.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Prácticas de capacitación en organismos públicos : el género en perspectiva

Autores (en el caso de tesistas y directores):

María Eugenia Solari

Mariana Landau, tutora

Mariela Velázquez, co-tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2015

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación Social
Diciembre 2014

Prácticas de capacitación en Organismos Públicos. El género en perspectiva.

Tesina de grado

María Eugenia Solari

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación Social

Tesina

Prácticas de capacitación en Organismos Públicos: El género en perspectiva

Alumna: María Eugenia Solari
DNI: 25784821
E-mail: meugeniasolari@gmail.com

Tutora: Mariana Landau
Co-tutora: Mariela Velázquez

Género: Informe de investigación.
Metodología: Estudio de casos
Soporte: Escrito

ÍNDICE GENERAL

Prácticas de capacitación en Organismos Públicos: El género en perspectiva. 1
Presentación 2
Marco metodológico 4
Hacia el objeto de estudio 4
Preguntas que orientan la investigación 7
Estado del Arte sobre la Perspectiva de Género 8
Un marco conceptual para el objeto de estudio 11
Las prácticas de capacitación 12
Una definición general de la capacitación 12
Prácticas mediadas por herramientas culturales 14
Prácticas de capacitación como prácticas de transformación 16
La práctica de capacitación como conjunto de acciones mediadas 17
La mediación pedagógica 20
Mediación pedagógica de los materiales didácticos 23
Consideraciones especiales sobre los entornos virtuales de aprendizaje 26
El género en perspectiva teórica y perspectiva de género como concepto 30
El género en perspectiva teórica 30
Perspectiva de género 37
Estado, política pública y organismos públicos 38
Los casos de estudio 44
Introducción 44
Caso: Defensoría del Público 46
Caso: Programa Juana Azurduy 70
A modo de cierre 102
Agradecimientos Especiales 106
Bibliografía consultada y citada 107
Sitios web consultados: 110

Presentación

Este proyecto de investigación nació con el propósito de identificar y analizar prácticas de capacitación emanadas de organismos públicos que utilizaran **el e-learning como modalidad de enseñanza y aprendizaje**. Con este propósito en mente, me acerqué al Grupo de Investigación de Tecnologías Educativas, dirigido por Mariana Landau.

Dado que el universo inicial resultaba demasiado amplio, me pareció pertinente identificar un dominio específico, una temática particular, para comprender el modo en que las tecnologías modifican, condicionan o potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, identifico durante el inicio del recorrido un **hilo conductor** que también contiene un interés personal y que me inspira una curiosidad exploradora. Este constituye la temática de las prácticas de capacitación que busco analizar y se conecta con las políticas públicas que encausan la introducción de la perspectiva de género, tanto hacia dentro de la propia administración pública, como hacia la sociedad civil.

El **objeto de estudio** se define, pues, en términos de **prácticas de capacitación**, que desde el propio Estado a través de sus organismos, se configuran para materializar las políticas de género, derivadas de las leyes nacionales y los acuerdos internacionales que dan marco normativo a esta cuestión. Si bien, en su origen este proyecto iba detrás de prácticas que utilizaran el e-learning como modalidad de enseñanza y aprendizaje, en el proceso fui descubriendo que otras modalidades de capacitación tienen protagonismo en este tema específico, por lo que delimito como objeto a las **prácticas de capacitación (bajo distintas modalidades) sobre perspectiva de género**.

Establezco, en este proceso de construcción del objeto, un **enfoque metodológico** que me permita conocer a fondo, en sus diferentes dimensiones y particularidades, las prácticas de capacitación, por lo que adopto para este trabajo de investigación y análisis el método de **Estudio de Casos**.

Mi punto de partida, y también de llegada, conforman el marco teórico y conceptual que se teje dentro, entre y alrededor de las **perspectivas y teorías de las ciencias de la comunicación**. Este tejido constituye un fondo sobre el cual puedo apoyarme, y es a la vez el herramental que utilizaré para la aproximación a las prácticas de capacitación sobre género y perspectiva de género, intencionadas desde organismos del Estado.

Me fui abriendo camino en este proceso de acercamiento al tema, mediante una aproximación a las convenciones y normativas internacionales y nacionales que buscan promover una cultura con perspectiva de género, que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos al contemplar la prevención, sanción y erradicación de las distintas formas de violencia y discriminación de género.

La Ley 26.485, de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales; es la resultante de la demanda de distintos sectores de la sociedad civil del respeto por los derechos de igualdad de género en ámbitos de la política, el trabajo y la familia; y reafirmación de las Convenciones Internacionales, que fueron celebradas décadas antes y reconocidas en nuestra Constitución.

A partir de la sanción y reglamentación de la Ley 26.485, en los años 2009 y 2010, se ha impulsado la capacitación en perspectiva de género en el propio ámbito del Estado, con el objetivo de formar a los agentes y funcionarios/as públicos/as, con distintos tipos de intervención, en la introducción de la perspectiva de género en sus tareas. Estas prácticas de capacitación emanan de distintos organismos, dependientes de los tres poderes del Estado.

Una primera aproximación, me permitió inferir que las iniciativas de capacitación impulsadas por distintos organismos, dependientes de los distintos poderes del Estado, son independientes unas de otras, aunque tengan en común el propósito: desnaturalizar el género, para introducir la perspectiva de género inclusiva. Como estas prácticas de capacitación se muestran como iniciativas de distinto origen, voy a analizarlas como casos individuales para conocer sus respectivas especificidades, destinatarios, modalidad de realización, materiales y recursos puestos a disposición de los participantes y facilitadores, así como también las fuentes empleadas en la autoría de sus respectivos diseños.

En este marco, defino como **objetivo general**:

- Analizar prácticas de capacitación sobre género y perspectiva de género en el ámbito nacional, impulsadas por el Estado Nacional, a través de organismos especializados, en el marco de lo que establece la Ley 26485 de Protección Integral de la Mujer, entre los años 2013 y 2014.

Y como **objetivos específicos**:

- Observar y describir el contexto institucional en que se producen las prácticas de capacitación.
- Identificar a los destinatarios, en su diversidad sociocultural, en relación con los propósitos de la capacitación, teniendo en cuenta la función pública o social de los participantes.
- Describir el rol de los autores y los procesos de producción de las iniciativas de capacitación.
- Describir las modalidades de capacitación (presencial, a distancia, virtual) empleadas en cada caso.
- Analizar las mediaciones, las prácticas de capacitación como acciones educativas mediadas por herramientas culturales y mediadas pedagógicamente.

- Analizar los materiales didácticos y herramientas mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje que intervienen en la capacitación, replicación y dinamización del aprendizaje.

- Identificar el posible uso de las TIC como medios para facilitar la interacción, la creación de comunidades de aprendizaje y la construcción participativa del conocimiento entre los participantes y facilitadores.

- Esbozar los alcances logrados a partir de las iniciativas de capacitación tanto a nivel institucional como social (micro y macro).

Marco metodológico

En el marco de la investigación cualitativa, elegí el método de estudio de caso para analizar y comprender el objeto de análisis, a saber:

Las prácticas de capacitación orientadas a formar agentes sociales y funcionarios de la administración pública, en género y perspectiva de género, emanadas del Estado Nacional, en el periodo comprendido principalmente entre los años 2013 y 2014, a través de los siguientes organismos:

- *la Defensoría del Público de la Nación,*

- *el Programa de Fortalecimiento de Derechos y Participación de las Mujeres Juana Azurduy, en convenio con el Instituto Nacional de Administración Pública.*

Cada uno de estos organismos, sus prácticas, contenidos y materiales serán analizados como casos individuales.

Fue priorizado como método de recolección de datos las entrevistas en profundidad a referentes institucionales, y el relevamiento y el análisis de las prácticas de capacitación y los materiales didácticos y educativos.

Hacia el objeto de estudio

"…una curiosidad siempre presente, por un lado, y una sospecha siempre presente por el otro".
(Lindlof, T., 1995, en Siri L. Trad.)

La construcción del objeto de estudio es un proceso vivo de aproximación sucesiva y la búsqueda de respuestas en torno al lugar que ocupa la perspectiva de género en las políticas públicas. Las primeras aproximaciones al objeto surgen de la mirada al contexto sociocultural en el que la perspectiva de género fue ganando espacio en el debate social, político y legislativo. Se observa la emergencia de nuevos espacios institucionales como resultado o como medio de aplicación de las nuevas leyes, a la vez que, la problemática de la violencia de género cobra una singular preponderancia en los medios, tanto por la

entrada en vigor de estas políticas, por la acción de organismos públicos en articulación con organizaciones civiles, y por el notable aumento en el número de denuncias de hechos de violencia de género en todo el país.

En este recorrido, evalúo que la sanción de la Ley 26485 de "Protección Integral de la Mujer" marcó un hito en el proceso social, y es la resultante de esta larga serie de proclamas de sectores de la sociedad civil; a la vez se instituye para reafirmar los acuerdos internacionales a los que nuestro país suscribió.

Impulsada por la curiosidad que despierta en mí el tema del género, como perspectiva que amplía los márgenes de igualdad social, y por una cierta orientación en el plano laboral que me acerca al campo de la capacitación organizacional como espacio de construcción de conocimiento; emprendo este trabajo de investigación que reúne, por un lado la política pública sobre perspectiva de género y, por otro lado, las prácticas de capacitación como espacio propicio para su abordaje.

De acuerdo con Lindlof (1995),

> …el desarrollo de una disciplina de la comunicación es una empresa humana que responde a las crisis, las contradicciones y las agendas sociales tanto como a las experiencias de sus estudiosos individuales. Sería deseable que hubiese un reconocimiento más explícito de los orígenes personales de las ideas de investigación en los textos publicados…" (1995, en Siri, L. trad. Intereses, oportunidades y desafíos personales, parr. 4).

Es por ello, que considero adecuado manifestar un propósito personal (una curiosidad, una tendencia), en la búsqueda de sentido acerca del objeto de estudio. Esta búsqueda se realiza por la vía interpretativa de los fenómenos sociales, por lo que creo que es importante establecer el punto de partida como investigadora frente al objeto.

Asimismo, teniendo en cuenta la advertencia de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), acerca de la *vigilancia epistemológica* como método; la construcción del presente objeto y el esfuerzo por comprender y crear nuevos conocimientos, van unidos a la constante reflexión acerca de la práctica investigativa aplicada a la ciencia "que se está haciendo". Un ejercicio constante de esta vigilancia permite subordinar el uso de los conceptos "a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez", y asegurar que "toda operación (de aplicación de procedimientos o métodos) debe repensarse a sí misma y en función de un caso particular." (Bourdieu, Chamberon y Passeron, 2002, p. 16).

En el marco de la investigación cualitativa, este trabajo se puede definir como una "actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo" (Denzin, N. y Lincoln, Y., 2005, *Cuestiones acerca de la definición*, parr. 5); desde allí se construye el objeto de análisis y se localiza el estudio en Argentina, entre los años 2013 y 2014, espacio en que se analizarán las prácticas de capacitación de 2 organismos públicos, dependientes del Estado Nacional.

Las entrevistas en profundidad cumplen el rol principal de recolección de los datos para la construcción de los casos. Las guías de las entrevistas, que en cada caso fueron adaptadas al interlocutor informante, resultan de la formulación de preguntas que orientan la mirada y "especifican expectativas del investigador" (Lindlof, 1995). Pero las preguntas no son fijas y estables sino que en el proceso de relevamiento han ido especificándose, ampliándose y profundizándose.

Conforme lo enuncia Stake (1999), "Las mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante el estudio (…) Las buenas preguntas de la investigación son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan." (Stake, 1999, p. 39).

Precisamente, este proceso responde al "carácter abierto de las expectativas", y es quizá la génesis de una indagación que puede representarse con la "metáfora del embudo", en la que "los investigadores deben buscar, ordenar y descartar planes y fuentes de datos antes de saber qué es lo importante." Es también una investigación que se propone como "marco expansivo" en la medida en que "un hecho singular significativo conduce a consideraciones relativas a otros hechos y construcciones, lo que lleva a una descripción expandida de lo que se conoce de un hecho y de lo que implica". (Lindlof, en Siri, 1995, Marco expansivo, parr. 1).

En este sentido, se han seleccionado dos casos, no con el fin de establecer generalizaciones o comparaciones, sino para comprender mejor cada especificidad. "El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. (…) Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último." (Stake, 1999, p. 20).

El interés del caso es la comprensión acerca de qué hacen las personas –actores del caso: autores, coordinadores, facilitadores, tutores o docentes, participantes- y cómo gestionan sus programas, sus prácticas de capacitación. De acuerdo con el enfoque comunicacional, y al igual que Stake (1999), en este trabajo también "Pretend(o) comprenderlos (a los actores). (Me) gustaría escuchar sus historias. (…) (Salgo) a escena con el sincero **interés por aprender** cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras (aprendo)." (1999, p. 15). En tanto sistemas acotados, se analizan dos casos pero en profundidad.

A la vez, se procura dar un "trato holístico de los fenómenos", teniendo en cuenta "la variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales."(Stake, 1999, p. 47) Contextos que enmarcan cada caso, de los que cada caso habla, pero en su propia especificidad.

Esta aproximación, es comparable con la que postula Geertz cuando concibe la interpretación de la cultura como "…contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densa."(Geertz, 1987, p. 27). Se trata de una mirada microscópica:

> Ha de resolverse comprendiendo que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas, y que la procedencia de una interpretación no determina hacia dónde va a ser luego impulsada. Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología o correrías contra ovejas hablan de revolución, porque están hechos para hacerlo así. (1987, p. 34)

Por su carácter cualitativo, esta investigación:

> Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorádums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. (Denzin y Lincoln, 2005, *Cuestiones acerca de la definición*, parr. 5).

En este proceso de la investigación, en el rol de investigadora cualitativa, reconozco que esta tarea será acompañada de consecuencias, que espero sean contribuciones para una sociedad más justa en términos de género. Humildemente, persigo el objetivo de participar con este pequeño aporte del trabajo de comunicación social y político de "conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, necesidades, objetivos y promesas de una sociedad democrática libre." (Denzin y Lincoln, 2005, *Cuestiones acerca de la definición*, parr. 2).

Preguntas que orientan la investigación

Teniendo en cuenta el Objeto de estudio del presente trabajo, las preguntas que me orientan en el avance de la investigación son:

- ¿Cuáles son los propósitos u objetivos de las prácticas de capacitación? ¿Puede observarse en su formulación (y en la práctica), la relación con las políticas públicas de las que se desprenden? ¿Son consistentes con los lineamientos generales del organismo que lleva adelante esas prácticas?
- ¿Quiénes crean o producen los programas, actividades y contenidos que integran las prácticas de capacitación? ¿Los contenidos son creados en procesos colaborativos o las fuentes son autores individuales?
- ¿Qué herramientas culturales, instrumentos de mediación intervienen en las prácticas de capacitación, entendidas como acciones mediadas?

- ¿Cómo opera o se produce la mediación pedagógica en los cursos y en los materiales didácticos?
- Bajo la perspectiva de la mediación pedagógica ¿Qué rol asume el docente o facilitador de las prácticas de capacitación?
- ¿Cómo se organizan los contenidos? ¿Qué rol asumen los materiales didácticos?
- ¿Quiénes son los destinatarios de las prácticas de capacitación? ¿Las convocatorias a talleres, actividades o cursos son abiertas o restrictivas a determinados perfiles socioculturales?
- ¿Qué rol se atribuye a los destinatarios? ¿Son participantes o son asistentes?
- ¿Los materiales didácticos comprenden herramientas para la acción?
- ¿Qué papel asume el contexto de los participantes en el proceso de la capacitación?
- ¿Qué papel juegan las TIC en las prácticas de capacitación, ya sea en el proceso de producción, durante el desarrollo del curso o taller, o en el seguimiento de las acciones posteriores? ¿Es un papel preponderante o secundario?
- ¿Hay un seguimiento posterior de las acciones que realizan los participantes luego de la capacitación?
- ¿Qué abordaje recibe el género y cómo se introduce la perspectiva de género? ¿Qué aproximaciones teóricas sustentan la concepción del género en las prácticas de capacitación?
- ¿Son contempladas las revisiones y resignificaciones que pueden derivarse de las prácticas de capacitación para futuras revisiones del contenido? ¿Se cuentan con medios o recursos para la documentación de los cambios que afectan la estructura original de los contenidos o materiales didácticos?
- ¿Se fomenta el intercambio entre participantes o destinatarios, docentes o facilitadores, organizaciones y organismo a través de espacios de interacción virtual o presencial, antes, durante o después de las prácticas de capacitación?

Estado del Arte sobre la Perspectiva de Género

La "cuestión de género" se ha convertido en las últimas décadas en un asunto de Estado en Argentina, siguiendo el impulso de las declaraciones, convenciones y acuerdos internacionales[1]. Es, además, la resultante de las diversas luchas sociales libradas por agrupaciones civiles de distinto origen político, cuyo objetivo en común ha sido y es la eliminación de toda forma de violencia contra las mujeres.

[1] Tanto la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará, 1994), aprobadas por el Estado Argentino por las Leyes Nros. 23.179 y 24.632.

Estos esfuerzos han dado lugar a importantes logros legislativos (Ley de cupos, Ley de matrimonio civil, ley de trata, etc.)[2] que reafirman los derechos para las mujeres en los distintos ámbitos y de otros colectivos que sufren las consecuencias de la violencia de género.

En este contexto fue sancionada la Ley de Protección Integral de la Mujer 26.485 en 2009, y reglamentada en 2010, a través del decreto 1011/2010. Esta ley, de carácter más amplio que otras antes citadas, tiene por objeto impulsar políticas de prevención, sanción y erradicación de todo tipo violencia hacia la mujer, incluidos los actos de discriminación en todo ámbito de interacción social. Por su amplitud, no sólo garantiza los derechos de las mujeres sino que impulsa, un más profundo cambio cultural, ya que apunta a desarraigar estereotipos y desigualdades instituidas históricamente en las representaciones sociales de género.

Por otro lado, contemporáneamente a la sanción de la mencionada ley, se desarrolló el debate en torno a la concepción de la comunicación social como derecho, en contrapartida con la mirada de los servicios y productos de comunicación audiovisual como mercancías. Como resultado de este debate se sancionó también la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. Esta ley contempla la concepción del derecho igualitario entre los sexos y la sanción a las acciones discriminatorias de toda naturaleza, en particular las relativas al género.

Sin embargo, la sola existencia de la ley no alcanza para instalar la perspectiva de género a nivel social, cultural y político. Si bien, fijan un marco normativo para la convivencia de una sociedad, su aplicación concreta requiere de la acción firme y conjunta del Estado y la Sociedad. Para estos fines, estas leyes crean o revisan la conformación de organismos específicos que abordan las problemáticas de manera integral o particular, mediante políticas de promoción, observación, análisis estadístico y actuación pedagógica.

Es el caso del Consejo Nacional de las Mujeres, que a través del artículo 8 de la Ley 26485, se convierte en órgano rector de aplicación, y mediante el artículo 9 de la misma, se establecen las facultades, entre las que se destacan la de brindar capacitación permanente en la temática a los funcionarios públicos en distintos ámbitos (Justicia, fuerzas de seguridad, etc.) y al personal de servicios que puedan intervenir en casos de violencia contra las mujeres. De modo similar, es creada la Defensoría del Público mediante la Ley 26566, también con atribuciones pedagógicas. La Oficina de la Mujer, en el ámbito de la Corte Suprema de Justicia, se crea también a la luz de la Ley 26.485, e impulsa prácticas de capacitación en género hacia el interior del Poder Judicial.

[2] Desde el año 2003 hasta la fecha, se dictaron leyes que proclaman la vigencia de distintos derechos de las mujeres, tales como, la Ley Nº 26.130 para las Intervenciones de Contracepción Quirúrgica, la Ley Nº 26.171 de aprobación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Ley Nº 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Ley Nº 26.472 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, que contempla el supuesto de Prisión Domiciliaria para Madres con hijos menores de CINCO (5) años, entre otras normas.

En este camino, el Estado se perfila como actor clave al articular las reivindicaciones que emanan de diferentes agrupaciones sociales y políticas[3].

Conforme lo expresa el Documento Temático Género y Discriminación, publicado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Zurutuza C. y Dohm G. 2012), estos cambios legislativos e institucionales se dan en el marco de un proceso de cambio de paradigma en la gestión de Políticas Públicas de reconocimiento y promoción de los derechos humanos. Según este documento, uno de los factores clave para instalar políticas públicas que erradiquen la discriminación de género es la de impulsar, desde los distintos órganos públicos de gobierno, la integración de la mujer a los cargos públicos y la superación de las desigualdades, a través de "La **creación de oficinas o instancias estatales específicas abocadas a la generación de políticas públicas para el cumplimiento de este objetivo (…)**. Esta perspectiva debe atravesar todos los principales temas de injerencia gubernamental, permeando toda la acción del Estado a nivel nacional, provincial y municipal." (Zurutuza C. y Dohm G., 2012, p. 25).

Estas políticas promovidas desde el Estado, son celebradas por muchas organizaciones civiles que sienten que el cambio está en marcha y que han tomado en cuenta los movimientos de lucha históricamente engendrados. Pero también, aparecen miradas críticas que relativizan los resultados obtenidos hasta el momento, y exigen que los cambios sean más radicales. Tener en cuenta las críticas, la relativización de los esfuerzos y resultados, es también parte de un proceso de construcción, incipiente y requiere esfuerzos todavía mayores, la coherencia entre las leyes y las acciones, y la articulación entre la sociedad civil y los poderes del Estado.

El Estado ofrece un campo de análisis en que se produce la tensión entre su rol como garante de los derechos legítimamente adquiridos por los distintos sectores sociales; y su papel en la historia como reproductor de "las prescripciones y proscripciones del patriarcado privado con las de un patriarcado público, inscripto en todas las instituciones encargadas de gestionar y de regular la existencia cotidiana de la unidad doméstica." (Bourdieu, 2013, p. 109).

Esta tensión puede rastrearse en las diversas posturas que trae aparejada la aprobación del nuevo código civil, el que deja dudas acerca de la posible legalización del aborto, como así también en la juzgada como insuficiente asignación de recursos para encausar una firme política de prevención de la violencia hacia las mujeres. Estos dos temas, ejes del actual debate social, acentuados por los movimientos de mujeres, son también temas recurrentes en la agenda pública, debido, entre otras cosas, al incremento y la intensificación de los crímenes perpetuados a mujeres y niñas y a la vulneración de derechos todavía presente en los distintos ámbitos de la sociedad, incluidas las propias instituciones del Estado (Poder Judicial, fuerzas de Seguridad, etc.)

[3] Contemporáneamente al desarrollo de esta introducción, se da cita el 29º Encuentro Nacional de Mujeres en Salta. Este encuentro moviliza cada vez más mujeres –este año reunió a unas 40000 participantes-, guiado por la acción de numerosas organizaciones civiles en la lucha por los derechos de género.

En este trabajo se analizarán dos casos, puntualmente cursos/talleres, en tanto prácticas desarrolladas por organismos estatales para desnaturalizar estereotipos sociales que fomentan la discriminación de género, y propiciar la perspectiva de género entre funcionarios/as de la administración pública y otros actores sociales. En este sentido, bajo la mirada comunicacional y teniendo en cuenta el marco sociocultural en que se producen estas prácticas de capacitación, se indagará acerca de qué dice el Estado –a través de los organismos analizados- en relación al género, a quienes se dirigen las propuestas, qué mediaciones crea para este propósito, de qué modo desinstitucionaliza significaciones propias del discurso patriarcal para institucionalizar un discurso igualitario y con perspectiva de género.

Un marco conceptual para el objeto de estudio

A partir del recorte de "realidad" que tomo como objeto de estudio, se pueden identificar al menos tres dimensiones que requieren un abordaje teórico conceptual. Si el objeto de este trabajo se concibe como "las prácticas de capacitación en perspectiva de género, emanadas de organismos públicos o del Estado"; las tres dimensiones serán:

- Prácticas de capacitación,
- Género y Perspectiva de género,
- Política pública – organismos públicos.

Exploro estas tres dimensiones desde la mirada de autores y perspectivas que son propias o muy cercanas al estudio de las ciencias de la comunicación.

Esta es una aproximación posible, entre muchas otras. Consciente de que distintas perspectivas teóricas (educativas, psicológicas, sociológicas) podrían contribuir a la conceptualización del objeto, no obstante elijo (con convicción), el herramental teórico que me proporcionó el paso por nuestra carrera.

Este ejercicio de escritura constituye un proceso creativo, un proceso que parece semejante a la elaboración de un tejido. Selecciono los hilos existentes o teorías apropiadas y tejo… tejo con palabras y conceptos provenientes de otros textos y autores pero que se ponen en juego en un nuevo texto. En este tejido, aparecen autores dialogando con el objeto, interpelándolo. Algunos autores coinciden en las perspectivas teóricas y otros provienen de distintas vertientes pero en el proceso de lectura, análisis y escritura se producen puntos de encuentro que serán considerados para recrear una cierta mirada sobre el objeto de estudio.

Así, construyo este marco de referencias conceptuales, procurando darle concreción y consistencia necesarias para abordar luego el análisis de los casos de estudio que presentaré más adelante.

Las prácticas de capacitación

Una definición general de la capacitación

> "Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad". (Freire, 2004, Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, parr. 11.)

Como he señalado en la introducción, una de las dimensiones de este objeto es, pues, las *prácticas de capacitación*. A continuación describo qué entiendo por *capacitación*, a qué me refiero con el término *prácticas*, y bajo la luz de qué teorías voy a conceptualizar esta dimensión del objeto[4].

Si bien hay diferentes conceptualizaciones sobre el término *capacitación*, en este trabajo adhiero a la idea propuesta por Ernesto Gore y Diane Dunlap (2006), para quienes la capacitación no puede ser simplemente definida como una tarea "que consiste en cambiar los conocimientos", sino que, tal como ellos explican, debe definirse "como una labor que supone cambiar conocimientos junto con el contexto en el cual sobreviven. Esto significa cambiar instituciones y usos arraigados." (Gore y Dunlap, 2006, p.p. 15-16).

La capacitación tal como se concibe en ambientes organizacionales (empresas, instituciones, etc.), está generalmente asociada a la adquisición de habilidades para el desempeño de una tarea o para cambiar ciertas formas de hacer. Gore y Dunlap (2006), ubican la necesidad de capacitación en casos y ejemplos en los que se requiere un cambio de conocimientos dentro de un ámbito organizacional. En el marco de este trabajo, utilizaré el término *capacitación*[5] para la tarea que emprenden ciertos organismos del Estado para la revisión de conocimientos, preconceptos, prescripciones culturales, hábitos, conductas, que se encuentran arraigadas culturalmente, que atraviesan los cuerpos, las formas de percibir y concebir la realidad, que trascienden organizaciones, instituciones, y también procesos histórico-sociales.

Habiendo tomado conciencia de la diferencia cualitativa entre un objeto –la capacitación en términos generales- y el que aquí me propongo analizar -la capacitación sobre perspectiva de género, como medio para desnaturalizar conocimientos, prácticas y conductas relativas a un paradigma cultural patriarcal que instituye la desigualdad entre los sexos-; avanzaré hacia una definición de *capacitación* desde una mirada más integradora, que permita ubicar el concepto en una perspectiva comunicacional y desde el enfoque sociocultural.

[4] Vale la siguiente aclaración para el lector: la formación académica me ubica en un campo teórico de las ciencias de la comunicación. Considero que dentro de nuestro campo podemos encontrar herramientas, conceptos y teorías que nos permiten definir y problematizar la capacitación como proceso intersubjetivo (comunicacional).

[5] A fines prácticos utilizaré el término "capacitación", para referir al tipo de cursos y talleres que conforman nuestro objeto de estudio y, en tanto, esta denominación es la empleada por las fuentes de los casos analizados.

Así pues, y en primer lugar concibo la capacitación como una práctica social y educativa. Como tal, implica un conjunto de acciones comprendidas en un proceso de comunicación, es decir, un proceso intersubjetivo donde se ponen en juego el sentido y la construcción de un saber, en el que intervienen actores en un determinado contexto socio-histórico.

Desde la perspectiva socio-cultural (Wertsch, 1997), la práctica puede definirse en como "acción mediada", es decir, la interacción entre los agentes (actores) y herramientas culturales (o modos de mediación), fundamentalmente el lenguaje. Y en este sentido, "El hecho de que haya herramientas culturales involucradas implica que la inserción sociocultural de la acción siempre estará incorporada en el análisis." (Wertsch, 1997, p. 49).

Por otro lado, las prácticas de capacitación quedan enmarcadas dentro del campo de la educación/aprendizaje. Ahora bien, entendiendo a la educación como un "proceso continuo", que se desarrolla a lo largo de la vida y que asume diferentes modalidades de acuerdo a la intencionalidad que porta y al contexto en que se produce, el objeto de estudio se ubica por fuera del sistema educativo formal, es decir, por fuera de la estructura de grados y títulos.

De acuerdo con Gore y Dunlap (2006), en este "proceso continuo" es posible identificar tres ámbitos de la educación: informal –aquel que se produce de manera asistemática y sin intencionalidad-, formal –aquél que se da en el marco del sistema educativo oficial-, y el aprendizaje producido en el ámbito no formal. A diferencia de los otros dos, en el **ámbito no formal** encontramos a todas aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje que, sin pertenecer a las estructuras educativas formales, conservan la organización, el planteamiento de objetivos educativos, la programación y sistematización de contenidos y actividades con el objeto de propiciar aprendizajes a grupos determinados (Gore y Dunlap, 2006). En este ámbito educativo ubico, pues, el objeto de análisis.

Entender el carácter continuo de la educación (y en este marco, los diferentes ámbitos y contextos en que ocurre) permite ubicar, a la vez, el objeto en un plano más amplio, comprensivo e incluyente, similar al que problematiza Martín-Barbero (2003). Para el autor,

> Hoy 'la edad para aprender es todas', y el lugar puede ser cualquiera –una fábrica, un hotel, una empresa, un hospital-, los grandes y los pequeños medios o Internet. Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es cuya red educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, a oficina y el hogar, la salud y la vejez. (Martin-Barbero, 2003, p. 12)

En el marco de las prácticas de enseñanza no formales se pueden encontrar diferentes proyectos y modalidades, tales como talleres presenciales, cursos a distancia, conferencias con paneles expositores, charlas, etc. En todos estos casos, es posible identificar cierto nivel de sistematicidad, organización y

estructuración de los contenidos, grupos de participantes destinatarios predeterminados, incluso la entrega de certificaciones. La educación no formal, brinda pues, posibilidades de aprendizaje complementario a la escuela (formal), para adultos, jóvenes y niños. En este trabajo voy a referirme puntualmente a talleres/cursos dirigidos a adultos o jóvenes adultos, en modalidad presencial o a distancia, producidos y promovidos por organismos públicos.

Hasta aquí he definido inicialmente, de modo general, la noción de capacitación, enmarcándola dentro del ámbito de la educación no formal. A continuación, profundizaré en la caracterización de este objeto, en tanto "práctica", apelando al concepto de mediación inherente a las prácticas socioculturales.

Prácticas mediadas por herramientas culturales

Retomando las nociones aportadas por la perspectiva sociocultural, se define la práctica como acción mediada, en tanto es inherente a la propia práctica o acción humana su relación con las herramientas culturales. Esta perspectiva, que se concentra en "la dialéctica agente-instrumento (necesariamente cultural)" implica un análisis del contexto sociocultural en el que se inscriben las prácticas. (Wertsch, 1997).

Tal como lo comprende Wertsch, "la acción (y la práctica, entendida como conjunto de acciones) puede ser tanto exterior como interior y puede ser realizada por grupos, a sean pequeños o grandes, o por individuos."(1997, p. 47). Esta noción de la acción se ubica en una perspectiva que se propone como "vivir en el medio" respecto de la visión antinómica que pondera o bien al individuo, o bien a lo social.

Hablar de "acción mediada" permite poner el foco en "los modos de mediación, o herramientas culturales, (que) están inherentemente situados en lo cultural, institucional e histórico." (Wertsch, 1997, p. 49).

A la vez, siguiendo el razonamiento de Gore y Dunlap (2006), los autores discuten con una cierta mirada que encasilla los momentos educativos como instancias aisladas y descontextualizadas, y advierten que esta perspectiva pone en riesgo el aprendizaje. Según estos autores:

> La falta de percepción de continuidad de las experiencias educativas suele llevar también a intentar desarrollar cursos de formación para lograr ciertos aprendizajes desatendiendo las posibilidades de lograrlos a través del ambiente; o lo que es peor, sin percibir que hay influencias de contexto en la organización que dificultan esos aprendizajes. (2006, p. 24)

Creo que es interesante tener en cuenta esta advertencia ya que pone de relieve **la importancia del contexto**, el que, en el peor de los casos, puede operar de manera contraria a los fines del aprendizaje buscados en una capacitación. Observar de manera aislada un curso o taller de capacitación sin

considerar la incidencia del entorno, hace que se pierden de vista cuestiones políticas, ideológicas y culturales que pueden, propiciar o contrarrestar los esfuerzos educativos.

El carácter semántico del propio contexto de la capacitación, su capacidad de producir significación, su capacidad para reforzar el aprendizaje o contrarrestarlo, constituye un aspecto fundamental en la concepción que asumo en este trabajo de la capacitación, y más aún cuando se habla de 'participantes' adultos del proceso de aprendizaje, para quienes la relevancia del contenido de la capacitación resulta mucho más crucial y necesaria.

En la educación de adultos (aunque también para otras edades) es importante mostrar la aplicabilidad inmediata de los conocimientos, esto es, la relevancia para su contexto individual y colectivo. Siguiendo el pensamiento de Bruner, a partir de la lectura que hace Posada J. J. (1993), la educación debe ser vista como "una negociación de sentido". Esta afirmación que se vuelve aún más poderosa para pensar la educación de adultos, "… nos llama a un cambio de actitud, nos llama a una educación donde no se dé la imposición sino una interacción basada en el diálogo."(1993, p. 5) Porque el aprendiz o el estudiante, sea niño o adulto, no es una caja vacía que hay que llenar, sino que cuenta con una historia personal, un contexto social, aprendizajes y conocimientos previos, con los que nuevos procesos de educación deben *dialogar*[6].

En Gore y Dunlap, "La capacitación pone en debate el carácter semántico de la organización, en tanto éste enmarca, puntualiza y da carácter y sentido a la corriente de experiencia que los individuos viven dentro de las organizaciones."(2006, p.154) Los autores refieren al contexto semántico que ofrece una organización puntual. Aquí, expando la idea tanto para comprehender a un organismo (público o estatal), como para incluir también a la sociedad en su conjunto, sus instituciones y sus normas.

Y además, considerar el contexto como campo semántico obliga a comprender y comprehender las experiencias, vivencias y expectativas de los propios participantes de la práctica. Freire ilumina esta idea con la siguiente proposición:

> No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. (2004, *Enseñar exige buen juicio*, parr.9).

El contexto es, pues, por su carácter semiótico (o semántico), capaz de producir significaciones que contribuyen al aprendizaje o bien, lo inhiben, lo condicionan. E implica tener en cuenta que los participantes de las prácticas de capacitación son actores sociales, ideológicos y políticos, y sus experiencias y conocimientos previos intervienen en el proceso.

[6] Se volverá sobre la noción de diálogo en otro apartado.

Prácticas de capacitación como prácticas de transformación

> "Para nosotros aprender es *construir,* reconstruir, *comprobar para cambiar,* lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu." (Freire, 2004, *Enseñar exige la aprehensión de la realidad*, parr. 4.)

Considerar la importancia del contexto, ubica a las prácticas educativas (y en este caso se piensan también las prácticas de capacitación particularmente) en un momento y un lugar, con el fondo de la historia. Historia que no es sólo "determinación", sino "posibilidad", historia que no sólo es lo dado, lo que nos antecede, sino "hacedora de hombres y mujeres, y hecha por ellos". (Freire, 2004)

> Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en *convivencia,* que su estar en el *contexto* se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación.* El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto."(2004, *Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible*, parr. 1).

Este "intervenir" contenido en las prácticas educativas y, puntualmente, de capacitación se asemeja a la propuesta que hacen Gore y Dunlap (2006) al comprender estos procesos como "…intento de modificar organizaciones, vínculos, acuerdos tácitos o explícitos, implica un rediseño de las historias que informan su quehacer. Este rediseño requiere cierto tipo de aprendizajes y es en sí mismo un proceso de destitución e institución."(2006, p. 140)

Las prácticas de capacitación así entendidas permiten "poner los contextos en discusión", "discutir los bloqueos institucionales, regulativos, normativos y cognitivos que es necesario abordar para poner el conocimiento en acción."(Gore y Dunlap, 2006, p. 155).

Estas ideas y referencias teóricas me permiten concluir hasta aquí, que:

- No es posible entender las prácticas de capacitación sin considerar su contexto, el que tiene propiedades semánticas. El contexto opera significativamente para contribuir y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también, puede contrarrestar, si las condiciones institucionales y de los actores (socio-políticas-ideológicas-normativas, etc.) no son tenidas en cuenta.

- Operan para transformar contextos, ponerlos en discusión, destitucionalizar e institucionalizar. Si la capacitación encausa un proceso de aprendizaje, requiere del análisis, la desnaturalización de formas de hacer previamente instaladas, y la creación o institucionalización de nuevas formas de actuar (hacer y decir).

La práctica de capacitación como conjunto de acciones mediadas

Según Wertsch (1997) "Casi toda acción humana es una acción mediada" (1997, 49). El análisis en términos de "acción mediada" centra su atención "en los agentes y sus herramientas culturales, las mediadoras de la acción." (1997, 48). Bajo esta perspectiva es posible, entonces, describir las prácticas de capacitación –la configuración de acciones, materiales didácticos, modalidades de enseñanza, herramientas tecnológicas, insertos en un contexto y a sus actores o agentes intervinientes-, como acciones mediadas por herramientas culturales, que son modos de mediación, sin los cuáles no serían posibles estas prácticas.

Wertsch (1997) caracteriza a la acción mediada y las herramientas culturales a través de la postulación de diez afirmaciones sobre ellas. En el presente trabajo destacaré algunas de las afirmaciones, precisamente aquellas que permiten comprender en profundidad a las prácticas de capacitación analizadas. Ellas son: "las herramientas culturales son materiales"; la acción mediada "está históricamente situada"; "las herramientas culturales restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción"; "los nuevos modos de mediación o las nuevas herramientas culturales transforman a la acción mediada" y "la relación de los agentes con las herramientas culturales puede caracterizarse como dominio y como apropiación". (Wertsch, 1997)[7]. A continuación me detendré en cada una de ellas.

Las herramientas culturales son materiales. Wertsch (1997) señala que "la materialidad es una propiedad de cualquier modo de mediación", incluso del lenguaje hablado. Y es en su carácter material que recae su capacidad de introducir "cambios en el agente". "Sin esa materialidad, no habría nada para actuar o reaccionar y no podrían surgir habilidades socioculturales situadas."(1997, 59)[8]

La acción mediada está históricamente situada. Si bien ya hice referencia al contexto histórico, cabe destacar que Wertsch (1997) también enfatiza en este aspecto al señalar que "Los agentes, las herramientas culturales y la tensión irreductible entre ellos siempre tienen un pasado peculiar y siempre están en proceso de cambio."(1997, 64) Y, se puede afirmar que, en esta tensión entre agente y herramientas culturales, es donde radica la producción del sentido –en términos amplios-. Una herramienta cultural *hace sentido* (produce, construye en interacción con los agentes) en un determinado

[7] Si bien los restantes puntos son sustanciales en su exposición, a los fines de este análisis, creo que estos sintetizan una perspectiva que me permite profundizar el análisis del objeto de estudio.

[8] Sobre la materialidad de las mediaciones, teniendo en cuenta al lenguaje, recae la posibilidad de analizarlas. El abordaje de las prácticas de capacitación es posible, bajo esta perspectiva de análisis, por su materialidad. Por ello, más adelante volveré a este aspecto.

contexto histórico y para unos determinados "agentes". En este intercambio, a su vez, se produce la historia. "…cada individuo tiene una historia evolutiva peculiar de experiencia con las herramientas culturales y esa historia puede ofrecer una comprensión fundamental de qué tipo de habilidades e inteligencia posee."(1997, p. 69).

Las herramientas culturales restringen y al mismo tiempo posibilitan la acción. Wertsch (1997) sostiene que el hecho de que las herramientas culturales posibilitan la acción no puede negarse, "pero si nos concentramos exclusivamente en los tipos de poder que (éstas) proporcionan, solo obtendremos una imagen parcial y pasaremos por alto una característica opuesta (…): que restringen o limitan las formas de acción que emprendemos." (1997, p. 71)

Wertsch (1997) retoma a Vygotsky y Burke para explicar la ambivalencia (en términos de posibilitar y limitar) que ofrece el lenguaje como herramienta cultural. Por un lado -más cercano a Vygotsky- señala que el lenguaje detenta un enorme poder "para configurar el pensamiento humano", "para posibilitar la acción humana de maneras esenciales" (1997, p. 72); pero también -y ahora propone el pensamiento de Burke- el lenguaje "nos impone poderosas restricciones cuando tratamos de entender el mundo y actuar sobre él". (1997, p. 72).[9]

Los nuevos modos de mediación o las nuevas herramientas culturales transforman a la acción mediada. Este aspecto también describe a las prácticas de capacitación, entendidas como herramientas culturales. Estas prácticas introducen cambios en el *agente,* o los actores, en tanto proponen nuevos modos de hacer o nombrar. Wertsch (1997) sostiene que "un nuevo modo de mediación crea una especie de desproporción en la organización sistémica de la acción mediada que desencadena cambios en otros elementos y en la acción mediada en general." (1997, pp. 77-78).

La relación de los agentes con las herramientas culturales puede caracterizarse como dominio y como apropiación. Por dominio se entiende la capacidad de utilizar una herramienta cultural –por ejemplo, el lenguaje- sin que en este proceso se racionalicen las instrucciones de uso. (Wertsch, 1997). En cuanto a la noción de apropiación, Wertsch retoma a Bajtin para explicar el proceso. Explica que "hablar implica necesariamente un proceso de apropiarse de las palabras de otro y hacerlas, al menos en parte, propias." (1997, p.93). Pero esta apropiación puede ser resistida o rechazada[10].

[9] Estas afirmaciones parecen iluminar ciertos aspectos del objeto de estudio, puntualmente permite entender cómo una determinada concepción de los géneros encausan unas determinadas prácticas que se "restringen" a hombres o a mujeres, haciendo que sea inconcebible, por ejemplo, que un hombre se encargue del cuidado de los niños. Y a la vez, cómo unas prácticas de capacitación, tendientes a modificar (sensibilizar) la perspectiva de género, deben afrontar estas restricciones del lenguaje y de otras prácticas culturales para aportar nuevas herramientas culturales, nuevas formas de nombrar la realidad, y así encausar otro tipo de prácticas sociales donde esas limitaciones sean superadas.

[10] Este aspecto asociado a las herramientas culturales también me parece pertinente a los fines del análisis de las prácticas de capacitación. En este marco, es posible que una herramienta cultural –como ser la perspectiva de género- sea apropiada en forma limitada en términos que podríamos decir "como aquello que es políticamente

El análisis en términos de acciones mediadas, propuesto por Wertsch (1997), permite entonces señalar la "tensión dialéctica" entre un agente y las herramientas culturales o los modos de mediación. Esta visión ubica al agente en un medio sociocultural, del que es parte, y lo concibe como un actor que puede dominar o apropiarse de las herramientas culturales. A la vez, las herramientas le ofrecen un marco posible de acción, y como tales son producciones históricas.

Otro aporte, acerca del importante papel de la mediación del lenguaje, es el que propone Martin-Barbero (2003), quien retoma a Paulo Freire y señala que aquella constituye el fundamento de todo proceso comunicacional. Mediación del símbolo, por su "espesor", que marca "el imposible acceso a las cosas" si no es por su propio medio.

Martín-Barbero (2003) propone un acercamiento a la educación desde la comunicación. El autor hace explicito su homenaje a Paulo Freire al expresar: "… este libro dedica su primera parte a re-ubicar la educación en la comunicación, y para ello revisita esa alfabetización en comunicación, que proyectó la pedagogía de Paulo Freire."(2003, 17) Y aclara, frente a posibles cuestionamientos, saber que se trata de un gesto anacrónico, "…pero de los que desestabilizan el presente, condición indispensable para que podamos romper el ensimismamiento de lo actual y construir futuro."(2003,17)

Martín-Barbero confiesa que el despertar de sus estudios sobre la *Mediación* está en contacto con sus lecturas iniciáticas de la obra de Paulo Freire, y resalta el modo en que la pragmática de Freire se relaciona con la *performatividad* del lenguaje en cuanto a que "incorporaba el análisis de la 'acción del lenguaje' a un programa de acción: el aprendizaje de la lengua (…) convertido en proceso de liberación de la palabra propia." (2003, 22).

La palabra, el lenguaje, en tanto que es una herramienta de mediación, proporciona un lugar de encuentro con los otros, un modo de habitar, (*la morada del ser*) y poner en común (comunicar) un mundo.

> Y es en ese tejido de cosas y palabras que la comunicación revela su espesor: no existe comunicación directa, inmediata, toda comunicación exige el arrancarse al goce directo, primario, elemental, de las cosas, todo comunicar exige alteridad e impone una distancia. La comunicación es ruptura y puente: mediación. (2003, 31).

La mediación del lenguaje puede ser entendida, como lo señala Martin-Barbero, en términos de espesura simbólica. Y a esta espesura se accede a través de la "textura dialógica". Me interesa destacar la noción de diálogo como inherente a la comunicación, como "textura" de la mediación del lenguaje, y también como propiedad de las prácticas de capacitación que se buscan analizar. Porque "Dialogar es arriesgar

---

correcto", o por completo resistida, por agentes que, en el ejemplo analizado, participen de una cultura patriarcal más arraigada.

una palabra al encuentro no de una resonancia, de un eco de sí misma, sino de otra palabra, de la respuesta de otro." (2003, p. 34)

En Freire, el diálogo asume un papel clave en los procesos de enseñanza. "No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo." (Freire, 2004, Enseñar exige riesgo, parr. 4).

El concepto de mediación es así entendido como el "espesor" por el que conocemos y 'construimos' un mundo en común. En él están presentes los procesos ideológicos y sociocognitivos, el signo como "arena de lucha simbólica" (Voloschinov, 1976), la cultura como "mundo en común" y como espacio de disputas por el capital simbólico. Se ofrece como "red semiótica preexistente" y como escenario para la construcción de nuevos sentidos. (Contursi y Ferro, 2000).

Se retoma a Martin-Barbero, y con él a Paulo Freire, por su propósito de "re-ubicar la educación en la comunicación". Lo hace, al igual que Wertsch (y Vygotsky leído desde éste autor) desde la idea de mediación del lenguaje, como uno de los modos de mediación cultural; y concibiendo al diálogo como una propiedad inherente a los procesos de aprendizaje genuinos.

En síntesis hasta aquí, la noción de práctica de capacitación, como acción mediada (Wertsch, 1997) por herramientas culturales, en especial por el lenguaje, como modo de mediación privilegiado en la educación (Freire, 2004 / Martin-Barbero, 2003), permite explicar:

- La escena de la práctica de capacitación, en la que los agentes son **participantes** de un proceso dialógico, donde el contexto es significante.

- Se trata de una práctica mediada que, por estar inserta en el medio sociocultural, está atravesada por relaciones de poder (es situada en lo cultural, histórico, institucional).

- En estas prácticas intervienen las diversas herramientas o artefactos culturales (el lenguaje verbal, el texto escrito, los materiales didácticos, las imágenes, los sonidos.)

- Son prácticas "materializadas", a las que accedemos por su capacidad de ser textualizadas; estos textos están en interacción (diálogo, dialéctica), no sólo con los agentes del proceso, sino con la historia de los textos (otras prácticas, otros modos de mediación) que los anteceden, los enmarcan en un proceso que podemos describir como *semiosis infinita*, en los términos de Verón.

La mediación pedagógica

El concepto de mediación es retomado por autores que, también desde la comunicación, problematizan la educación y ofrecen una propuesta de análisis y de producción. Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez (2007) conceptualizan la noción de 'mediación pedagógica' claramente posicionados en

un paradigma de pensamiento que relaciona la educación y la pedagogía con la comunicación; y en quienes también se puede leer el legado de Paulo Freire en sus contribuciones.

En "La Mediación Pedagógica", como en otras obras de Daniel Castillo, es abierta y explícita la referencia al modelo de ***educación popular*** de Paulo Freire y a "sus propuestas en relación con la comunicación como base de la educación."(Prieto Castillo, 2006, p. 86):

> La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. (2006, p.86). [11]

La noción de **mediación pedagógica**, herramienta que se integra a este ejercicio de análisis, puede explicarse como "el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad."(Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007, p.14).

Más que en el análisis de la materialidad significante, los autores se ubican en la crítica a las lógicas tradicionales de la educación y en la propuesta de un modo de producción de prácticas de capacitación –a distancia- alternativas. Proponen: "La mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro." (2007, p.15).

Si bien sus argumentos y propuestas giran en torno de la educación a distancia, se asume que son válidos también para las prácticas de capacitación, en el ámbito de la educación no formal presencial, en la medida en que las críticas a la tradicional educación a distancia se orientan a "problemas que aún no han podido ser superados (y que) deben ser atribuidos a las huellas, lagunas y lastres del sistema presencial."(2007, p. 20)

La mediación pedagógica, en estos términos, se propone como "proceso", y se diferencian en él cuatro momentos: producción, producto, distribución y uso.

En cuanto al momento de la ***producción***, los autores se refieren a la instancia de autoría y diseño de los materiales educativos que integrarán las prácticas de educación. Para este momento, enfatizan la necesidad de que comprenda un trabajo colaborativo: "Nada menos privado que el acto educativo." (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007).

[11] La referencia a la obra de P. Freire señala un punto de encuentro entre la teoría y la práctica. Es un nodo en la red semiótica de las lecturas que se han retomado hasta encontrar una perspectiva de análisis válida para el objeto de estudio. Posiblemente haya obviado la referencia a otros autores que desarrollan sus estudios en torno a conceptos ampliamente citados aquí, pero esta es una elección voluntaria, que busca ubicar el objeto de estudio en el tejido semiótico de la educación en clave comunicacional, y esta tarea fue posible gracias a los hallazgos en el recorrido de las lecturas de autores de la talla de Martín-Barbero y Prieto Castillo, entre otros.

> Entra aquí en juego el concepto de corresponsabilidad. Cuando se asume un proceso alternativo no hay un iluminado y un grupo de servidores más o menos dispuesto a seguirlo, sino que existe un intercambio constante de experiencias, una relación de amistad, una claridad en la filosofía, en las metodologías, en los resultados soñados y logrados. El constante error ha sido dejar todo en manos de unos pocos y tratar de sumar al resto del personal a empresas que no conocen y en las cuales no creen. (2007, p. 30)

En términos de ***producto***, los autores consideran la mediación pedagógica tanto en lo que respecta al tratamiento del tema, del aprendizaje, como de la forma. El producto consolida las decisiones del momento de producción. En el producto –que constituyen los materiales didácticos- se puede identificar si está formulado en un modo dialógico para dirigirse a los participantes, o si en cambio, es autoritario o dirigista; si ofrece información suficiente con ejemplos que sean relevantes para los participantes, o si en cambio, resulta mediocre o carente de referencias al contexto; se puede analizar si es un material accesible y "bello" que invita a la lectura y a la apropiación por parte del participante, o si en cambio es plano, distante o aburrido; si es coherente con la situación y los propósitos de la práctica de capacitación, o si en cambio, resulta inconsistente, de difícil adecuación o contradictorio. (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007). "Lo alternativo (frene a lo tradicional) en el producto pasa, pues por la información seleccionada, por el modo de presentarla, por la belleza de palabras e imágenes, por la apertura de la obra y por la búsqueda del involucramiento del interlocutor." (2007, pp. 31-32).

El momento de la ***distribución***[12] comprende el modo en que se produce la interacción de los destinatarios con los materiales didácticos. Los autores lo describen como "un proceso de circulación en todas direcciones: de los interlocutores con la institución, de los interlocutores entre sí como grupo, de los interlocutores en una red intergrupal…" (2007, p. 32). Se confirma en esta instancia la necesaria apelación "al diálogo, a la interlocución, sea de manera directa o a través de sistemas fluidos de intercambio de información y experiencias" como componente de la mediación pedagógica.

Este momento de la mediación pedagógica, puede ser leído en Mariana Landau (En Pérez e Imperatore (comp.), 2009). En su argumento, la distribución "no tiene que ver con una cuestión técnica, sino con una reconstrucción del destinatario y de la construcción que se realiza, a través de distintos recursos semióticos, como son lo verbal, las imágenes, y el uso de la organización espacial." (2009, p. 343).

Por último, el ***uso*** remite a la apropiación[13] que los destinatarios hacen de los contenidos y los materiales didácticos. Para Prieto C. y Gutiérrez (2007) el uso implica "la apropiación del material para desarrollar el aprendizaje. Y no sólo como autoaprendizaje sino también, y fundamentalmente, como interaprendizaje,

[12] El término distribución no es el más adecuado para el ámbito de la educación no formal presencial, pero puede concederse la idea de distribución como sustituto de impartición, implementación, dictado.
[13] Esta noción nos remite a una de las afirmaciones de Wertsch (1997) acerca de las acciones mediadas y las herramientas culturales como modos de mediación.

en un contacto con el asesor pedagógico, con otros educandos, con miembros de la comunidad en que se vive." (2007, p. 34). El ***uso*** es un "proceso activo" en un sentido amplio del término, implica que el aprendizaje pueda ser volcado a la realidad de los participantes, a partir del ejercicio de una lectura crítica y el análisis profundo de la propia situación social.

Mediación pedagógica de los materiales didácticos

A partir de la lectura de los autores, asumo que un abordaje posible a la materialidad significativa de las prácticas de capacitación es comprendiéndola desde la noción de mediación pedagógica, como una acción intencional que opera sobre unos determinados materiales didácticos, unos contenidos, unos artefactos culturales, unas prácticas comunicativas.

La mediación pedagógica opera en la configuración de los materiales didácticos, particularmente en la educación a distancia, a través de múltiples técnicas y propuestas que intervienen en el diseño para propiciar el diálogo, la participación, la reflexión, la construcción, la apropiación, el aprendizaje…

Pero la mediación pedagógica también está presente en otras prácticas de capacitación. Un taller, por ejemplo, en tanto es una práctica de enseñanza que, conforme a su modalidad, ofrece un espacio participativo, de trabajo colaborativo, en el que prima el diálogo y la apropiación de los contenidos en un proceso de construcción colectiva de conocimiento. En el caso de los talleres o cursos presenciales la mediación pedagógica estaría dada principalmente por el docente.

> En el caso de la relación presencial, es el docente quien debería actuar como mediador pedagógico entre la información a ofrecer y el aprendizaje por parte de los estudiantes. (…) En los sistemas de educación a distancia, la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del estudiante. Esto supone que los materiales son pedagógicamente diferentes de los utilizados en la educación presencial y, por su puesto, mucho más respecto de los documentos científicos. (2006, pp. 70-71).

En el marco de una teoría de la Tecnología Educativa, es decir, la que estudia el conjunto de artefactos culturales que intervienen en los procesos de capacitación o educación como mediadores de la práctica; Landau (En Schwartzman, G. y Odetti, V., 2011) propone diferenciar los materiales didácticos de los materiales educativos en general, por estar, los primeros, especialmente diseñados a los fines de un proceso de aprendizaje intencional. Entre ambos tipos de materiales

> …podemos señalar como criterio de diferenciación el procesamiento que suponen los materiales didácticos por parte de especialistas en diseño instruccional para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. La finalidad de éstos últimos no es sólo transmitir una información a cierto

tipo de público sino que el lector/usuario aprenda y comprenda las temáticas trabajadas en él. (En Schwartzman, G. y Odetti, V., 2011)

Gabriela Sabulsky (En Pérez e Imperatore (comp.), 2009) compara los "medios de enseñanza" con los "recursos educativos", estableciendo para los primeros la caracterización de "materiales elaborados con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje"; mientras que los segundos incluyen "a cualquier material que, en un contexto educativo determinado, puede ser utilizado con una finalidad didáctica." (2009, p. 345).

La mediación pedagógica de los materiales es, pues, el trabajo de diseño, tratamiento o procesamiento, que en el caso Prieto C. y Gutiérrez (2007), tal como fue esbozado anteriormente, se organiza en tres fases:

- Tratamiento desde el tema: es el abordaje de la información o contenido mismo, a partir de recursos pedagógicos que promuevan la claridad y el acercamiento a los conceptos.
- Tratamiento desde el aprendizaje: es procurar que el contenido sea aprendido, a través del enriquecimiento con ejemplos, ejercicios y referencias al contexto del aprendiz.
- Tratamiento de la forma: concierne al tratamiento del texto a través de la correcta diagramación, el uso equilibrado y relevante de imágenes e ilustraciones, la belleza expresiva.

Los autores desarrollan cada una de estas fases de la mediación pedagógica, las que consideran, deben estar presentes en todo texto de educación a distancia. Aquí, se expande esta mirada considerando que estas características deben estar presentes en todo material educativo, ya sea destinado para la educación a distancia o bien un taller o curso presencial.

Teniendo en cuenta la mediación pedagógica de los materiales didácticos, como operación de sentido en tanto son "portador(es) de un mensaje (…) que se transforma en contenido en función de un tratamiento, recorte y modificación que realiza el docente para su enseñanza" (Sabulsky, en Pérez e Imperatore (comp.), 2009), se emprende a continuación una aproximación semiótica a la materialidad que ofrece el texto didáctico, -y la práctica de capacitación como un todo, incluyendo el papel del asesor pedagógico, la presencia-ausencia de la institución en el vínculo con los participantes, las interacciones, etc.-[14].

Al hablar de la materialidad significante, ya se está sugiriendo una aproximación semiótica, la que está presente de manera más o menos explícita en los distintos aportes que consideré para este marco teórico. Ahora bien, es permitente fortalecer esta mirada a través de la introducción de algunos lineamientos propuestos por la socio-semiótica porque ofrece herramientas de análisis en este mismo

[14] Está presente en este horizonte de lecturas la aproximación interpretativa a la cultura de C. Geertz. En este sentido, se avanza en el análisis como en un proceso de "textualización", "proceso a través del cual la conducta no escrita, el habla, las creencias, la tradición oral y el ritual son caracterizados como un corpus, como un conjunto potencialmente significativo…" (Clifford, J., 1995)

sentido, y permite permanecer cerca de la concepción de práctica de capacitación, sustentada en la comunicación como proceso de diálogo y mediación.

Maria Elena Bitonte (2008), define el ámbito de acción de la socio-semiótica cuando se refiere a la cuestión de la mediación:

> "Para salir del escollo del historicismo y sus metáforas, tales como 'estilo de época' y otras semejantes, que conciben los productos culturales como objetivaciones derivadas de una fuente, la socio- semiótica, antes bien, postula que ***toda producción social tiene una dimensión discursiva***, y es precisamente a partir de ella que se puede conocer, experimentar y referir."(Bitonte, 2008, p. 3).

Como expliqué anteriormente, las prácticas de capacitación pueden ser entendidas como prácticas sociales o educativas (puntualmente) y, asimismo, es lícito concebirlas como producciones sociales con su dimensión discursiva. Así pues, asumo que pueden ser analizadas desde esta óptica de la socio-semiótica, en tanto entiendo a las prácticas de capacitación como configuraciones de sentido, una cristalización en los términos de Peirce. "Las superficies discursivas son los únicos elementos concretos de lo que disponemos para trabajar sobre la producción de sentido, y una superficie discursiva no es más que el estado cristalizado de un proceso." (Verón, 1991: 3-4; en Bitonte, 2008, p. 6).

Una vez más, se afirma el postulado de Wertsch (1997) y de la perspectiva sociocultural, en tanto concibe la materialidad como una propiedad inherente a toda acción mediada.

En el marco de esta perspectiva de la semiótica social, haré hincapié aquí en la noción de *textos multimodales*, que permiten comprender y analizar otras formas de significación –más allá de la palabra-, y que posibilita un examen más exhaustivo de la materialidad significante que ofrece la práctica de capacitación, que propongo como objeto.

A partir de la lectura de Gunther Kress, Regina Leite-Garcia y Theo van Leeuwen (1997), la multimodalidad define a todos los textos, aun cuando la lengua parezca ser el modo priorizado por ciertas lógicas de análisis –logocéntrismo-. Incluso la lengua, al materializarse en su forma verbal o escrita, se vuelve "algo material, sustancial, y en esta sustancia es necesariamente multimodal."(Kress, Leite-García, van Leeuwen, 1997, p. 374).

Por su parte, Dominique Manghi Haquin, quien asume su deuda teórica con los autores antes citados, señala, desde su formación como educadora, la fortaleza de este modo de entender la comunicación. "El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo." (Manghi Haquin, 2011, p. 2).

Los modos remiten a las diferentes formas en que se materializan las representaciones, pueden ser palabras, gestos, imágenes, sonidos, soportes. Cada uno de estos modos, de uso convencional en el marco de una comunidad, son potencialmente significantes, de acuerdo con las posibilidades o limitaciones que ofrece su materialidad.

La multimodalidad ubica al sujeto en su capacidad creadora de significados e invita a pensar el texto como una "orquestación semiótica", en la que uno o varios modos se ponen en juego para producir significados. (2011, p. 5).

Manghi señala:

> Este enfoque de la multimodalidad y de la semiótica social permite acercarnos a la comunicación y representación de conocimientos desplegados en el aula para la enseñanza, como una práctica semiótica compleja. Esta práctica pedagógica y didáctica nos revela un panorama rico en diferentes recursos para crear significado, los cuales son puestos en juego por los actores de la actividad escolar. (2011, p. 6).[15]

La multimodalidad describe los diferentes modos de comunicación que asume la materialidad discursiva –materialidad que se nos ofrece al análisis semiótico-. En consonancia con una perspectiva de análisis, tendré en cuenta la proposición de Kress, van Leeuwn y Leite-Garcia, al indicar que la multimodalidad "presupone una descripción detallada de la organización semiótica y de la potencialidad de un determinado modo, así como un estudio de las interrelaciones de los diversos modos entre sí." (Kress et ol., 1997, p. 386).

Consideraciones especiales sobre los entornos virtuales de aprendizaje

Los aportes de la perspectiva sociocultural, la sociosemiótica y la noción de multimodalidad que he considerado, me permiten ubicar en este campo de análisis a la tecnología educativa como una dimensión de las prácticas de capacitación. La tecnología educativa, en tanto herramienta sociocultural, comprende a los materiales didácticos, las TIC, y también en particular, a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Ya se ha hecho referencia a los materiales didácticos específicamente, y a otros modos de mediación presentes en una práctica de capacitación en general. En este apartado pondré especial atención en los EVA como herramienta sociocultural, un modo de mediación particular, presente en algunas prácticas de capacitación.

[15] Si bien me ubico a distancia de la actividad escolar como tal, me parece útil esta afirmación también para la observación de los casos comprendidos en este trabajo.

Un EVA es un espacio virtual –un sistema o plataforma tecnológica- que permite la creación y distribución de los materiales didácticos y los recursos educativos, y facilita la interacción de los agentes con dichos materiales, entre sí y con el asesor o facilitador pedagógico.

En tanto herramienta cultural, un EVA se aplica específicamente a prácticas educativas o de capacitación, y su característica primordial es que transcurre o se inscribe en la "virtualidad", es decir, se trata de un escenario creado en forma digital mediante conocimientos y recursos tecnológicos, puesto en línea y accesible a través de Internet como un servicio web.

La remisión a la metáfora espacial debe ser entendida como "entorno semiótico" porque en él se integran, tal como menciona César Coll (2004), "los sistemas simbólicos clásicos (lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico, etc.) {y se crean} condiciones totalmente inéditas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla." (Coll, 2004, *La potencialidad de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores* (…), parr. 2).

En un contexto más amplio, Martín-Barbero señala que estas nuevas modalidades de mediación tecnológica-cultural, configuran un "ecosistema comunicativo", ya que "la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy (…) a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras."(Martin-Barbero, 2009, p. 24). Esta referencia alude, por un lado, a la cuestión de una configuración que se puede decir es espacial –por sus múltiples dimensiones y por los múltiples sistemas simbólicos en juego-, a la vez que sitúa la noción del EVA como herramienta de mediación cultural, y más aún, como un "nuevo modo de mediación que transforma la acción mediada", en los términos de Wertsch (1997) que referíamos más arriba.

Siguiendo a Coll (2004) y los aportes de Suarez Guerrero (2003), es posible analizar al entorno virtual de aprendizaje como un mediador instrumental[16] del proceso de enseñanza aprendizaje. El carácter de instrumento tecnológico, no lo convierte en un artefacto ajeno a su función educativa, sino que contribuye al proceso sociocultural educativo, porque su incidencia transforma al individuo y la cultura.

> "En este sentido, la presencia de estos instrumentos en la actividad humana no es pasiva, por el contrario, es activa en estos dos sentidos. Por un lado, las herramientas están orientadas hacia el exterior, usándolas para operar o actuar sobre el mundo, mientras que por otro lado, los signos tienen una orientación hacia el interior, como medio que procura una regulación de los procesos psicológicos. Esta última es el aspecto más importante de

[16] El uso del término "instrumento" en Suarez Guerrero no lleva el peso negativo que le atribuye Martin-Barbero en la cita anterior. En este caso, instrumento adquiere otra valoración y sentido, que se definen a continuación.

> la acción de los instrumentos sobre el sujeto."(Suarez Guerrero, 2003, Los instrumentos de mediación, parr. 5).

El entorno posibilita una forma de interactuar y de aprender que incide también en lo que se aprende, crea nuevos aprendizajes además de los que intencionalmente se buscan en el marco de una práctica de capacitación. Esta afirmación se puede sustentar con las aproximaciones relativas a la acción mediada, como aquella que por la propia interacción –irreductible- entre el agente y las herramientas culturales, produce cambios en el agente y en la propia práctica (Wertsch, 1997).

El uso de los EVA modifica las prácticas de capacitación (y en general la educación) a distancia, al introducir herramientas que facilitan, no sólo la distribución de los materiales didácticos y las prácticas de lectura (por su carácter hipertextual y multimedial –por definición, multimodal); sino también, los procesos de comunicación entre ellos y con el facilitador o asesor pedagógico. Los EVA ofrecen ciertas condiciones de posibilidad para que ocurra el diálogo, mediado tecnológicamente, entre los agentes de la práctica de capacitación. No obstante, "que estén dadas las condiciones de posibilidad, en este caso a través de la mediación de las redes electrónicas, no resulta suficiente para que se promueva el aprendizaje entre pares." (Schwartzman, en Pérez e Imperatore (comp.), 2009, p. 415).

El problema del aprendizaje colaborativo es pues, no sólo una consecuencia de la disponibilidad de ciertas herramientas culturales, sino la resultante de la disposición de éstas y de la mediación pedagógica que contribuya a tales fines.

> No es suficiente reunir -¿amontonar?- a 2, 3, 20, 50 alumnos para que eso suponga, automáticamente, interacciones que generen más y mejores aprendizajes. Y esto es válido para la educación presencial como para las intervenciones en línea. Por el contrario, se requiere de un diseño didáctico que permita pasar del amontonamiento al 'estar juntos para aprender', de intervenciones docentes que orienten el aprendizaje entre pares, de determinadas posibilidades tecnológicas y del rol que asume el alumno. (Schwartzman, en Pérez e Imperatore (comp.), 2009, p.p. 414-415).

El uso de los EVA, en tanto herramientas socioculturales novedosas, supone la introducción de cambios en el quehacer de los agentes. Estos espacios recrean las relaciones (entre los destinatarios de las prácticas entre sí y con los facilitadores), y también las reglas de juego. En estos entornos, las reglas de juego generalmente se hacen explícitas y delimitan "qué es posible y qué debe hacer" el participante durante el proceso de capacitación en línea. En entornos presenciales, estas reglas son implícitas y forman parte de unos saberes "construidos a lo largo de nuestras experiencias previas de formación". (Schwartzman, en Pérez e Imperatore (comp.), 2009, p.p. 414-415).

De todos modos, aun cuando el participante sepa qué hacer en el EVA (cómo encontrar los materiales didácticos, cómo leerlos, cómo utilizar los foros, etc., que podrían sintetizarse en un saber instrumental) no es aún suficiente para alcanzar prácticas de capacitación que comprendan aprendizajes colaborativos, interaprendizajes o construcción colectiva del conocimiento. Para ello, hace falta además establecer, desde la mediación pedagógica, el diseño de las actividades y propuestas, un determinado rol para los participantes y un determinado rol para los facilitadores.

Para ello, Gisela Schwartzman (2009), a quien he citado recientemente, ofrece una lista de "cuestiones prácticas" para tener en cuenta (sólo voy a enumerar algunas que me parecen pertinentes a los fines de este estudio):

> Considerar el contexto de desempeño de los participantes, utilizando los conceptos para mirar sus prácticas profesionales; usar las herramientas tecnológicas disponibles en el campus en forma integrada y con sentido; permitir la auto y coevaluación; tener impacto personal, partir de sus expectativas y sentimientos, considerar los conocimientos o experiencias previas; reflexionar sobre los resultados obtenidos y fundamentalmente, sobre el proceso desarrollado, en un ambiente promotor de participación; recoger el conocimiento del grupo. (Schwartzman, en Pérez e Imperatore (comp.), 2009, p.p. 425-426).

De acuerdo con estas propuestas, en el marco de prácticas de capacitación entendidas como acciones mediadas (y en este caso, por entornos virtuales de aprendizaje) y bajo una concepción del aprendizaje como un proceso constructivo y colectivo –dialógico-, se puede atribuir un rol participativo al destinatario de las actividades educativas; asignar al facilitador de las prácticas de capacitación (también conocido como tutor en los EVA) ciertas tareas mediadoras –pedagógicamente hablando-; y comprender al grupo de agentes o destinatarios como una comunidad de aprendizaje, en el sentido en que concurren a un diálogo, a un intercambio–ya sea en modos de comunicación sincrónico (chat, conferencias web, etc.) o en modos de comunicación asincrónica (foros, blogs, redes sociales)- que comprende un "estar juntos para aprender" y no meramente un "amontonamiento" de intervenciones escritas.

Este recorrido, me ha permitido acercar una definición general de capacitación, y concebirla como práctica social. He definido esta práctica bajo la perspectiva sociocultural como acción mediada (o como configuración de acciones mediadas), en las que intervienen agentes y herramientas culturales, y por esto se encuentran situadas en un contexto histórico, cultural e institucional. También problematicé la noción de contexto, a través de esta perspectiva y de otros aportes, para señalar que se trata de un contexto semiótico, es decir, portante de significaciones que intervienen, interactúan, están presentes para posibilitar y condicionar las prácticas de capacitación.

Abordé el concepto de mediación, inherente a toda acción o práctica social, en este caso, de capacitación. En primer lugar, puse atención sobre la mediación del lenguaje y allí rodeé también la noción de diálogo como parte de toda práctica social, en especial las de capacitación. Pero también, al abordar la noción de textos multimodales, he podido introducir la importancia de los otros recursos semióticos que se conjugan para dar lugar a configuraciones de sentido.

Me detuve para describir los procesos de la mediación pedagógica, para recrear algunos instrumentos de análisis de los materiales didácticos, herramientas culturales que le son propias a las prácticas de capacitación.

Finalmente, me referí en particular a los entornos de aprendizaje virtuales, como herramientas culturales que ofrecen condiciones para procesos de aprendizaje colaborativos, siempre y cuando la mediación pedagógica del uso de estos instrumentos propicie el diálogo y la participación.

Ahora pasaré a referirme a otra dimensión de mi objeto de estudio.

El género en perspectiva teórica y perspectiva de género como concepto

El proceso de la construcción del objeto de estudio -las prácticas de capacitación en perspectiva de género emanada de organismos públicos- invita a reconocer el terreno teórico acerca del concepto de género.

Con el objetivo de identificar en los casos que constituyen esta investigación, las posiciones teóricas que asumen respecto del 'género', abordaré el concepto bajo la perspectiva de autores como Marta Lamas, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Joan Scott. Como parte del análisis del concepto y a la luz de las autoras y autores mencionados, voy a definir qué es 'género', cómo se diferencia de 'sexo', que se entiende por 'diferencia sexual'; y, por otro lado, qué se entiende por 'perspectiva de género' en el marco de las prácticas de capacitación y las políticas emanadas de los organismos citados como casos en esta investigación.

El género en perspectiva teórica

Algunas de las lecturas emprendidas en busca de una definición de género, inician sus aproximaciones con una cita de Simone de Beauvoir: "Una no nace, sino que se convierte en mujer". (Lamas, 1999 / Butler, 2007).

Los aportes de Beauvoir a la teoría feminista, señalan el carácter construido (cultural y simbólico) de la representación de la mujer en la sociedad, en un contexto histórico y social. Es por eso que, según Marta Lamas, pasados los primeros veinte años de la obra de Beauvoir, comienza a utilizarse en los años '60 la noción de 'género', dentro de la teoría feminista. (Lamas, 1999)

Es importante destacar que la noción de 'género', su emergencia en los debates y estudios feministas, responde a la necesidad de desmitificar el carácter "natural" de la desigual relación entre hombres y mujeres. El concepto de 'género' aparece en la teoría de las ciencias sociales como un medio para garantizar la neutralidad del discurso, y en el caso de algunos estudios feministas, para obtener legitimidad académica. "En esas ocasiones, el empleo de 'género' trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque 'género' suena más neutral y objetivo que 'mujeres'."(Scott, 1996, p. 6)

"El género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas." (Lamas, 1996, p. 1).

A partir de las lecturas se desprende la necesidad de conceptualizar el 'género', en primer lugar, como aquello que no es literalmente 'sexo'; y en segundo lugar, 'género' no es solamente hablar de mujeres.

En la acepción que trabajo aquí, el concepto de 'género' no apunta a 'las mujeres' como colectivo, no sustituye el término 'mujer', sino que el concepto de 'género' contiene, comprende o constituye, "las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos." (Scott, 1996, p. 23)

Según Joan Scott (1996), el género es además "una forma primaria de relaciones significantes de poder." En su razonamiento, el género está constituido o comprende cuatro elementos interrelacionados:

1) "Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples (y a menudo contradictorias)" (Sott, 1996, p. 23)

2) "Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas." (Doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas). (1996, p. 23)

3) Instituciones y organizaciones sociales, que cuentan con un papel protagónico en la reproducción de las representaciones y símbolos que fijan o contribuyen a dar permanencia intemporal a la "naturaleza" binaria del género. (1996)

4) "El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva." (1996, p. 23)

Estos cuatro elementos constitutivos no operan unos sin los otros, según esta autora.

Pues entonces, el género bajo esta perspectiva hace referencia a las representaciones de las relaciones sociales –que incluyen relaciones de poder- entre hombres y mujeres, que las diferentes culturas atribuyen a la diferencia de sexo y que ofrecen a su vez "una manera de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humanas"(Lamas, 2000, p. 330).

El primer salto teórico de la categoría 'Género' es el despegue del carácter 'biológico' de la diferencia de sexos. Utilizar la categoría Género para explicar las diferencias socio-políticas en una cultura dada, entre hombres y mujeres, permite alejar el *fantasma* de la autoridad biológica como argumento para explicar la superioridad de un sexo frente a otro. La diferencia de sexos se atribuye a las diferencias anatómicas y biológicas entre hombres y mujeres, mientras que 'género' se circunscribe a los atributos, expectativas, prescripciones que las culturas, las sociedades, construyen en torno a esa diferencia de sexos.

En términos de Lamas:

> "… lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos. La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas."(Lamas, 1995, Género en español…, parr. 7).

Judith Butler describe el 'género' como una identidad histórica, "débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos."(Butler, 1990, p. 297).

Si bien el 'género', no es precisamente 'identidad de género[17]' en el sentido en que hoy se conoce el término, es posible definirlo bajo la luz del concepto de identidad esbozado por Stuart Hall. Entiendo por identidad aquello que se construye en el ámbito del discurso y la representación, y que su proceso de constitución social es un 'acto de poder', en el que invariablemente queda sujeta a una jerarquía. "De modo que las unidades proclamadas por las identidades se construyen, en realidad, dentro del juego del poder y la exclusión y son el resultado, no de una totalidad natural e inevitable o primordial, sino del proceso naturalizado y sobredeterminado de cierre."(Hall, S., 2003, p. 19).

Para Butler, el género es constituido por sucesivos actos que el cuerpo actúa en su individualidad y en el plano social. Actos que se heredan, actos que se repiten, "actos renovados, revisados y consolidados en el tiempo" (Butler, 1990, p. 302). Butler afirma que la sedimentación de los actos, afianza y fija expectativas de género que a la vez imponen las normas de actuación.

> O sea, hay una sedimentación de las normas de género que produce el fenómeno peculiar de un sexo natural, o de una verdadera mujer, o de cierto número de ficciones sociales prevalentes y coactivas, sedimentación que con el tiempo ha ido produciendo

[17] Actualmente, y a la luz de nuevas políticas y normativas que procuran la ampliación de derechos, comenzó a hablarse de identidad de género, en relación a la ley que permite a personas trans cambiar su nombre en el documento de identidad.

> un conjunto de estilos corporales que, en forma cosificada, aparecen como la configuración natural de los cuerpos en sexos que existen en una relación binaria y mutua. (Butler, 1990, p. 303)

La regulación que opera el género radica en su propio aspecto *performativo,* donde *performativo* está relacionado con la noción de "representación" en el sentido de representación teatral. Lo performativo es un hacer, un actuar. Y en J.Buttler, este actuar es además repetitivo, acumulativo, histórico.

> Que la realidad de género esté creada por *performaces* sociales sostenidas significa que las ideas mismas de un sexo esencial, de una verdadera o constante masculinidad o feminidad, están también constituidas como parte de una estrategia por la cual el aspecto *performativo* del género queda encubierto. (Butler, 1990, p. 310).

De este modo, J. Buttler enfatiza el aspecto construido de género y el modo en que opera:

> Porque no hay una esencia que el género exprese o exteriorice, ni tampoco un objetivo ideal al que aspire; como el género no es un hecho, los diversos actos de género crean la idea del género, y sin esos actos, no habría género en absoluto. El género es, pues, una construcción que regularmente oculta su génesis. (Butler, 1990, p. 301).

Cabe preguntarse, pues ¿Qué es lo que oculta el género? Precisamente, lo que oculta la operación regulativa del género es el carácter construido de una relación desigual entre dos sexos, cuya explicación tampoco está fundada en un hecho natural o esencial, sino en el mismo proceso de construcción.

En Bourdieu encuentro una explicación semejante. Su obra original "La Dominación Masculina", explica el modus operandi de la *violencia simbólica* en la división sexual de la organización social. La obra de Bourdieu (2013), por su contribución a la explicación de la desigualdad entre los sexos, es una cita obligada en los estudios de género, aunque algunos estudios feministas –como Butler- han omitido su referencia o ascendencia teórica.

Los conceptos del constructo teórico de Bourdieu, tales como 'habitus', 'violencia simbólica', son reivindicados por Marta Lamas en la explicación de las prescripciones que opera el 'género'. "La lógica del género es una lógica de poder, de dominación. Esta lógica es, según Bourdieu, la forma paradigmática de la *violencia simbólica*." (Lamas, 1999, La lógica del género y la ley social, parr. 1).

Por violencia simbólica se debe entender aquella que se ejerce sin coacción física. Aquella que se ejerce sobre un "agente social" con su complicidad o consentimiento, bajo la modalidad de "sumisión paradójica", que justamente es: "consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los

caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, o más exactamente del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento."(Bourdieu, 2013, p. 12).

Los cuerpos interiorizan sus posiciones, se ordenan de acuerdo al orden social de lo masculino y lo femenino. Y más aún, la diferencia anatómica, biológica entre hombres y mujeres aparece como la justificación natural de la diferencia establecida entre los sexos y de la división sexual del trabajo en particular. Aun cuando el cuerpo y sus movimientos sean también construcciones culturales que aparecen como naturales. Se establece entonces lo que Bourdieu llama "una relación de causalidad circular", en la que aquello que aparece como "natural" y que sostiene el hecho social, es también una construcción cultural atravesada por esta dominación. (Sandoval R., 2002).

"Bourdieu, (…) muestra cómo las diferencias entre los sexos están inmersas en el conjunto de oposiciones que organizan todo el cosmos, la división de tareas y actividades, y los papeles sociales." (Lamas, 1999, p. 93).

El concepto de *habitus* de Bourdieu permite explicar la interiorización del género, o bien de la supremacía masculina en el orden social, político, económico y doméstico.

Entiendo por *habitus* o disposiciones, los esquemas mentales y corporales de percepción y acción, en tanto relaciones sociales históricas depositadas en los cuerpos (Bourdieu, 2013). Por acción del *habitus*, es que se constituyen los "esquemas no pensados de pensamiento", y la dominación masculina se percibe como algo dado, como si fuera un mandato de la naturaleza.

> Solo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio. (Bourdieu, 2013, p.38)

> La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, a no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural…. (2013, p.51)

Para Bourdieu, la socialización tiende a efectuar una 'somatización progresiva de las relaciones de dominación' de género. Y en ello radica la eficacia de la dominación masculina. Es un proceso circular en que por obra de la historia, se *legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada*[18]. (2013, p. 37)

[18] Itálicas en original.

La circularidad del proceso, en que lo biológico tiene el carácter aparente de ser fuente de la explicación de la desigual relación de los sexos, es lo que obstruye el conocimiento de la relación de dominación.

> … más bien es una construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos. (2013, p. 37)

Estos procesos explicados mediante los conceptos de *habitus* y violencia simbólica, deben analizarse como procesos históricos deshistorizados. Esta perspectiva permite también desestimar interpretaciones que sostienen que la desigualdad entre los sexos es una cuestión eterna y universal.

El papel de las instituciones

Bajo esta perspectiva, el papel de las instituciones (familia, iglesia, escuela y Estado) es fundamental para explicar la reproducción social de las relaciones entre los sexos.

> El trabajo de reproducción quedó asegurado, hasta una época reciente, por tres instancias principales, la Familia, la Iglesia y la Escuela, que, objetivamente orquestadas, tenían que actuar conjuntamente sobre las estructuras inconscientes. La Familia es la que asume sin duda el papel principal en la reproducción de la dominación y de la visión masculinas… (2013, p.107)

El papel de las instituciones es clave en la conservación de las relaciones de poder basadas en el género en la medida en que tienen el carácter de principio de construcción de la realidad que opera en el *habitus* y, de esta manera, establecen roles y formas de actuación socialmente legitimadas. Este papel es el de reproducción y preservación de la dominación masculina.

> (…) si bien la unidad doméstica es uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más indiscutible y más visible (…), el principio de la perpetuación de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas que allí se ejercen se sitúa en lo esencial fuera de esta unidad, en unas instancias como la Iglesia, la Escuela o el Estado…. (2013, p. 140).

El Estado ratifica e incrementa las prescripciones de la dominación masculina en el ámbito privado, a través de prescripciones y proscripciones del patriarcado público inscripto en sus instituciones. (Bourdieu, 2013, p.109).

La teorización de 'género', vale la pena decirlo, se propone como una crítica a uno o muchos modos de producción social. La sociedad 'patriarcal' no es 'universal' sino histórica, aunque puedan verse representantes de ésta en diversos contextos sociales, culturales y políticos, a lo largo de toda la historia

humana. En otros términos, las teorías de 'género' ponen de relieve el carácter simbólico de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, en los distintos marcos culturales. Y explican cómo, en distintos contextos históricos, la dominación masculina y las representaciones que la afirman, asumen diferentes 'acentuaciones', 'valoraciones', 'significados'.

Rescate del Inconsciente

Lamas da un paso más, al discutir con Hawkesworth la teorización del 'género'. La autora advierte la omisión de algunas autoras del feminismo respecto del carácter estructurante del inconsciente en la formación del sujeto como ser 'sexuado'. "La identidad social de las personas como mujeres u hombres –identidad de género- y la identidad sexual –estructura en el inconsciente- no son lo mismo. Sin embargo, se suele subsumir una dentro de la otra." (Lamas, 1999, p. 97).

En este sentido, se queda con la elaboración teórica de Bourdieu para explicar la desigualdad social entre hombres y mujeres, por un lado, y la explicación de Lacan acerca de la identidad sexual.

> El psicoanálisis piensa al sujeto como un ser sexuado y hablante, que se constituye a partir de cómo imagina la diferencia sexual y sus consecuencias se expresan también en la forma en que se aceptan o rechazan los atributos y prescripciones del género. (Lamas, 1999, p. 98)

De este modo, es posible hacer ingresar a la discusión de género, no sólo la problemática de la desigual relación entre hombres y mujeres, sino también, la desigual relación entre las personas heterosexuales y las que asumen otra identidad sexual; en sus propios términos, Marta Lamas afirma:

> … ya no se trata de analizar sólo la dominación masculina; ahora es preciso reflexionar sobre la dominación de la ideología heterosexista, de las personas con prácticas heterosexuales sobre las personas con prácticas homosexuales que no asumen los habitus correspondientes a la prescripción de género en materia de sexualidad y afectividad. (1999, p. 99).

En este sentido, conceptos como 'género', 'identidad de género', 'diferencia sexual', 'diversidad sexual', pueden comprenderse en un mismo espacio de discusión teórica, aunque refieren a planteos y paradigmas diferentes.

Para Marta Lamas, "hoy en día un desafío para el feminismo es dejar de pensar toda la experiencia como marcada sólo por el género y pasar a pensarla como marcada también por la diferencia sexual, que debe entenderse no como anatomía sino como subjetividad inconsciente."(1999, p. 88)

> Según Bourdieu lo determinante, más que el tema de la corporalidad de la diferencia –en el sentido de la diferencia anatómica entre mujeres y hombres- es el proceso de

> encarnación de las prescripciones culturales. Por eso, con la teorización sobre la articulación entre lo cultural, lo biológico y lo psíquico se podría decir que Bourdieu investiga el cuerpo simbólico en la cultura (¿el imaginario social?), mientras que Lacan investiga el cuerpo simbólico en el imaginario del sujeto. (Lamas, 1999, p. 98).

Este abordaje, le permite introducir una discusión necesaria y complementaria a la de la subordinación de las mujeres bajo la dominación masculina. Le permite desmitificar también la heterosexualidad como ley natural de la relación entre los sexos. Lo que se discute en este punto es la ideología heterosexista o la "ideología de la reproducción", que fija sus argumentos en la existencia binaria y complementaria de los sexos. Ideología[19] que es el marco en el que se construye el lugar subordinado de la mujer, asumiendo que los 'rasgos naturales', el 'utero', la 'matriz' que porta el cuerpo de la mujer, constituyen su 'destino', aquel que la obliga a ocupar el lugar de la 'reproducción' en el ámbito privado del hogar, y la excluye de la cuestión pública, del ámbito de la producción.

Perspectiva de género

El género es una construcción simbólica que establece las reglas de las conductas de las personas y a la vez, por medio de su proceso de constitución, la sociedad crea las representaciones de lo que debe ser un hombre y una mujer y lo que le compete a cada uno. Estas representaciones de 'género', bajo la lógica de la dominación masculina, *"justifican"* la discriminación o el trato desigual de las mujeres en diversos ámbitos de la vida social (laboral, político y civil); e invisibilizan el hostigamiento y la violencia hacia las mujeres, primero en el ámbito privado, y luego en el ámbito público.

La violencia simbólica actúa de modo que "también las mujeres están convencidas de las valoraciones en las que se origina su discriminación, cuando pretenden desempeñarse en otros ámbitos, reproducen actitudes que refuerzan su imagen tradicional como personas ineptas para ciertos trabajos"(Lamas, 1995, "El aprendizaje y el género", parr. 8), por obra de largos procesos sociales en los que la familia y la educación, como instituciones de fuerte protagonismo en la construcción y reproducción de representaciones de género, operan para legitimar la desigual distribución de los roles sociales.

Estos procesos no son iguales en todas las culturas. Cada comunidad construye sus representaciones, ideologías y prescripciones de género de manera diferente, por lo tanto las relaciones de género no se pueden explicar a partir de supuestos universales o ahistóricos.

[19] Por el solo hecho de mencionar el término, creo pertinente señalar una posición teórica respecto de la noción de Ideología. Adhiero a los términos de Stuar Hall, para quien la ideología no es un reflejo ni es solo reproducción, sino que comprende en su definición la complejidad, la contradicción y cambio. "El concepto de que las ideologías ya están siempre inscriptas, no nos permite analizar adecuadamente los cambios de acentuación en el lenguaje y en la ideología. Y ese cambio es un proceso constante y sin fin; es lo que Voloshinov llamó la "poliacentuación del signo ideológico" o la "lucha de clases en el lenguaje". (Hall, 1998, p. 61).

A partir de estos entendimientos, la perspectiva de género se propone como una 'medida', una 'política' que busca compensar, desajustar, revolver, desmantelar, discutir… La perspectiva de género busca poner de cabeza al género, desactivarlo, desautomatizarlo, desnaturalizarlo…

En términos de Marta Lamas, una perspectiva de género incluye "… medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres." (Lamas, 1995, "Por qué es importante la perspectiva de género", parr. 8).

"La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomado como referencia la diferencia sexual." (1995, "Qué es la perspectiva de género", parr. 1). Y desde este lugar permite plantear alternativas sociales para forjar una nueva mirada.

En otros términos, "la perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas."(1995, "El aprendizaje y el género", parr. 11) Y el primer paso de una perspectiva de género es "desencializar la idea de las mujeres como seres femeninos, como madres, como cierto tipo de trabajadoras." (1995, "Género, democracia y ciudadanía", parr. 4).

Una perspectiva de género, como acción antidiscriminatoria, se apoya "en la educación y en la comunicación social." (1995, "Género, democracia y ciudadanía", parr. 7).

Esta última proposición de Marta Lamas, me permite reafirmar el propósito de este trabajo de investigación de casos, en los que la perspectiva de género se aborda desde prácticas basadas en la capacitación. Si bien la autora en su texto alude y promueve modificaciones en la educación de la niñez, como medio para modificar las "pautas sexistas", porque es también el lugar privilegiado para el reforzamiento de los estereotipos; creo que hay aquí, en este abordaje, algo de este espíritu.

Por último, me parece importante resaltar que: "La perspectiva de género conduce a una política que contiene las semillas de su posterior desintegración." (1995,"Género, democracia y ciudadanía", parr. 10). Cuando ya no haga falta, cuando exista una sociedad igualitaria, no sólo en términos de trato y de condiciones, sino también de oportunidades…

Estado, política pública y organismos públicos

Nuestro país adhiere a diversos tratados internacionales, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1979), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belem do Pará, 1994), el acuerdo de los Objetivos del Milenio (el objetivo 3: Promover la Igualdad entre los Géneros y la Autonomía de la Mujer- 2000), que le imponen el deber de implementar políticas públicas para erradicar la violencia contra la mujer.

Es en este marco, que en 2009 el Congreso de la Nación sancionó la Ley 26.485 de Protección Integral de la Mujer para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. La Ley describe los distintos tipos de violencia hacia las mujeres, a la vez que desarrolla las modalidades que la violencia puede adquirir.

Los tipos de violencia, descriptos en el artículo 5 de la Ley, son: Física, Psicológica, Sexual, Económica y Patrimonial, Simbólica. Las modalidades se mencionan en el artículo 6, y son: Doméstica, Laboral, Institucional, contra la Libertad Reproductiva, Obstétrica, Mediática.

Por su carácter novedoso, en el marco del discurso legislativo, y por el peso que tiene en la creación de estereotipos y prescripciones culturales, me parece interesante retomar la definición de la Violencia Simbólica: "la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad." (Ley 26485, Art. 5, Inc. 5).

Este tipo de violencia, se relaciona estrechamente con la modalidad mediática, es decir la referida a la publicación de mensajes o imágenes en cualquier medio de comunicación masivo, que promuevan la explotación, injurien, difamen, discriminen, humillen o atenten contra la dignidad de las mujeres y niñas, y/o que legitimen la desigualdad de trato o reproduzcan patrones socioculturales que generen violencia. (Ley 26485, Art. 6, Inc. f).

A propósito de esta reafirmación de los derechos en la Ley 26485, en octubre de 2009 se sanciona la Ley 26.522 de Servicios de comunicación audiovisual. La nueva "Ley de Medios", como se conoce popularmente, incluye en su cuerpo artículos especialmente dedicados a eliminar la discriminación de género en los medios de comunicación audiovisual, y a promover un trato igualitario y respetuoso de la diversidad sexual.

Otras leyes que anteceden a la 26485, atienden aspectos específicos de la violencia hacia las mujeres y la afirmación de sus derechos. No voy a exponer aquí acerca de estas leyes, sólo mencionar que su sanción respondió a la demanda de la sociedad civil y de organizaciones en defensa de los derechos de la mujer, que vienen bregando por décadas por la no violencia y por la igualdad de género.

El Estado, en tanto interlocutor en el consorcio internacional y mediante la firma de, o acuerdo con Convenciones Internacionales, asume compromisos que lo obligan a adecuar las leyes domésticas, y a la vez demostrar con políticas y acciones que el compromiso sigue en pie. Estos acuerdos y convenciones, conllevan sistemas de seguimiento y medición respecto del avance de los países firmantes en materia de derechos humanos y de género; y establecen también mecanismos sancionatorios a los Estados que no cumplan los compromisos.

Al respecto, pude acceder al Informe País de la Encuesta Mundial sobre el Cumplimiento del Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo y su seguimiento después de 2014, en el que se enumeran las distintas políticas impulsadas, en materia de IGUALDAD DE GÉNERO, EQUIDAD Y EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES. Entre otras cuestiones, el informe enumera las acciones que se vienen llevando a cabo en materia de capacitación y sensibilización en género:

> El Programa de Sensibilización destinado a instalar el enfoque de equidad de género, y el Programa de Fortalecimiento Institucional de las Áreas Mujer Provincial, Municipal y Organizaciones de la Sociedad Civil, cuyo responsable es el Consejo Nacional de las Mujeres. El entrenamiento, formación y capacitación en género y trata de personas con fines de explotación sexual que lleva adelante la Oficina Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y la Unidad Fiscal de Asistencia en Secuestros Extorsivos y Trata de Personas. El Programa de Género en la población penitenciaria federal, cuyo responsable es el Ministerio de Justicia de la Nación. Las acciones de formación, educación y capacitación en materia de DDHH con perspectiva de género y violencia contra las mujeres en las Fuerzas Armadas, de seguridad y policiales y el sistema penitenciario, por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. El Programa "Género, Ambiente y Desarrollo", por la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.

El informe raramente no menciona otras acciones que también forman parte de las políticas públicas de género, tales como el curso de Fortalecimiento de Derechos y Participación de las Mujeres, que lleva adelante el Programa Juana Azurduy junto con el Instituto Nacional de Administración Pública; y el taller de Comunicación y Género, de más reciente creación, que lleva adelante la Defensoría del Público.

El primero de los mencionados se posiciona a la luz de los Objetivos de Milenio[20], un acuerdo internacional que también aborda la perspectiva de Género y la igualdad de derechos. El segundo organismo mencionado, nace a la luz de la mencionada Ley de Medios y se compromete con las políticas emanadas de esa ley.

Respecto de los avances en materia de igualdad de derechos, un balance realizado por Chiarotti Boero, abogada especialista en la Convención Belén do Pará, indica que:

> Argentina ha adecuado el marco jurídico con la Ley 26.485 de Protección Integral contra la Violencia hacia las Mujeres en todos los ámbitos de sus relaciones interpersonales. También ha implementado políticas y programas de atención para las mujeres que viven episodios de violencia. Sin embargo, aún hay una brecha importante entre la letra de la ley y su implementación. Falta, por ejemplo, (…) darle un presupuesto que muestre el compromiso político con la problemática; adecuar el sistema estadístico para tener datos ciertos sobre las distintas formas de violencia contra las mujeres y poder planificar mejor su prevención y atención. Por otra parte, el sistema de justicia no creó mecanismos para una atención adecuada de las denuncias que recibe. El número de sentencias es mínimo comparado con las denuncias, lo que habla de un índice de impunidad vergonzoso. (…) En cuanto a políticas y programas, los servicios de atención son escasos y se concentran principalmente en las capitales de provincia. Las personas que trabajan en los mismos no son cuidadas (con rotación de funciones, atención psicológica, descansos adecuados), por lo que en muchos casos tiene lugar un desgaste importante que perjudica su desempeño.[21]

[20] Al abordar este caso, se desarrollará parte de los Objetivos del Milenio a los que suscribe nuestro País y que forman parte de la visión del organismo.
[21] Diario Página 12, Domingo, 20 de abril de 2014.

Hasta aquí, busqué dar cuenta de, y profundizar lo anticipado en la introducción y presentación del tema de la tesina, acerca del contexto institucional y legislativo en que se enmarca el abordaje del Género.

Ahora bien, creo pertinente retomar algunos conceptos que me permitan una concepción teórica del Estado, las políticas públicas y la noción de intervención en lo social.

Me pregunto qué rol asume el Estado en el proceso de transformación de las relaciones de género, relaciones que han sido sedimentadas en el largo proceso histórico y de las que el propio Estado ha sido un actor privilegiado de su reproducción social.

Esta tensión entre, por un lado, la reproducción de los discursos sociales que ubican a la mujer en un lugar de subordinación, y a las relaciones heterosexuales como ley (desplazando a lugares marginales las relaciones no heterosexuales); y por otro lado, el papel del Estado como promotor de leyes que restablecen los derechos de las mujeres y amplían los derechos de los colectivos de diversidad sexual; puede explicarse a través de los aportes de Stuart Hall, cuando reflexiona acerca de la noción de ideología y los aparatos ideológicos de Estado (de Althusser).

> Dice Hall: El Estado es una formación contradictoria, lo cual significa que tiene diferentes maneras de acción y que es activo a nivel de localizaciones muy diferentes. Es polinucleado y polidimensional. (…) Podemos citar como ejemplo la vida familiar, la sociedad civil y las relaciones de género y económicas. El Estado es el ejemplo de la realización de una condensación que permite ese lugar de intersección entre diferentes prácticas, para ser transformadas en una práctica sistemática de regulación, de norma, de pauta, y de normalización dentro de la sociedad. (…) La forma para alcanzar una conceptualización tal, no es la de sustituir la diferencia por su contraimagen, sino reformular ambas en términos de un nuevo concepto: articulación. (Hall, 1998, p. 30)

Esta mirada propone complejidad, para evitar reduccionismos, a la vez que ayuda a entender como en determinados procesos históricos el propio Estado como actor social privilegiado puede articular la lucha de determinados sectores sociales, promover nuevas prácticas, nuevos sentidos a través de nuevas conformaciones discursivas, que se desprenden y se transforman a partir de las que los actores de la lucha han construido, también históricamente. “Cuando los movimientos sociales desarrollan un conflicto alrededor de un programa determinado, sucede que aquellos significados que parecían haber sido fijados para siempre empiezan a perder sus amarras.” (Hall, 1998, p. 59)

Esta articulación, de la que Hall está hablando, puede relacionarse con la noción de políticas públicas, en tanto comprometen al Estado en una acción dirigida a solucionar un problema o demanda social. De acuerdo con Eugenio Lahera, Consultor de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo

manejar los asuntos públicos."(Lahera, 2004, p. 7). Y amplía su concepción, en tanto define que es una política pública de excelencia, como:

> …aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados. (2004, p. 8).

Las relaciones de género son un terreno incipiente y en el que aún se continúan delineando estrategias de acción. Las políticas públicas desarrolladas en torno este problema, son implementadas desde diferentes organismos de la trama del Estado. En nuestro país no hay una, sino varias entidades públicas que impulsan políticas de Género. Estos organismos no trabajan en un contexto aislado, sino que comprometen a otros espacios políticos y a la sociedad civil. En este sentido, se establecen acuerdos, convenios y articulaciones, entre los diferentes organismos de gobierno y con organizaciones civiles, para crear un escenario propicio y alcanzar a la sociedad en su conjunto.

Al respecto, Alfredo Carballeda (2006) menciona que "la intervención social se presenta como un instrumento de transformación (…), un dispositivo de integración y facilitador del diálogo entre diferentes lógicas intercambio que hace posible repensar diferentes perspectivas instrumentales orientadas en relación a un sentido" (Carballeda, 2006, p. 4), en este caso erradicar toda forma de violencia e instaurar una perspectiva de género.

El autor, retoma la noción de dispositivo de Michel Foucault, entendido como "una trama de relaciones que pueden establecerse entre diversos componentes" (2006, p. 4). De forma que el proceso de intervención está integrado por la articulación y el diálogo de diferentes instancias, lógicas y actores institucionales. Conforme lo menciona el autor, la noción de dispositivo de Foucault, permite explicar lo complicado de la trama intra-institucional e interinstitucional, y las dificultades de fijar normas, que atraviesen todo el cuerpo institucional. Por ello, reclama el autor una mirada compleja del papel de la intervención, en la que el Estado debe asumir un rol de actor en diálogo con lo social.

> La Intervención en Lo Social Implica una serie de mecanismos y acciones que van cobrando complejidad a través del tiempo, por el propio desarrollo de las prácticas que intervienen y por la complejidad del contexto de intervención. La emergencia de la Problemáticas Sociales Complejas implica reconocer la Intervención en lo Social como un saber experto que trasciende los campos disciplinares dialogando con cada espacio de saber, generando nuevas preguntas que en definitiva son trasladadas desde los escenarios

> de la Intervención donde sobresale la incertidumbre, la injusticia y el padecimiento". (Carballeda, 2006, p. 7)

La relación entre políticas públicas e intervención en lo social, es señalada por el autor, también como una relación conflictiva, en la que se hace necesario el diálogo, la adaptación a los problemas complejos para avanzar hacia la "recuperación de capacidades, habilidades y básicamente de formas constitutivas de la identidad" (2006, p. 7).

En relación a esta mirada, cabe señalar el punto de vista que adquiere el Estado Argentino en materia de políticas públicas. En el sitio web del Ministerio de Desarrollo Social, se puede encontrar una definición de Abordaje territorial como orientación de las políticas públicas:

> Esta estrategia (Abordaje territorial) implica una mirada de las políticas sociales a partir de la dinámica territorial propia de cada municipio, provincia o región, y la acción coordinada entre el Estado, las organizaciones sociales y las comunidades.[22]

Coincidentemente, Carballeda, comprende en sus definiciones la lógica de la intervención en lo social, en este mismo sentido: "La intervención también abre el camino para salir del esquema de gestión centralizada hacia la gestión participativa. Como así también el cambio de la concentración piramidal hacia una descentralización territorial." (2006, p. 6).

Es, desde lo local, lo territorial, que surgen nuevos conocimientos y preguntas, y donde se recupera la condición sociohistórica del sujeto. Por eso, al concebir la intervención como dispositivo, hay implicada una necesaria articulación de las políticas públicas con las organizaciones de la sociedad civil.

> Las Políticas Públicas, son en este contexto aplicables en la medida que posean un sentido estratégico en diálogo con la sociedad civil, articulando aquello que la crisis fragmentó. Desde esta perspectiva en relación con la Intervención las posibilidades de ésta son de carácter anticipatorio, con una mirada a futuro centrada en el hacer cotidiano del presente y una proyección al pasado como forma de búsqueda de los perjuicios que las diferentes crisis generaron y su inscripción en la historia, en la subjetividad, en la memoria colectiva. (2006, p. 6)

Para finalizar, cabe mencionar que este tipo de intervención propuesta desde el Estado en el marco de una política pública, involucra un "compromiso ético", "Dado que se interviene no sólo sobre los problemas sociales, sino en función del padecimiento que estos generan." (2006, p. 7).

Esta aproximación a la idea de intervención, implica situarse en un contexto sociohistórico, que mira hacia el pasado y también hacia el futuro. La política pública y la intervención que se ocupa de ella, asumen un

[22] En http://www.desarrollosocial.gob.ar/abordajeterritorial/103

papel transformador del presente, permiten hacer visible aquello que no se visualiza o que de algún modo se encuentra naturalizado. En este sentido es posible, pues, relacionar este aspecto con el rol transformador que asume la educación y las prácticas de capacitación, tal como fueron definidas más arriba.

Los casos de estudio

Introducción

Los casos que componen el corpus de análisis resultan de las exploraciones iniciales y las necesarias decisiones que durante el proceso de investigación tuve que tomar conforme se planteaban situaciones que, o bien facilitaban el avance, o bien lo obstaculizaban. Inicialmente, el corpus se integraba por cuatro casos, a los que pude acercarme a través de entrevistas con referentes institucionales[23].

Los primeros dos casos con los que tuve contacto, fueron justamente aquellos que he decidido dejar fuera de este análisis: Las prácticas de formación de formadores en perspectiva de género llevadas adelante por el Consejo Nacional de las Mujeres, y las prácticas de formación de replicadores encausadas por la Oficina de la Mujer, dependiente de la Corte Suprema de Justicia.

Los dos casos que sí integran este análisis son: las prácticas de capacitación impulsadas por el **Programa de Fortalecimiento del Derecho y Participación de las Mujeres Juana Azurduy**, y las prácticas de sensibilización en Comunicación y Género desarrolladas por la **Defensoría del Público de Medios de Comunicación Audiovisual**.

Más adelante explicito por qué estos dos últimos fueron elegidos para el análisis. Ahora quisiera señalar los motivos por los que dejé afuera a los otros dos.

El Consejo Nacional de las Mujeres es el órgano rector de la Ley 26485, esto lo convertía en un caso ejemplar, no obstante, por motivos vinculados con el propio proceso de la investigación –referentes inadecuados para el relevamiento y la imposibilidad de acceder a otras autoridades del organismo, me obligaron a tomar la decisión de discontinuar los avances que había logrado, pero que, a los fines del análisis resultaban insuficientes.[24]

[23] Inicialmente este trabajo de investigación se planteó como un ejercicio grupal, que involucraba un corpus de análisis mayor.

[24] El referente al que accedí no contaba con suficiente autoridad para difundir información necesaria para el análisis, y tampoco se prestó a canalizar mis inquietudes con otros referentes del organismo. Por el vínculo que logré establecer, a pesar de todo, y por evitarle conflictos en su trabajo, tampoco escalé sin su consentimiento a otras autoridades. Durante el tiempo que duró el diálogo, fui invitada a varios talleres, que raramente se cancelaban horas antes del evento. Por otro lado, el referente me solicitó expresamente que su identidad fuera reservada.

La Oficina de la Mujer, dependiente de la Corte Suprema, es también un organismo paradigmático en la introducción de la perspectiva de género, en este caso, dentro del Poder Judicial. Aquí el contacto fue directamente con la coordinadora de capacitación de la Oficina de la Mujer, y aquí sí los aportes fueron muy interesantes y completos. Si bien, en este caso no carecía de materiales ni de acceso a la información, la decisión de dejarlo afuera de este estudio está relacionada con dos aspectos, por un lado, la necesidad de recortar el objeto para adecuarme a las características de este trabajo; por otro lado, la evaluación de que los otros dos casos, que a continuación voy a presentar, describir y analizar, me ofrecen un escenario más fértil para el abordaje de las problemáticas y dimensiones que me propuse investigar.

En primer lugar voy a presentar al caso de la **Defensoría del Público** y sus prácticas de capacitación, específicamente los Talleres de Género y Comunicación. La elección de este caso, entre otros considerados, tiene que ver con que su análisis me permitió articular con la Ley de Medios (Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual) y su injerencia en las políticas de género. Por el marco en que se desarrolla la investigación –desde las teorías y prácticas de las ciencias de la comunicación- considero que este caso es relevante tanto para análisis de las prácticas de capacitación en perspectiva de género, como por su aproximación al Género desde la problemática de los medios de comunicación audiovisual. El caso se construyó a partir de una entrevista realizada a la Coordinadora de Capacitación en el área de Comunicación y Género; el acceso a los materiales didácticos utilizados en talleres, y las publicaciones del organismo en el sitio web.

En segundo lugar, voy a presentar al caso del **Programa Juana Azurduy** (PJA). Este organismo viene desarrollando prácticas de capacitación en esta área desde el año 2006. El interés del caso radica en que desarrolla una iniciativa de capacitación a distancia virtual, en convenio con el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Este aspecto me permite trabajar nociones relativas a mi campo de interés profesional, a la vez que me posibilita explorar las diversas modalidades que puede asumir una práctica de capacitación (en género). El caso se construyó a través de una entrevista realizada a dos miembros del equipo Programa Juana Azurduy; datos publicados en el sitio web, Facebook del organismo, y principalmente, mediante la **observación participante** del curso virtual sobre Fortalecimiento de Derechos y Participación de las Mujeres.

Cabe destacar que el **análisis de los casos** que aquí se propone se basa, en mayor medida, en la descripción y los testimonios que brindaron integrantes de los equipos de **diseño y producción de las propuestas educativas**.

Caso: Defensoría del Público

Prácticas de Capacitación en Comunicación y Género

Caso: Defensoría del Público 46
El organismo y su contexto sociocultural 46
Las prácticas de capacitación 50
- El propósito 50
- Los actores de las prácticas de capacitación 51
  - Autores/facilitadores y el proceso de producción 51
  - Los destinatarios de las prácticas de capacitación 54
- Tecnologías educativas como herramientas culturales 57
  - La modalidad de las prácticas de capacitación. El taller presencial 57
  - Los materiales didácticos y educativos 59
- Alcances de las prácticas de capacitación como prácticas de transformación 65
- Palabras finales 66

El organismo y su contexto sociocultural

La Ley 26522, de Servicios de Comunicación Audiovisual, es la que da origen a la Defensoría del Público. En el artículo 19 de la Ley, se crea la figura de la Defensoría con sus respectivas funciones. En el artículo 20 se establece el modo de elección de la Defensora, a través de la propuesta realizada por una comisión bicameral también establecida por Ley en el artículo 18; la persona propuesta es votada en el Congreso, pero es sometida a las "observaciones, presentación de posturas y circunstancias que consideren de interés" de la ciudadanía, las organizaciones civiles, los espacios académicos, etc. Esto garantiza también la participación ciudadana en la elección del o la candidato/a.

La Defensoría del Público nace entonces en noviembre de 2012, cuando la actual Defensora Cintia Ottaviano es electa por la comisión bicameral y aprobada en el Congreso. El mandato de la Defensora se extiende por 4 años, periodo que aún se encuentra vigente.

La Defensoría tiene injerencia en todo el territorio nacional y su función es, en primer lugar,

> Recibir y canalizar las consultas, reclamos y denuncias del público de la radio y la televisión y demás servicios regulados por la presente teniendo legitimación judicial y extrajudicial para actuar de oficio, por sí y/o en representación de terceros, ante toda clase de autoridad administrativa o judicial. (Ley 26522, art. 2, extracto.)

Su accionar se expresa en recomendaciones públicas dirigidas a los titulares, autoridades o profesionales de los medios de comunicación audiovisual: medios privados comerciales, medios privados sin fines de lucro, medios públicos o estatales o gubernamentales.

La Licenciada Romina Coluccio, se prestó a la entrevista para dar a conocer las iniciativas del organismo. Ella ilustra las características que hacen de esta Defensoría un organismo único en su clase:

> *Que la Defensoría haya sido creada por una Ley, la Defensora designada por una comisión bicameral del Congreso Nacional, que la misión sea la de canalizar consultas y reclamos actuando en todo el país y con una atribución de diálogo y de promoción de audiencias, se convierten en características que la hacen única en el mundo, por lo que está siendo muy observada.* [25]

De acuerdo a los análisis estadísticos realizados por la Defensoría respecto de las consultas y reclamos recibidos, desde el 14 de noviembre de 2012 hasta el 30 de junio de 2014, se recibieron 2355 reclamos, denuncias y/o consultas, que hacen referencia "*a más de tres mil temáticas*".

Las consultas y reclamos pueden clasificarse en dos grandes universos, que representan los intereses de las audiencias de la Argentina expresados ante la Defensoría: uno, vinculado con el acceso físico a los medios, canales y señales, conforma el 77% de las consultas. El otro, vinculado con las representaciones simbólicas en los medios, alcanza el 23% restante. De ese 23%; los discursos discriminatorios, ofensivos y lesivos suman el 40%, los discursos que vulneran derechos de terceros llegan al 36% y el incumplimiento del horario de la niñez y adolescencia, el 19%. Dentro del grupo de denuncias de discriminación, el 44,2% se refirió a la violencia contra las mujeres, la sexualización, la cosificación y la estigmatización y el 6,4% a las identidades de género. (Chaher, comp., 2014)

La misión de la Defensoría, como el espíritu de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual establece, es promover y defender el paradigma en el que la actividad de los medios de comunicación es de "interés público", y para los cuales, el acceso, expresión, investigación, difusión de informaciones, ideas y

[25] Se usarán las itálicas para la transcripción literal de los extractos de la entrevista a la Lic. Romina Coluccio.

opiniones, son un “derecho humano inalienable”; esta mirada se opone a la lógica mercantil de la explotación de la información en los medios de comunicación, lo que no significa que no existan medios con fines de lucro, sino que deben respetar los principios antes mencionados, y el Estado es salvaguarda del interés público y el Estado de Derecho.

La entrevistada adjetiva la misión de la Defensoría como una “misión pedagógica”. Por su parte, Sandra Chaher, directora de la Asociación Civil Comunicar Igualdad –organización que acompaña de cerca las actividades de la Defensoría-, afirma: “Nadie reclama un derecho que no conoce. Por eso sabemos que nuestra tarea pedagógica es central.” (2014, p. 15).

Las acciones que, en este carácter, desarrolla la Defensoría son, entre otras:

> Crear mesas de debate permanente, espacios de resolución extrajudicial de los conflictos, realizar una escucha atenta de los diferentes actores de la comunicación, pudiendo vincular a la sociedad civil con los diferentes organismos de los estados nacionales, provinciales, municipales, locales e internacionales. De eso se trata el desafío de reconocer que en América Latina el paradigma autoritario, mercantilista y liberal terminó, para dar lugar a un paradigma en la perspectiva de los derechos humanos. (Chaher, 2014, p. 14).

La Defensoría abarca una diversidad de temas, de los que el Género es sólo un área. No obstante, a partir del reconocimiento de una de las principales preocupaciones de la ciudadanía durante el año 2013, expresada en términos de “cosificación de las mujeres y estigmatización de los colectivos de la diversidad sexual en los medios”, la Defensoría declaró el año 2014 como **Año de lucha contra la violencia mediática hacia las mujeres y la discriminación de género en los medios audiovisuales**[26].

> *Es una declaración simbólica pero a la vez marca una prioridad de trabajo en la agenda de la defensoría*.

Esta declaración le ha permitido a la Defensoría visibilizar aún más la problemática y encausar o reforzar acciones, entre las que se destacan los Talleres de Comunicación y Género abiertos y en todo el país.

Para el abordaje del área Género y Comunicación, la Defensoría creó un equipo específico, multidisciplinario y regionalizado. Cada miembro del equipo de Capacitación en Comunicación y Género está localizado en un zona geográfica del país (Región NEA, Cuyo, Patagonia, Centro y Buenos Aires), y desde allí representa el accionar de la Defensoría en esta área de trabajo. Todos ellos coordinados por Romina Coluccio. Al respecto de este grupo de trabajo voy a referirme más adelante.

Por otra parte, cabe mencionar que este organismo no trabaja en soledad, sino que articula su accionar, a través de convenios con otros organismos como INADI, el Consejo Nacional de las Mujeres y la Autoridad

[26] Por resolución 32/2014 http://www.defensadelpublico.gob.ar/sites/default/files/res._32_-_2014_ano_de_lucha.pdf

Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA). En el marco de estos convenios, se consolida el principal eje de trabajo de la Defensoría del Público en relación con la perspectiva de Género en los medios, la violencia mediática y la violencia simbólica. Cintia Ottaviano afirmó, en ocasión de la firma del convenio, lo siguiente:

> Sólo un estado presente, con políticas públicas claras que recoja lo mejor de las experiencias de cada organismo y las potencie en una tarea conjunta y unificada, como nos comprometemos a hacer desde la Defensoría con la Afsca, el Inadi y el Consejo Nacional de las Mujeres, creemos que puede cooperar a erradicar la violencia mediática o por lo menos eso vamos a intentar. Se trata de ir camino a una sociedad menos violenta, más igualitaria e inclusiva[27].

Observaciones y análisis

La reciente creación del organismo, la aún ferviente presencia mediática de la Ley de Medios, y la búsqueda de apoyo en otros organismos con mayor trayectoria, constituyen un contexto que contribuye a la consolidación, incipiente pero fuertemente impulsada, de las prácticas de capacitación como una de las áreas de acción del organismo.

El contexto de las prácticas de capacitación, que a continuación se van a describir, queda constituido por el propio organismo (su conformación, su trayectoria, sus otras acciones) y sus relaciones con otros espacios políticos y sociales; la Ley de Medios que todavía hoy es objeto de debate. Este contexto, permite una lectura de indicios, conforma un tejido de significaciones que se propone como un texto "coherente" o "consistente". Las palabras de la entrevistada pueden rastrearse en las publicaciones del organismo y en las colaboraciones en otras publicaciones y eventos; la continua referencia a la Ley (de Medios) como marco normativo sustenta el accionar del organismo, y a la vez, este accionar actualiza, reafirma, reproduce (y enseña?) la palabra de la Ley.

Las prácticas de capacitación como acciones mediadas situadas en un marco social, cultural e institucional, se proponen como un dialogo que permite la reafirmación de los propósitos del organismo y de la letra de la ley.

Posiblemente, la percepción de esta coherencia entre las palabras y las acciones (coherencia discursiva), puede atribuirse a la reciente entrada en vigencia del organismo y a la fuerza que adquiere por ser parte de una política pública de alta exposición mediática y social. Con el paso del tiempo se podrá observar si esa coherencia se sostiene en las prácticas.

[27] Extraído del sitio web: www.defensoriadelpublico.gov.ar

Las prácticas de capacitación

Si bien, **el foco del análisis son los Talleres de Sensibilización** como objeto de estudio, cabe mencionar que la Defensoría acompaña otras dos líneas de formación en torno al área Género y Comunicación, y desarrolla otras prácticas que pueden ser comprendidas con fines pedagógicos.

El programa de Actualización en Comunicación, Género y Sexualidades de la UBA. La Defensoría articula con la UBA, para lograr "*que se garantice la gratuidad del programa para quienes lo cursan*."

Becas para el Diploma Virtual de Comunicación y Género, que dicta la ONG Comunicar Igualdad.

> *Como propuesta pedagógica, es la única virtual en todo el país. Teniendo en cuenta que, no todas las provincias tienen acceso a líneas de formación, nos pareció estratégico dar becas. (…) Es un programa muy intensivo.*

Por su parte, los ***Talleres de Sensibilización en Género y Comunicación***, son abiertos y gratuitos, y se desarrollan en todo el país.

Además de estas acciones –enmarcadas en prácticas de capacitación, explícitamente- la Defensoría organiza ***Mesas de Trabajo*** con organizaciones de la sociedad civil con la finalidad de crear un documento de buenas prácticas en materia de Comunicación y Género. Estos documentos, surgidos de la práctica colectiva son definidos como:

> *…herramientas pedagógicas y formativas.*

El propósito

El propósito de los Talleres de Sensibilización está en línea con lo que propone la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, en materia de igualdad de género y respeto por la diversidad sexual en tres de sus artículos, resaltados por la entrevistada.

> *El artículo 3 inciso M: los medios de comunicación audiovisual tienen que promover la igualdad entre hombres y mujeres, evitando todo tipo de estigmatización y/o discriminación por género u orientación sexual. / El 70: los medios deben evitar todo tipo de trato discriminatorio. / El 71: Trae otras leyes, que los medios deben velar por su cumplimiento*.

Con esta base, más el contenido que aporta la Ley de Protección Integral de las Mujeres acerca de la definición de los distintos tipos y modalidades de violencia de género, la Defensoría formula los propósitos de los Talleres de Sensibilización:

> *Que el concepto de violencia mediática, que es muy nuevo y desconocido, se empiece a instalar como problemática posible de la violencia de género… no lo acotamos sólo a las mujeres: trabajamos los derechos de las mujeres, pero también los derechos de los colectivos trans específicamente y de la diversidad sexual. Son problemáticas distintas, las formas de estigmatización, la representación mediática de estos grupos es distinta…*

Observaciones y análisis

A partir de esta afirmación, es posible reconocer en los propósitos de las prácticas de capacitación de la Defensoría, un contenido que excede la problemática de género que afecta estrictamente a las mujeres. En concordancia con algunas de los estudios de género (Lamas, M., 1999) a los que les preocupa, no sólo la cuestión de la mujer sino que buscan incluir la problemática de la diversidad sexual y de la identidad de género como objeto de discriminación y acoso; la Defensoría, parece también preocupada por comprender en su abordaje del concepto de la violencia mediática de género a los distintos grupos afectados (mujeres, homosexuales, transexuales, etc.).

Y, por otro lado, anticipa la necesidad de diferenciar el modo de abordar la problemática, en tanto estos grupos requieren otros modos de acercamiento (de mediación, lectura, interpretación) a sus problemáticas y vivencias. La discriminación, el hostigamiento, de los que son víctimas los colectivos de diversidad sexual e identidad de género, son diferentes de los que soportan las mujeres. No obstante, el entramado de género (históricamente construido) es la raíz de la desigualdad que da lugar a la violencia. Así parece ser entendido.

Los actores de las prácticas de capacitación

Dentro de las prácticas de capacitación, entendidas como acciones mediadas por herramientas socioculturales, se identifican a los agentes o actores como: los y las autores/as en el proceso de producción; los actores que desempeñan el rol de facilitadores/as y los/as destinatarios/as de las prácticas y su contexto sociocultural.

Autores/facilitadores y el proceso de producción

Los primeros esbozos del taller estuvieron a cargo de la Coordinadora, quien recopiló parte del material audiovisual que hoy se utiliza como materiales educativos. Esta primera versión se creó durante el año 2013. En ese momento el equipo de trabajo no estaba aún conformado.

> *Al momento de constituir el equipo, antes de dictar los primeros talleres (los talleres comenzaron en abril, y el equipo se juntó a principios de marzo), el equipo trabajó durante un mes en cómo iba a ser la modalidad de dictado y qué materiales íbamos a utilizar. Y a partir de ahí cada integrante aportó desde sus propios trayectos, ideas de campañas, piezas que podían ser utilizadas, recursos bibliográficos que cada uno venía trabajando como facilitador de procesos de formación.*

El equipo de facilitadores es también autor de las prácticas de capacitación, dado que intervino en la estructuración y selección de los contenidos y materiales educativos. Es múltiple en su conformación, sus integrantes provienen de diversos ámbitos: investigación académica, periodismo, organizaciones sociales, experiencias en capacitación no formal. Esta diversidad contribuye al carácter colaborativo de la producción de los contenidos, a la vez que condensa el espíritu de impulsar el reconocimiento de la

diversidad y la igualdad de derechos. La entrevistada brinda algunos detalles del aporte individual de cada integrante del equipo:

> *Valeria nos propone siempre textos para pensar los temas. Susana nos plantea desde las lógicas de producción de los medios, obstáculos. Sole, que viene de un centro de comunicación y género de producción radial, con la experiencia de promover en los medios sin fines de lucro este tipo de producciones. Diego es importante, en términos de que haya un varón en el equipo. (…) Iba a haber una persona trans en el equipo pero por incompatibilidades en cuanto a sus otros trabajos no fue posible. En el diseño original era más diverso.*

Otra característica que se debe señalar es el trabajo remoto que realizan los miembros del equipo. Trabajan, cada uno, desde una localidad en el interior del país (Córdoba, Mendoza, Bariloche, Misiones, Mar del Plata, Capital Federal), desde allí, abarcan una región e interactúan entre sí a través de distintos medios que faciliten el intercambio de experiencias y la programación de las prácticas:

> *Por un lado está buenísimo la descentralización y la territorialidad, pero para la construcción de un grupo tenés que tener contacto permanente porque no te ves casi nunca. Hicimos una reunión en marzo, otra en julio y vamos a hacer una a fin de año… una de planificación, otra de ajustes y otra de evaluación a fin de año.*

Esta forma de trabajo, se describe como un proceso complejo, que no está libre de dificultades, e implica compromiso político y ciertas habilidades por parte de los integrantes del equipo.

> *Esta fue la primera experiencia concreta de trabajo en equipo por fuera de la estructura instalada en Buenos Aires. En este sentido, los perfiles tienen que ser personas que crean que esta* ***batalla por el sentido es una militancia****. Tienen que ser* ***personas comprometidas*** *con el tema. No es sólo un perfil técnico de saberes, (sino) alguien que realmente crea que es interesante que el Estado encare este tipo de procesos,* ***para cargárselo al hombro de esta manera****, a la distancia, sin estructura, sui generis, porque es la primera experiencia.*

El trabajo en equipo es condicionado por diversos factores, entre ellos la distancia, el poco recorrido del organismo por su reciente entrada en vigencia y la falta de estructura en el territorio, ya que la sede es en Buenos Aires y no hay delegaciones en el interior del país.

En tanto el trabajo diario es remoto, el intercambio entre los integrantes del equipo se apoya necesariamente en herramientas de comunicación basadas en servicios web e internet:

> *Entre nosotros tenemos fechas de chat en el equipo. Tenemos un espacio de google drive para trabajo colaborativo para producción de información. Tenemos una carpeta compartida que se llama… acá trabajamos con software libre, tenemos un programa como el Dropbox pero se llama anclood, que es una nube, para compartir materiales… yo subo un video y todos lo ven. Más allá de hablar por teléfono 50 mil veces por semana.*

A su vez, estas discusiones crean un actor que reúne en una misma persona el rol de autor y facilitador, y esto se evidencia en afirmaciones de la entrevistada en las que señala que no hay intención, al menos por el momento, de formar nuevos formadores o integrar más miembros al equipo.

> *No estamos pensando en formación de formadores en comunicación y género. Tenemos una guía, pero no es para alguien que no estuvo en esas discusiones del equipo. El que participó del proceso, puede dictar los talleres. Pero no está preparado para que alguien que se sume al equipo vea eso y lo pueda hacer.*

En cuanto al rol del docente o facilitador, la entrevistada señala:

> *Implica estar abierto a lo que ese otro tiene para aportar, enriquecerse mutuamente en el intercambio y alcanzar una construcción colectiva sobre los temas, para ampliar la mirada. No es la idea desandar el camino, sino construir uno nuevo pensando en colectivo.*

Por último, cabe mencionar que la producción y elección de los materiales didácticos y educativos es un proceso vivo, de actualización permanente. A medida que nuevos casos de denuncia son abordados por la Defensoría, se integran a las prácticas de capacitación.

Observaciones y análisis

A partir de las afirmaciones de la entrevistada se desprende que en el diseño de la práctica se priorizó la multidisciplinariedad y diversidad de los aportes de los integrantes del equipo. En este sentido, se puede asemejar a los postulados de Prieto Castillo y Gutiérrez (2007), en relación a la "corresponsabilidad", como aquella forma de contribuir distintas personas a un mismo fin –en este caso, el diseño y diagramación de la práctica de capacitación. En este proceso "existe un intercambio constante de experiencias, una relación de amistad, una claridad en la filosofía, en las metodologías, en los resultados soñados y logrados."(2007, p. 30).

Esta corresponsabilidad, también señala la necesidad de protagonismo en el proceso de producción para poder participar en la tarea de facilitación de los talleres. Haber estado en las instancias previas, en la programación del taller, en los debates, en la construcción de las prácticas de capacitación, constituye un requisito para ser actor de esas prácticas, porque este agente reúne los conocimientos, discusiones, construcciones que le permiten llevar adelante la actividad.

También es posible observar que tienen presente la necesidad de formar un equipo que represente no sólo la diversidad de aportes disciplinarios, sino también la diversidad sexual y de género. La importancia de "Diego" en el equipo, integrado mayormente por mujeres, y el intento de incluir una persona "trans", permiten inferir que el diseño comprende también al propósito y al fundamento de las prácticas de capacitación, en cuanto a su búsqueda de construir espacios igualitarios. Se evidencia la coherencia entre la programación de las prácticas –el diseño-, el propósito y los contenidos.

Otro aspecto que se destaca es la necesidad de interacción entre los miembros del equipo de producción, y para estos fines, la elección de diversas tecnologías de comunicación que facilitan la colaboración entre los integrantes del equipo. La diversidad de instrumentos, tecnologías, o bien herramientas culturales, que intervienen en estos procesos de comunicación –no se trata sólo de un correo electrónico, sino también una "nube" donde se comparten recursos, un sistema de conferencias web o un chat que facilite la comunicación sincrónica, etc.- dan lugar a una "densificación de la mediación tecnológica", en términos de Martin-Barbero (2009), que determina la construcción de "nuevos modos de percepción, de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras" (Martin-Barbero, 2009, 24). En este caso, la mediación de estas herramientas culturales, condiciona y a la vez posibilita ciertos lazos sociales que contribuyen a la construcción de un sentido en común, un intercambio, que luego se aprovecha para enriquecer las prácticas de capacitación.

Las limitaciones que imponen, también, estas herramientas culturales, deben ser "salvadas" por encuentros cara a cara, en momentos predeterminados para no obstruir el plan de trabajo en el territorio. Estos encuentros son también necesarios, ya que al mediar, establecen un puente entre el organismo y los autores/facilitadores de las prácticas de capacitación. El encuentro favorece la construcción de un sentimiento de pertenencia y brinda marco de contención institucional, ausente o distante en la actividad diaria de los facilitadores.

La corresponsabilidad, el trabajo en colaboración, también le imprimen vida a los contenidos, que, de acuerdo con las afirmaciones de la Lic. Coluccio, se actualizan conforme el organismo aborda el tratamiento de nuevos casos. La visión de prácticas de capacitación como proceso, permite este modo de construir en forma permanente la estructura de los contenidos.

Finalmente, me parece interesante recuperar la caracterización que hace la entrevistada en términos de "militancia" al trabajo desarrollado por el equipo de facilitadores. Inevitablemente asoma al análisis la puesta en relación con los postulados de Paulo Freire (2004) con respecto al rol docente, en tanto actor histórico y en cuanto a que la actividad docente implica necesariamente una actividad política, una elección política, un compromiso ético, una valoración del hacer que opera para cambiar la realidad.

Los destinatarios de las prácticas de capacitación

Las actividades de capacitación/sensibilización están orientadas a una diversidad de perfiles. Entre ellos, hay quienes se encuentran menos familiarizados con la temática de género, y aquellos que ya están en conocimiento del tema y requieren mayor especialización. No obstante, los talleres tienen un carácter introductorio, y esto en ocasiones puede dar lugar a reclamos de mayor exigencia o rigurosidad en el abordaje de los contenidos.

> *Cuando un taller es abierto, donde participan personas con múltiples recorridos, puede pasar que algunos lo perciban como un taller demasiado introductorio. Sobre todo puede pasar con organizaciones feministas. Yo pienso, dado que el taller está pensando como*

introducción y sensibilización, no necesariamente es una crítica. Cuando pasa esto, tratamos de pensar una instancia específica para esa agrupación.

Los tres grandes grupos a los que la Defensoría apunta con su accionar pedagógico son:

- *Por un lado, trabajadores y trabajadoras de los medios de comunicación que hoy se desempeñan en ellos.*
- *Estudiantes en proceso de formación, en quienes se busca sembrar mejores prácticas para que al momento del desempeño haya, al menos, una reflexión al respecto.*
- *Docentes, como actores estratégicos, de carreras de comunicación o carreras vinculadas a lo social, aunque sea lengua, pero que tengan un abordaje en sus prácticas cotidianas donde estos temas puedan atravesar una reflexión.*

Durante la entrevista se destacan algunos ejemplos y diferenciaciones en el abordaje de la capacitación:

> *Se trata de docentes de nivel universitario, secundario. Estamos trabajando con SUTEBA, terciarios, profesorados, organizaciones de la sociedad civil y ciudadanía en general, pero ahí las estrategias de los talleres son distintas. Si es para las audiencias, se trabaja en dar a conocer los derechos que establece la ley y algunas herramientas para poder hacer una lectura crítica frente a los discursos; y en el caso de los periodistas se analiza su práctica cotidiana. Si bien los contenidos generales de los talleres son similares, la aplicación práctica va a depender del grupo específico.*

La diferenciación en el abordaje del taller, se establece a partir de las trayectorias de los participantes, como así también, respecto de la identidad de género que representan.

> *Siempre tenemos un esquema diseñado y una batería de recursos y un desarrollo conceptual, que al momento de dilucidar cuál es el grupo, se adapta. A veces empezás hablando de la diferencia sexo-género, y a veces vas directamente a la representación mediática. Hay grupos que se pueden sentir subestimados si empezás hablando de sexo – género.*

En este sentido, la entrevistada señala un factor de diferenciación de los participantes que provienen de organizaciones civiles que ya se encuentran trabajando el campo de la igualdad de género y la diversidad sexual, para quienes abordar como conceptos la diferencia “sexo-género”, resulta redundante.

> *Y para las organizaciones que reclaman por estos derechos hay una distancia en la discusión de cientos de kilómetros entre lo que ellas están debatiendo y lo que se debate en los medios o la sociedad en su conjunto. Hay un desfasaje ahí, y esto también incide en los procesos de la formación.*

También señala la especificidad del abordaje con periodistas y trabajadores de los medios de comunicación:

> *Cuando trabajamos con periodistas, primero trabajamos con materiales que permitan mostrar como su práctica puede incidir en la vida de otra persona. (…) Con los periodistas primero trabajamos esos procesos, y después vamos a género…*

Observaciones y análisis

A partir de estos ejemplos, es posible señalar que la planificación de las prácticas de capacitación contempla la especificidad socio-cultural de los grupos destinatarios y en este aspecto, hay coincidencia con las prácticas de educación popular de perspectiva freiriana y la mediación pedagógica en términos de Prieto Castillo y Gutiérrez (2007). A la vez, el tener en cuenta las trayectorias, experiencias y conocimientos previos y la actividad laboral o social que desempeñan, les permite clasificar o agrupar de acuerdo al perfil y seleccionar los contenidos o la secuenciación de los mismos en función de esas características.

Los grupos de perfiles identificados tienen en común cierto nivel de formación educativa y la proximidad al conocimiento o interés en los medios de comunicación.

Otro aspecto que se integra a la diferenciación de perfiles es el grado de acercamiento a la perspectiva de género. Si bien, esta caracterización de los destinatarios no da lugar a la conformación intencionada de grupos específicos, sí se puede observar que el organismo tomará diferentes posturas de acuerdo al nivel de conocimientos y experiencias en los debates sobre género que tengan los participantes de las prácticas de capacitación.

El organismo apunta, en términos de orientación del taller, a identificar a aquellos actores que puedan apropiarse de prácticas NO SEXISTAS, que puedan reflexionar en clave de género acerca de su quehacer profesional antes de emitir una noticia, antes de redactar un titular; o incluso, a los grupos de estudiantes, se los moviliza a forjar una nueva mirada de la comunicación como derecho y de la perspectiva de género como práctica concreta en los medios de comunicación en sus futuros desempeños. En este sentido, las prácticas de capacitación están orientadas a generar un efecto de réplica de la perspectiva de género al interior de los medios y otros espacios ligados a la comunicación social.

Aquí podemos observar algunos conceptos: la búsqueda por generar la reflexión, el análisis y problematización de ciertas prácticas mediáticas machistas o discriminatorias, para **motivar, instalar o crear** nuevas prácticas con perspectiva de género, permite analizar la práctica de capacitación en los términos de Gore y Dunlap (2006) como un proceso de desinstitucionalización / institucionalización en el terreno (contexto) de los medios de comunicación, como organizaciones de trabajo. A su vez, la mediación pedagógica que, al partir del propio contexto del participante, se propone como práctica para construir nuevos sentidos y acciones, transciende la propia práctica de capacitación y repercute en el contexto del participante, en su historia y en la de su entorno social. (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007.)

A la vez, en términos de acciones mediadas, es posible identificar las nociones de apropiación y la idea de que nuevos modos de mediación modifican las acciones (Wertsch) ya que la práctica de capacitación se propone, en este caso, como una mediación para una apropiación de nuevas herramientas culturales –la perspectiva de género-, que promueven cambios en la forma de hacer, por ejemplo, el periodismo.

Tecnologías educativas como herramientas culturales

Las tecnologías educativas conforman una serie de herramientas culturales que median las prácticas de capacitación, y esto permite concebirlas y analizarlas como acciones mediadas y situadas en un contexto social, histórico, cultural, institucional.

En este marco, se describe a continuación la modalidad que asume la práctica de capacitación, los materiales didácticos y los materiales educativos, es decir, aquellos que si bien no han sido diseñados para fines pedagógicos, se integran al proceso para enriquecer el aprendizaje.

La modalidad de las prácticas de capacitación. El taller presencial

Los talleres son presenciales y esto es así por convicción. La entrevistada considera que:

> *Los procesos de transformación cultural tienen que ir acompañados de este proceso de reflexión cara a cara, de grupos acotados. (…) Cuando hablamos de taller, se aborda con dinámica de taller. Sino es muy difícil sensibilizar, la tarea de sensibilizar tiene que interpelarte a repesar de tus propios prejuicios.*

Hay dos lineamientos básicos para la coordinación de los talleres, por un lado, se encuentran las actividades abiertas, es decir, aquellas que se dirigen a organizaciones de base (organizaciones civiles, sindicatos, escuelas, etc.); y por otro lado,

> *…las que se desarrollan en el marco de una actuación, es decir: hubo una persona que presentó un reclamo a la defensoría, la defensoría evaluó el material y determinó que hubo una vulneración a un derecho, y que una forma de reparación del derecho vulnerado es dar una capacitación; ahí se da una capacitación solo a esos trabajadores de ese medio, o de ese programa o de esa productora, y se trabaja el tema específico de la denuncia o reclamo.*

Las organizaciones locales pueden solicitar la capacitación a través del sitio de la Defensoría. El organismo recibe pedidos y consultas, y a partir de esos pedidos se planifican las actividades. Además, la Defensoría identifica espacios de articulación y organizaciones para llevar los talleres, adecuando los contenidos al perfil de cada grupo y asegurando una convocatoria suficiente para la realización de la actividad.

Las convocatorias a los talleres las hacen, pues, a través de actores locales:

> *Un sindicato de prensa, una organización de género, la red PAR, distintos tipos de actores que identifican a las y los destinatarios.*

La logística para alcanzar todo el territorio es compleja, y demanda esfuerzos organizativos que implican la coordinación de varias acciones diferenciadas en cada visita o en cada provincia:

> *… la idea de la incidencia en las provincias es que nos complementemos. Vas a la universidad, vas al sindicato, vas a una organización, ya sea un club, una biblioteca…*

aprovechas para hacer varias instancias sin que eso sea contraproducente para las convocatorias. Tratamos de diferenciar públicos. Si por ejemplo con los organismos vas a universidades, tratamos de que los otros talleres no apunten a estudiantes universitarios… Si no podes lograr que interpele a otro destinatario vas en otro momento.

Participan de los talleres un promedio de 20 a 25 personas.

Al tener dinámica de taller, no son masivos, el año que viene seguramente se continúe con esta línea de sensibilización, porque no podemos decir que hemos capacitado al universo completo de estos destinatarios.

La elección de la modalidad de Taller presencial se corresponde con la elección de ciertos modos de mediación, como la pregunta, la participación y el debate, para el desarrollo de la práctica:

Son todas preguntas disparadoras para la reflexión y el debate. Todo el tiempo está la interpelación a la propia práctica.

La entrevistada asume los fundamentos de la educación popular como marco metodológico del taller, y desde allí, concibe a los destinatarios como actores:

Educación popular, en la perspectiva de qué es un taller. Toda la perspectiva pedagógica del taller está destinada como dispositivo a promover la participación de quienes están en el taller. No son asistentes ni oyentes. Son participantes.

Observaciones y análisis

Por un lado se puede apreciar, en estas afirmaciones, una logística que contempla la participación de las organizaciones locales como actores del proceso. Asimismo, la estrategia de representación regional, le permite al organismo gestionar de manera más eficiente los recursos destinados al desarrollo de las actividades, a la vez que procura la proximidad del organismo con la comunidad a través de referentes que forman parte de esos mismos lugares. Podemos inferir que esto les otorga cierto reconocimiento local, facilitando así la tarea de acercamiento a los participantes.

Entonces, es posible identificar una cierta lógica de intervención en lo social, semejante a la propuesta por Carballeda (2006), para quién estos procesos son dialógicos entre el Estado y las organizaciones locales. Se procura así la "recuperación de capacidades, habilidades y básicamente de formas constitutivas de la identidad" (Carballeda, 2006, p. 7). A la vez, es también posible reconocer la influencia de la noción de política pública que impulsa el Ministerio de Desarrollo y Acción Social, aquella que prioriza la transversalización, el abordaje territorial y la educación popular como herramientas de intervención[28].

[28] La defensoría no tiene dependencia del Ministerio de Desarrollo y Acción Social, pero forma parte de una misma gestión gubernamental, a la vez que se pueden establecer relaciones entre el accionar del organismo y otras dependencias públicas relacionadas con el Ministerio.

En este sentido, el organismo no se impone por encima de la actuación de una organización local, sino que articula, acompaña, facilita. Y así, las prácticas de capacitación se proponen como herramientas "relevantes" para los destinatarios en tanto son actores, ya que la convocatoria a las actividades resulta de una necesidad identificada, y no de una imposición vertical.

Por otro lado, con respecto a la modalidad elegida, se reconoce una intencionalidad en el modo de mediación pedagógica: el taller, como práctica de capacitación, se propone como espacio de discusión, de "interpelación a los prejuicios", como sensibilización; esta modalidad también permite la adecuación de la práctica al grupo destinatario y con ello se espera lograr la apropiación de las herramientas culturales que intervienen en el proceso. "Si la finalidad de todo este proceso de conocimiento es la transformación de la propia realidad y la superación social, un currículo así concebido concederá tanta importancia a los aspectos conceptuales como a la experiencia de los participantes." (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007, p. 55).

Si bien ya me he referido a este aspecto, cobra relevancia en términos de la modalidad de taller, señalar que el rol que asume el facilitador, en tanto que no es un portador de un conocimiento a transferir, se refuerza por la explícita elección de la educación popular como marco ideológico. Lo mismo que el rol que se atribuye a los destinatarios como participantes activos de las prácticas de capacitación.

Las prácticas de capacitación, en tanto acciones mediadas por herramientas culturales (lenguaje incluido) se desarrolla en un ámbito donde el diálogo cobra importancia. Es un diálogo que se produce en la interacción de los agentes (contrariamente a una lógica de transmisión pasiva de información), y también es un diálogo entre los agentes y sus contextos, sus organizaciones, sus ámbitos de acción.

Los materiales didácticos y educativos

Para los talleres se ha producido una presentación de power point que sirve de guía para el abordaje de los temas. Esta presentación se complementa con la proyección y audio de recursos multimediales, que surgen de casos evaluados por la Defensoría que sirven de disparadores del debate, por lo que se integran al concepto de materiales educativos.

La presentación consta de 18 diapositivas en las que se destaca el uso del color y las imágenes; se limita el uso del texto a la apelación y énfasis de palabras destacadas, para evitar el abuso de la exposición teórica. Estos recursos persiguen el objetivo de brindar un acercamiento progresivo al tema, interpelando a los participantes a presentar sus propias experiencias y opiniones.

A continuación se enumeran los temas abordados, en el mismo orden en que aparecen en la presentación, para ilustrar el carácter progresivo que se propone en términos de mediación pedagógica:

Acerca de la Defensoría, cuándo surge, cómo, cuál es su misión, qué atribuciones tiene.
Modalidad de trabajo de la Defensoría. Accionar.

Cómo presentar una denuncia, qué canales se ponen a disposición de las audiencias.

Datos y resultados de la gestión, expresados en número de denuncias.

Acerca de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual

- Qué son los medios.
- Su función en el marco del derecho y el interés público.

Introducción al concepto de género a partir de UNA PRIMERA DISTINCIÓN

- Sexo: Biología-Anatomía- Genes
- Género: Construcción social - Historia y Poder – Aprendizaje

Definición de estereotipos y roles. Se presentan en formato de cuadro de doble entrada para destacar la comparación entre los asignados al género masculino y los asignados al género femenino.

Violencia contra las mujeres. Se presentan en una tabla los tipos y modalidades de la violencia hacia las mujeres, tal como lo expone la Ley de Protección Integral.

Violencia mediática: Se profundiza en este tipo y sus modalidades.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Se enumeran algunos modos de actuación. Esto es ilustrado con el lazo violeta, que simboliza la lucha contra la violencia hacia las mujeres. [29]

Sugerencias para el tratamiento del género en las noticias.

Discriminación y prácticas discriminatorias.

CASOS

Datos de monitoreo en el año 2013. Se destacan los números relacionados con casos de violencia género difundidos en los medios y el modo en que fueron abordados.

En cuanto a la secuenciación de los temas, comienzan por abordar la Ley de Servicio de Comunicación Audiovisual y, dentro de este marco, se presentan las funciones que desarrolla la Defensoría del Público para luego pasar al problema de género y medios:

> *Nunca entramos directo a la problemática de comunicación y género. (…) La discusión sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en materia de agenda pública quedó muy acotada, es necesario plantear el cambio de paradigma de la comunicación como mercancía, a la comunicación como derecho y cómo eso impacta en el modo de pensar a las audiencias.*
>
> *Y a partir de ahí se empieza la reflexión sobre la perspectiva de género en la comunicación. Cuando vos ves que los medios de comunicación tienen que promover y garantizar los derechos humanos, es el punto de entrada para ver en particular estos derechos.*

[29] Este lazo lo portan aquellas personas que demuestran su apoyo hacia la igualdad de derechos de la mujer a nivel social y laboral. ¿Cómo surgió la idea de utilizar este color? El color fue adoptado por las sufragistas inglesas en 1908 como símbolo de su lucha junto con el color blanco y verde. El morado se inspiraba en la nobleza inglesa, el blanco simbolizaba la pureza de la lucha femenina y el verde, la esperanza de la victoria. A partir de las décadas de los 60 y 70 las mujeres socialistas asumieron el color morado como el color simbólico de la lucha feminista. Desde entonces, el color del Día Internacional de la Mujer es el morado o lila. Fuente: http://www.mujeraldia.com/celebraciones/significado-lazo-morado-dia-internacional-mujer.html

La presentación de power point tiene una finalidad de guía, pero no asume un lugar expositivo sino como medio para destacar y fijar conceptos:

> *No leo el power, porque atenta contra la posibilidad de la sensibilización, es una ayuda para fijar las ideas principales de lo que se está discutiendo.*

Esta presentación es estable y se utiliza en todos los talleres, no obstante los ejemplos utilizados como materiales educativos se eligen y adaptan a cada grupo de participantes, de acuerdo a sus trayectorias y su actuación social. Estos ejemplos se desprenden de los casos en los que intervino la Defensoría, y se presentan en distintos soportes de audio y video (ya que son extractos de la programación y avisos publicitarios de radio y televisión). Estos casos se renuevan periódicamente o cuando se producen nuevas intervenciones de la Defensoría.

Los participantes no reciben material impreso, a modo de manual o cuadernillo. El taller se describe como una **actividad vivencial**, y sólo se entregan los materiales –impresos o digitales- cuando los participantes lo solicitan explícitamente, o mediante la opción de descarga opcional de recursos provistos en el sitio web del organismo.

Sin embargo, como parte del proceso de sensibilización y difusión de la declaración del **Año de lucha contra la violencia mediática hacia las mujeres y la discriminación de género en los medios audiovisuales,** la Defensoría ha desarrollado un folleto que entregan a los participantes de todas las actividades pedagógicas e informativas.

En formato tríptico, sintetiza los conceptos y la mirada propuestos en el taller. Asimismo, se trasladan a este dispositivo los criterios de diseño y color que se observan en la presentación de power point, y también en todas las comunicaciones emitidas por el organismo (el isologo: representado por una flor o mandala, en varios colores que se asocia a la idea de "diversidad"; el edificio que es sede del organismo está pintado de celeste y se destaca de los demás edificios de la cuadra; el sitio web, en el que también predomina el uso del color celeste y violenta).

En la cara: lleva por título "Violencia Mediática", en color rosa, y un copete lo acompaña: "¿Cómo evitar representaciones que naturalizan la desigualdad de género en la radio y televisión?"

A la izquierda aparece un dibujo de pantalla de LCD en la que hay un globo de diálogo que contiene dentro el lazo violeta/morado.

En el cuerpo del tríptico se presenta información sobre:

- Qué implica **comunicar desde una perspectiva de derechos**: se describe lo que establece la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en materia de género y de la comunicación como derecho; que es ser mujer, roles y estereotipos.

- **Cómo evitar representaciones que naturalizan la desigualdad de género**. Se destaca la importancia de reflexionar acerca de algunas prácticas como: estereotipación discriminatoria, cosificación, lenguaje sexista, espectacularización de la noticia.

- **Qué establece la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual**: destaca los artículos 3 inciso m, artículos 70 y 71.

- **Cuándo se ejerce violencia mediática por razones de género**: se brindan algunas especificaciones de este tipo de violencia y luego se da una definición de violencia simbólica.

En todos los casos, se aborda no sólo la discriminación a las mujeres sino también por orientación sexual o identidad de género.

La contracara del folleto aporta datos acerca de los organismos a los que se puede dirigir la persona que requiera más información: Defensoría del Público, AFSCA, INADI, Consejo Nacional de las Mujeres. Figura la página web de cada organismo.

Observaciones y análisis

En el marco de estas prácticas de capacitación y a la luz de la noción de tecnología educativa, se diferencian dos tipos de materiales: los didácticos, propiamente dichos y los materiales educativos en general. En el primer grupo ubicamos a la presentación de power point, especialmente diseñada para producir aprendizajes intencionados. En el segundo grupo, identificamos a los materiales multimedia (recortes de programación y publicidades de medios audiovisuales), que se utilizan como casos para ejemplificar las problemáticas y conceptos abordados.

La presentación de power point "respond(e) a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario" (Landau, en Schwartzman, G. y Odetti, V., 2011). Y juega un papel a modo de "hoja de ruta" del taller ya que ordena, secuencia, indica el recorrido por los temas.

La Mediación pedagógica se observa en el tratamiento de los temas y del aprendizaje, en tanto los contenidos están secuenciados, siguiendo un orden progresivo, desde lo más general –el accionar del organismo, el marco que otorga la Ley-, pasando por instancias conceptuales que enfatizan definiciones importantes como noción de género/sexo, desigualdad, estereotipos y roles, discriminación, violencia de género –en general- y violencia simbólica y mediática, en particular; luego se presentan sugerencias para la acción y se ilustra con ejemplos de casos reales los contenidos abordados.

Este tipo de abordaje (el uso de "expresiones cotidianas (…), el discurrir de lo más simple a lo más complejo" –Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007) hacen sentir "cómodo" al interlocutor, en la medida en que recibe información de manera clara y sin rodeos teóricos o técnicos que podrían obstaculizar el acceso de los participantes al aprendizaje. (No obstante, podríamos considerar que para un interlocutor más preparado, la simplificación del lenguaje y el carácter introductorio de la práctica, podría hacerlo sentir

excluido justamente por todo lo contrario. Este puede ser el caso de las agrupaciones feministas. Aun así, si existe una clara comunicación del organismo en cuanto a los objetivos de las prácticas, se deberían minimizar o neutralizar estas posibles situaciones.)

El abordaje conceptual se realiza en un constante ida y vuelta entre las nociones teóricas (qué es género, qué es sexo, cómo se inscribe la desigualdad entre los sexos, etc.), y los ejemplos que ejercen como anclaje en la "realidad" de las nociones enseñadas y aprendidas.

Por supuesto, el lenguaje en sí – por ser uno de los modos de comunicación privilegiados- es la mediación por excelencia en estas prácticas de capacitación. Permite establecer un puente entre las experiencias y conocimientos previos de los participantes, tanto como sus prejuicios y los patrones culturales por los que están atravesados; y las nuevas formas de ejercer la práctica de comunicación en medios audiovisuales sugeridas en el taller. A través de la mediación del lenguaje, en los términos de Martin-Barbero (2003), como así también, en Freire (2004) se pone en juego el sedimento –la espesura- en el que se puede dar lugar al diálogo –la textura, o el tejido- para la construcción de un nuevo modo de hacer, en el contexto de la práctica de capacitación (que a la vez está atravesado por un contexto social, histórico e institucional).

La lógica del taller, basada en una perspectiva de educación popular (Freire), en la que tiene lugar el diálogo participativo, la horizontalidad entre los agentes de la práctica –facilitador/a y participantes-, el contexto; se presenta como un espacio propicio para abordar la problemática de género, en tanto se lo asume como construcción histórica que establece la jerarquía y desigualdad entre los sexos, en oposición a la cuestión biológica, anatómica y genética. El marco del taller, del diálogo y la participación, resulta fértil para problematizar al género como construcción. Así, a partir de esta idea, -que en la presentación power point sólo se introduce, pero que se lee como perspectiva del organismo en sus distintas enunciaciones-, es posible cuestionar, debatir, desentrañar, los estereotipos, la cosificación, el lenguaje sexista, en un proceso de deconstrucción, desinstitucionalización, desencialización.

Y entonces, una vez problematizado el género en estos términos, se introducen "sugerencias" para el accionar de los actores de la comunicación social. Es aquí donde podemos ver el ingreso de la perspectiva de género como "medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres." (Lamas, 1995, "Por qué es importante la perspectiva de género", parr. 8).

Apreciaciones sobre la mediación pedagógica en las formas y la Multimodalidad. Tanto la presentación power point como el tríptico, utilizado como dispositivo para la difusión del accionar del organismo y como herramienta informativa, apelan al uso del color como recurso semiótico para destacar ideas, conceptos y señalar los puntos de mayor interés. El color permite destacar al texto del fondo, y el texto es usado como disparador o como fijador de ideas.

Estos recursos se utilizan para atraer la mirada, y a la vez, otorgan "belleza" expresiva (en los términos de Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007). La forma está pedagógicamente mediada, procurando el enriquecimiento

del tema, pero también de la percepción. Se puede afirmar que en los materiales didácticos está presente la idea de que "La forma es un momento clave de la mediación, de ella depende la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación…" (2007, p. 119).

El uso de la imagen también está presente como modo de mediación (en términos de multimodalidad). Las imágenes (fotografías, dibujos, representaciones de medios gráficos y audiovisuales, infografías) ilustran los conceptos, contribuyen a fijar ideas y a la vez generan una percepción agradable y llamativa que favorece lo anterior.

El color es un patrón estable, también en las imágenes. La diversidad de colores puede leerse como "diversidad" de expresión y de percepción, y en este sentido, es acorde a los propósitos de estas prácticas de capacitación, que promueven la valoración positiva de las diferencias.

Conforme los colores se pueden inscribir en convenciones culturales, cabe destacar que la presentación y el tríptico utilizan mayormente la paleta de colores secundarios (verde, violeta, rosa, naranja) y el azul. Difícilmente pueda encontrarse algún resaltado en rojo o amarillo. Quizá se deba a que esos colores (rojo y amarillo) están asociados al tratamiento de las notas policiales y la prensa amarilla, y justamente, la propuesta de la perspectiva de género es desvincular los casos de violencia hacia las mujeres de esas secciones periodísticas y abordarlas como problemas sociales que reclaman otra ubicación en los medios.

El color violeta o lila tiene preponderancia por sobre el resto. Este color constituye una convención que forma parte de las representaciones que identifican las manifestaciones políticas y sociales de las agrupaciones en defensa de los derechos de la mujer. Estos grupos utilizan como ícono el lazo violeta, y este recurso visual está presente tanto en la presentación Power Point como en el tríptico.

Puede leerse la intención desistitucionalizadora de los estereotipos de género, cuando la columna que expone las representaciones patriarcales asociadas a la mujer, utiliza como fondo el color celeste. (Contrariamente a lo que podría esperarse, que se utilice el color rosa para referir a "mujeres").

Si bien, en el marco de estos análisis, no pude acceder a los casos utilizados como materiales educativos, puedo basarme en los dichos de la entrevistada, quien señaló que todos ellos conforman un corpus audiovisual (televisión y radio), y que se utilizan a lo largo del taller para ejemplificar las prácticas sexistas y las no sexistas, como mediaciones que promueven la reflexión.

En este sentido, se puede concebir al taller como "orquestación semiótica", en cuanto a que apela a la multimodalidad para propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (en términos de Manghi Haquin, 2011). La idea de "orquesta" refiere al uso de diversos modos de comunicación en un mismo texto o en una misma práctica de capacitación. Además, indica armonía, coherencia, ritmo. Todos estos atributos pueden imaginarse en el ámbito del taller, en la medida en que, a través de la multimodalidad se logra la construcción de un nuevo sentido, una nueva "melodía", en la que intervienen distintos "instrumentos" significantes.

Por su parte, el tríptico, si bien cumple una función informativa y de difusión, también parece ubicarse en el campo de la práctica pedagógica y esto puede inferirse a partir de los recursos visuales utilizados como modos de mediación. Las imágenes, el fondo que simula ser una hoja de cuaderno, el modo en que se presenta la palabra –a veces manuscrita, a veces resaltada con marcador- el uso de recursos gráficos que parecen referir a la toma de apuntes de un estudiante en su cuaderno, con notitas pegadas, trazos de marcador, clips- lleva a pensar en que el folleto se convierte en un resumen de los principales conceptos del taller y se puede llevar a cualquier parte como ayuda memoria.

La multimodalidad está presente en el folleto, en tanto la palabra se materializa en forma escrita, y a la vez se integra a un conglomerado de recursos visuales que también median la información. Estos modos de comunicación son de uso convencional en el marco de una comunidad, y por eso pueden ser reconocidos de una cierta manera en un determinado contexto de lectura.

Alcances de las prácticas de capacitación como prácticas de transformación

En términos estadísticos, las acciones emprendidas, le permitieron al organismo alcanzar los siguientes resultados:

> *De marzo a agosto se cumplieron los 6 meses, entonces hicimos un análisis cuantitativo del impacto: En 6 meses hicimos un taller cada 31 horas. Eso no quiere decir que el impacto sea masivo, porque los grupos son chicos. En todo el país. Todavía no completamos todas las provincias. Nos falta Tierra del Fuego….*

Este indicador arroja una cifra de 140 talleres. Si tenemos en cuenta que el promedio de participantes es de 25 personas, da un promedio de 3.500 participantes.

Por otro lado, en términos cualitativos, el número personas impactadas por las prácticas de capacitación, puede verse potenciado, en tanto que supone la multiplicación de la perspectiva de género (podríamos entenderlo como aprendizaje informal) en los propios contextos de acción de los actores participantes. Coluccio afirma, pues:

> *…creemos que es parte de la tarea multiplicadora, socializar los materiales.*

Y en este sentido, el taller contempla un momento prospectivo, en el que se abordan “mejores prácticas” y sugerencias para un hacer profesional que contemple la perspectiva de género:

> *Hacemos una parte del recorrido que es diagnóstico y reflexión, y otra parte es ¿cómo hago? Y para dar respuestas a esa pregunta (ofrecemos) ejemplos de buenas prácticas. Para que no quede una idea de que es imposible transformar esto, el taller propone alternativas. Caminos posibles en cómo sí se puede hacer una publicidad desde una perspectiva de derechos y tener recursos humorísticos sin discriminar.*

> *…los ejemplos están ahí como objeto disparador del debate, en términos pedagógicos, no están para cerrarlo sino para inaugurarlo.*

Finalmente, la práctica de capacitación, promueve procesos de cambio hacia el interior de la práctica, sus herramientas y sus agentes:

> *Desde la perspectiva de la educación popular, cada taller te modifica. Vos recibís una serie de reflexiones y aportes, que tal vez no lo pensaste antes, entonces el taller te enriquece como facilitadora. Desde esa perspectiva, yo creo que ningún taller es igual a otro.*

Observaciones y análisis

Las prácticas de capacitación proponen la apropiación de ciertas herramientas culturales –la perspectiva de género, un lenguaje y unas prácticas basadas en esta perspectiva-. En tanto que acciones mediadas, ejercen cambios tanto en los agentes autores/facilitadores como en los destinatarios, en un proceso dialéctico, dialógico. También buscan cambiar la "realidad" de los participantes, en tanto actores en distintos escenarios socio-culturales, por eso tiene propuestas prospectivas, sugerencias de acciones afirmativas. Y de todo este proceso, emergen cambios que impactan sobre la propia práctica de capacitación y sobre la elección de los materiales educativos.

Este proceso es, puedo decir, microscópico. Los talleres trabajan sobre grupos pequeños (25 a 30 personas) y, en relación con el propósito de alcanzar a "todo el país", puede percibirse como un proceso lento, de pequeños pasos. No obstante, se propone con un propósito multiplicador, y en este sentido, el impacto de estos cambios pueden ser otros, mayores. Al intentar cambiar las prácticas de periodistas, comunicadores sociales y personas en formación que puedan, en el corto plazo, desempeñarse en los medios de comunicación, asoma la idea de que el cambio hacia una comunicación social "no sexista", que elimine de sus discursos prácticas discriminatorias, que por el contrario promueva la igualdad de derechos y oportunidades y de lugar a la diversidad en forma positiva, está en marcha. Es un trabajo colectivo, y los medios de comunicación, junto con el Estado, tienen un importante papel en los procesos de construcción simbólica, en la representación y reproducción de patrones culturales, y por esto, creo que constituyen un espacio fundamental para iniciar este cambio de perspectiva.

Palabras finales

Las aproximaciones al caso, a través de una entrevista a la coordinadora del área de Capacitación de Comunicación y Género y el análisis de una parte de los materiales utilizados en los talleres, me permitieron identificar y analizar las distintas dimensiones que propuse en términos de objetivos específicos de este trabajo.

La indagación acerca del organismo y su contexto sociocultural, me permitió situar a las prácticas de capacitación en el marco de su trayectoria institucional a partir de la sanción de la Ley de Medios y como eje de articulación con otros espacios –tanto del Estado y los diferentes organismos que acompañan el

proceso, como de la sociedad civil-. Estos dan a las prácticas de capacitación un enfoque particular que se sostiene a través de un modelo de trabajo regional y una lógica territorial, asociada a la metodología del taller.

La Defensoría del Público como organismo del Estado ofrece condiciones ideales para el tratamiento de la perspectiva de género como proceso de sensibilización a funcionarios/as y trabajadores de los medios audiovisuales y a otras personas que por su rol social se encuentren en contextos propicios para producir prácticas con perspectiva de género en el marco de la comunicación social.

Si bien, la reciente entrada en vigencia de la Ley y del organismo puede caracterizarse como un momento de asentamiento, de aprendizaje, un "abrirse camino"; también puede ser -como particularmente considero- un momento crucial para instalar temas en la agenda pública gracias a que la Ley que lo creó forma parte del debate en los medios, está "viva" en el sentido de que constituye un tema todavía de repercusión social. De ello todavía se habla, porque es nuevo. La novedad aquí es, a mi modo de ver, una "ventaja" para la estabilización de las prácticas de capacitación que emanan de este organismo.

Asimismo, el acompañamiento institucional de otros organismos y la creación de redes de articulación, también contribuyen a fortalecer su accionar. Como lo mencionaba la entrevistada, "nada se puede lograr en soledad", se requieren fuerzas conjuntas, colaboración, corresponsabilidad, para que un proceso de transformación como el que se proponen desde las prácticas de Comunicación y Género, se produzca.

En cuanto a las prácticas de capacitación, su carácter federal, territorial y basado en una perspectiva que toma en cuenta las trayectorias, experiencias y conocimientos de los destinatarios, concebidos como actores sociales (Freire, 2004; Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007), sustenta el propósito transformador que se le atribuye a la capacitación, en tanto práctica mediada por herramientas socioculturales. El organismo avanza de manera microscópica, pero procura instalar –institucionalizar- (Gore y Dunlap, 2006) nuevas prácticas de comunicación social con perspectiva de género a partir de aquello que los destinatarios traen consigo a los encuentros. Se trata de "modos de hacer" que imperceptiblemente conllevan patrones culturales que la práctica de capacitación busca desnaturalizar, al tiempo que propone "nuevas formas de hacer" que se muestran al participante como transformadoras, tanto de sus propios preconceptos, como del impacto que éstas tienen en la sociedad en su conjunto.

Este proceso microscópico (dado que se realiza en pequeños grupos cada vez) se produce en forma de ramificación, redificación, y no parte de un punto para llegar en forma secuenciada a cada lugar, sino que esta red se va abriendo en varios puntos del país al mismo tiempo. En este sentido, considero que es federal, aspecto que no puede ser desestimado por tratarse de una iniciativa que forma parte del propio Estado.

Por otro lado, las prácticas se desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de las organizaciones sociales (sindicatos, medios de comunicación, escuelas, ONGs). Este aspecto ilustra la idea de territorialización y transversalización. Las prácticas se sustentan de las experiencias y las "realidades" de estos espacios que pueden, en definitiva, "hacer algo" con las herramientas culturales que les provee la capacitación como práctica. Son prácticas relevantes ya que parten de un contexto concreto, de unas expectativas y necesidades a las que la práctica de capacitación viene a responder. Y en este punto, cobra valor la práctica de capacitación del organismo como política pública, en la perspectiva que la concibe, no como un mandato Estatal o gubernamental, sino como el proceso y el resultado de un diálogo con la sociedad (Carballeda, 2006).

El taller, como modalidad de aprendizaje, como dinámica de participación, permite la construcción conjunta, y en la práctica concreta, de nuevas formas de aprender a mirar y comunicar con perspectiva de género.

Los materiales didácticos y educativos utilizados, como tecnología educativa y en tanto herramientas culturales mediadoras de la práctica (Wertsch, 1999), pueden contribuir o entorpecer el tendido de puentes entre los saberes previos y estas nuevas miradas, entre el contexto presente de los participantes (comunicadores sociales y aprendices) y un futuro más igualitario en términos de género y comunicación.

En este caso, los distintos modos de comunicación que intervienen en la práctica y en los materiales (Manghi Haquin, 2011), la forma en que se ordenan los temas y son presentados a los participantes, contribuyen con el propósito formulado, tanto como objetivo de la práctica de capacitación, como con los lineamientos de trabajo del organismo, y en definitiva, con la letra de la Ley.

Sin embargo, la práctica analizada (a partir de los materiales y los enunciados de la entrevistada) se percibe un tanto básica e introductoria. En términos de mediación pedagógica (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007), el producto no ofrece en su superficie diversidad de miradas o fuentes teóricas, que contribuyan a un proceso de aprendizaje basado en diferentes aproximaciones al tema. Si bien, en tanto que taller de sensibilización, hay una toma de posición respecto de no incluir "teoría"; aun así, considero que el proceso de aprendizaje no se produce en un único acto, sino que debe sostenerse en el tiempo, y las contribuciones que, desde el taller, se hagan para que los participantes puedan continuar abriéndose camino en el tema, son un aspecto importante a tener en cuenta. En este sentido, el uso del sitio web oficial de la Defensoría como fuente de consulta alternativa, puede salvar esta ausencia y responder a la necesidad de los participantes de continuar ampliando conocimientos sobre el tema.

Por otro lado, desde el taller, sus facilitadores, el organismo, proponen nuevos modos de hacer, no obstante, y más allá de las dinámicas de debate que se produzcan en torno de los casos; no se identifican ejercicios propios del taller que propicien la construcción de los propios participantes de propuestas concretas para la acción; de compromisos a seguir; de actividades que favorezcan la verdadera

“apropiación” (Wertsch, 1999) de las herramientas culturales, para seguir el proceso de réplica y transformación. En este sentido, me animo a sugerir la incorporación de actividades mediadas pedagógicamente que promuevan el desafío de crear nuevos productos (guiones televisivos o radiales con perspectiva de género, por ejemplo), por parte de los participantes en ejercicios colaborativos –grupales-, que puedan continuarse en el tiempo, más allá de la propia instancia del taller, con el seguimiento y apoyo de los facilitadores/as a los participantes en proceso de aprendizaje.

En términos cuantitativos, estas prácticas, basadas en la lógica del taller, la territorialidad y la participación de pocas personas en cada grupo, como dije, son consecuentes con el propósito transformador, pero resultan escasamente representativas y su impacto social se ve disminuido o al menos aplazado en el tiempo.

Considero, en este sentido, y como mirada hacia el futuro, que el organismo podría mejorar el impacto de sus prácticas de capacitación –estos talleres analizados- si concretara la complementación de estas acciones con propuestas virtuales que les permitiera alcanzar a un mayor número de participantes, y entre quienes podrían fomentar y sostener un diálogo más prolongado en el tiempo para asegurar que la perspectiva de género –en el plano de la comunicación audiovisual- tenga un mayor alcance.

Otra acción que podría complementar el proceso en pos de mejorar los alcances de las prácticas de capacitación, podría ser el de integrar o sumar nuevos facilitadores a través de un proceso de formación de formadores que permitiera alcanzar más regiones, más localidades del país, siempre siguiendo esta lógica territorial.

La convergencia o articulación con otros organismos también le permite fortalecer las prácticas, a través de la introducción de otras voces, otras dimensiones del tema, a la vez que obtiene apoyo para la difusión y estabilización de las prácticas. Creo que este aspecto está contemplado en la medida en que se avanza con acuerdos de articulación y prácticas de capacitación interinstitucional.

Caso: Programa Juana Azurduy

Curso virtual de Fortalecimiento de Derechos y Participación de las Mujeres

Caso: Programa Juana Azurduy 70
El organismo y su contexto socio cultural 70
Las Prácticas de Capacitación 74
El propósito 74
Los actores de las prácticas de capacitación 76
Autores y proceso de producción 76
Facilitadores/as y tutores/as de las prácticas de capacitación 78
Los destinatarios de las prácticas de capacitación 79
Tecnologías educativas como herramientas culturales 80
Las modalidades de las prácticas de capacitación 81
Los materiales didácticos y educativos 83
El curso como proceso global 83
Los materiales didácticos: unidades temáticas 84
Los foros de aprendizaje (Espacios de interacción) 94
La caja de herramientas y el trabajo final integrador 96
Palabras finales 99

El organismo y su contexto socio cultural

El Programa de Fortalecimiento de Derechos y Participación de las Mujeres Juana Azurduy (PJA) nace en el 2006 con el propósito de:

> …aportar herramientas para que las mujeres encuentren en un Estado promotor y presente, la búsqueda de la garantía de sus derechos y sensibilizar a la comunidad y a los actores estatales acerca de la potencialidad de una cultura de equidad e inclusión en todos los ámbitos. (En página web oficial del organismo.[30])

En su origen y hasta el año 2013, el PJA respondía al Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de Presidencia de la Nación. Recientemente, el PJA queda enmarcado en la Coordinación de

[30] http://www.juanaazurduy.gov.ar La página, si bien se encuentra desactualizada, es aun así una fuente de referencias relacionadas con el origen y los objetivos del organismo.

Articulación Estratégica, en el ámbito de la SUBSECRETARIA PARA LA REFORMA INSTITUCIONAL Y FORTALECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA, dependiente de la SECRETARIA DE GABINETE Y COORDINACION ADMINISTRATIVA de la JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS. (**Resolución Nº 974/2012 Jefatura de Gabinete de Ministros)**

Este "paso de una dependencia a otra", responde a una búsqueda estratégica que procura una ampliación de los derechos abarcados por el programa. Las entrevistadas, Licenciadas Analía Prieto y Paula Sanchez, señalan al respecto:

> *Lo que se busca de este modo es ampliar derechos, no sólo seguir trabajando con los ejes de género (historia, salud, violencia, trata) sino, incluir todas las leyes de los últimos 10 años (matrimonio igualitario, identidad de género), para ampliar el derecho.*[31]

Desde su origen, y tal como queda expresado en el sitio web, los objetivos generales y específicos del Programa Juana Azurduy se inspiran en los Objetivos del Milenio para la Argentina, declaración a la que el país suscribió en el año 2000, y a los que el Presidente Dr. Kirchner reconoció e impulsó públicamente como acción política de gobierno en el año 2003. Entre los objetivos del Milenio se destaca el de "Promover la Igualdad de Género y la Autonomía de la Mujer". Este objetivo se traduce en:

> … alcanzar en el 2015 una mayor equidad de género mediante una mejor participación económica de las mujeres, una reducción de la brecha salarial entre varones y mujeres, manteniendo los niveles de igualdad de género alcanzados hasta el 2000 en el ámbito educativo y aumentar la participación de las Mujeres en los niveles decisorios –en instituciones públicas y privadas. (Informe de resultados del PJA, 2006-07)

A partir de esta inspiración, el organismo declara como Objetivo General, el de promover la articulación e implementación de políticas públicas en los diferentes niveles del Estado que involucren la **participación social y política de las mujeres** a través de la construcción de herramientas teórico-prácticas que tiendan a generar relaciones igualitarias entre varones y mujeres.

Y, entre los objetivos específicos, se destacan:

- Construir con las mujeres herramientas teórico-prácticas que les permitan pensarse como sujetos capaces de incidir en la realidad y desde ahí transformarla, pudiendo **generar colectivamente acciones** concretas en ese sentido, **rediseñando las relaciones** familiares, comunitarias, sociales y políticas en las cuales se encuentran insertas.

- Promover ámbitos de participación e intercambio entre integrantes de los tres poderes y los diferentes niveles del Estado para **propiciar la incorporación de la perspectiva de género al interior de las políticas públicas**.

Las líneas de acción del Programa, desde su fundación, contemplan la **capacitación** como uno de sus ejes principales. Las prácticas de capacitación se centran en la formación de **promotoras/es** capaces de

[31] Todas las citas textuales de la entrevista se presentarán en itálicas con sangría.

replicar los contenidos aprehendidos en otros contextos sociales, para incluir a otros hombres, mujeres y jóvenes, y como vehículo para el fortalecimiento de sus derechos una mayor participación ciudadana. "Son las mismas mujeres capacitadas quienes se involucran en el desarrollo de acciones locales tendientes a propiciar la participación social y política de las mujeres", se puede leer en la página web oficial del organismo.

El PJA, inaugura el curso a distancia virtual, también en el año 2006. La edición que tomamos como material de observación (primer cuatrimestre de 2014) es la décimo cuarta. Este curso se dicta, como veremos, a través de la plataforma de e-learning provista por el Instituto Nacional de Administración Pública, organismo que concentra el plan de capacitación anual para empleados de la administración pública.

Quienes integran el PJA son profesionales con formación multidisciplinaria que han surgido de distintos espacios de participación comunitaria y política. Su coordinadora es Cecilia Merchan, ex diputada nacional (2007-2011), cuyo origen político fue Libres del Sur y luego, se convirtió en referente de Corriente La Colectiva, espacio político que milita expresamente por impulsar la perspectiva de género, la legalización del aborto, contra la trata de personas, entre otros propósitos.

Si bien el organismo precede la sanción de la Ley 26485, de Protección Integral de la Mujer; conforme lo expresan las entrevistadas esta Ley significó "*la reivindicación de un montón de pedidos de lucha de agrupaciones de mujeres*" que el organismo acompaña. Esta Ley brinda un marco legal y normativo a lo que "*veníamos haciendo*".

> *Y nosotras fuimos parte de pedir esta ampliación. Fuimos impulsoras. Trabajábamos articuladamente. En ese momento salió la ley de medios, nosotras también fuimos parte en la introducción de un inciso específico sobre el género en la Ley de Medios. Además, quien nos coordina (Cecilia Merchan) era en ese momento diputada en el congreso e impulsaba la sanción de estas leyes.*

Además de este quehacer en relación a la ampliación de derechos de género, el PJA recientemente incorpora, a través de la figura de su coordinadora Cecilia Merchan, otra misión: la Coordinación del Comité Ejecutivo Contra la Trata. Esta instancia es creada por las modificaciones introducidas en 2012 a la Ley de Trata, a través de la sanción de una nueva Ley, la 26842. En su artículo 21, se crea este Comité integrado por miembros de los Ministerios de Justicia y Derechos Humanos, Seguridad, Trabajo y Desarrollo Social. Por unanimidad, es elegida a Cecilia Merchán como su coordinadora. A partir de entonces, el equipo que integra el PJA, asume nuevas responsabilidades.

> *Confluyen las dos tareas, coordinar el comité ejecutivo contra la trata y la de coordinar el programa de ampliación de derechos, no solo de las mujeres sino que está ampliado.*

El PJA, además de las prácticas de capacitación, desarrolla otro tipo de actividades, orientadas a la difusión y el impulso de una perspectiva de género a través de campañas de bien público, participación y promoción:

> *Tenemos campañas de difusión durante el año, es parte de la difusión y de pensar como replicar. El 8/3 por el día de la mujer. El 28/5 por el día internacional de acción de la salud de las mujeres. El 12/7 que es el natalicio de Juana Azurduy. El 25/11 que es el día de la no violencia contra la mujer. Y cada uno de esos son los ejes de nuestro programa.* Se hacen actividades más masivas. *Desde una rayuela en una plaza. Un recital. Repartir panfletos. Durante la diputación de la Checha, se hicieron cosas con el Congreso: hicimos un parlamento de mujeres y con una batucada de mujeres. Es poder darle una vuelta, darle protagonismo a las mujeres en espacios donde están menos vistos. También el cambio de la cara del billete por Juana Azurduy y de Eva. Estuvimos detrás de eso.*

Observaciones y análisis

La descripción del contexto institucional me permite inferir un rol fundamentalmente articulador entre el accionar del Estado y el origen popular de las demandas relacionadas con la igualdad ante el derecho. En este punto, cabe señalar el contacto con la mirada de Carballeda (2006) referida al rol de la intervención en lo social y a la caracterización de las políticas públicas en el marco de su fundamentación. Para este autor, las Políticas Públicas "son (…) aplicables en la medida que posean un sentido estratégico en diálogo con la sociedad civil" (Carballeda, 2006, p. 6). Al poner en escena, el organismo, la voz de las "mujeres en los barrios", se restituye la identidad de estos sectores en el ámbito público, a la vez que se produce un anclaje social y comunitario de dichas políticas direccionadas por organismos del Estado.

Asimismo, el PJA en tanto actor en la coordinación de acciones en las que participan los diversos ministerios, se propone como bisagra, como instancia de diálogo y participación entre los mismos organismos públicos; también como operador de acciones de difusión y pedagógicas, dirigidas a toda la sociedad.

No obstante, cabe mencionar que en tanto organismo que impulsa políticas de Género, el PJA no cuenta con la misma exposición pública que otros organismos[32], por ende, la difusión de sus prácticas de capacitación se limitan a las publicaciones generadas por las mismas integrantes del organismo en la página de Facebook, un sitio web institucional obsoleto, y la oferta de capacitación publicada en el sitio del Instituto Nacional de Administración Pública.

[32] Durante el proceso de la investigación, accedo a nuevas informaciones relativas al impulso de las políticas de Género. Quedará por fuera el abordaje de cuestiones que exceden el marco de este trabajo, pero vale la pena señalar que durante el mes de noviembre de 2014 se están desarrollando encuentros de Articulación de Organismos del Estado Nacional por la Igualdad de Género. En el marco de estos encuentros, diversos organismos dependientes de los distintos poderes del Estado, intercambian información acerca de su accionar en relación a las distintas dimensiones de abordaje del género y la violencia hacia las mujeres. Notoriamente, en el programa de estos encuentros, no está presente la participación del Programa Juana Azurduy.

Las Prácticas de Capacitación

La aproximación al caso a través de la entrevista, me permitió conocer las prácticas de capacitación desarrolladas por el organismo, en sus distintas modalidades: una presencial basada en el dispositivo del taller, y otra a distancia virtual, a través de la plataforma o entorno virtual de aprendizaje provisto por el INAP.

A continuación se describen las distintas dimensiones de estas prácticas de capacitación, con especial detenimiento en la práctica a distancia virtual.

El propósito

El material utilizado para difusión de la actividad, en el marco de la oferta de capacitación del sitio "Capacitación INAP"[33], presenta el propósito del curso situando a los destinatarios en el ámbito del Estado como organización laboral:

> *Se trata de comenzar a desarrollar en los funcionarios y funcionarias las competencias vinculadas con la inclusión de la perspectiva de género en las diversas actividades relacionada con la gestión y la comunicación en la APN. / Se pretende, en definitiva, contribuir al desarrollo de las competencias básicas vinculadas con la difusión, promoción y actuación de la perspectiva de género en el interior de cada organismo. (Presentación del curso en "Capacitación INAP").*

En cambio, las entrevistadas formulan este propósito proyectándolo en un colectivo más amplio –el de las mujeres en general-. También destacan en sus enunciados la finalidad pretendida de lograr una multiplicación, valorando especialmente el aporte de un trabajo colectivo.

> *El objetivo del programa es que **repliquen y generen espacios** para abordar estos temas a través de **acciones concretas**, y no que queden en la teoría. Es un propósito social, cultural, político. Es también simbólico. Apunta a trasformaciones que son lentas porque son culturales. Desnaturalizar, problematizar, **pensarnos en colectivo**, transformar en forma comunitaria las cosas.*

En términos de perspectiva de género, el curso se propone como herramienta para un cambio en la mirada; las entrevistadas proponen la metáfora de "*una lente*[34]", que permite "*ver como la realidad es atravesada por otros ejes que amplían la mirada*." Se trata de una "realidad hostil" y comprende a todas las mujeres, de una u otra manera. Se busca pues, mirar distinto para actuar diferente:

> *El propósito es construir herramientas teórico – prácticas, para **ser protagonistas** en la búsqueda y en la garantía de los derechos de las mujeres. Poder difundir los derechos, impulsar nuevos derechos, para transformar **la realidad cotidiana hostil de sometimiento***

[33] https://capacitacion.inap.gob.ar/

[34] En otro caso relevado, no incluido en este trabajo por las razones antes expuestas, la fuente describía la perspectiva de género en términos de "una linterna que focaliza dentro de una cadena de significantes históricamente construida" para poner en evidencia el carácter construido de la desigualdad. Llama la atención el uso de metáforas relacionadas con la óptica en ambos casos.

***que afronta la mujer en la historia**. Cómo salir de ese lugar y ser protagonistas para ir generando políticas, leyes*.

A través de los objetivos pedagógicos, enunciados en la presentación del curso, se anticipan algunos ejes relativos a los contenidos que serán abordados:

- Comprender el concepto de género y de relaciones de género.
- Reconocer la evolución del rol de la mujer en las distintas etapas de la historia.
- Analizar distintas situaciones de violencia que pueden afectar a las mujeres, para actuar en consecuencia.
- Elaborar propuestas de acciones que incorporen la perspectiva de género para implementar en el propio ámbito de trabajo.
- Valorar el compromiso con una perspectiva de género que favorezca la participación efectiva de hombres y mujeres en todos los niveles de decisión de una organización.

Observaciones y análisis

El propósito "oficial" (aquel que se explicita en el sitio web de INAP) se formula en términos de desarrollo de competencias para el desempeño en una labor, dentro del marco de las administraciones del Estado. En estos términos, es posible concebir al curso como una capacitación laboral, siguiendo las definiciones de Gore y Dunlap (2006), para quienes este tipo de prácticas, situadas en el marco institucional de una organización, constituyen una de las formas de la educación, la no formal, y se procuran para producir cambios en determinadas habilidades o competencias de los participantes. La introducción de estos cambios está necesariamente condicionada por el contexto institucional, con el que la práctica de capacitación dialoga, negocia, introduce nuevas significaciones al contexto, y a la vez éste le aporta información, condiciones de posibilidad y también, de bloqueo a los cambios que se buscan introducir en el quehacer de los agentes.

Los otros enunciados comunican además otras significaciones acerca del propósito que no están suficientemente explícitas en la primera formulación. Se señala la búsqueda de un **efecto multiplicador** de las prácticas de capacitación. Se hace explícita, de este modo, una determinada perspectiva pedagógica que busca impulsar la **apropiación de las herramientas culturales,** en términos de Wertsch (1999). Estas herramientas culturales intervienen en las prácticas, (en tanto que materiales didácticos y los discursos acerca de la perspectiva de género, en definitiva) y el proceso de apropiación consiste en la asimilación y la posterior recreación de las mismas a través acciones concretas de los participantes en sus ámbitos laborales, sociales, familiares.

A la vez, estas formulaciones hacen hincapié en el desarrollo de un **accionar colectivo**. Y esto se observa en la interpelación al otro, desde un "nosotros" inclusivo. Allí se observa una cercanía con la perspectiva de Freire (2004), en la medida en que plantea un modelo de práctica pedagógica participativa y dialógica, cercana al interlocutor, a través de la inclusión de las propias autoras/docentes/facilitadoras como partes del mismo sujeto colectivo.

Esta orientación, política y pedagógica, también se relaciona con la propuesta de Prieto Castillo y Gutiérrez (2007), para quienes la mediación pedagógica debe apuntar a generar un cambio en el participante y en su

contexto de acción, a través, entre otras cosas, de la apropiación de un conocimiento que sea relevante para su vida. Este proceso no puede darse en términos de una relación verticalista y autoritaria (como también lo diría Freire), sino en un ámbito donde prime el diálogo, la participación, el interaprendizaje y el autoaprendizaje, y donde el participante sea también un productor de conocimiento a través de la elaboración de propuestas, textos, reflexiones sobre sus propias prácticas.

La referencia a la "lente" y al necesario "cambio de mirada" señala, justamente, la introducción de la perspectiva de género, en términos similares a los que propone Marta Lamas (1995; 1996) en tanto significa "desencializar", "desnaturalizar" las relaciones y diferencias entre los sexos, a través de políticas sustentables y afirmativas. En este caso, se asume que la propuesta pedagógica concibe al género como una construcción histórica y cultural y como una categoría de análisis de lo social, y la perspectiva de género, como un modo de pensar, actuar y crear políticas que conciban la violencia de género, la discriminación de las mujeres, la desigual distribución del capital económico y simbólico entre los sexos, en términos de **problemas sociales** (y no particulares o privados) lo que permite instalar el reconocimiento y defensa de los derechos de las mujeres, en el marco de procesos de participación abierta en lo público y colectivo.

La problematización del género, en el curso que se analiza, hace eje en las relaciones entre hombres y mujeres, pero no aborda otras problemáticas asociadas como las relaciones entre la heterosexualidad y la homosexualidad, la perspectiva de la diversidad sexual o de identidad de género. Este aspecto es objeto de una reflexión de la tutora en el ámbito del foro del curso cuando, al responder a algunas intervenciones de los participantes señala:

> *En primer lugar nos gustaría aclara que en este curso no abordaremos identidades de género, nos abocaremos a las desigualdades de género haciendo hincapié sobre todo en las relaciones entre varones y mujeres. (Extracto de Foro Espacio de Interacción, Ud. 1)*

Los actores de las prácticas de capacitación

Dentro de las prácticas de capacitación, entendidas como acciones mediadas por herramientas socioculturales, identificamos a los agentes o actores como: los y las autores/as en el proceso de producción y diseño de la práctica; los actores que desempeñan el rol de facilitadores/as o tutores/as y los/as destinatarios/as de las prácticas y su contexto sociocultural.

Autores y proceso de producción

Los ejes de la capacitación se conciben como materialización de los lineamientos de acción del Programa, y como resultante de los objetivos institucionales.

El desarrollo o producción de los contenidos es un proceso del trabajo colectivo de las y los integrantes del equipo del PJA, en el que se ponen en juego sus conocimientos académicos, sus trayectorias profesionales y sus prácticas comunitarias:

> *A través de estas experiencias pudimos hacer visible la mirada de las mujeres de los barrios, más allá de las miradas del feminismo. Nuestro aporte fue el de incluir la mirada de las mujeres de los barrios. Es un programa que se conforma en el Estado, pero materializa un recorrido realizado por mujeres dentro de un movimiento social. Es lo que enriquece una gestión típica del Estado.*

La lista de autores, según consta en los cuadernillos utilizados durante las prácticas presenciales, se extiende a 22 personas. Si bien, no se desprende de este material las trayectorias profesionales de los autores, se puede asumir que provienen de distintas disciplinas (educación, psicología, sociología, trabajo social, abogacía, comunicación social, entre otras) y con distintos niveles de formación (licenciaturas y doctorados).

Las siguientes citas enmarcan una cierta perspectiva de la que las autoras y autores parten para el diseño de la propuesta:

> *Nuestro enfoque es desde la educación popular. Tomamos en cuenta muchas experiencias del feminismo. Y desde la propia formación individual. También hacemos referencias a lo artístico. Como canal de la expresión de lo corporal, a través del uso de colores y la plástica. Esto también es algo para remarcar en el programa, es tomarlo desde el color y la alegría. Queremos reivindicar esa* ***reserva de salud*** *que cada una tiene, a pesar del sometimiento y la parte oscura. Es lo más sano y más activo. Defender* ***nuestra alegría y construir salud****, es uno de los slogans de una campaña.*

A la vez, señalan un posicionamiento del enunciador de la práctica:

> *Trabajamos desde la inclusión. Y no nos ubicamos por fuera, sino en el colectivo de las mujeres.* ***Todas estamos*** *atravesadas por esta situación. En mayor o menor medida. No solo la violencia física, sino también lo simbólico, en la publicidad, o cuando pasamos frente a un quiosco de diarios que exponen tapas de revistas que intimidan.*

Observaciones y análisis

En concordancia con las ideas de Prieto Castillo y Gutiérrez (2007), en relación al momento de producción de las prácticas de capacitación bajo la perspectiva de la mediación pedagógica, el proceso de autoría es, en la práctica alternativa de la educación, un proceso colaborativo, donde las distintas miradas enriquecen el contenido y las prácticas. En el caso analizado, puede hablarse también de "corresponsabilidad", en la medida en que no se atribuyen los contenidos a un autor único e individual sino al trabajo de un equipo multidiscipliario, en el que se destacan los distintos aportes de los que participan del proceso, y dónde se puede hablar de un "nosotros" entre quienes prima el diálogo y también, vale la pena decirlo, la alegría del trabajo en equipo -aspecto que en muchos casos no se explicita pero aquí está presente en los enunciados de las entrevistadas cuando señalan que, "desde el color y la alegría" es posible hacer frente a situaciones dolorosas de hostigamiento y "oscuridad"-.

A la vez, los enunciados de las entrevistadas, ponen de manifiesto la remisión no sólo a las teorías feministas en torno a la noción de género, sino también, a las propias experiencias de las mujeres de sectores populares argentinas (mujeres de los barrios). Parecen establecer un **diálogo entre teoría y**

práctica o experiencia en lo social. En otros términos, es un **diálogo entre el contexto socio histórico** –el de las mujeres y hombres representados- **y la teoría (feminista).** El contexto socio histórico vuelve relevante la teoría, ofrece un terreno fértil, un campo de significación y entonces dialoga con la teoría para recrear los significados, de modo que sean comprendidos y, en el mejor de los casos, apropiados por los participantes de las prácticas de capacitación.

En este sentido, nuevamente se hace perceptible la proximidad con los postulados de la educación popular en términos de Freire (2004), en tanto que se valoran los conocimientos y experiencias preexistentes de los destinatarios (interlocutores) de las prácticas de capacitación, como punto de arranque para el establecimiento de un diálogo que promueva la educación, desde la participación.

Esta **lógica de diálogo** se puede explicar también a través de la noción de intervención en lo social (en términos de Carballeda, 2006) a partir de un **Estado** que articula para "*materializar un recorrido realizado por mujeres dentro de* ***un movimiento social****",* y así enriquecer la práctica (política).

Facilitadores/as y tutores/as de las prácticas de capacitación

Quienes intervienen en la construcción o producción de las prácticas de capacitación, son, en gran medida quienes llevan adelante la tarea docente, tanto en los talleres presenciales como en el curso virtual.

En los talleres presenciales se conciben como facilitadores/as de dinámicas que favorecen la participación en torno a propuestas de discusión sobre cuestiones cotidianas (juegos de niños y niñas, representaciones, convenciones, roles y estereotipos). En el curso virtual, este rol es desempeñado por el o la tutor/a, y aquí su papel es condicionado por el medio tecnológico (el entorno virtual de aprendizaje).

En tanto que el curso virtual pone en el centro de la mediación pedagógica a los materiales didácticos, el papel de la tutora, al menos en el caso analizado, se caracteriza por intervenciones puntuales y pautadas dentro del proceso general de la práctica. Su rol es dictar consignas de trabajo en los foros –que consisten en actividades de reflexión, básicamente-; en estimular la lectura y propiciar que los participantes lleven un ritmo; en recordar que deben realizar los aportes en los espacios de interacción, etc. Conforme a las observaciones realizadas, la tutora proponía y realizaba devoluciones a todo el universo de participantes, pero escasamente se evidenció un tratamiento individual.

Observaciones y análisis

Retomaré estos aspectos relativos a los espacios de interacción en otro apartado. No obstante, cabe señalar aquí que se produce un contraste entre, por un lado, la formulación del propósito del curso y por otro, el rol del o la tutor/a en la práctica de capacitación real.

Si bien se procura la construcción de una comunidad de sentidos, (a través del uso del pronombre nosotras -a veces es nosotros/as-, la solicitud a los participantes de que completen sus presentaciones personales, etc.); las intervenciones de la tutora a lo largo del curso apuntan al universo de participantes, de manera

prácticamente despersonalizada, en la medida en que los aportes individuales no reciben una devolución particular o específica. Por momentos, las intervenciones de la tutora pueden caracterizarse como sistemáticas o automáticas, y esto produce cierto contraste con lo que se infiere a partir de los enunciados del propósito del curso.

Desde una perspectiva sociocultural, tal como lo dice Coll (2008), no necesariamente lo planificado se transpone a la práctica, sino que la propia interacción –por el carácter dialéctico de la relación entre los agentes y las herramientas culturales- produce formas novedosas e inesperadas. En el caso analizado, posiblemente las condiciones (y las intenciones) estén dadas para una práctica más interactiva, no obstante, las condiciones de los participantes –que pueden estar menos familiarizados con estos artefactos culturales-, de la tutora –que debe mediar la relación entre un número quizá excedido de participantes y las herramientas culturales- pueden dar lugar a formas menos personalizadas y a trabajos menos colaborativos que los que se propone el organismo como resultado de la práctica de capacitación. Volveré sobre estos aspectos en otro apartado del análisis.

Los destinatarios de las prácticas de capacitación

Las prácticas de capacitación impulsadas por el organismo se dirigen particularmente a personas adultas con alguna participación (social, política o laboral) en dependencias de la administración pública, sindicatos, escuelas, organizaciones civiles.

En el material de difusión del curso, el curso se dirige a determinado "Perfil del participante":

- *Agentes de la Administración Pública Nacional.*
- *Integrantes de organizaciones sociales, culturales, políticas, gremiales e institucionales.*

Pero también, conforme lo manifestaron las entrevistadas, estas prácticas están dirigidas a las mujeres en general como actoras sociales de un proceso de transformación cultural.

> *El programa de e-learning está más orientado a la administración pública en general, pero también se incluyen a organizaciones sociales. A la administración pública le acredita puntaje.* ***Pero también está dirigido a mujeres en general****, compañeras de organizaciones, docentes, representantes en sindicatos.*

Como parte de las observaciones realizadas al curso virtual, se analizó el perfil de los participantes. En la edición de mayo 2014, la mayoría fueron mujeres, de distintas dependencias de la administración pública y de distintos lugares del país. Se pudo relevar que muchas participantes estaban vinculadas a la problemática de género por su actividad profesional o académica. En gran medida, eran profesionales (se cuentan mayoría de abogadas y trabajadoras sociales, aunque también se destacó la presencia de psicólogas).

Observaciones y análisis

Están por un lado los destinatarios explícitamente convocados al curso, que son funcionarios/as o trabajadores/as de distintas dependencias de la administración pública y también agentes de organizaciones civiles o sociales. Desde esta mirada, se pueden establecer criterios relacionados con trayectorias laborales, profesionales, políticas o comunitarias. Los destinatarios son personas adultas, provenientes de todo el país, con nivel de estudios medio a superior. Y dentro de este grupo, las prácticas de capacitación no se diferencian de acuerdo a un perfil específico o las trayectorias profesionales, sino que el propósito y los contenidos son universales para todo este grupo.

Pero, por otro lado, se puede identificar un enunciatario construido que se constituye por mujeres, de cualquier origen social, político, geográfico, a las que las une "*la realidad cotidiana hostil de sometimiento".*

En este enunciatario, recae la interpelación a constituirse en un colectivo capaz de participar activamente para defender sus derechos y promover una nueva mirada. Considero que se busca construir una identidad basada en esta "toma de conciencia" respecto del lugar subordinado de las mujeres, y desde allí fortalecer los derechos y la participación, a través de un accionar colectivo. Me remite, entre otras miradas, a la de Paulo Freire, para quien la educación es el proceso por el cual las personas se apropian de la palabra, la pronuncian, y se pronuncian en este proceso de construcción o afirmación de su identidad.

Los ámbitos de acción, laboral, social y político, adquieren preponderancia en tanto que las prácticas de capacitación hacen eje en ese contexto, se tienen en cuenta esas trayectorias y se retoman para proponer el cambio de mirada en esa cotidianeidad de los participantes. Una vez más, el contexto –sea familiar, laboral, comunitario- es un punto de partida (su conocimiento, su consideración en el propio diseño de las prácticas de capacitación), y también es el punto de llegada, en la medida en que las prácticas de capacitación apuntan a proveer de herramientas a los participantes para que ejerzan como agentes de cambio en sus propios contextos de actuación.

Tecnologías educativas como herramientas culturales

Las tecnologías educativas son entendidas como herramientas culturales que median las prácticas de capacitación, situadas en un contexto social, histórico, cultural, institucional, que las atraviesa y al mismo tiempo las constituye.

En este sentido, se describen y analizan a continuación las modalidades que asumen estas prácticas de capacitación, los materiales didácticos, los materiales educativos, es decir, aquellos que participan del proceso como recursos complementarios y todas las herramientas que facilitan y condicionan las prácticas.

Las modalidades de las prácticas de capacitación

Dado que la modalidad de la práctica implica una serie de condicionamientos contextuales –espacio temporales, e institucionales- comenzaré por describir este aspecto de las prácticas, para luego avanzar sobre las otras herramientas culturales que intervienen en el proceso.

Tal como se mencionó, hay dos modalidades bien delimitadas. Por un lado el curso a distancia virtual, que se dicta a través de la plataforma tecnológica (EVA) provista por el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Esta modalidad apunta al personal de administraciones públicas, otorga puntaje para la carrera administrativa (una carga de 50 horas) y certificación del INAP (un diploma digital). La elección de esta modalidad por parte del organismo *"…se fundamenta en la necesidad de dar acceso al curso a participantes dispersos geográficamente y resulta altamente conveniente para extender el alcance de la capacitación." (Presentación del Curso en "Capacitación INAP").*

Y la otra modalidad es mediante el dispositivo del taller presencial, territorial, dirigido a organizaciones e instituciones. Estos talleres son adecuaciones del curso a distancia, a las condiciones y necesidades locales. (La extensión de los contenidos se adecúa a la disponibilidad de tiempo, por ejemplo).

En ambos casos, se procura conforme lo expresan las entrevistadas, un ambiente participativo, con dinámicas que favorecen la reflexión, el debate y la identificación de prácticas replicadoras o multiplicadoras.

> *Es un proceso de reflexión de las propias prácticas cotidianas, y cómo reproducimos patrones patriarcales machistas que van en contra de una vida más igualitaria, más justa para nosotras mismas.* ***Las técnicas son eso****, llevarlo a lo cotidiano. Cosas muy concretas y* ***fáciles de apropiar****.*

El EVA es un instrumento de mediación de la práctica de capacitación. Es una configuración de TIC especialmente diseñada para generar espacios de aprendizaje. A través de este entramado de tecnologías, el participante accede a los materiales de lectura, en este caso, documentos en PDF que pueden visualizarse en pantalla o imprimirse. Por su parte, en los talleres presenciales, además de las actividades y dinámicas propias del taller, se entregan en mano a los participantes cuadernillos que contienen el desarrollo conceptual y algunas sugerencias para llevar a sus propios ámbitos de acción dinámicas de réplica de los contenidos.

Al curso virtual acceden por edición entre 50 y 100 personas en un lapso de tiempo aproximado a un mes. En cuanto a los talleres, la convocatoria varía de acuerdo a las necesidades de la organización solicitante, el espacio físico disponible para realizar la actividad, y la cantidad de facilitadoras que puedan coordinarlos. Estos talleres duran entre 2 y 4 horas.

> *Es variado. El anteaño dictamos un taller en la universidad de San Martín, junto con el Consejo Político de Sociales de San Martín, y había 80. Pero pueden ser 15, 30, pueden ser 200. Depende del objetivo de quienes lo estén encausando, y también depende*

cuántas podamos coordinar. Otro ejemplo, nos llamaron de General Rodríguez. Querían coordinar un taller para mujeres del Programa Ellas Hacen. Querían capacitar en género a 700 mujeres. Pero nosotras teníamos que dividir en varios encuentros de 50 participantes.

Para participar del curso virtual, es necesario consultar la oferta de capacitación publicada en el sitio web de Capacitación INAP y realizar los pasos de inscripción de manera individual. En esta modalidad, las fechas de inicio y finalización del curso están previamente pautadas. La participación en el curso es gratuita. En los talleres presenciales los procesos de inscripción y convocatoria son atributos de las instituciones u organismos que solicitan la capacitación.

Observaciones y análisis

Al observar la modalidad de las prácticas de capacitación, nos referimos entre otras cosas al tipo de herramientas culturales que se ponen en juego de acuerdo con la especificidad de la práctica. Si bien, ambas modalidades apuntan a los mismos propósitos, el cambio de una herramienta cultural a otra (podríamos decir, el pasaje de la lógica de taller al entorno virtual de aprendizaje) introduce cambios en la misma práctica, a la vez que señala distintos roles y modos de participación para los propios agentes de las prácticas. En términos de Wertsch (1999), ésta es una relación dialéctica entre agente-instrumento o herramienta cultural, y por tanto, cada práctica será distinta y dará lugar a distintas relaciones, posicionamientos de los agentes, como así también a la creación/construcción de nuevos o diferentes conocimientos y experiencias.

Como lo menciona Suárez Guerrero (2003), "un EVA a través de su entramado tecnológico nos brinda una forma específica de operar externamente durante el proceso de aprendizaje" (2003, Los instrumentos de mediación, parr. 7). En este sentido, los participantes del taller no tendrán las mismas posibilidades y limitaciones que los participantes del curso en el EVA. En un caso, la participación es sincrónica, en vivo y cara a cara, lo que da lugar a determinados tipos de interacciones. En el otro caso, la participación –que corroboramos a continuación- es asincrónica (o sincrónica, si se cuentan con las herramientas adecuadas), remota, mediada por el lenguaje escrito, lo cual introduce también condiciones materiales diferentes al intercambio hablado. Iré profundizando este análisis con la introducción de nuevos elementos de observación.

Por otro lado, las herramientas culturales que median cada tipo de práctica condicionan también el número de participantes o agentes intervinientes en el proceso, como así también, su origen socio-geográfico. Mientras que los talleres ocurren en ámbitos cerrados (una determinada organización o dependencia administrativa) donde probablemente los participantes pertenezcan a una misma comunidad de sentido (local, laboral, organizacional); en el curso a través del EVA, el número de participantes es mayor, a la vez que provienen de distintos contextos. Este grupo de participantes no pertenece a una misma comunidad, sino que el EVA, en tanto herramienta cultural, debe mediar el proceso de construcción de una nueva comunidad de sentidos entre ellos, para que podamos hablar de un aprendizaje "colectivo", tal como se enunciaba en los propósitos del curso. Cuando el organismo, a través de sus enunciados, señala que la

elección del e-learning como modalidad está asociado con el objetivo de ampliar la llegada a más y diversos actores sociales, también esboza la consideración respecto de las potencialidades y limitaciones de las herramientas culturales puestas a disposición de las prácticas. Hay aquí una intencionalidad que, asumo, es política y estratégica, la de alcanzar un número mayor de actores implicados en las prácticas y preparados para multiplicar sus efectos en el plano social. A la vez esta decisión supone una adecuación en el desempeño del rol del tutor/a a la modalidad, y un aprendizaje de los participantes respecto del uso de la herramienta para poder concretar su participación en la práctica. La mediación de las herramientas culturales –en este caso el EVA- en el seno de una práctica, no siempre se condice con los presupuestos o intenciones. Un participante puede formarse unas determinadas expectativas al momento de inscribirse al curso, pero la interacción con la herramienta puede derivar en efectos no buscados, un contraste de la realidad con las expectativas, dificultades en el aprendizaje de su uso, etc. Es por esto que los cursos bajo esta modalidad pueden dar lugar a la deserción, con más frecuencia que en los talleres presenciales.

Los materiales didácticos y educativos

A partir de este momento voy a referirme específicamente al curso a distancia virtual, como objeto del análisis.

El curso virtual, como otras prácticas de capacitación, está mediado por diferentes tecnologías educativas. Entre estas tecnologías, se pueden diferenciar los materiales educativos y los materiales didácticos (unidad temática, con sus actividades y autoevaluación), el propio entorno virtual de capacitación (o el EVA) y dentro de éste los espacios de interacción (foros); otros materiales que se ofrecen a los participantes a modo de instrucciones o guías para poder desenvolverse en el entorno virtual. Ahora voy a describir cada uno de esos componentes, tal como los observé durante mi participación en el curso virtual.

El curso como proceso global

El primer material que se presenta al participante, una vez que ingresa al EVA, es una **Presentación del Curso**, en la que se introducen los objetivos, la estructura de unidades temáticas, los recursos de comunicación o interacción disponibles. También se ofrecen algunas indicaciones para realizar el curso entre las que se destacan las "Sugerencias para el estudio a distancia":

- *Es importante que avances unidad por unidad a un ritmo regular y que monitorees tu*
- *aprendizaje completando las autoevaluaciones, antes de avanzar con el tema siguiente.*
- *No dejes de recorrer los vínculos recomendados.*
- *Si tenés dudas, no dejes de consultar a tu tutora o tutor.*
- *Aprovechá todos los recursos que están disponibles para vos en el entorno virtual.*
- ***Te alentamos especialmente a interactuar con tus compañeros** del curso para intercambiar experiencias y opiniones que seguramente serán valiosas para tu aprendizaje.*

Junto con la presentación, se ofrece un documento que contiene la modalidad de evaluación y se especifican las condiciones de aprobación del curso.

El inicio del curso está estimulado por la tutora, la que establece como primera actividad la **presentación individual** de cada participante en un espacio de foros destinado exclusivamente a ese fin. Una vez que un número considerable de participantes realizó su presentación, se habilita la lectura de la primera **unidad** y se abre el **Espacio de interacción** correspondiente al mismo tema.

Las unidades temáticas se ponen a disposición de los participantes de manera secuenciada, con interludios de tiempo de 3 a 5 días, entre una unidad y la otra; y en todos los casos, la presentación de la nueva unidad es acompañada por la apertura de un nuevo espacio de interacción. Los temas de cada unidad son:

- Unidad 1: Género, Naturaleza y Cultura.
- Unidad 2: Las mujeres en la historia.
- Unidad 3: Mujeres sanas, ciudadanas libres.
- Unidad 4: Mujeres libres de violencia.

Las unidades tienen, todas, una estructura similar: se presenta el material de lectura en documentos PDF, que facilitan la impresión del material, en caso que el participante así lo prefiera. El contenido de las unidades, dependiendo de su especificidad, comprende una primera parte conceptual, donde se problematiza el tema desde distintos ángulos; un apartado dedicado a la legislación; y al final, se presentan sugerencias para la replicación de los contenidos en los ámbitos laborales o espacios de participación, bajo el título de "**Caja de herramientas**".

Al finalizar la lectura de cada unidad, se propone un ejercicio de **autoevaluación**, que consiste en una lista de preguntas y opciones de respuesta, con corrección automática.

Una vez recorridas todas las unidades, se habilitan las instrucciones para el **trabajo final integrador**, que consiste en una propuesta de acción concreta en el ámbito laboral o en los espacios de participación en los que intervienen los participantes en su quehacer diario. Esta propuesta debe estar relacionada con alguno de los temas vistos en el curso.

Todas las instancias son requeridas para la aprobación: la lectura de las unidades temáticas; la resolución de las autoevaluaciones; la participación en los foros con algún aporte personal; y la presentación del trabajo final integrador dentro del plazo establecido.

Los materiales didácticos: unidades temáticas

Las unidades temáticas constituyen el material didáctico principal, diseñado específicamente para producir o facilitar el proceso de aprendizaje. Voy a describirlo teniendo en cuenta tres posibles miradas: en cuanto al tratamiento de la forma, el tratamiento del aprendizaje y el tratamiento de los temas.

En cuanto al **tratamiento de las formas** (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007), puedo observar que en los documentos que componen la presentación del curso y las unidades didácticas prepondera el lenguaje escrito como medio de comunicación. En estos espacios, el uso de imágenes es escaso. Solamente la "presentación del curso" contiene en la portada una imagen que representa a mujeres participando de una movilización, con una bandera que identifica al Programa Juana Azurduy con sus dibujos característicos.

Cabe recordar que en el contexto de la entrevista, las referentes aludieron al papel del arte en sus propuestas y en sus acciones de difusión. Señalaron que el color es fuente de alegría y que trabajan ese aspecto en todas sus manifestaciones –sitio web, Facebook, folletería, carteles, pancartas… etc. La estética de estas manifestaciones es estable, es decir, las mismas imágenes o estilos gráficos son utilizadas en los diferentes casos. Se trata de dibujos de figuras humanas, mujeres cuyos rasgos dan cuenta de una representación de la diversidad étnica y social. El color está presente. No obstante, a la hora de observar los materiales didácticos y educativos, se contrapone a estas manifestaciones de color, la ausencia del mismo o la austeridad en el uso de recursos visuales.

Vuelvo a la caracterización de las unidades temáticas. Estas guardan entre sí criterios de diseño similares, mismo formato gráfico, misma tipografía y el uso del color celeste para la portada, en una caja que contiene el título de la unidad. La extensión de los documentos es variable y responde al abordaje temático. Por ejemplo, la unidad más corta contiene 18 páginas, mientras que las otras rondan entre las 33 y las 55 páginas.

Todas las unidades se inician con una breve introducción, una presentación de los objetivos particulares y la enumeración de los subtemas, intercaladas por interpelaciones del tipo: "ahora vamos a ver…", "comenzaremos por…", etc.

En cuanto al uso del lenguaje, los materiales están escritos con perspectiva de género, es decir, hay un uso inclusivo del lenguaje y se evita intencionalmente el uso del universal masculino. En todo momento o bien se apela a mujeres, o bien a hombres y mujeres en el mismo enunciado.

> *Modificar la situación de desigualdad, la inferioridad de condiciones y oportunidades para las mujeres, es posible, ¡con la participación de **todos y todas**!*
>
> *¿Estas **preparada/o** para conocer aspectos importantes del cuidado de la salud de las mujeres?*

El uso del modo interrogativo puede observarse a lo largo de las 4 unidades y se utiliza para presentar los subtemas.

> *Ahora bien, en ese entorno, ¿cómo era la cosmovisión del colonizador y cómo era la cosmovisión del indígena con respecto a las mujeres y a los hombres?*

¿Qué entendemos por autocuidado?

Los textos destacados aparecen en las cuatro unidades, señalados con una imagen que representa una lupa, un texto desplazado hacia la derecha y en negritas. Estos destacados se distribuyen a lo largo de las unidades para señalar síntesis conceptuales, conclusiones o para presentar definiciones.

Si bien observamos que es restringido el uso de recursos visuales, se utilizan tablas para presentar comparaciones de conceptos; y escasos dibujos (de caricatura o esquemáticos) para ilustrar algún proceso, por ejemplo, el ciclo de la violencia en el caso de la unidad 4. En este caso, el dibujo se utiliza para graficar la idea circular de este proceso.

En esta unidad sobre violencia de género, se reproducen algunos gráficos que respaldan información estadística, proveniente de investigaciones oficiales.

Algunas de las unidades comprenden un apartado dedicado a la legislación vigente. En estos casos, las leyes o normativas se transcribieron en forma literal.

La última parte de cada unidad está destinada a la Caja de Herramientas, que se destaca del resto del contenido por iniciarse con una portada semejante a la que introduce la unidad.

Las cajas de herramientas describen dinámicas para el desarrollo de actividades de réplica de contenidos en otras prácticas de capacitación. Son dinámicas propias de un taller presencial. Encontramos en este apartado mayor expresividad visual, p.e.: la caja de herramientas de la unidad 1 propone la imagen de una historieta de Mafalda, como recurso para una dinámica de aprendizaje póstuma. Este recurso no fue utilizado con la misma finalidad en la exposición del tema.

Observaciones y análisis

El acercamiento a las formas de los materiales didácticos desde la perspectiva de la sociosemiótica, puede hacerse a través de la noción de multimodalidad (Kress, Leite-García, y van Leeuwn, 1997). Conforme a las observaciones, puedo afirmar que hay una notable ausencia de recursos visuales tales como imágenes, ilustraciones y colores, en contraste con las referencias de las entrevistadas a la importancia que le dan, desde el organismo, a las manifestaciones artísticas, al color, a la imagen, como "defensa de la alegría y la salud".

No obstante, si consideramos al lenguaje escrito como inherentemente multimodal, en tanto que el uso de distintas formas (títulos y subtítulos, negritas, textos destacados, textos presentados en tablas, espacios y sangrías) introducen distintos modos comunicación que permiten enriquecer los significados; entonces es posible afirmar que la mediación pedagógica –en el tratamiento de las formas- tiene en cuenta estos aspectos y se hacen presentes en los materiales didácticos para crear un ritmo de lectura y facilitar el acceso al significado.

El tratamiento dado a las unidades didácticas, crea y fija expectativas en el lector, de modo que la coherencia y estabilidad en los criterios visuales entre la primera unidad y las siguientes, favorece la comunicación, contribuye a la armonía visual y facilita la lectura.

No obstante, la ausencia de imágenes u otros recursos visuales, puede dar lugar a una percepción monótona y esto generar fatiga, en particular si la lectura se realiza directamente sobre la pantalla. Justamente, puedo inferir que la decisión de limitar el uso de recursos visuales –dibujos, fotografías, colores- esté asociada al hábito de muchos usuarios de computadoras de imprimir los materiales de lectura, antes que leerlos sobre la pantalla. Si, en tanto autor o diseñador de los materiales, considero que muchos participantes van a imprimir los textos para leerlos directamente sobre el papel, la austeridad en el uso de colores y recursos visuales, facilita esta tarea porque economiza los recursos del participante.

En este sentido, cabe recordar las afirmaciones de Wertsch (1999) respecto de las acciones mediadas, "las herramientas culturales posibilitan y a la vez limitan o restringen las acciones" y "las nuevas herramientas modifican las acciones". La lectura en pantalla, en tanto que modo de mediación, ofrece posibilidades y limitaciones distintas de la lectura en papel. En la primera, la presencia de imágenes, recursos activos que me lleven a nuevos textos u otros materiales (hipervínculos), el uso de multimedios (audio, video, lenguaje escrito) enriquece la actividad, facilita el pasaje de un modo de comunicación a otro y esto supone unas determinadas habilidades para la producción y recepción de los materiales didácticos. Este "ecosistema comunicacional", en términos de Martin-Barbero (2009), remite a "modos de percepción y de lenguaje (distintos), a nuevas sensibilidades y escrituras". En este contexto, no todos "dominamos" y estamos en capacidad de "apropiarnos" de estos modos de mediación de la misma forma. Algunos participantes podrán leer sobre la pantalla y otros elegirán imprimir previamente los materiales, porque el modo de mediación del soporte condiciona su práctica de lectura.

La lectura sobre papel, es una mediación más extensamente arraigada, supone una capacidad desarrollada durante toda la vida –para personas que hoy son adultas, se trata de una experiencia conocida, un saber implícito-. Esta mediación, basada en el soporte papel, permite un modo distinto de acercamiento al texto. Hay un acercamiento físico, otros modos de apropiación, de percepción y también, habilidades de producción y recepción específicas a esta herramienta cultural.

En síntesis, teniendo en cuenta que los materiales didácticos forman parte, en este caso, de una propuesta de educación en línea o educación a distancia virtual, los autores y diseñadores, no obstante, han excluido por un motivo u otro, los modos de significación que le son característicos a esta herramienta cultural, y en su lugar han trasladado a estos materiales, las lógicas tradicionales de escritura, y sus correspondientes modos tradicionales de lectura. Se puede decir que los materiales didácticos –las unidades temáticas- se proponen como una mixtura entre distintos tipos de herramientas culturales. Si bien, están condicionados por un nuevo –o distinto- modo de distribución, el que también forma parte de la práctica y supone el uso de artefactos mediadores (en este caso es el EVA, la web, Internet) y de determinados modos de apropiación; se presentan como una variante del texto impreso, en tanto texto digital imprimible (PDF). Si

bien un texto impreso también contiene modos de significación multimodales, y puede incluir imágenes y recursos visuales; en el caso de estos materiales, la ausencia de color, imágenes, ilustraciones, se puede sostener o justificar suponiendo una intención de economizar o facilitar el proceso de impresión por parte de los participantes.

Con respecto al uso de un lenguaje inclusivo, que evita el uso del universal masculino en toda la extensión del material, señala una consistencia con los propósitos y los temas abordados en el curso. A la vez, juega un papel preponderante en la interpelación de los y las participantes, promoviendo la construcción de un contexto –en tanto comunidad virtual de la práctica- donde se promueve la igualdad entre los sexos.

En cuanto al **tratamiento del aprendizaje** (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007), la unidad 1 se presenta de manera diferente de las demás. Para iniciar el tema, propone una actividad de reflexión a los participantes, acerca de sus vivencias personales en relación al género. Esta actividad es de autoaprendizaje, un ejercicio retórico reflexivo para que el participante comience por traer a la superficie sus propias vivencias, luego las compare con las ideas que propone el texto y se cree un sedimento para anclar las nociones teóricas que más adelante sí se enuncian.

Dado que en este caso no se apela al diálogo real –no hay un intercambio entre los participantes reales y la tutora, sino que es una simulación discursiva del propio material didáctico- el rescate de la actividad está representado con las opiniones y testimonios de otras mujeres que han participado de actividades similares anteriores y presenciales.

> *Preferimos pedirte que hagas tu propia reflexión y que participes activamente en esta actividad, pues es importante que cada quien comprenda el concepto de género desde sus propias vivencias. Luego, te contaremos las conclusiones a las que arribamos en ocasión de compartir las reflexiones de cada participante en los talleres presenciales. (Extraído de la Unidad de lectura 1).*

Luego, se respaldan estos testimonios y conclusiones con definiciones teóricas. No obstante, en todo momento, se utiliza un lenguaje sencillo y cotidiano, sin apelar a lenguaje técnico.

El modo interrogativo está presente en todo momento, como así también, el uso del pronombre “nosotros/as” como sujeto del enunciado. En ocasiones es un nosotros inclusivo (incluye también al participante), otras veces supone una comunicación entre “vos” y “nosotros/as”.

La unidad 2 refiere a la historia, es más expositiva, el contenido es más extenso, no obstante, también se apela al modo interrogativo, al lenguaje cotidiano y a la interpelación directa del participante. Continuamente se lo/a invita a progresar en la lectura, se anticipan los temas que serán vistos y se presentan conclusiones parciales, a medida que se avanza en el contenido. Esta unidad contiene un apartado de biografías de mujeres, al cual se hace continua referencia, a modo de estímulo de lectura. Interpelaciones al o la participante, se intercalan en la exposición del tema y marcan el ritmo de la lectura:

-Antes de comenzar a andar nuestra historia y para comprender las más profundas raíces de la situación de desigualdad de géneros, nos preguntamos: ¿Cuál era la situación en América antes y después de la llegada de los conquistadores?

-Partiendo de esta base... vayamos a la segunda parte...

-Te recordamos que en la "Parte 3 - Biografías, Mujeres en la Historia", podrás profundizar en el conocimiento de la vida de las mujeres destacables, tanto de esta etapa como de las siguientes. ¿Continuamos con la segunda etapa?

La unidad 3 aborda específicamente la salud de la mujer. Una vez más, los contenidos están presentados de manera sencilla, y escasamente se utiliza lenguaje técnico. Sólo se utilizan términos relacionados con la medicina o la anatomía, cuando son estrictamente necesarios. Los temas se organizan bajo subtítulos presentados en modo interrogativo y se interpela directamente al participante para restituir el diálogo del que está privada la modalidad de cursada.

Pero... ¿es suficiente con cuidar de nuestra salud solo individualmente?

Tené siempre presente que tu salud vale mucho y que el uso de preservativo no pasa por la confianza o la desconfianza sino por el cariño, el cuidado y el respeto mutuos.

La unidad 4 aborda el tema de la violencia hacia las mujeres. Una vez más, el modo interrogativo se utiliza para introducir cada subtema, aunque en este caso el contenido se vuelve más expositivo y ocurre con menos frecuencia la interpelación directa al o a la participante. En mayor medida, se usa el modo impersonal. Esta unidad retoma información provista en la primera unidad; y se utilizan gráficos de estudios estadísticos para apoyar la exposición.

Por otro lado, están las **autoevaluaciones** que acompañan a cada unidad temática y se proponen como ejercicio de autocomprobación de la comprensión lectora.

Se presentan como un dispositivo tecnológico digital, y consisten en preguntas con opciones de respuestas cerradas y corrección automática, es decir, sin que intervenga la tutora como correctora del ejercicio. Las preguntas son relativas al contenido visto en la unidad y tienen un carácter de revisión de la lectura, más que de evaluación del aprendizaje (en términos de situar el aprendizaje en un contexto particular, por ejemplo).

Observaciones y análisis

En términos de mediación pedagógica de los materiales didácticos, y considerando el análisis de las cuatro unidades como un todo, es importante destacar el uso del modo interrogativo como instancia o medio para reponer el diálogo entre el/la participante y los materiales didácticos, entre el/la participante y el narrador (autores/institución/tutora), y el/la participante consigo mismo, ya que el proceso de aprendizaje es también autoaprendizaje.

Considero, siguiendo a Prieto Castillo y Gutierrez (2007), que el uso del modo interrogativo es un recurso de la mediación pedagógica, que persigue esta finalidad dialógica y procura un acercamiento al participante.

El texto no es neutral, la pregunta interpela al participante, se dirige a él y señala una posición del narrador, que en ocasiones es inclusivo, y un rol de los materiales didácticos en tanto facilitadores de diálogo con el interlocutor que también está presente en la superficie del texto. La mediación del lenguaje en estos materiales juega un papel preponderante. Se trata de una mediación del lenguaje con enfoque pedagógico. Y podría decir, pedagógico en una determinada forma, aquella que comprende este hacer en el marco de una perspectiva comunicacional, en términos de Martin-Barbero (2003) y de Freire (2004).

El uso de los pronombres "vos" y "nosotros", nuevamente, favorece el acercamiento, rompe con la sensación de distancia entre el material y los participantes. También, el uso de un lenguaje sencillo y coloquial, cercano a la expresión oral, contribuye a generar un ambiente "cómodo" y facilita la lectura. El participante no encuentra obstáculos al entendimiento a partir del lenguaje.

En cuanto al abordaje de los contenidos, si nos ceñimos al texto de las unidades temáticas, la primera introduce el tema a través de una propuesta didáctica que estimula la participación del interlocutor. Si bien esta actividad no se propone como un intercambio real entre los participantes y el medio, y queda restringida al proceso de reflexión, es un planteo inicial en que se pide explícitamente al participante que "haga algo", más allá de leer.

En la primera unidad también se recuperan testimonios de actividades presenciales, en los que las voces de otras participantes entran en juego, forman parte del contenido. Puedo inferir que, aun cuando se trate de una simulación de diálogo, hay aquí una intención de tener en cuenta el contexto de los participantes, sus conocimientos y experiencias previas, en los términos de Freire (2004). Desde la mediación pedagógica de los materiales didácticos, se lee esta intención de comprehender a los/as participantes, su contexto socio-cultural, sus experiencias previas, los que intervienen en la práctica de capacitación –en tanto acción mediada-, y contribuyen al proceso de diálogo para la construcción de un conocimiento.

Me detengo ahora en la unidad 2 para señalar que, quizá por tratarse de la más extensa, las interpelaciones dirigidas al participante se hacen más evidentes, más frecuentes en el texto. Hay aquí, también desde la mediación pedagógica, una intención de marcar cierto ritmo y a la vez estimular la lectura, procurar que el participante no abandone antes de terminar. En este caso, la ausencia de imágenes y otros recursos visuales, da lugar a una percepción monótona que las interpelaciones procuran evitar.

Finalmente, en el marco del tratamiento del aprendizaje, introduzco la cuestión de las autoevaluaciones como dispositivo comprendido en los materiales didácticos y asociadas, cada una, a una unidad temática.

Las autoevaluaciones guardan entre sí un formato similar. En este sentido, fijan una expectativa que se sostiene de una unidad a la otra, lo que si bien compromete el aprendizaje del uso de la herramienta por parte del participante, la reiteración del proceso en las distintas unidades –sin introducir cambios

sustantivos en la forma- facilitan el desempeño del participante. Cumplen un papel formal dentro del marco de la práctica de capacitación, una manera de fijar o registrar en el sistema el paso del participante por las unidades temáticas. A la vez, responden a una necesidad de revisión de los contenidos en términos de proceso de autoaprendizaje, ya que son de corrección automática, lo que supone una predeterminación de las posibles respuestas.

En cuanto al **tratamiento de los temas**, me interesa rescatar en la descripción el modo en que se aborda, por un lado la noción de género –en la primera unidad- y por otro, como las siguientes unidades se destinan a temas relacionados con la historia de las mujeres, la salud de las mujeres y la violencia hacia la mujer, y responden de este modo al propósito de fortalecimiento de derechos de este colectivo.

La noción de género, relaciones de género y desigualdad, son conceptos presentes en la unidad 1. Están basados en perspectivas teóricas que asumen al género como construcción cultural, frente a la cuestión biológica asociada al sexo y la anatomía.

En la unidad 2 se ha elegido plantear la perspectiva de género a partir de una narración "otra" de la historia, en clave de mujer. Esta historia comienza en el periodo de conquista española de América. Para señalar el arraigo histórico de la desigualdad de sexos, el material didáctico propone una comparación entre la concepción de la mujer de los conquistadores y, en el otro extremo, de las culturas originarias.

Luego pasa a analizar el periodo comprendido entre fines de siglo XVIII hasta nuestros días en nuestro país. Aquí, el abordaje de la desigualdad entre los sexos, está situada en el ámbito de la cultura local y se señalan los distintos progresos y retrocesos en torno a la perspectiva de género y a la mirada del rol de las mujeres en nuestra propia historia.

Si bien las biografías forman parte de un apartado especial, la narración de los hechos históricos está ejemplificado por las figuras femeninas que se destacaron en cada una de esas etapas. También hay un enriquecimiento de los contenidos a través de citas a historiadores –preocupados por reflotar a la figura de la mujer en la historia-, también, cuando se presentan momentos más recientes, se intercalan citas y testimonios de personajes públicos tales como Eva Perón, Hebe de Bonafini, etc.

A medida que la narración se aproxima al presente, el contenido adopta un cariz más "participativo", se interpela al participante en términos como:

> ***¿Tenés memoria de estos acontecimientos? ¿Te tocó en carne propia ser protagonista de esta parte de nuestra historia?***

Se destaca en esta unidad también la cita textual a discursos del Presidente Néstor Kirchner.

La unidad 3, como he mencionado anteriormente, se ocupa de la salud de la mujer. Este tema es abordado también desde una óptica socio-cultural, y por ello se avanza en la noción de salud de la mujer como un problema social. Se hace hincapié en la noción de "autocuidado" y luego se tratan temas relativos a la salud sexual y reproductiva.

Para sostener algunos argumentos o brindar ejemplos, se utilizan referencias a medios periodísticos o de investigación y se incluyen algunos vínculos a las páginas de origen. Otro aspecto destacable es la apelación al marco legislativo que regula la salud de la mujer y establece sus derechos.

Al utilizar algún término técnico o científico se ofrecen definiciones conceptuales, ejemplos y puntos de vista diferentes, de acuerdo a como se vive en cada cultura o país.

> *Por ejemplo:*
>
> *• Las mujeres japonesas dicen tener menos sofocos y otros síntomas en el climaterio.*
> *• En las mujeres tailandesas los dolores de cabeza son más frecuentes.*
> *• Las mujeres escocesas en general tienen pocos síntomas graves.*
> *• Las mujeres griegas se quejan de muchos sofocos de calor.*
> *• Las mujeres mayas no comunican síntomas (¿los tienen?, ¿tienen miedo a comunicarlos?).*

Asimismo, al referirse a problemas de salud característicos de las mujeres, el material didáctico ofrece algunas sugerencias de prevención relacionadas con hábitos saludables en torno a la alimentación, el ejercicio físico, la consulta periódica al médico, etc.

En cuanto al tema de la unidad 4, la violencia hacia las mujeres, se inicia por un abordaje al concepto de violencia y luego se introduce la violencia de género utilizando como recurso datos estadísticos que señalan el carácter social de estos hechos de violencia. Luego se da lugar a las definiciones de los diferentes tipos de violencia. Como recurso didáctico se alude a los mitos y prejuicios en torno de la violencia hacia las mujeres. También se cita al marco legislativo que establece los derechos y las formas de acción frente a situaciones de violencia.

Hay luego un desarrollo extenso acerca de la violencia doméstica, el ciclo de este tipo de violencia, y en este punto aparecen nuevamente interpelaciones a las participantes, en términos de "estar atenta" a algunas señales de alarma.

Observaciones y análisis

Si bien un análisis del tratamiento a través de los temas, implicaría un detenimiento en cada unidad, por su especificidad, trataré de hacer una síntesis de este análisis como observación del conjunto.

Tal como lo enuncian Prieto Castillo y Gutiérrez (2007), el tratamiento del tema debe procurar la comprensión y apropiación del tema a través de la proposición de los distintos puntos de vista, y debe estar en consonancia con el tratamiento de la forma y del aprendizaje. En este sentido, debe estar presente no

sólo el abordaje teórico-conceptual sino la perspectiva de la práctica –el anclaje en uno o varios contextos de uso, ejemplos, testimonios, etc. Esto da lugar a una "mayor variedad de ángulos de mirada" y así se enriquece el proceso de aprendizaje. (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007, 176)

Considero que los materiales didácticos de las unidades temáticas asumen esta lógica de la mediación pedagógica desde el tema al incluir el marco legal, los puntos de vista de diferentes culturas –éticas, de países, etc.-, testimonios de actores sociales relevantes, relatos biográficos.

La interpelación directa al participante –analizada en el apartado anterior- permite tenerlo en cuenta durante todo el proceso, comprometiendo su posición particular, llamándolo a reflexionar sobre el tema, a relacionar, a preguntarse acerca de qué hacer con eso que está leyendo, en un juego pedagógico que podría decir es emotivo o empático.

Se utiliza en todo momento un lenguaje sencillo. Se evitan los academicismos y los tecnicismos. Y cuando aparecen términos técnicos o científicos se ofrecen definiciones que apuntan a dar claridad, desde el lenguaje cotidiano y coloquial (similar al lenguaje oral).

Por otro lado, se evidencia en la lectura de los materiales, un posicionamiento político tanto desde la elección y secuenciación de los temas como desde el uso de determinados discursos y testimonios (no en vano se elige un discurso de Kirchner, la voz de Hebe de Bonafini, etc.). En estos términos, es posible establecer ciertas similitudes con las propuestas de Freire (2004) respecto del rol docente (y de éste a través de los materiales didácticos) en tanto que interviene como sujeto de la historia, desde un quehacer que incluye la política. El docente, en este caso podríamos decir, el organismo a través de los materiales didácticos y a través de la tutora, no es neutral en su posicionamiento frente al participante de la práctica de capacitación. Por el contrario, se identifica con ciertos discursos político-culturales y lo hace manifiesto. Señala de ese modo, el lugar desde donde "habla" y esto contribuye al proceso de comunicación.

Además, este aspecto, pone en evidencia también el carácter situado sociohistoricamente e institucionalmente (Wertsh, 1999), de la práctica de capacitación. Los materiales no son neutrales, el contexto asoma a través de estas herramientas culturales, porque las atraviesa y las constituye, les da un sentido específico (político e ideológico).

Con respecto al abordaje de las nociones de género y los temas que luego se desarrollan en cada una de las unidades, me parece pertinente destacar la aproximación histórica como medio para fundamentar el carácter cultural y construido de las relaciones de género. En este sentido, puedo inferir que la fuente de esta perspectiva está en línea con las proposiciones de Bourdieu (2013), que sostiene que solamente un estudio de la historia permite contrarrestar la percepción universal y ahistórica de las prescripciones del género.

Por otro lado, la perspectiva de género en los materiales didácticos es abordada desde distintos planos. No sólo se hace hincapié en la violencia doméstica como espacio privilegiado de la desigualdad de género, sino que se abordan cuestiones como la salud de la mujer como dimensión en la que se relacionan los

hábitos y costumbres individuales, los patrones culturales, y el papel del Estado, como actor fundamental que posiciona la cuestión como problemática social.

En este sentido, se materializa la perspectiva de género como política social y de Estado, en los términos de Marta Lamas (1995), para quien esta perspectiva debe jugar en primera línea en términos de comunicación social y educación. Desanclar la problemática de género del ámbito privado e individual, y ubicarla en el plano social, permite un abordaje integral, en el que el Estado se convierte en un actor fundamental en la afirmación de los derechos –en términos de educación, comunicación, transformación cultural- y, también, en la sanción de su incumplimiento.

Los foros de aprendizaje (Espacios de interacción)

La interacción se produce en los espacios destinados específicamente a esos fines. Se trata de la herramienta de los foros, circunscripta en el EVA, que propician un intercambio asincrónico entre los participantes y la tutora. En estos foros se diferencian tres espacios, y tres finalidades:

- El espacio de tutorías, en el que la tutora da apertura a cada unidad y anuncia hitos importantes del curso;

- El espacio para las presentaciones personales, que se utiliza al inicio del curso y donde cada participante brinda información acerca de su persona, los motivos por los que eligió realizar el curso, etc.;

- Los espacios de interacción estrictamente orientados al proceso de aprendizaje de los temas de cada unidad.

Estos últimos comprenden el uso de recursos audiovisuales como elementos disparadores del debate. Se habilitan cada vez que se anuncia la apertura de una nueva unidad. La tutora realiza una primera intervención en la que brinda instrucciones, formula una consigna de trabajo e invita a los y las participantes a realizar aportes.

A partir de ese momento, el foro queda disponible para que los y las participantes intervengan con opiniones y reflexiones acerca del recurso multimedia utilizado como material educativo. En el caso analizado, fueron utilizados un video “Un aplauso para el asador” (corto audiovisual, de ficción, que ponía en escena una situación familiar); la biografía de María Remedios del Valle (mujer que participó de las luchas por la independencia y su historia quedó oculta por años); una historieta de Caloi (que representa de modo paradójico algunos estereotipos de la mujer ama de casa); un artículo periodístico de Mariana Carbajal en Página 12 (que destaca el incremento de femicidios en los últimos años).

Una vez que se suceden algunos aportes de los y las participantes y transcurrido un espacio de tiempo que puede ser de uno, dos o tres días, la tutora vuelve a aparecer en el foro para realizar un cierre,

ofrecer una conclusión. En esta intervención no se evidencia que haya un rescate de las participaciones individuales, sino que es un nuevo aporte de la tutora en tanto representante del organismo y de las posiciones y nociones abordadas en el material de lectura. En estas ocasiones, la tutora ofrece nuevos recursos para ampliar la información a modo de lecturas complementarias.

De la observación se desprende que la participación en los foros fue descendiendo en número de aportes (en la primera se observaron aportes de 72 participantes, en la segunda 62, en la tercera 51 y en la última participaron sólo 44).

La mayoría de las veces, los participantes respondieron a la consigna original, sumando sus aportes personales y opiniones. En pocas oportunidades pudo observarse un diálogo entre una intervención y otra de distintos participantes.

Observaciones y análisis

Los foros constituyen, en este caso, un espacio privilegiado para la interacción de los participantes, con la tutora y entre ellos. Forman parte del EVA, son uno de los tipos de herramientas de mediación disponibles, además de los espacios destinados al acceso a los materiales de lectura, los cuestionarios de autoevaluación y el espacio destinado a la producción y entrega del trabajo final.

En tanto herramienta de mediación, el EVA y en particular el foro, suponen no sólo el aprendizaje de los contenidos del curso, sino también el aprendizaje de un modo específico de interacción. En este sentido, cabe citar a Suarez Guerrero, para quien el instrumento cultural es a la vez herramienta y signo. En tanto que es herramienta, modifica la propia práctica. En tanto que signo, modifica los procesos internos del propio participante. Y en este caso, los foros suponen, o bien una habilidad, o bien el aprendizaje de ciertas habilidades para desempeñarse con éxito en el entorno de la práctica. En primer lugar, reconocer el espacio de interacción, entre distintas opciones (menúes, links, botones); luego comprender el modo en que se introduce el texto (de la intervención) dentro de un determinado campo provisto por el EVA. Finalmente, dominar el lenguaje escrito en un espacio digital, lo que no sólo significa dar sentido a los enunciados o redactar con sentido, sino también, manejarse con cierta pericia con un teclado, conocer ciertas convenciones de escritura en ambientes digitales, etc.

Por otro lado, me parece interesante traer al análisis las propuestas de Schwartzman (2009) respecto del problema del aprendizaje colaborativo. Si bien, en la presentación del curso se hace una explícita invitación a los participantes a que interactúen entre sí para enriquecer el proceso de aprendizaje, las propuestas de las actividades en los foros no terminan por concretar este ejercicio. Por el contrario, el ejercicio se presenta como una propuesta de reflexión individual, en la que cada participante pueda establecer una relación entre los conceptos y el material educativo (video, biografía, historieta, artículo) analizado. Los participantes interactúan con las herramientas, con los materiales, consigo mismos, y con la tutora –cuando se interpela a ella en las intervenciones- pero no con los otros participantes, -si bien, el saludo inicial pueda estar formulado en términos de "estimados/as" por ejemplo.

Escasamente se producen intercambios entre el aporte de uno y otro participante. En lugar de un "diálogo" se percibe una sumatoria de aportes. Las condiciones tecnológicas, las que favorece o restringe la herramienta cultural, están dadas para que se produzca el conocimiento en forma colaborativa. No obstante, estas condiciones no son suficientes, y aquí el papel del docente –la tutora, en este caso- no logra incidir en el desarrollo de un debate sostenido entre los participantes, a través de actividades que inviten a un trabajo de construcción grupal.

De cierta manera, la propuesta pedagógica tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los participantes –de hecho se los invita a realizar una presentación personal al inicio del curso-. También se utilizan las herramientas provistas por el EVA de manera integral, al asociar el contenido de la unidad temática con una propuesta del foro. Pero, quizás por razones de número de participantes, no termina de producirse el intercambio real, escasamente se retoma la palabra del otro para producir una respuesta, y en su lugar se acumulan aportes relacionados con la temática, pero carentes de diálogo grupal.

Otro aspecto destacable es que en estos espacios de interacción se ponen en juego nuevos modos de significación. Aquí, se hace presente la multimodalidad (Manghi Haquin, 2011) en el sentido más amplio, ya que se abre el juego a materialidades significativas diferentes del lenguaje escrito. Particularmente, el uso del video y de la historieta permiten anclar el conocimiento o recrearlo desde otras formas de comunicación, y esto enriquece la experiencia de aprendizaje. Estos modos de comunicación distintos al lenguaje escrito, se ponen en juego por sí mismos, y a la vez son reinterpretados a través del lenguaje escrito en las intervenciones de los participantes y de la tutora. Una lectura atenta de esos aportes permitiría identificar los diferentes puntos de vista desde los cuales se mira o se escucha un determinado producto socio-cultural; a la vez que señala el irremediable abismo entre el lenguaje –"ruptura y puente", mediación de mediación- y las otras modalidades de comunicación, cuya importancia pedagógica redunda en nuevas posibilidades de aprender un mismo contenido.

> *Lo que se representa en el video son estos roles y funciones, en este caso para la mujer todo lo relacionado con lo domestico, ser ama de casa y el cuidado de los hijos y atención al marido. Estas actividades son exclusivas de ella, tanto que se podría decir que es considerada como su obligación por más fin de semana que sea. (Extracto de intervención de un participante en el Espacio de interacción de la Unidad 1).*

> *La tira de Caloi muestra como las mujeres tenemos culturalmente incorporado el mandato del cuidado de los otros olvidando que, como diría mi abuela, la caridad empieza por casa. Muchas veces entre el trabajo fuera de casa, las tareas o participación comunitarias que muchas desarrollamos, las tareas domésticas y el cuidado de la familia; olvidamos que es necesario también el cuidado de nuestra salud física, emocional y social. (Extracto de intervención de un participante en el Espacio de interacción de la Unidad 3).*

La caja de herramientas y el trabajo final integrador

Estos materiales didácticos promueven especialmente las prácticas de réplica como propuestas de ejercicios concretos para que los participantes trasladen sus aprendizajes a sus contextos de acción.

La **Caja de Herramientas**, presente en todas las unidades temáticas como un apartado especial, al final del documento:

> *…comprende una serie de recursos didácticos posibles de ser utilizados para transmitir a otras personas las ideas principales de la unidad y para generar espacios de debate y participación; si lo deseas y está en tus posibilidades hacerlo./ … se trata de ideas que podés tomar al pie de la letra o podés recrearlas y reformularlas, o hasta podés dejarlas de lado y utilizar otra técnica que te resulte apropiada. Alentamos tu iniciativa y creatividad. (Extracto de la presentación de la Caja de Herramientas de la unidad 1)*

En primer lugar, este apartado define el rol de guía a través de una introducción al concepto de las técnicas de participación, de la técnica de taller, desde la óptica de la educación popular, entendida como:

> *"un enfoque de educación alternativo dirigido hacia la promoción del cambio social, que no promueve la estabilidad social, sino dirige su acción hacia la organización de actividades que contribuyan a la liberación y la transformación."*

A continuación, se presentan una serie de propuestas para crear situaciones participativas de aprendizaje en los entornos de trabajo o de acción, en los que se recreen los conocimientos aprendidos en la unidad. Para ello, se describen el perfil de los destinatarios (de las prácticas de réplica), los materiales requeridos y los momentos de la actividad.

Se incluyen ejemplos de tarjetas, historias de vida, recursos gráficos que pueden ser usados como disparadores en las dinámicas de trabajo del taller.

Por su parte, el **trabajo final integrador**, se propone como un ejercicio propositivo en el que se invita al o a la participante a realizar una acción concreta donde pueda "favorecer la introducción, en el entorno laboral o en un espacio de participación, de la perspectiva de género en general y de la temática elegida, en particular".

El o la participante decide qué temas, de los vistos en el curso, formarán parte o sustento de su acción, y luego debe describir en pocas líneas en qué consiste la propuesta.

Este trabajo se produce en un documento que luego se "cuelga" en la plataforma para su posterior corrección y devolución por parte de la tutora. Para este proceso, la tutora brinda en el foro de tutorías unas instrucciones y unas indicaciones de qué requisitos debe cumplimentar el trabajo, que constituye una instancia de evaluación.

Observaciones y análisis

Precisamente aquí se puede afirmar que los materiales didácticos constituyen una "guía", una "hoja de ruta" en los términos de Mariana Landau (2011), en la que el o la participante encuentra el acompañamiento necesario para un proceso de multiplicación de los conocimientos aprendidos en un ejercicio de "la participación" para la afirmación y difusión de los derechos de igualdad de género.

La interpelación es directa (vos y nosotros son los pronombres utilizados). Y se produce, a través del lenguaje, la construcción de una comunidad de sentido entre el organismo y el o la participante.

El o la participante de las prácticas de capacitación es visto/a como actor/a social, capaz de recrear su propia realidad, de dialogar con su contexto, de propiciar una transformación y una "liberación". Estos términos aparecen explícitamente en los enunciados señalando una clara correlación con los postulados de Freire respecto de los propósitos de la educación popular.

El carácter optativo de estas propuestas (las contenidas en la Caja de Herramientas) y la intención de estimular en el participante su propia creatividad, también indican que se trata de una relación horizontal y democrática, la que se plantea desde el propio material didáctico. Aquí evidencio también una invocación al pensamiento de Prieto Castillo y Gutiérrez (2007), para quienes la mediación pedagógica opera sobre los materiales didácticos y las prácticas en el sentido de fomentar en el participante un ejercicio creativo, de participación concreta, de producción de un propio texto.

Se puede ver a esta caja de herramientas, como una herramienta cultural en los términos de Wertsch (1999), y a las propuestas contenidas en ellas, como acciones mediadas que serán situadas en un contexto sociohistórico particular. En este proceso se puede anticipar que habrá nuevos escenarios, nuevos agentes y que, mediante tales apropiaciones, habrá nuevas prácticas que también transformarán las herramientas culturales.

Lo interesante de esta relación dialéctica, es que en este proceso hay un trabajo que apunta a cambiar los contextos sociales, culturales e institucionales en pos de una sociedad más igualitaria en términos de derechos de las mujeres y de una percepción del género que rompa con patrones que reproducen la desigualdad, la discriminación y los hechos de violencia.

En el trabajo final integrador se corresponde también, según entiendo, con el momento del "uso" en el marco del proceso de mediación pedagógica, explicado por Prieto Castillo y Gutiérrez (2007). Estas herramientas culturales que intervienen en el curso –como materiales didácticos y los aprendizajes que de ellos se desprenden- se proponen como aprehensibles por los participantes, apropiables, y en esta apropiación se fomenta una nueva acción mediada, la creatividad del agente y la capacidad de relacionarse con otros. Se propicia con este ejercicio pedagógico, la creación de un nuevo producto, una nueva práctica mediada por las herramientas culturales, recreadas en nuevos contexto de uso.

Aquí también, considero, está presente la noción de práctica de capacitación como práctica de transformación, en tanto se estimula en el participante la revisión de su propio contexto de acción (trabajo, organización, etc.), a través de la "lente de género" (o perspectiva de género, que asumo como nueva herramienta cultural); formulando acciones concretas que favorezcan la introducción de dicha perspectiva en estos contextos institucionales para cambiar hábitos, creencias, modos de vincularse entre sí los actores. Se propone esta actividad de transformación como "rediseño de historias" (Gore, 2006), como ejercicio de

destitución –desnaturalización-, e institución de nuevos modos de relación libres de discriminación y violencia de género.

Palabras finales

Las aproximaciones al caso, a través de una entrevista a referentes del organismo, de la observación como participante del curso virtual y de la exploración a los materiales allí dispuestos, me permitieron identificar y analizar las distintas dimensiones que propuse en términos de objetivos específicos de este trabajo.

La indagación acerca del organismo y su contexto sociocultural, me permitió situar a las prácticas de capacitación en el marco de una trayectoria histórica e institucional en la que se observa la articulación con otros espacios –tanto del Estado, como de la sociedad civil- como enfoque y orientación del accionar. De esta articulación se desprende el conocimiento de los y las interlocutores de las prácticas de capacitación, a la vez que posiciona al organismo dentro del Estado, como promotor y facilitador del fortalecimiento de los derechos de las mujeres.

A través estas observaciones, pude identificar consignas relacionadas con la perspectiva de la educación popular (Freire, 2004; Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007) y la naturaleza de la intervención en lo social desde políticas públicas que promueven el diálogo entre el Estado y la sociedad (Carballeda, 2006); en la medida en que el organismo se presenta como bisagra, como punto de relación entre las demandas de los sectores populares (“las mujeres en los barrios”) y el propio Estado, como materialización de esas demandas en acciones concretas –en este caso, prácticas de capacitación.

Por otro lado, en el marco de la concepción de las prácticas de capacitación desde la perspectiva sociocultural (Wertsch, 1999), fue posible indagar acerca de las herramientas de mediación que intervienen en las prácticas, y su relación dialéctica con los agentes (tanto los/as autores/as y facilitadores/as de las prácticas, como los/as participantes).

Este análisis me permitió identificar y describir a los materiales didácticos y los materiales educativos, los foros y el EVA como entorno tecnológico, en el marco de las distintas tecnologías educativas puestas al servicio de la práctica de capacitación. Una vez reconocidos estos materiales e instrumentos de mediación, la mirada desde la sociosemiótica (Bitonte, 2008) me permitió reconocer los diferentes modos de significación y cómo estos generan una superficie textual multimodal (Kress, G. Leite-García, R. y van Leeuwn, 1997; Manghi Haquin, 2011) que en ocasiones enriquece la práctica, en otras ocasiones puede condicionarla.

También, fue posible identificar las potencialidades y condicionantes de la práctica (Wertsch, 1999) en tanto mediadas por herramientas culturales que, a la vez que constituyen la práctica con sus propias

especificidades, señalan restricciones, limitaciones y unos efectos no siempre pensados respecto de la capacitación como propósito.

Conforme a mis observaciones, puedo establecer que la mayor riqueza de este caso radica en el enfoque de las prácticas de capacitación que van detrás de la construcción de una identidad colectiva y participativa, señalando que es desde la propia práctica social que se logra una historia distinta, libre de violencia de género. Este enfoque se puede percibir, no sólo en los enunciados de las entrevistadas o en los propósitos explícitos en torno a las prácticas de capacitación, sino también en el diseño concreto de sus materiales didácticos, en sus propuestas de actividades, y en el modo en que interpelan a los y las participantes.

En tanto curso virtual, el diálogo es un gesto visible en los materiales, pero de difícil concreción en términos de vivencia real en la virtualidad –como podrían ser los Foros. La mediación pedagógica (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007) de los materiales didácticos sostiene hasta las últimas instancias este tipo de interpelación, a la vez que establece un lazo –presente en la materialidad del texto- entre los y las participantes y el/la narrador/a, las autoras y el organismo. Hay un llamado a pertenecer, a formar parte de un colectivo que se está haciendo y que se propone introducir cambios y transformaciones en el modo de mirar lo social, desde la perspectiva de género.

Creo acertado el uso del EVA como mediador de la práctica, orientado a generar procesos de aprendizaje, en tanto y en cuanto, permite abarcar un mayor número y más diverso de participantes. Por otro lado, a la vez que fomenta (así lo considero) una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje por parte de los participantes; favorece intercambios en los que se superan las limitaciones de tiempo y espacio.

No obstante, observé que no necesariamente estas condiciones posibilitadas por el instrumento tecnológico mediador, redundan en los efectos esperados (Coll, 2008). El papel o rol del docente (en este caso la tutora) constituye, en prácticas de capacitación como ésta, un eslabón central para el fomento del diálogo y aquí se estimó un tanto automatizado, despersonalizado. No alcanza con enunciarlo en un "objetivo". Creo que hace falta un diseño, una mediación pedagógica determinada que promueva el intercambio entre los participantes, más allá del diálogo observable entre los materiales, las herramientas y los destinatarios. En este sentido, y teniendo como mirada el futuro de estas prácticas, mi propuesta estaría dada en torno a la inclusión de dinámicas que se propongan en términos de actividades grupales, que convoquen a los participantes a producir "juntos", y no cada uno por su lado, un producto nuevo en el marco de la propia práctica de capacitación.

Otro aspecto que se destaca en mis observaciones es, por un lado, la importancia que en los enunciados del organismo dan al color y al arte como manifestaciones de alegría y como prácticas mediadas que promueven la participación y el fortalecimiento de derechos desde una mirada positiva y constructiva; y por otro, la ausencia de estos factores en los materiales didácticos que integran la práctica de

capacitación. Si bien, el texto escrito es multimodal (Kress, G. Leite-García, R. y van Leeuwn, 1997), y en el caso de este curso, los materiales didácticos están mediados pedagógicamente teniendo en cuenta las potencialidades comunicacionales de las distintas modalidades de expresión escrita; no obstante, la austeridad en el uso del color da como resultado una superficie monótona que puede dar lugar a la fatiga, en especial si el material es leído en pantalla.

Considero que una revisión de los materiales didácticos en virtud de: por un lado las características de la modalidad y el entorno que los circunscribe, en tanto contexto y en tanto instrumento de mediación; y por otro lado, el análisis de la experiencia de los y las participantes destinatarios/as de las prácticas con estas herramientas; le permitiría al organismo replantear un diseño didáctico que contemple un mejor balance del texto escrito con otros recursos visuales y otras tecnologías educativas tales como hipervínculos, gráficos, imágenes que enriquezcan la experiencia de lectura. En cierta medida, los materiales didácticos y la estructuración de las actividades del curso, parecerían estar definidas hace algún tiempo, y no parecen haber sido modificadas desde entonces, al menos no en sus aspectos generales. En tanto práctica de capacitación, siguiendo la aproximación desde la perspectiva sociocultural (Wertsch, 1999), las herramientas que median este proceso están en diálogo con los agentes y con el contexto. Una mirada, desde el diseño de las herramientas, al contexto –las posibilidades y limitaciones que ofrece el medio (EVA)- y de la experiencia de los participantes (¿Qué hacen con los materiales didácticos? ¿Los leen en pantalla? ¿Los imprimen? ¿Los descargan a su PC? ¿Se ciñen a esos materiales? ¿Buscan otros en la web? ¿Siguen los hipervínculos o hacen una lectura lineal?...) podría ser un punto de partida para una actualización de la práctica de capacitación que mejore el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el desempeño y las experiencias de los participantes con las herramientas y, en consecuencia, el alcance de las prácticas (menos desertores tal vez).

Por otro lado, y ahora mirando a todo el organismo y a sus relaciones interinstitucionales, percibí poca difusión de su accionar, en tanto no encuentro referencias del PJA en otros espacios donde el intercambio entre organismos está siendo impulsado. Asimismo, la falta de mantenimiento del sitio Web oficial del programa puede estar en consonancia con esta apreciación o bien estar relacionado con falta de recursos o alguna otra limitación.

Sin embargo, resulta acertada la articulación con el INAP en tanto este organismo promueve y estabiliza una oferta de capacitación que llega a todos los funcionarios y funcionarias del Estado. Si bien, no constituye una práctica de capacitación obligatoria para ningún perfil, el estímulo de la acreditación de puntaje para la carrera administrativa, le proyecta un atractivo, que en última instancia contribuye al propósito de la práctica y del organismo.

A modo de cierre

Llego al final de este tejido, que se fue extendiendo en un proceso que no fue sólo hacia adelante y del derecho, sino que también tuvo contramarchas y reveces. Como proceso de investigación y escritura, fue ante todo aprendizaje: acerca del objeto de estudio, de su contexto histórico y sociocultural, acerca del modo de hacer investigación social, acerca de mí como *tejedora* y hacedora de un texto que se incorpora a la red semiótica de los discursos sobre la problemática de género, vista desde las prácticas de capacitación en organismos públicos. Es ahora el momento de cerrar, aunque es un cierre que se propone abierto ya que en este proceso, nuevos interrogantes asoman.

En este recorrido, que ahora se me rebela como la repetición en cámara rápida de un viaje a través del objeto, pude rodear el rol del Estado en tanto articulador de los reclamos de los grupos de mujeres y el feminismo local, a través de la implementación de políticas que tengan como objeto la introducción de la perspectiva de género en el ámbito de la administración pública y de otros ámbitos de la sociedad civil.

Confirmé, a la luz de las exploraciones, que la Ley 26485, sancionada en 2009 y reglamentada por un decreto de 2010, constituye un punto de inflexión en estos procesos, ya que dan marco a una serie de acciones, tanto de difusión, información, capacitación y sensibilización, dirigida en particular a los funcionarios y funcionarias de la administración pública, como así también, a otros agentes sociales.

Asimismo, la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, establece medidas orientadas a instaurar una comunicación mediática con perspectiva de género, entre otras cosas, prohibiendo mensajes discriminatorios, estereotipados o espectacularizantes que tengan por objeto la diversidad de género, la cosificación de la mujer, etc.

En el marco de estas leyes, y de la lucha histórica de las agrupaciones feministas o de mujeres en pos de la igualdad de género, emergen iniciativas de capacitación y sensibilización, que concebí como objetos de estudio.

Exploré los distintos proyectos que desarrollan organismos públicos, dependientes de los tres poderes del Estado, en materia de capacitación sobre género y perspectiva de género. Puse el foco sobre dos casos que evalué pertinentes para la ponderación de mis preguntas de investigación.

En los casos, analicé los contextos institucionales y socioculturales de las prácticas de capacitación que impulsan los organismos analizados. A través de la perspectiva sociocultural (Wertsch, 1999) y de una mirada teórica que ubica a la educación en el marco de la comunicación social, a través del concepto de mediación de herramientas culturales, y del lenguaje en particular (Martin-Barbero, 2003; Freire, 2004; Wertsch, 1999; Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007) pude comprender las prácticas de capacitación como proceso de diálogo con la historia, con la cotidianeidad de los agentes (tanto los facilitadores, autores y los participantes), con las instituciones. Este proceso se perfila como transformador de prácticas,

palabras, discursos, ideologías. Un proceso que interviene en la historia a través de los actores en interacción con herramientas culturales diseñadas, usadas y apropiadas de modo intencional con el propósito de crear una sociedad más igualitaria en términos de derechos humanos y de género.

Estas prácticas, basadas en perspectivas que tienen en cuenta los postulados de la educación popular, la lógica de la política pública que emerge del territorio y a la vez busca intervenir comprendiendo y reafirmando subjetividades e identidades culturales, asumiéndose en un rol de diálogo con lo social; dan cuenta de una posición política del Estado en esta materia. Un Estado que articula con la sociedad, que pone en juego su conformación contradictoria, en tanto es actor privilegiado en la reproducción de patrones culturales patriarcales, y a la vez asume la voz de los sectores que reclaman una mirada con perspectiva de género, que desnaturaliza las lógicas verticales y desiguales construidas en torno a la diferencia de los sexos, que ponen a las mujeres y los colectivos de diversidad sexual, en desventaja.

En esta contradicción, algunas prácticas –como las analizadas en estos casos- materializan esta intención de transformar la sociedad a partir de miradas distintas de lo que propone la historia como reproducción patriarcal; y otras sostienen, mantienen y continúan reproduciendo esos patrones.

El proceso de transformación es, en este sentido, lento, microscópico, redificado. Es un proceso de paulatina desinstitucionalización e institucionalización (Gore y Dunlap, 2006), en el que las prácticas de capacitación, como espacios de construcción colectiva de conocimientos y diálogo dirigidos a personas adultas y en ámbitos no formales, juegan un papel de contribución necesaria y sustancial.

Las prácticas de capacitación analizadas, son sólo un recorte, pero permiten identificar algunas regularidades en términos de propuestas provenientes del Estado en materia de capacitación en género.

En ambos casos se puede apreciar que la caracterización del género proviene de miradas teóricas que establecen una distinción entre las diferencias biológicas entre los sexos y las diferencias culturales e históricas (construidas) fundadas sobre las primeras. Si bien en las prácticas de capacitación del Programa Juana Azurduy se ofrece con mayor profundidad una descripción de estas nociones y se aborda la historia de América y de nuestro país para situar los progresos y retrocesos de la perspectiva de género; en ninguna de las dos prácticas se explicitan las fuentes teóricas respecto de la concepción del género, y solamente a través de lo explícito en los materiales es posible hacer alguna asociación con los autores. Lo cual da señales también acerca de un modo de ejercer las prácticas de capacitación, más orientadas al ejercicio participativo y práctico, que a la lógica académica y orientada al análisis teórico.

En cuanto a la perspectiva de género, es posible identificar en estas prácticas de capacitación, tal como lo dice Marta Lamas (1995), “medidas de acción proactivas y afirmativas” que buscan corregir a partir de procesos de desnaturalización, los factores ocultos que entrañan las desigualdades entre los sexos, y en particular, las desventajas sociales de las mujeres respecto de los hombres en nuestra sociedad.

En el caso de la Defensoría del Público, las prácticas de capacitación tienen como propósito el abordaje de la "violencia simbólica" y por tanto la desnaturalización de prácticas comunicacionales que de manera "invisible" se entretejen en distintos enunciados audiovisuales, programas o avisos publicitarios. A partir de la mediación pedagógica (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007) ejercida sobre unos materiales educativos y en la instancia del taller, los y las participantes, reflexionan sobre sus propias prácticas, preconceptos y prescripciones culturales, para luego abrir el juego a nuevos modos de ejercer la comunicación social con perspectiva de género.

Por su parte, el Programa Juana Azurduy, propone la introducción de la perspectiva de género sin especificar el ámbito de acción. Se enfoca en aspectos relacionados con la violencia de género (doméstica e institucional, en mayor medida) y las acciones proactivas y afirmativas en torno a la salud de la mujer como problema social, donde la desigualdad de género tiene lugar y se producen hechos de violencia de género institucional, obstétrica pero también simbólica, por efectos de una concepción limitada de la salud como problema individual, y no como problema social, tal como se propone en el curso.

En el caso de la Defensoría, el abordaje de la perspectiva de género no se propone sólo como medida para el tratamiento de la problemática de las mujeres, sino que también tiene en la mira a las personas con identidad de género diferente y a los colectivos de diversidad sexual. En cambio, en el caso del Programa Juana Azurduy, el abordaje de la perspectiva de género se orienta específicamente a tratar la problemática de las mujeres y en construir un colectivo que impulse el fortalecimiento de sus derechos desde la participación comunitaria. No obstante, queda claro en los materiales del curso que el género no es sólo un asunto de mujeres, sino un problema que incluye a los hombres y a las mujeres, en un proceso y unas relaciones construidas históricamente, y en las que solamente con la participación de todos, es posible introducir un cambio, que también beneficia a los hombres.

A través de estos casos, también pude observar que el Estado, mediante sus organismos, se vale de diversas tecnologías educativas (en tanto herramientas culturales) bajo modalidades diferentes para llevar adelante las prácticas de capacitación. Mientras que en un caso se da prioridad a la modalidad de taller vivencial con pocas personas, en un proceso donde se activa el diálogo, el análisis y el debate sobre materiales educativos especialmente seleccionados; en el otro caso, combinan prácticas bajo modalidad presencial con prácticas que utilizan un entorno virtual de aprendizaje, el campus virtual del INAP, y materiales (tanto didácticos como educativos) para mediar el proceso de enseñanza (capacitación).

Estas herramientas o tecnologías educativas, propician y condicionan las prácticas, ofrecen un contexto particular para la acción e interactúan con los participantes y actores en el proceso.

En estos términos, se analizó el taller participativo y orientado a grupos pequeños de personas, vinculadas a un quehacer profesional específico (trabajadores de medios, estudiantes de comunicación o docentes), como un espacio propicio para desarticular viejas prácticas y promover la mirada con perspectiva de

género en el ámbito de la comunicación en medios audiovisuales. No obstante, estas tecnologías educativas –los materiales didácticos y educativos que intervienen en el proceso y que allí se agotan- y la mediación pedagógica establecida por el o la facilitadora en el ámbito del taller, si bien facilitan el debate y la participación al interior de estos encuentros; por otro lado, quedan restringidos a ese espacio (de 2 horas) y no se producen instancias posteriores de seguimiento o acompañamiento de los participantes en el proceso de aprendizaje (lo que podría darse a modo de foros, lecturas complementarias, ejercicios de aplicación práctica, etc.). Y, hasta donde pude llegar en la investigación, el organismo aún no materializa la intención de intensificar estas prácticas, a través de otras herramientas o tecnologías que procuren un mayor alcance y más sostenido; a excepción del sitio web de la Defensoría que se propone como canal para ejercer denuncias y consultas.

Por su parte, la modalidad de la práctica que utiliza las herramientas o entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, propician un acercamiento más intenso al análisis de materiales didácticos que ofrecen contenidos más desarrollados, multiplicidad de miradas y ejemplos que enriquecen el aprendizaje. Se trata a la vez de una propuesta de aprendizaje más autónomo, un aprendizaje donde se privilegia la reflexión individual. Si bien, estas herramientas mediadoras contemplan espacios y recrean condiciones para favorecer el diálogo entre los participantes y la construcción colectiva, no obstante se estimó que la mediación pedagógica –encargada a la tutora y al diseño de los materiales didácticos, en este caso- no redundó en un proceso mayormente colaborativo, sino que la participación se agotó en una "acumulación" de aportes individuales.

Si bien se propone al participante llevar adelante prácticas multiplicadoras, no se pudo observar en el curso la presencia de actividades que pongan en juego un aprendizaje grupal y colaborativo, a través de construcciones conjuntas. Esto permite afirmar la necesidad de la mediación pedagógica de los/las facilitadores/as y/o tutores/as, aún en entornos tecnológicos que ofrecen condiciones de colaboración, a través de actividades o dinámicas que favorezcan la participación y el interaprendizaje (Prieto Castillo y Gutiérrez, 2007).

Estas prácticas de capacitación analizadas, claro que no agotan las posibilidades y las iniciativas que surgen de organismos del Estado, pero dan cuenta de parte de lo que el Estado hace y dice respecto del género; del modo en que media a través de distintas herramientas culturales la introducción de la perspectiva de género; de los destinatarios a los que se dirige, en tanto los concibe como actores sociales en un proceso que se evidencia como dialógico, participativo. De los alcances y limitaciones de estas iniciativas.

Son prácticas que han sido observadas en su especificidad. Que como tales, se concibieron y se llevan adelante en forma independiente. Tal vez, la mirada dirigida hacia otros casos permita identificar algunos mecanismos que articulen esfuerzos que den lugar a una acción coordinada entre los organismos que

llevan adelante prácticas de capacitación. Pero por ahora llego hasta aquí. Hacia adelante emergen nuevos interrogantes acerca de esta cuestión –la interacción y articulación entre organismos- y de las otras políticas e iniciativas que abordan la problemática del género, en tanto el debate social señala las ausencias, los silencios, las fallas, los retrocesos.

Falta mucho para que la perspectiva de género atraviese la mirada de todos y todas en nuestra sociedad. Falta mucho para que todos y todas podamos mirar a través de ese lente, cambiar nuestros hábitos, percepciones y también nuestro lenguaje. Sin embargo, creo que la acción articulada entre el Estado y la sociedad civil, constituyen un paso enorme en el proceso de transformación, de la mano de prácticas de capacitación, educación y comunicación social que se erigen como espacios de construcción simbólica y colectiva.

Con respecto a las TIC como herramientas mediadoras de prácticas de enseñanza y aprendizaje, aun cuando se propongan como innovación, amplificación y democratización, la observación de estos casos, en sus aciertos y en aspectos a mejorar, confirma la necesidad de una mirada pedagógica que propicie la construcción de propuestas educativas que favorezcan la participación, el compromiso y el diálogo, especialmente, en el abordaje de temas como la perspectiva de género que requieren de un trabajo en colaboración para que los cambios culturales que se proponen, se produzcan.

Agradecimientos Especiales

Parafraseando a una de mis entrevistadas, *una empresa como ésta no se logra en soledad*. Me acompañaron en este proceso, mi esposo, que ya se encuentra más que sensibilizado con la perspectiva de género y se puso al hombro todas las tareas domésticas y el cuidado de los chicos para que yo pudiera cumplir con este propósito; mis hijos, que supieron, a pesar de su corta edad, tenerme paciencia cuando tenía sueño por las mañanas –después de trasnochadas horas de escritura- para no quitarles mi atención durante el día. Mi tutora Mariana Landau, que me transmitió la confianza que necesitaba, desde el primer día en el encuentro del GIC de Tecnologías Educativas; ella supo orientar toda mi ansiedad y todo eso que guardaba hace tiempo en mi interior hacia un proyecto y hacia todo un trabajo de investigación que se adecuara a los estándares que exige nuestra Carrera. Mi co-tutora Mariela Velázquez, que en los momentos más difíciles y acuciantes, estuvo presente y disponible para responder mis dudas, señalar mis errores y ofrecerme siempre una sugerencia oportuna y útil para que pueda llegar hasta aquí, mi agradecimiento especial a ella sobre todo por dedicarme su tiempo y transmitirme tranquilidad.

Con estos apoyos y el compromiso personal puedo decir que, después de muchos años de postergaciones, temores y sentimiento de vergüenza por esta inmensa deuda con mi carrera, pude convertir esa “pesadilla” que parecía ser la tesina, en un sueño, en un desafío, en un hecho. Ahora sí: ¡Está hecho!

Bibliografía consultada y citada

Bitonte, M. E. (2008) *La sociosemiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre configuraciones materiales*. En Perspectivas de la comunicación – Vol. 1. Nro 2. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Bourdieu, Pierre. (1997). "Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del Campo Burocrático" y "Anexo. El espíritu de familia", en *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (2013). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C y Passeron J.C. (ed. Or: 1973) "Introducción", en *El oficio del sociólogo* Siglo XXI.

Butler, J. (1990) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Tomado de: Sue-Ellen Case (ed.), Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre, Johns Hopkins Universtity Press, pp. 270-282.

Butler, J. (2007). Capítulo 1. Sujetos de sexo/género/deseo. En El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós Ibérica.

Carballeda Alfredo. (2006) Artículo de investigación: La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas, Buenos Aires.

Chaher, Sandra. (2014) Políticas públicas de comunicación y género en América Latina: un camino por recorrer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comunicación para la Igualdad Ediciones; Friedrich Ebert Stiung.

Clifford, J. (1988) Sobre la autoridad etnográfica. En VV.AA. (1995) Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (2004) Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. Sinéctica, Nº 25, Sección Separata, 1-24.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una paroximación sociocultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 10 (1). Consultado en http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html

Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000) *Mediación, inteligibilidad y cultura*. En Cuaderno 54: Comunicación y cultura. Material de cátedra Ford, Anibal. Teoría y Práctica de la comunicación – UBA.

Contursi, M. E.; Ferro, F. (1998) Introducción a la problemática de las mediaciones. Documento de cátedra. 1998. Buenos Aires.

CONVENCION INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER "CONVENCION DE BELEM DO PARA"

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, ONU.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005) "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research", en The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications. Inc.: pp. 1-13. Hallado en:

http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20_%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc

Dirección de Políticas de Población y Estadísticas de la Dirección Nacional de Población – RENAPER. (2012-13) Encuesta Mundial sobre el cumplimiento del Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo y su seguimiento después de 2014. Informe de país: Argentina. SECCIÓN 7. IGUALDAD DE GÉNERO, EQUIDAD Y EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES

Freire, P. (2004). *La pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz y Tierra.

Geertz, C. (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

Gore, E. y Dunlap, D. (2006) *Aprendizaje y Organización: una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires: Granica.

Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (2007) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa.* Buenos Aires: La crujía.

Hall, Stuart. (1998) "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas", en Curran, James, David Morley y Valerie Walkerdine (compiladores), Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el pos-modernismo. Barcelona: Paidós.

Hall, Stuart. (2003) Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Hall, Stuart; du Gay, Paul (comps.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2008) Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. México.

Kress, G. Leite-García, R. y van Leeuwn, T. (1997) *Semiótica discursiva*. En van Dijk, T. (comp.). El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1. pp. 373-416. Barcelona, España: Gedisa.

Lahera Eugenio. (2004) Política y políticas públicas. Naciones Unidas. Santiago de Chile: CEPAL.

Landau, M. (2009) El espacio como construcción semiótica. Análisis de materiales multimedia desde una perspectiva multimodal. En Pérez, S. e Imperatore, A. (Comp.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Pcia. de Bs. As.

Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. En Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Disponible en http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm

Lamas, M. (1996). Problemas sociales causados por el género. México: Grupo Editorial Miguel Angel Pornía. Disponible en: http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t46.pdf

Lamas, Marta. (1999). "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual", en Debate feminista, Año 10. Vol. 20. Octubre 1999. (Disponible en http://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/ma_genero.pdf)

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En Lamas, M. El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

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

Ley 26.522, Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Lindlof, Thomas R. (1995). "El planeamiento de la investigación cualitativa". En Qualitative Communication Research Methods. California: Sage. Traducción, selección, adaptación y notas de Laura Siri, en bibliografía de Cátedra Ford, Anibal. Teorías y Prácticas de la Comunicación, 2do. Cuatrimestre 2000.

Litwin, E. (Dra.)(2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. En Conferencia inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed "Educación y Nuevas Tecnologías". Consultado en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia1.php

Manghi Haquin, D. (2011) *La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula.* En Revista Electrónica Diálogos Educativos. Número 22, año 11. http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi. ISSN: 0718-1310.

Martin-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá: Norma.

Martin-Barbero, J. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación*. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf. ISSN: 1138-9737

Posada, J. (1993). *Jerome Brunner y la educación de adultos*. En Boletín 32, Proyecto Principal de Educación.

Prieto Castillo, D. (2006). E-learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio. Hilversum, Países Bajos: RNTC.

Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En Pérez, S. e Imperatore, A. (Comp.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Pcia. de Bs. As.

Sandoval Robayo, M. (2002) Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina. Revista colombiana de Sociología. Vol II Nº1 2002.

Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo. Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En publicación: Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005. 192 p. ISBN: 987-1183-32-1.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. Comp. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.

Secretaría de Estado de la Mujer (2004). Manual de Capacitación en Equidad de Género, Santo Domingo.

Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados? En Pérez, S. e Imperatore, A. (Comp.). *Comunicación y educación en*

entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Pcia. de Bs. As.

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias.* Presentado en ICDE-UNQ. Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias.

Suarez Guerrero, C. (2003). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación.* En Revista electrónica Teoría de la educación Nº 4. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm

Stake, R.E. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Wertsch, J. (1999). Propiedades de la acción mediada. En Wertsch, J. La mente en acción (pp. 47-120). Buenos Aires: Aique.

Zurutuza C. y Dohm G. (2012). Documentos temáticos: Género y Discriminación. 1era edición. Buenos Aires: INADI.

Sitios web consultados:

http://www.juanaazurduy.gov.ar/

http://www.cnm.gov.ar/

http://www.defensadelpublico.gob.ar/

http://www.csjn.gov.ar/om/om.html

http://www.desarrollosocial.gov.ar/

https://capacitacion.inap.gob.ar/?page_id=3206

http://www.mpf.gob.ar/genero/

http://cfj.gov.ar/#&panel1-3

http://www.comunicarigualdad.com.ar/

https://www.facebook.com/programajuana.azurduy?fref=ts

https://www.facebook.com/cfjcaba?fref=ts

https://www.facebook.com/CorrienteLaColectiva?fref=ts