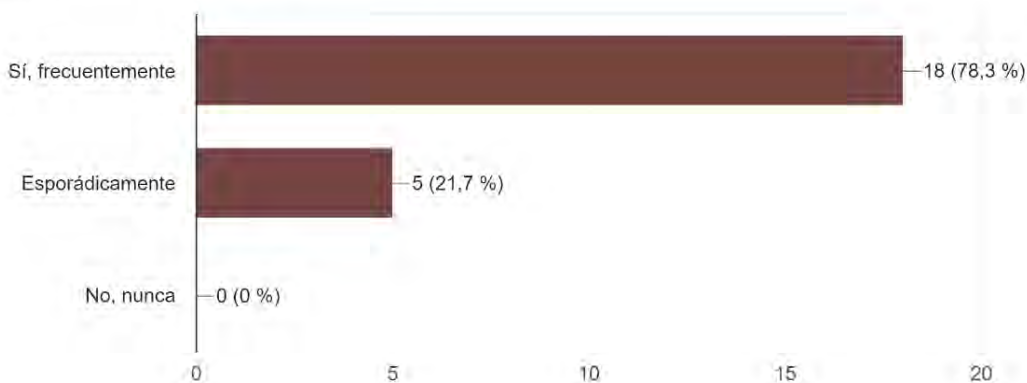
SAEZ, Victoria (2021). “Experiencias juveniles de lectura y escritura en la era digital. El desafío de construir nuevos sentidos”. En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual, Argentina.

Anexo

Tabla 1

¿Usa herramientas digitales en sus clases?

23 respuestas

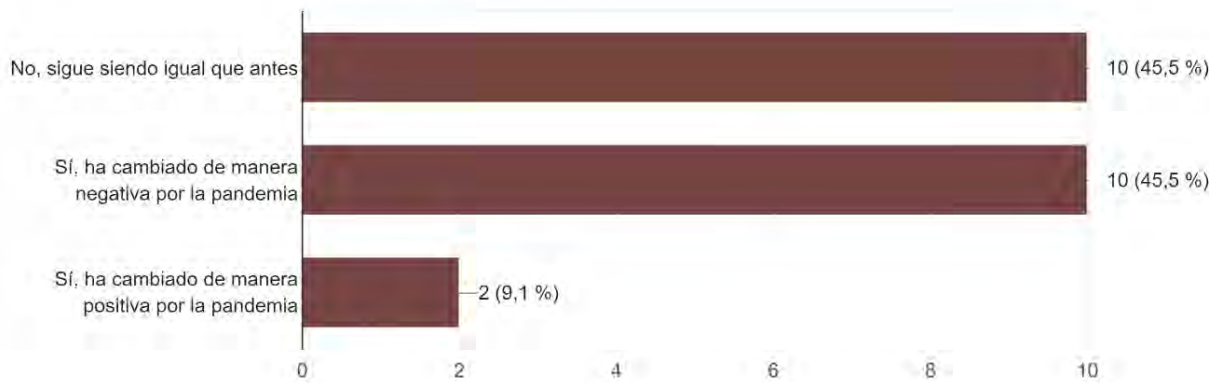


Fuente: elaboración propia

Tabla 2

¿La escritura ha cambiado luego de la pandemia?

22 respuestas

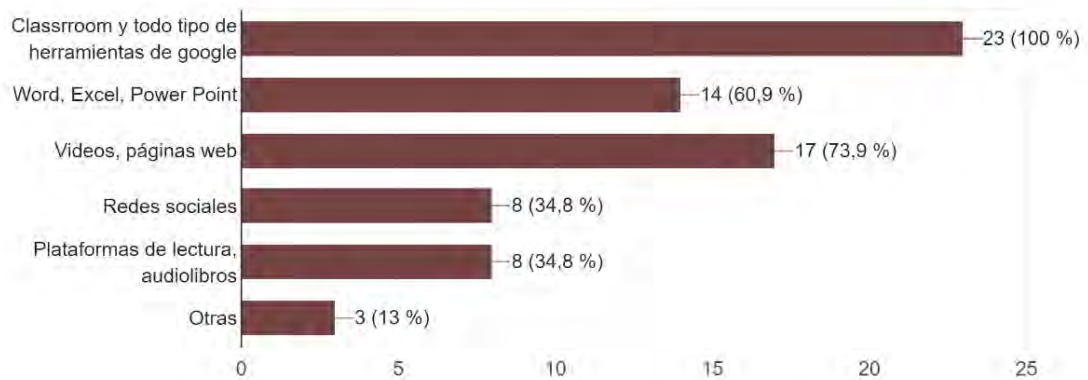


Fuente: elaboración propia

Tabla 3

¿Qué plataformas utiliza?

23 respuestas

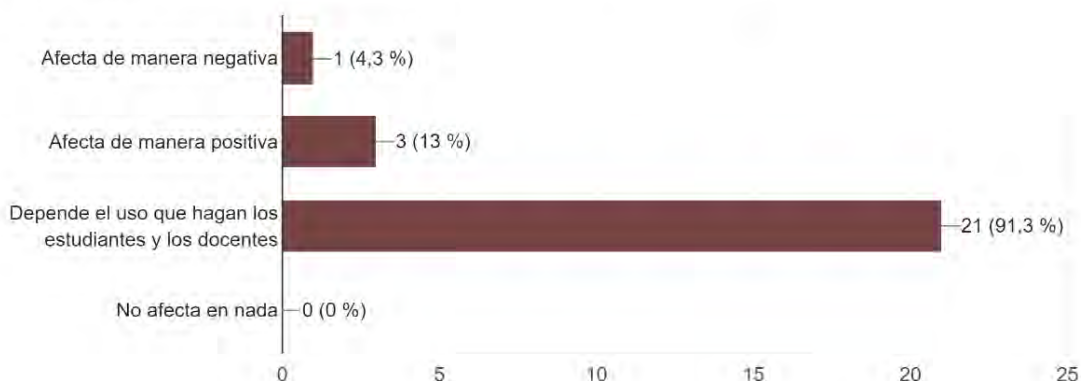


Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Los medios digitales ¿Afectan de manera positiva o negativa en la escritura?

23 respuestas



Fuente: elaboración propia

Cita sugerida: AGUILERA ALDAYA, Fátima (2023). “Las nuevas formas de escribir de las juventudes mediadas por las tecnologías en una secundaria de San Luis” en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 112-129 San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 20 de setiembre de 2023

Aceptado: 15 de octubre de 2023

Identidades en las Universidades Argentinas. Análisis de algunos ejemplos simbólicos

The construction of identities at Argentine national universities. Analysis of some symbolic examples

Carlos Francisco MAZZOLA*

RESUMEN

En el presente trabajo abordamos dos dimensiones planteadas por Emile Durkheim (1858-1917) sobre la conformación de lo social: integración y regulación, como dimensiones y condiciones claves en la conformación de las identidades universitarias. Tomamos tres casos de universidades argentinas: la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Describiremos prácticas simbólicas, en donde la integración y regulación se presenten. Las mismas nos irán mostrando sus fortalezas y debilidades, dado que partimos de la premisa que todo sistema social, por más acotado que esté a una organización, más y mejor puede desempeñar su labor si éstas dimensiones se encuentran presentes y articuladas. Tomar la Universidad de Buenos Aires que, como caso resulta inevitable si se quiere hablar de las universidades argentinas; por su historia, por su tamaño, por su prestigio y también por sus problemáticas. La elección por la UTN resulta por su particularidad organizativa y disciplinar. Y la UNSL por ser un tipo de institución de tamaño intermedio con una antigüedad relativa, por lo tanto, semejante y representativa de otras existentes. Todo el trabajo está atravesado por la pregunta ¿Cómo contribuyen a la conformación de las identidades universitarias las dimensiones señaladas por Durkheim?

Palabras clave: identidad; universidad; integración; regulación; prácticas simbólicas.

ABSTRACT

In the present work we address two dimensions introduced by Emile Durkheim (1858-1917) on the formation of the social: integration and regulation as key concepts and conditions in the building of university identities. This article presents three cases from Argentine universities: the National Technological University (UTN), the National University of San Luis (UNSL) and the University of Buenos Aires (UBA). We describe symbolic practices, where integration and regulation are presented. The analysis exhibits these institutions' strengths and weaknesses, considering the fact that every social system –independently of how limited is to an organization- can work more and better if these dimensions are present and articulated. The case of the UBA is paradigmatic when it comes to describing Argentine universities, due to its history, its size, its prestige and also to its problems. The choice of the UTN for analysis is related to its peculiarity in terms of organization and studied disciplines. Finally, the UNSL was

* Dr. en Educación. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: mazzolacarlos@gmail.com

chosen because it is a medium-sized, relatively young institution and, therefore, similar and representative of other existing universities. The entire work is crossed by the question: how do the dimensions introduced by Durkheim contribute to the formation of university identities?

Key words: identity; university; integration; regulation; symbolic practices.

Desarrollo

El eje del problema que planteamos tiene que ver con la construcción de la identidad en las universidades argentinas.¹ En las personas el sentido de identidad es inevitable y de fuerte incidencia para su vida en sociedad. En una institución en cambio, su presencia puede ser más o menos débil o fuerte y cambiante. Entendemos que en todas las instituciones la misma juega un papel central, lo que cambia al focalizarnos en las universidades son sus modos de expresión. Tomaremos para abordar esta temática dos dimensiones planteadas por Emile Durkheim (1858-1917) sobre la conformación de lo social: integración y regulación, como dimensiones y condiciones claves en la conformación de las identidades universitarias. Nos focalizaremos en tres casos de universidades argentinas: UBA, UTN y UNSL. Varios aspectos señalaremos de todas, más de la primera deseamos destacar el papel de la mirada externa, de la ciudad donde está la institución como una dimensión central de su identidad. De la UTN destacaremos los aspectos regulativos como una dimensión de contención social y de la UNSL homenajes a docentes como una práctica simbólica vaciada de sentido.

Para Burton Clark (1993) las instituciones de educación superior se constituyen como un sistema basado en tres dimensiones: El conocimiento, la autoridad y las creencias. El conocimiento es la materia prima con la que trabajamos los universitarios, se agrupa en disciplinas, carreras, materias, proyectos de investigación, etc. además, caracteriza y da sentido a la organización en sus diversas modalidades (facultades, departamentos) La autoridad supone una inevitable coordinación, toma de decisiones, operatividad que todo espacio académico requiere. Desde el ámbito áulico, en donde el docente es la primera autoridad, hasta el nivel más sistémico que podría tratarse, según los casos, de un Ministro, Rector u otro. Al referirse a las creencias, Clark (1993), retoma la idea de Durkheim (1990) en el papel que éste le atribuye a las mismas en la educación, papel signado por la integración. Condición necesaria que brinda soporte a tareas más específicas (Durkheim 1967).

Clark (1993), retoma al clásico de la sociología y señala que a pesar que las instituciones de nivel superior desempeñan un rol especializado en torno a las disciplinas e investigaciones, no obstante, como organización requieren de un soporte que lo dan las creencias. Tanto en la institución como un todo, como en las disciplinas, en sus tareas y en sus marcos regulativos. En el presente trabajo vamos a tomar, como hemos mencionado, las creencias y el papel de la integración vinculado a la identidad de las instituciones, como así también la importancia de la regulación.

La identidad se conforma a partir de creer y obrar en consecuencia acerca de una labor compartida. Donde se valora el pasado y se comparte un proyecto futuro, en el que todos los miembros se sienten parte y orgullosos de pertenecer a la misma. Lo cual es fruto de una autopercepción y percepción de los otros como personas que hacen una tarea de la mejor manera posible.

¹ El trabajo es uno de los primeros que surgen del nuevo proyecto de investigación: La construcción simbólica del poder, anclado en la UNSL. Se intenta dar unos primeros trazos entre los vínculos entre poder identidad y simbolismos en el ámbito universitario. Si bien desde lo metodológico podríamos mencionar que se trata de un estudio de casos, su carácter preliminar nos obliga a alertar sobre las debilidades que pudiera tener.

Para nosotros, la integración en una organización, es una condición necesaria para la construcción de la identidad institucional, el nexo entre ambos conceptos en la realidad, es necesario: “La identidad institucional es la imagen que la organización genera en la sociedad y la imagen que genera en los usuarios del servicio que brinda, el estilo de comunicación organizacional, su cultura y creencias” (Chacaltana Huarcaya, 2021: 1).

Las categorías de integración y regulación están estrechamente relacionadas y se articulan entre sí para comprender la dinámica social y la cohesión en una sociedad. Así la integración se refiere al grado de conexión y cohesión social que existe dentro de una sociedad. Durkheim (2009) sostuvo que la integración es esencial para mantener la estabilidad y el orden social. Una sociedad bien integrada se caracteriza por la existencia de fuertes lazos sociales y un sentido compartido de identidad y valores entre sus miembros. La integración puede manifestarse a través de instituciones sociales, como la familia, la religión o la educación, que promueven la solidaridad y la cooperación entre los individuos.

Por otro lado, la regulación se refiere al grado de control social que existe en una sociedad. Según Durkheim (2009), la regulación es necesaria para mantener la coherencia y la armonía social. Se logra a través de normas, reglas y leyes que establecen los límites y las expectativas de comportamiento de los individuos en la sociedad. Estas normas y reglas proporcionan una estructura que guía las interacciones sociales y asegura que los miembros de la sociedad se comporten de acuerdo con ciertas pautas aceptadas.

Una sociedad bien integrada tiende a tener una alta regulación social, ya que los miembros comparten normas y valores comunes y están más propensos a seguir las reglas establecidas. Por otro lado, una sociedad con una baja integración social puede enfrentar problemas de regulación, ya que los lazos sociales débiles o la falta de consenso en torno a normas y valores pueden dificultar la aplicación efectiva de las reglas.

Además, un equilibrio adecuado entre la integración y la regulación es esencial para el funcionamiento saludable de una sociedad. Si la integración es demasiado baja o la regulación es excesiva, puede surgir la anomia, que es un estado de desorden social y falta de cohesión. Por otro lado, si la integración es demasiado fuerte y la regulación es insuficiente, puede haber conflictos y tensiones sociales.

Durkheim desarrolló y articuló explícitamente los conceptos de integración y regulación en sus obras: *La división del trabajo social* (1967) y *El suicidio* (2009). En el primero examina la forma en que la división del trabajo influye en la cohesión social y la integración en la sociedad. Argumenta que la división del trabajo conlleva a una mayor interdependencia entre los individuos, lo que a su vez requiere una mayor integración social. Distingue entre dos tipos de solidaridad social: la solidaridad mecánica, que se basa en la similitud y la homogeneidad de los individuos, y la solidaridad orgánica, que se basa en la interdependencia y la complementariedad de las funciones sociales. Estos conceptos están intrínsecamente relacionados con la idea de integración social y cómo la sociedad mantiene su cohesión a través de diferentes formas de solidaridad. En “*El suicidio*”, Durkheim investiga las tasas de suicidio en diferentes sociedades y analiza cómo factores sociales, como la integración y la regulación, influyen en estas tasas. Sostiene que la integración social juega un papel crucial en la prevención del suicidio. Argumenta que tanto la falta de integración, como la excesiva regulación social pueden llevar a aumentos en las tasas de suicidio. La anomia se refiere a un estado de desorganización social donde las normas y los valores están debilitados o ausentes, lo que puede generar sentimientos de desesperanza y alienación en los individuos. Por otro lado, la regulación social excesiva puede restringir las aspiraciones y oportunidades individuales, generando también un malestar que puede conducir al suicidio.

En síntesis, para el autor, nada hay más destacado en la conformación de lo social que sentir apego por los otros, una solidaridad identitaria y por otra parte el saber con certeza qué debemos hacer en cada circunstancia, saber qué está bien y qué está mal y por cierto sentir la necesidad de hacer lo correcto con la ayuda de los otros. Tanto la regulación externa como el sentir la integración a y con los otros son dos condiciones fundamentales que nosotros

traemos para el análisis universitario. Vamos a vincular los conceptos de integración al de identidad, y el de regulación o coerción al de actividad.

Otro concepto, que contribuye a la construcción de identidad, relacionado con los anteriores es el de otredad. Desde el sentido común, “el otro” es comprendido como alguien que es lo que no es, es decir “el otro no es uno mismo”, es otro a quien se le reconoce una identidad distinta e independiente de uno. No obstante, e inmediatamente de tal reconocimiento aparece y cobra relevancia la relación con el otro. Se puede distinguir tipos de otros: ya que no es igual otro con el que compartimos nuestra existencia que otro que vemos alguna vez, un instante y pasa al olvido. Y en este marco la relación que tenemos con los otros contribuirá a definirnos y construir nuestra identidad de manera recíproca. Es decir, la relación es constructiva ya que aporta a la identidad de nosotros y al mismo tiempo que de ellos. La mirada, la estimación de los otros hacia nosotros, puede ser de diversas maneras, puede ser de aliento, como de sanción o desaprobación, puede ser discriminatoria o inclusiva, etc.

La otredad es un concepto que nos es útil para remarcar el carácter externalista del mismo, pero cuyo impacto, es fortalecer la construcción de un nosotros, de una identidad. Es decir, la contribución que desde fuera se realiza hacia el adentro.

Por otra parte, la mirada, no genera gran impacto, más bien el impacto surge de la estimación de lo mirado. Miramos y admiramos el coraje, la sabiduría, la lealtad. Miramos y repudiamos la codicia, el egoísmo, la maldad. Ahora si no solo miramos y destacamos, sino que nos disponemos a hacer algo respecto de eso que miramos y estimamos, damos un paso más. Por ejemplo, a homenajear lo que otro, o los otros, hacen o han hecho motivados por el bien común o el interés del conjunto. Estamos, simbólicamente, diciendo gracias y reconociendo que se ha respondido a lo que se espera como lo debido, lo ejemplar, es decir hay un reconocimiento por hacer lo que el conjunto espera que se haga. Son importantes estos procesos simbólicos en tanto que muestran y refuerzan cómo y cuál es el camino que forja la identidad. Más cuando no hay una expectativa compartida de lo que se espera resulta muy complejo poder realizar homenajes.

La distinción entre los conceptos de honor y horna, no es excluyente en relación a precisar qué concepto es el que señala una actitud subjetiva y cuál un reconocimiento objetivo. Esto puede deberse a que para algunos puede ser más apropiado referirse al honor como cualidad propia que se posee y se exterioriza, mientras que para otros se puede vincular con la estimación o reconocimiento de otros sobre esa persona (Ozcoidi Maiza, 1995).

Más allá de este posicionamiento del sentido de los términos, subyace en ambos un valor y una valoración social que está presente, el valor que una persona encarna o representa y el valor en su existencia suprapersonal o social. Siendo la valoración el puente que se tiende entre lo personal y lo social. Homenaje, tiene que ver con el reconocimiento público: “Demostración pública de admiración y respeto hacia una persona. Acto o serie de actos que se celebran en honor de alguien o de algo” Real Academia Española (2023). Es extraño pensar en un acto en donde no se haga público el o los valores en cuestión, dado que dan sentido al reconocimiento. En un homenaje a un militar seguramente se hará referencia a su coraje, o en uno, de un deportista, se destacará su habilidad. En un homenaje de un académico ¿qué valor o valores pueden y deben explicitarse? La Real Académica Española (2023) nos ilustra acerca del concepto de juego: “Realizar una actividad o hacer una cosa, generalmente ejercitando alguna capacidad o destreza, con el fin de divertirse o entretenerse”.

Entendemos pertinente distinguir juego de homenaje, ya que con la excepción de realizar un juego homenaje, para exaltar a un jugador en alguna disciplina, no hay mayores semejanzas. Realizar un juego para homenajear a un académico, un científico, un político, un artista o cualquier otra persona cuya labor no ha sido la de jugar, resulta poco pertinente y solo se explica cuando se sostiene que la labor central del docente es la de hacer entretenida la enseñanza.

No es extraño hacer del homenaje una acción de entretenimiento si la pedagogía que se asume como excluyente es la pedagogía del juego. Es claro que entretenerse no excluye el sacrificio, ello se observa en los deportes, más aún debe observarse en aprendizaje.

Las instituciones universitarias suelen tener actos de homenajes a su personal docentes y los no docentes, cuando estos van cumpliendo una significativa cantidad de años en la institución. Lo que contribuye a dar sentido a los años de trabajo, es un acto de justicia a quienes lo logran y es un acto de ejemplaridad hacia los jóvenes o han comenzado hace pocos años a trabajar. Es por lo tanto una de las formas que la institución puede y debe hacer para mantener la identidad de la comunidad, trazando un lazo de honor entre los que se van o están cerca de irse y los que ingresan.

Las universidades han sabido construir reconocimiento a profesores por su labor: Doctor honoris causa, profesor emérito y consulto, conforman modos institucionalizados de ello. También a los alumnos: título o diploma de honor. También reconocimientos a la labor de los no docentes. Sin embargo, y a pesar de que dichos reconocimientos suelen estar muy regulados, en la práctica se suele mezclar con otros intereses desdibujando el propósito de los mismos, como el de brindar el título de doctor honoris causa a un líder político.

La Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS) a través del Consejo Superior, realizó en la tarde del día viernes 6 de mayo, una ceremonia de entrega de distinción de Doctorado Honoris Causa a la actual vicepresidenta de la Nación Argentina, y ex presidenta constitucional, abogada Cristina Fernández de Kirchner quien, además, brindó una Conferencia Magistral (Portal web de la UNCAUS 2022).

Entendemos que este tipo de prácticas desnaturaliza los rituales de premiación, por más destacada que sea su labor como líder político. Más común aún es ver a líderes populares como músicos o poetas, que sin duda podrán merecer reconocimientos en sus ámbitos. Más otorgar un reconocimiento específico de un campo como el académico a personas destacadas en otras áreas vacía de sentido al reconocimiento mismo. Basta imaginar que a un científico se le un premio deportivo, musical o político.

Hemos hasta aquí planteado algunas cuestiones conceptuales desde donde nos proponemos mirar y analizar algunas universidades argentinas. Tres universidades con distintas historias y organizaciones, tal como describimos al comienzo. Nos hemos preguntamos ¿cómo estas dimensiones vinculadas a la identidad,² a los homenajes y reconocimientos, como así también a la regulación externa o - modelación- han hecho e inciden en su vida?

La Universidad de Buenos Aires

La UBA fue creada por el Gobernador Martín Rodríguez y su Ministro de Gobierno Rivadavia en 1821. Los orígenes de las instituciones son importantes, tanto cuando los motivos y propósitos fundacionales son honrados como así también si son olvidados. La UBA nace para la elite porteña. Esta institución como en la mayoría de las Universidades Nacionales se asienta en una pequeña comunidad en sus orígenes, luego irá creciendo hasta convertirse en la más grande del País y la tercera en América Latina. Su población – 308.000 mil estudiantes y unos 30.000 docentes según últimos datos- Lo cual es semejante a una Provincia pequeña del País. Más ese sentido de comunidad entre sus miembros e integrados a la sociedad porteña, ha pasado por diversas etapas hasta encontrarse hoy, en lo que Marcela Mollis (2007) expresa como uno de los mitos que envuelven el imaginario de ésta casa, en tanto que

² Sintetizando el concepto de identidad, cabe mencionar, que lo hemos referenciado a la identidad institucional, en donde las categorías de Durkheim (integración y regulación, más el concepto de otredad) juegan un papel constitutivo. Los ejemplos vinculados a los homenajes, entendemos tienen relevancia, en tanto destacar a quienes han sido ejemplares promueve acciones de orientación a los otros, es decir integran y orientan; el ser y hacer de las personas y la institución.

lo que también sucede, además de una identidad comunitaria, es la presencia de una cultura individualista que se evidencia en lo organizativo, académico y político.

La universidad no fue ajena a los vaivenes políticos del País, a pesar de la autonomía consagrada en la Constitución Nacional, sin embargo, vivió épocas oscuras, como la de los golpes militares, y épocas más gloriosas como el período 1956-1966 que es mencionado como “la década de oro” de la UBA. Su gloria, estuvo signada por la facultad de ciencias exactas.³ Un perfil muy importante de la universidad es la gran independencia que poseen dichas Facultades frente al Rectorado y al Consejo Superior: quienes desempeñan un poder acotado frente al de las Facultades.⁴ Durante la década de los 90 la universidad resistió las políticas universitarias impulsadas por el gobierno nacional. Presentaron recursos de amparo ante la obligación de adaptarse a la Ley de Educación Superior de 1995, argumentando como principal razón que la ley avasallaba el principio de autonomía. La institución mantiene una buena relación estratégica, con la ciudad donde se encuentra anclada, los alumnos, docentes y no docentes.

La universidad posee tantas fortalezas como debilidades, entre las primeras podemos citar: su larga historia como universidad rectora de las demás, la fortaleza, identidad y autonomía de cada facultad, la percepción que el medio posee sobre ella y los nexos con su comunidad, los excelentes profesionales que trabajan, el orgullo de pertenencia a la misma, que se vive en todos sus claustros, sus premios nobeles (para muchos el mayor homenaje que se le puede realizar a un investigador, a su grupo e institución), su preocupación inicial por los estudiantes al ingresar brindándoles un ciclo nivelatorio y complementario de formación, sus aportes críticos a la vida política del País. Todo lo cual contribuye a forjar un imaginario, un sentido de pertenencia importante. No obstante, son también varios los factores que no contribuyen a su fortaleza: a) la partidización política en quienes conducen la institución, lo que socaba la lógica y la agenda específica de la vida académica, b) el débil vínculo laboral, en términos de horas de trabajo, del cuerpo docente con la institución, ya que la mayoría de dedicaciones laborales de los cargos son de carácter simples (10 hs. semanales) y muchos colaboradores ad honorem (en donde queda librada a la buena voluntad de esos docentes el compromiso con la tarea) c) la escasa cooperación e integración con el resto de las universidades nacionales. Por otra parte, al tratarse de la universidad más grande del País, su responsabilidad con la política universitaria nacional es indelegable y por lo tanto le cabe contar entre sus debilidades el no aportar a un sistema integrado de universidad- ciencia y tecnología, a la fragmentación de los niveles educativos -tantos medios como superiores-, a la resistencia a los procesos de evaluación y a la burocratización del sistema en su conjunto.

La UBA, encuentra, en parte, su identidad en su anclaje en la capital y las actividades preponderantes de esta. Desde su origen fue una universidad provincial que definió su perfil en las actividades portuarias. Esa impronta porteña ha sido y es uno de sus soportes identitarios.

Al nacer la UBA (1821) el País no está unificado, sino que se trata de Estados Confederados. No es extraño, al menos desde un punto de vista contextual, que las facultades surjan con mayor fuerza que una autoridad central como son las rectorales. Esto nos ha llevado a definir organizacionalmente a la institución como confederación de facultades (Mazzola, 2007). Y vinculado estos aspectos sostenemos que, frente a la debilidad de coordinación y unidad, que debería aportar una gestión rectoral fuerte, en parte, el aporte de unidad lo brinda el contexto de ciudad de anclaje.

Preservar los legados de los predecesores, construir mitos fundacionales, ritualizar prácticas, consagrar ceremonias, atar todo ello a pautas de regulación cotidianas, a normas de ingreso, a definición de perfiles de egreso, a consagrar los modos de ingreso de los discípulos a transmitirles las creencias y métodos disciplinares, son solo algunas de las prácticas y rutinas

³ A pesar de que la gran mayoría de sus 13 Facultades son de carácter profesionalita.

⁴ Ecuación de poder que se puede observar en el tamaño de las facultades y del Rectorado.

cotidianas que se dan en el interior de cada facultad, de modo autónomo no solo del País, sino de otras facultades.

La UBA hace de su historia su orgullo y de este su poder, mostrando no solo los premios nobeles logrados sino las posiciones en que los rankings evaluativos la posicionan. La UBA más que ninguna otra universidad nacional, hace de la autonomía un valor que sostiene y refleja en sus normas y estructuras. Estas evaluaciones tienen entre sus criterios esenciales recabar el reconocimiento del medio sobre las instituciones ¿Cuánto valora el mercado laboral a los egresados de la UBA? y aquí es que estos evaluadores, que diseñan los rankings de universidades, se encuentran con que el medio, el mercado laboral, brinda un reconocimiento significativo a los egresados de dicha institución. Información que es determinante a la hora de realizar el dictamen de cada universidad (Subsecretaría de Inserción Laboral Rectorado UBA, 2019).

La separación, que habitualmente se tiende entre mito y realidad, encuentra en esta institución un caso que cuestiona tal separación. Es clave para impugnar dicha separación, tal como hemos conceptualizado, entender el papel constructivo de la otredad.

La Universidad Nacional de San Luis

La Universidad Nacional de San Luis fue creada en el año 1973 como institución autónoma ya que se remonta al año 1939 con la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo al incorporarse la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de San Luis a su dependencia de larga tradición normalista. En 1940 se crea el Instituto Nacional del Profesorado que da inicio a la jerarquización y profesionalización del magisterio. Estaba dedicado a la enseñanza de las ciencias físico-químicas y comprendía dos profesorado con sus doctorados, el de Matemática y Física y Química y Mineralogía. En el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948). Se establece una estructura integrada por “Escuelas” constituida por, la de Matemática y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología y, por último, la Escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche. En el marco de un plan nacional de dar autonomía a las universidades regionales, se produce la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973 independizándose de la de Cuyo, designándose como primer Rector a Mauricio A. López. A partir de este momento, la universidad se define abierta a la comunidad, participativa y pluralista. Entre su propuesta se destaca; la transformación de las estructuras académicas en Áreas de integración curricular, la Departamentalización (Riveros, 2022). Actualmente la institución cuenta con ocho Facultades: Salud, Humanidades, Turismo, Ingeniería, Ciencias Sociales, Psicología, Matemática y Física y Química, Bioquímica y Farmacia.

Como se puede apreciar la universidad vive distintos periodos: Una vinculada a la Universidad Nacional de Cuyo fundada en 1939, donde se gestan el tipo de carreras esencialmente científicas y educativas. La cooperación de la sede de Mendoza, junto a las Escuela Normal de la Provincia de San Luis, fueron dos pilares fundacionales. Una segunda etapa, muy vinculada al origen se caracteriza en términos académicos y científicos, como de impronta humbolteana, en base a carreras científica y estructura organizacional en torno a escuelas. Más contemporánea otra etapa, de independencia de la universidad de Cuyo, pasando hacia otro tipo de institución de carácter más profesionalista (desprendiéndose del prestigioso instituto Balseiro de Bariloche, departamento que dependía de la regional de San Luis) y con un tipo de organización departamental (interrumpido con la última dictadura militar y retomado con la democracia). Luego, al igual que en todas las universidades de Argentina, vienen el golpe militar y el retorno de la democracia. Si bien podríamos detenernos y profundizar muchos aspectos de este último período, sólo destacamos que desde que se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología se ha dado una transferencia de recursos nacionales hacia instituciones por fuera de la universidad, lo que viene a impactar aún más la vieja identidad humbolteana de la UNSL.

La discontinuidad se puede entonces marcar como un cambio de modelo de institución científica con una organización basada en las estructuras de identidad en torno a las carreras, a otra, de tipo democrática y profesional. La democratización universitaria encuentra en un cambio de sistema electoral (de indirecta a directa, en el año 2001, una profundización en este sentido).

Estos cambios, han impactado sobre su prestigio, sobre la posición que la UNSL ocupaba en relación con las otras, y por supuesto sobre su identidad. Son varias las anécdotas sobre científicos universitarios en esas épocas de gloria pasaban semanas enteras sin volver a sus domicilios en virtud de su pasión por el trabajo. Hoy la ciencia parece estar en algunos institutos dependientes del El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con poco anclaje en la universidad misma.

Por otra parte, hay que mencionar el fuerte papel en la conducción universitaria de los sectores gremiales, en particular del sector no-docente que ha logrado en estos dos últimos periodos rectorales consagrar a un rector de su referencia. El orgullo de pertenecer a la UNSL ha quedado solo en el recuerdo de algunos veteranos y con ella la búsqueda de recuperar la identidad parece un laberinto que pocos están dispuestos a entrar.

Esos veteranos, como una estocada final suelen encontrar actos de homenajes. Muy particular fue el último realizado -2023- en una de sus facultades en donde la Decana en lugar de atenerse a los rituales propios de estos actos de reconocimiento, quizás pensando que, si ellos se hacen divertidos, como si se tratase de un juego, el homenaje se llenaría de sentido y se evitaría así el frío vacío que palabras ya escritas vienen a repetirse año, tras año. El juego-homenaje giro en torno a la consigna: "Yo nombre a alguien (el que debe ser homenajeado) y ustedes (el público presente) dice lo que piensa, lo que siente, cuenta una anécdota, en fin... Hagamos una lluvia de ideas".⁵ La decana, de modo semejante a los docentes que hacen de la enseñanza un juego, se corren de la escena y deja que los alumnos digan, se expresen en libertad. No está mal ser creativo con los rituales de homenaje, pero lo que se descuida, entre otras cosas, es el nivel de improvisación, el salirse de escena la autoridad institucional que representa a todos los miembros de esa facultad, se ausenta el reconocimiento de todos hacia esos docentes que se pretenden homenajear. Cuando Charly García recrea el himno nacional, no lo hace por primera vez en público, sino que lo ensaya, le lleva horas y horas de probar de un modo y de otro a fin de lograr la misma emoción, o mayor aún, que el himno originario despierta. Si jugamos a realizar homenajes lo que puede suceder es que se trasfigure el homenaje en otra cosa

En términos de Durkheim (1990) quien en su análisis de la educación subraya que la misma no puede eludir cierto esfuerzo y sacrificio en el acto de aprender. Sucede, no sólo en la UNSL sino como marco cultural contemporáneo resistencia a la presencia regulativa externa, a las autoridades. Paradójicamente, en nombre muchas veces, de los derechos de los otros, se exalta una libertad extrema, una anarquía. De la anarquía organizada, como definía March y Olsen (1979) a las universidades, vamos hacia la anarquía a secas.

Otro homenaje que la universidad viene realizando, y ha planificado hacerlo durante todo el año, está vinculado a su propio aniversario al cumplirse 50 años de su creación. La ritualización de los homenajes y celebraciones sobre la fecha de creación, ha generado el efecto de la irreflexión sobre este origen. Hace 50 años, aún bajo gobierno militar, la universidad no fue creada, sino que fue separada de la Universidad Nacional de Cuyo, la cual contaba, al igual que en Mendoza y San Juan, con sedes. Lo hicieron, al igual que otras universidades nacionales regionales, para restarle poder.

⁵ Las transcripciones de las palabras de la Decana no son textuales.

La Universidad Tecnológica Nacional

La UTN fundada por el Presidente Perón el 19 de agosto de 1948 como Universidad Obrera Nacional mediante la sanción de la Ley 13.229, luego en 1959 durante la presidencia de Arturo Frondizi, se cambia el nombre, por el de Universidad Tecnológica, mediante la Ley 14.855 (Napoli 2005). Desde sus orígenes la universidad tuvo un propósito central: promover el desarrollo social y económico de la sociedad y el País. Movilidad social y crecimiento económico como pilares que dieron identidad y se plasman en las prácticas cotidianas de la cultura académica (Napoli-Tilli 2019).

A partir de un hecho que aconteció en el 2017 de puesta en valor del aula magna, salas y pasillos del edificio situado en la avenida Medrano, es que tomamos al mismo como ilustrativo del sentido de comunidad e identidad de la institución.

Las tareas de restauración contaron, entre otras, con la reconstrucción de una escalera cuyos mármoles se encontraban abovedados de tanto tránsito por sus escalones. Páez Martínez, R. (2013) nos recuerda que los griegos solían practicar un ritual cuando estos querían homenajear a huéspedes en sus casas, hacerlos sentir como parientes era el propósito y para ello al concluir la estadía los huéspedes llevaban la mitad de los huesos de un animal, quedando la otra mitad en los dueños de casa. En torno a este símbolo, cada vez que se volvían a encontrar llevaba cada uno su parte, para dar cuenta de esa unidad. Las autoridades de la UTN cortaron la escalera en pequeños pedazos y se entregaron a los miembros más destacados de la casa. Esos pequeños pedazos de mármoles, que tienen las huellas de millones de pasos, de historia pasadas, emociona a los elegidos para ser sus depositarios. Los pequeños pedazos de piedras son un símbolo no del edificio sino de su gente, sus actividades, su misión (Mazzola, 2020).

¿Más que condiciones diferentes tiene la UTN para generar ese orgullo de pertenencia? Veamos algunas características particulares:

- La presencia del sentido fundacional de institución. No es algo que se encuentra en los textos sobre la historia, sino que se vive cotidianamente en las aulas, pasillos, oficinas, es decir, en los lugares y en las tareas del día a día. La vigencia del por qué y el para qué de la universidad no está en las autoridades, ni en los gremios docentes y no docentes, ni en los centros de estudiantes, ya que está en todos, más allá del claustro y carrera de pertenencia.
- Cada sector, cada claustro, realiza su tarea con esfuerzo y dignidad, nunca arrasando a otro sector como estrategia para beneficio propio. Cumplir con la tarea, no es solo deber, es lo que genera orgullo: Hacer docencia, investigación y extensión, llevar registros, la contabilidad, entre tantas otras actividades. Ello haciéndolo del mejor modo posible, constituye una fuente de sentido, no individual, sino colectivo. Es así que, por ejemplo, cuando se enseña, se siente que no solo se lo hace porque es un derecho del alumno, sino que se está participando de una tarea colectiva con otros docentes con los cuales se identifica y realiza su aporte. El sentido de comunidad opera como un articulador espontáneo, no planificado y por lo tanto no depende de la gestión particular vigente.
- Burton Clark (1993) en las creencias de los universitarios, resalta la de las disciplinas y más precisamente en los pioneros de las mismas. Esta creencia en la UTN se extiende a los profesores, a los veteranos docentes que enseñaron y marcaron camino en las materias, en sus contenidos, en sus métodos, en la relación con los alumnos, en los propósitos. No se podría entender el valor que significa tener un pedazo de escalera gastada, sino se entiende que la comunidad valora las personas que en el pasado construyeron el presente.
- Esos docentes, ingenieros, funcionarios y no docentes, que trabajaron en la institución, son en muchos casos, hijos de otros trabajadores de la casa y muchos de ellos también ven a sus hijos y nietos estudiar o trabajar en la misma.

- Esta continuidad familiar se extiende en otro sentido también: la UTN como una gran familia. Es claro que esto podría ser visto como endogamia, más no es el caso, ya que el sentido de familiaridad se da entre esencialmente entre desconocidos, entre los docentes con los alumnos que recién ingresan, entre el docente joven y el que está por jubilarse, entre docente con un no-docente. Es decir, no son lazos sanguíneos los que conforman la gran familia, sino que es la convicción de pertenecer a una comunidad que brinda identidad semejante a una familia, pero en el plano institucional. La familia sanguínea es un espacio no solo de socialización, sino también de contención, de acompañamiento, de estar con, de convivir entre. El sentirse contenido, es una necesidad importante en la familia institucional, sobre manera en los jóvenes que entran a primer año. Es sabido que el cambio de nivel educativo suele estar acompañado subjetivamente de sentimientos de angustia, soledad y desorientación. La UTN organiza la jornada académica semejante a los secundarios, de modo que los estudiantes no viven el cambio con mucha profundidad. La labor personalizada de los docentes, el trabajo de tutores, tomar asistencia, la sincronización de aulas y horarios, constituyen entre otros criterios y prácticas elementos que apuntan a transmitir la continuidad de niveles.

Ese nosotros que se conforma en la UTN y que se asemeja a una gran familia, opera la otredad en su constitución: el medio, el contexto, las empresas, el país, está presente, de modo semejante que en la UBA: por el reconocimiento que se realiza a la institución, además de nexos que van desde múltiples convenios. Por lo que muchos de los docentes son egresados de la misma universidad y por lo tanto son ingenieros, al mismo tiempo que suelen ser gerentes en empresas, lo cual constituye una forma de trazar un nexo entre el aula y los espacios de trabajo.

- El registro de asistencia a los alumnos, docentes y no-docentes, es una muestra de un conjunto de dispositivos de regulación y control externo. Presentación de informes, evaluaciones, junto a una batería de resoluciones que orientan, y planifican el rumbo, tiene el propósito de contribuir a la conformación de la institución: lo social diría Durkheim (1967). Además, la regulación es clave como herramienta de articuladora entre valores, funciones y recursos.
- Otro elemento de identidad, lo da su carácter de contar con sedes en casi todo el país, ya que se conforma de múltiples regionales asentadas en distintas Provincias Nacionales. Su sentido federal se plasma con cada regional. Se consensua la autonomía entre las mismas de modo de planificar conjuntamente las carreras, sus planes curriculares, sus normativas, sus autoridades, sus recursos, convenios, etc. Esta articulación y cooperación, potencian lo que se tiene, lo que se es y lo que se planea llegar.
- Otra característica de la universidad es que es monodisciplinar. Ya que su diseño curricular es excluyente de carreras de ingeniería. Esto facilita no solo la cooperación y articulación sino además que atenúa la confrontación. Como lo plantea Tony Becher (2001) el compartir un territorio como una misma disciplina se conforman en elementos básicos de identidad en las instituciones.

En el resto de las universidades muchas diferencias y tensiones que se viven se expresan aprovechando las diferencias disciplinares con alineamientos políticos o ideológicos. Como ejemplo, en la UNSL en la década del 70, tuvo vigencia en la elección del departamento de psicología, la confrontación de dos listas, las que se constituían con una identidad ideológica-disciplinar, ya que competían: psicoanalistas de derecha con cognitivas de izquierda. (Esto actualmente se ha desdibujado).

- Las diferencias políticas, académicas, gremiales, que obviamente surgen en UTN tienen como común denominador la búsqueda de consensos entre los miembros. Esto se manifiesta en múltiples situaciones, pero destacamos el modo de elegir autoridades. Muchas universidades argentinas desde el regreso de la democracia cambiaron su sistema de elección, ya que dejaron el modo indirecto para adoptar el directo. Lo que, si bien parece un avance en el sentido de democratizar la universidad, y con ello de lograr mayor consensos e integración, en los hechos y por diversas razones genera una dinámica de confrontación mayor que el sistema indirecto. Siendo esta una de las razones por la que dicha modalidad se encuentra en retroceso (Oloriz Mario 2023).

Conclusiones

Existe una clara correspondencia entre las condiciones organizacionales, políticas, académicas que las instituciones se dan, y que se manifiestan en actitudes y sentimientos en su comunidad y su contexto. Es decir, hacia ese vínculo que se caracterizamos como el que se conformación entre el nosotros con ellos.

En el tema de identidad, el pasado es tanto o más importante que el presente, de modo semejante a un sujeto la biografía es clave para saberse quién es uno, la historia de una institución es forjadora de su ser también. La continuidad no implica adoptar un estilo conservador, sino un preservar los valores que dan sentido a la tarea. Es claro y necesario que diversos aspectos instrumentales y operativos deben ir cambiando. No obstante, los que forjan identidad deben preservarse.

Cuando no se vive la identidad institucional, reina un clima individualista, poco comprometido con la tarea y susceptible de generarse mayores situaciones de tensiones, violencias y discriminación, como modo habitual de resolver las diferencias. Uno de los efectos de la presencia de identidad es la integración, el espíritu de comunidad, con lo cual también se limita las posibles emergencias de autoridades de estilos personalistas (en cualquiera de sus claustros).⁶

La regulación de las actividades, como la otra dimensión Durkheimniana, se dificulta en una institución fragmentada, donde culturas del relativismo o del todo vale poco contribuyen a conformación de sentimientos de identidad. En un contexto de profunda fragmentación cultural, vivir la vida universitaria como una comunidad con identidad, como el caso de la UTN, se puede lograr.

Por último, cabe señalar que el intento por responder a la construcción de la identidad universitaria desde las categorías mencionadas no explica de modo excluyente la problemática, dado que quedan aspectos importantes por profundizar.

Referencias Bibliográficas

BEHCER, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.

BURTON CLARK, Robert (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Azcapotzalco México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.

CHACALTANA HUARCAYA, R. E y otros (2021). *Gobernanza Educativa*, Vol. 4, Nº 15. Recuperado de:

⁶ Dejaremos para otro trabajo el culto personalista que se vive en las universidades. Solo para mencionar en la UNSL llama la atención que para conmemorar los 50 años de independencia-creación de la institución se ha llenado los muros de la casa con retrato de los rectores. Una especie de culto a la autoridad ejecutiva de la gestión.

<https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/140#:~:text=La%20identidad%20institucional%20es%20la,organizacional%2C%20su%20cultura%20y%20creencias> (7/10/2023).

DURKHEIM, Émile (1967). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.

----- (1990). *Educación y Sociología* Homo Sociología Barcelona. Recuperado de: http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Educaci%C3%B3n/Durkheim-%20Educaci%C3%B3n%20y%20Sociolog%C3%ADa-%20Cap%C3%ADtulo%201.pdf

----- (2009). *El Suicidio*. Buenos Aires: Ediciones libertador.

MARCH, Jame y OLSEN, Johan (1979). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Universitetsforlaget.

MAZZOLA, Carlos Francisco (2007). "La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?", en *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 8, Issue 2, 113.126. Nueva Editorial Universitaria, San Luis. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481607> (15/11/23).

----- (2020). UBA y UTN: dos modelos para repensar la educación. *Diario Perfil*. Sección Universidades Historia y Vínculo. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/universidades/uba-y-utn-dos-modelos-para-repensar-la-educacion.phtml> (7/10/2023).

MAZZOLA, Carlos Francisco, NAPOLI, Fernando Pablo y TILLI, Patricia (2022). "Identidades Universitarias: Entre las trayectorias institucionales, la discriminación y lo identitario", en Tercer congreso nacional y primero latinoamericano de educación, universidad y comunidad 2022. Universidad Nacional de San Luis.

MOLLIS, Marcela (2007). "Refundar la UBA", en *Lemon Diplomatic*, septiembre 2007, Nº 99. Buenos Aires: Siglo XXI ediciones.

NAPOLI, Fernando Pablo (2005) (2º ed). *Política Educativa y Organización Académica de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Buenos Aires: CEIT.

NAPOLI, Fernando Pablo y TILLI Patricia (2019). *Investigación Educativa y Docencia Universitaria*. Buenos Aires: FEDUN. (7/10/2023).

OZCOIDI MAIZA, Carlos (1995). "La definición del concepto del honor. Su entidad como objeto de investigación histórica", en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, I-i*.

OLORIS, Mario (2023). La Elección Directa de las Autoridades Universitarias. ¿Una Tendencia en Retroceso? Recuperado de: https://www.academia.edu/37315499/La_Elecci%C3%B3n_Directa_de_las_Autoridades_Universitarias_Una_Tendencia_en_Retroceso (7/10/2023).

PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena (2013). *Educación Cultura y Simbolismo*. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/74811> (12/3/2023).

PORTAL WEB DE LA UNCAUS (2022) <https://uncaus.edu.ar/index.php/inicio/noticias/685-uncaus-reconocio-a-cristina-fernandez-de-kirchner-con-un-titulo-de-doctorado-de-honoris-causa#:~:text=La%20Universidad%20Nacional%20del%20Chaco,abogada%20Cristina%20Fern%C3%A1ndez%20de%20Kirchner> (11/11/2023).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Recuperado en: <https://dle.rae.es> (7/10/2023).

RIVEROS, Sonia (2022). UNSL Recorriendo su Historia. Recuperado en:

http://programahistoriaymemoria.unsl.edu.ar/?page_id=26#:~:text=La%20Universidad%20Nacional%20de%20San,dependencia%20de%20larga%20tradici%C3%B3n%20normalista (15/4/2023)

SUBSECRETARÍA DE INSERCIÓN LABORAL RECTORADO UBA (2019), Vinculación de los perfiles de la UBA con el Mercado Laboral. Recuperado en : <http://insercionlaboral.uba.ar/SiteAssets/Documentos%20del%20sitio/Informe%20Vinculaci%C3%B3n%20UBA%20Mercado%20Laboral%20vf.pdf> (7/10/2023).

Cita sugerida: MAZZOLA, Carlos Francisco (2023). "Identidades en las Universidades Argentinas. Análisis de algunos ejemplos simbólicos" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 130-142 San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 13 de julio de 2023

Aceptado: 1 de noviembre de 2023